

# Guide d'enseignement efficace en matière de littératie

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



**FASCICULE 1**  
**Grandir avec la littératie**

**2006**

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

### **Fascicule 1 : Grandir avec la littératie**

- Partie A : L'élève au cycle moyen
- Partie B : La littératie en pratique au cycle moyen

Les autres fascicules qui composent ce guide traiteront d'une variété de sujets, entre autres, des diverses situations d'enseignement en communication orale, en lecture et en écriture, 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 et de l'utilisation de la technologie. On y proposera 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 1

Grandir avec la littérature

# TABLE DES MATIÈRES

<b>PRÉFACE</b> .....	1
<b>INTRODUCTION</b> .....	3
<b>PARTIE A L'ÉLÈVE AU CYCLE MOYEN</b> .....	5
Le profil de l'élève au cycle moyen .....	6
Les changements physiques.....	7
Les changements intellectuels.....	8
Les changements émotionnels et sociaux.....	8
L'identité personnelle et culturelle.....	9
La littératie pour les garçons et les filles .....	10
Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant .....	11
Générer la confiance et le respect mutuels dans la classe .....	11
Soutenir l'apprentissage .....	11
Gérer la classe et planifier l'enseignement de façon stratégique .....	12
Travailler en collaboration .....	13
Les conditions à rassembler pour soutenir la motivation et favoriser l'apprentissage .....	14
Être soi-même un modèle .....	14
Proposer aux élèves une variété d'activités pertinentes et significantes .....	15
Établir un climat propice à l'apprentissage .....	16
Créer un environnement riche .....	16
Maintenir un rythme de travail soutenu .....	17
Fournir le soutien pédagogique en cours d'apprentissage .....	17
Offrir des choix .....	18
Impliquer chaque élève dans son apprentissage .....	18
Favoriser la collaboration .....	19

<i>Annexes</i> .....	21
Annexe A-1 : Intérêt et attitude à l'égard de la communication orale, de la lecture et de l'écriture .....	22
Annexe A-2 : Inventaire des intérêts des élèves en lecture .....	23
Annexe A-3 : Situer les intelligences dominantes de l'élève .....	24
Annexe A-4 : Les intelligences multiples .....	26
Annexe A-5 : Suggestions pour soutenir la motivation en lecture et en écriture ....	28
<b>PARTIE B LA LITTÉRATIE EN PRATIQUE AU CYCLE MOYEN</b> .....	29
L'élève en activité de littératie : quatre familles de pratiques .....	30
Créer du sens .....	31
Décoder et codifier des textes .....	31
Faire une utilisation fonctionnelle des textes .....	32
Analyser les textes et les critiquer .....	32
Un apprentissage intégré .....	33
Combiner la communication orale, la lecture et l'écriture .....	34
Exercer les habiletés supérieures de la pensée .....	35
Utiliser les technologies de l'information et de la communication .....	41
Un enseignement différencié .....	41
Une classe, une communauté d'apprenants .....	42
L'enseignement différencié dans la classe .....	44
<i>Annexes</i> .....	53
Annexe B-1 : Les niveaux de compétence à l'oral en français .....	54
Annexe B-2 : Les étapes de l'évolution en lecture, de la maternelle à la 6 <sup>e</sup> année ....	56
Annexe B-3 : Les étapes de l'évolution en écriture, de la maternelle à la 6 <sup>e</sup> année ...	57
<i>Figures</i>	
Figure 1 L'élève en activité de littératie : quatre familles de pratiques .....	30
Figure 2 Utiliser la communication orale, la lecture et l'écriture pour produire du sens .....	35
Figure 3 Application de la taxonomie de Bloom .....	36
Figure 4 La pédagogie différenciée .....	46
Figure 5 Exemples de pratiques éprouvées auprès des garçons .....	49
Figure 6 Exemples de pratiques éprouvées auprès des élèves qui étudient dans une langue seconde .....	50
Figure 7 Exemples d'adaptations associées à des pratiques éprouvées auprès d'élèves ayant des besoins particuliers.....	51
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	59

# PRÉFACE

Afin d'améliorer le rendement de tous les élèves de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année, le ministère de l'Éducation de l'Ontario assujettit les écoles élémentaires à un cycle régulier d'évaluation, d'établissement d'objectifs et de planification d'améliorations. D'après la recherche, ces tâches, associées à un enseignement efficace, sont essentielles pour rehausser le rendement des élèves.

Au printemps 2004, le ministère de l'Éducation a constitué deux tables rondes d'experts bilingues, l'une en littératie et l'autre en mathématiques, et leur a demandé de rendre compte de méthodes efficaces d'enseignement de la littératie et des mathématiques au cycle moyen. Le rapport sur la littératie, intitulé *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*, a été publié en octobre 2004.



Le *Guide d'enseignement efficace de la littératie de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année* est fondé sur les recherches et les conseils de la Table ronde des experts en littératie. Il propose aux enseignantes et aux enseignants de l'Ontario un cadre de référence et des ressources pratiques pour établir un programme de littératie fructueux qui permettra à tous les élèves du cycle moyen d'approfondir leurs habiletés afin de parler, d'écouter, de lire, d'écrire et de réfléchir de façon stratégique.

Ce guide a été rédigé par et pour des enseignantes et des enseignants. Il fait fond sur les atouts du système d'éducation de l'Ontario et épaulé le personnel enseignant dans les efforts qu'il déploie tous les jours pour aider les élèves à apprendre avec confiance et à réussir. Il est destiné à tous les enseignants de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année des écoles de langue française. Un guide de référence semblable, qui reflète l'état de la recherche et des pratiques efficaces d'enseignement en matière de littératie en langue anglaise, a été rédigé à l'intention des enseignants des écoles de langue anglaise de l'Ontario.

Bien que le rapport et le guide portent sur des sujets semblables, leur objet est différent. Le rapport expose l'état actuel de la recherche et des pratiques exemplaires, alors que le présent guide suggère des moyens concrets d'appliquer les résultats de la recherche dans la salle de classe. Il est fortement recommandé aux enseignants de se servir à la fois du guide et du rapport de la Table ronde des experts en littératie pour instaurer un programme équilibré en matière de littératie.

# INTRODUCTION

Dans le présent guide, la littératie représente la capacité de se servir du langage et d'images sous des formes riches et variées pour écouter et parler, pour lire et écrire, de même que pour visualiser et représenter des idées, et pour y réfléchir de façon critique. La littératie permet de communiquer de l'information, d'interagir avec d'autres personnes et de produire du sens. Il s'agit d'un processus complexe qui consiste à bâtir sur ses connaissances antérieures, sa culture et son vécu afin d'acquérir de nouvelles connaissances et d'approfondir sa compréhension des choses. La littératie est un lien entre les personnes et les communautés, et représente un instrument essentiel d'épanouissement et de participation active dans une société démocratique.

Pour réussir dans leur vie personnelle et professionnelle, les élèves d'aujourd'hui doivent faire preuve d'indépendance, de souplesse, de créativité et de sens critique, et pouvoir réfléchir et communiquer de façon stratégique. Ils doivent maîtriser des formes multiples de littératie, c'est-à-dire comprendre des gens d'origines diverses et communiquer avec eux au moyen d'un éventail toujours croissant de textes, de médias et de moyens de communication. Les élèves doivent apprendre avec confiance et être motivés à poursuivre leur apprentissage la vie durant.

L'enseignement dispensé en matière de littératie constitue la pierre angulaire de l'apprentissage au cycle moyen. Les élèves de ce cycle ont peut-être déjà assimilé des notions de base de la communication orale, de la lecture et l'écriture, mais le personnel enseignant doit leur montrer explicitement les habiletés précises qui les aideront à comprendre les textes et les notions de plus en plus complexes qui leur seront présentés à l'école.

La recherche actuelle et les pratiques exemplaires fournissent au personnel enseignant une mine de renseignements sur le développement des élèves du cycle moyen comme apprenants en littératie et sur les connaissances et les habiletés dont ils ont besoin pour réussir à chaque étape de leur développement. Dans le présent guide, on aborde bien entendu la teneur de ces recherches, mais on mise davantage sur leurs aspects pratiques et leurs applications utilitaires en salle de classe.

Le présent fascicule s'articule en deux parties distinctes. Dans la première, on brosse tout d'abord le portrait-robot de l'élève du cycle moyen, on décrit ensuite en quoi consiste le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant en matière d'apprentissage de la littératie et on présente les conditions qu'il lui faut réunir pour assurer la réussite de son intervention pédagogique. Dans la seconde partie, on cerne d'abord l'activité de littératie telle que les élèves la pratiquent en classe pour expliquer ensuite en quoi cette activité relève d'un apprentissage intégré et enfin déterminer pourquoi il est nécessaire de différencier l'enseignement dans la salle de classe.

# A

## L'ÉLÈVE AU CYCLE MOYEN

Le niveau de littératie que démontreront les jeunes adultes de demain se décide durant cette période d'éveil où le potentiel de leur intelligence se manifeste de la façon la plus intense et la plus spontanée, soit à l'école élémentaire et secondaire. C'est pourquoi il est essentiel que tous les intervenants en éducation poursuivent au cycle moyen, avec la même intensité qu'au cycle primaire, le développement optimal des compétences qui relèvent de la littératie.

Le cycle moyen annonce une période de changements personnels importants pour l'élève qui prend peu à peu ses distances avec l'enfance pour s'engager dans l'adolescence, passe d'une pensée concrète à une pensée abstraite, rompt avec une vision égocentrique de soi pour embrasser celle plus complexe de son entourage et du monde, et remet en question les idées reçues à la faveur d'une philosophie plus personnelle, fondée sur sa propre expérience.

À l'école, le passage au cycle moyen se traduit par de nouveaux défis qui peuvent influencer sur le degré de motivation et le rendement scolaire de l'élève. Les concepts et les textes à l'étude sont plus variés et plus complexes, les apprentissages prescrits plus nombreux et le niveau de vocabulaire plus élevé. L'écrit sert de multiples fonctions et prend avec l'écriture une importance accrue en classe. Cette période coïncide aussi avec le désir des parents de voir leur enfant exercer plus d'autonomie sur le plan scolaire. Compte tenu de tout cela, il faut continuer d'accompagner l'élève dans son développement en lui offrant le soutien pédagogique dont il ou elle a besoin pour s'adonner à des activités de littératie de plus en plus complexes.



### D'après le Rapport...

*« Par l'intégration du curriculum, les enseignantes et enseignants sont en mesure de donner un enseignement qui est plus pertinent pour les élèves et moins fragmenté. » (Jacobs, 1989. Tiré de la Table ronde des experts en littératie, décembre 2004, p. 33)*

Pour générer un vrai savoir-faire et ouvrir de nouveaux horizons, les compétences doivent être développées selon une approche pédagogique intégrée. À cet effet, il faut non seulement associer l'enseignement des habiletés de communication orale, de lecture et d'écriture à celui des matières du curriculum, mais favoriser dans la mesure du possible l'intégration de ces matières. Cette approche donne aux enseignants du cycle moyen la liberté d'esprit nécessaire pour planifier un programme d'études empreint de littératie qui engage les élèves à s'investir dans la lecture et l'écriture de textes signifiants, à s'adonner à la réflexion stratégique et à la résolution de problèmes, et à exercer leurs compétences dans de nouveaux contextes.

Les élèves du cycle moyen ont besoin de la stabilité et de la continuité que procure le fait d'avoir la même enseignante ou le même enseignant dans plusieurs matières fondamentales (adapté de la Table ronde des experts en littératie, p. 33). La relation entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève compte en effet pour beaucoup dans le développement des habiletés reliées à la littératie, les échanges quotidiens favorisant l'apprentissage interdisciplinaire duquel dérivent en partie ces habiletés. Il sera par exemple plus facile et plus naturel pour l'enseignante ou l'enseignant d'amener l'élève à faire des rapprochements pertinents en mathématiques, en études sociales et en éducation artistique (p. ex., percevoir la corrélation qui existe entre une figure géométrique comme le triangle, la coupe schématique d'un volcan ou l'ébauche stylisée d'un paysage montagneux), et à approfondir ses connaissances dans ces trois matières si c'est lui ou elle qui les enseigne. Cette approche intégrée de l'enseignement facilite l'apprentissage et stimule les élèves.

Dans le même ordre d'idée, utiliser et exploiter en classe des technologies de l'information et de la communication est tout aussi important, l'objectif étant d'offrir aux élèves un milieu d'apprentissage stimulant qui leur permet d'apprendre de diverses manières et de valoriser un savoir-faire dont tous auront besoin pour vivre à l'ère numérique.

Ce chapitre évoque pour l'essentiel le profil de l'élève du cycle moyen dressé dans le 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. 18-21). Il présente également les conditions à rassembler pour favoriser l'apprentissage des élèves de huit à douze ans et aider tous les intervenants à mieux les guider vers l'autonomie, l'engagement et la réussite scolaire.

## **LE PROFIL DE L'ÉLÈVE DU CYCLE MOYEN**

---

Pour des raisons très diverses, les élèves qui entrent au cycle moyen en sont à différents stades d'acquisition des compétences définies pour leur année d'études et progressent à un rythme variable. Certains ne font que commencer à lire et à écrire avec fluidité dans la langue d'enseignement alors que d'autres sont déjà des rédacteurs expérimentés et des lecteurs stratégiques. En réalité, chaque élève compte à son actif des capacités, des

expériences, un ensemble de valeurs et de référents linguistiques et culturels, de même que des besoins qui influent sur son mode d'apprentissage.

Il y a, dans les classes du cycle moyen comme partout ailleurs, autant de manières d'être que de manières d'apprendre. L'apprentissage des habiletés reliées à la littératie n'échappe pas à cette règle. Chaque élève de cycle moyen vit cet apprentissage et perçoit la littératie à sa façon, d'autant plus que cette période est synonyme de changements sur les plans physique, intellectuel, émotionnel et social.

Pour l'enseignante ou l'enseignant soucieux de répondre aux besoins généraux et particuliers de ses élèves, bien les connaître est une nécessité. En plus d'apprécier les changements qu'ils vivent tout au long de cette période, son attention se portera sur d'autres facteurs qui influent directement sur l'apprentissage et les progrès des élèves en matière de littératie, notamment :

- les connaissances et les expériences acquises;
- les antécédents linguistiques;
- les points forts et les besoins en matière d'apprentissage;
- l'environnement culturel;
- le contexte familial;
- l'attitude envers l'apprentissage et la perception de soi en tant qu'apprenant ou apprenante.

## **Les changements physiques**

Les élèves du cycle moyen passent par de nombreux changements physiques et le rythme de ce développement varie considérablement d'un élève à l'autre dans ce groupe d'âge. Leur grande vitalité et une endurance accrue leur permettent de s'investir plus longtemps dans leurs activités.

L'enseignante ou l'enseignant reconnaît les signes de cette poussée de croissance chez ses élèves et leur donne la possibilité de dépenser et d'employer leur énergie dans le cadre des activités quotidiennes de la classe. Il ou elle :

- crée un environnement d'apprentissage riche, stimulant et sécuritaire;
- établit des routines qui donnent aux élèves l'occasion de bouger (p. ex., distribution et ramassage de matériel);
- prévoit régulièrement des activités où les élèves sont en action (p. ex., jeux de rôle, débats);
- prévoit des périodes d'apprentissage plus longues.

## Les changements intellectuels

L'activité cognitive et linguistique des élèves va croissant tout au long du cycle moyen, ce qui fournit matière au développement d'un ensemble d'habiletés. Les élèves sont davantage en mesure de résoudre des problèmes et saisissent mieux les subtilités de divers textes. Leur vocabulaire s'étoffe, mais le langage qu'ils emploient pour s'exprimer (langage expressif) tend à être moins développé que le langage qu'ils comprennent (langage réceptif). Ils veulent en savoir plus long sur les sujets qui les intéressent et jouer un rôle plus actif dans leur apprentissage. Les élèves cherchent en outre à trouver réponse à des questions précises et commencent à réfléchir de façon plus subtile. Ils approfondissent leur perception du temps et des rapports spatiaux. Ils peuvent faire preuve de jugement critique sur des questions sociales. Ils commencent à raisonner en appliquant des règles logiques et passent progressivement de problèmes concrets à des problèmes abstraits. Leurs opinions sont souples et susceptibles de changer. Comme ils comprennent un langage et des styles plus complexes, ils utilisent davantage leurs habiletés supérieures de la pensée.

L'enseignante ou l'enseignant s'appuie sur cette activité intellectuelle grandissante chez ses élèves pour déclencher la réflexion et l'utilisation des habiletés supérieures de la pensée, retenir leur attention et stimuler l'apprentissage. Il ou elle :

- modèle devant les élèves l'utilisation de stratégies et de procédés efficaces pour apprendre, comprendre et résoudre des problèmes;
- encourage les élèves à employer différentes stratégies pour résoudre des problèmes;
- suscite leur intérêt par des anecdotes, des énigmes, de l'humour, des jeux de mots, des faits et des histoires significatives;
- incite les élèves à s'interroger par l'entremise du questionnement et de recherches sur un éventail de sujets;
- expose les élèves à une large gamme de textes multimédias sous forme imprimée, électronique et graphique;
- invite les élèves à discuter, à remettre en question, à approfondir et à analyser ce qu'ils voient, entendent et vivent;
- incite les élèves à pousser plus loin leur réflexion en recherchant le sens profond de ce qu'ils entendent, lisent et écrivent, à envisager de nouvelles possibilités et à discuter les contradictions;
- aide les élèves à traduire leur pensée en mots et leurs mots en textes.

## Les changements émotionnels et sociaux

Les élèves de cycle moyen sont à la recherche d'eux-mêmes, de leurs croyances et de leurs valeurs. Leur conception du bien et du mal est plus nuancée que lorsqu'ils étaient plus

jeunes. Leur sens de la justice s'affirme, ils sont préoccupés par les autres et deviennent moins égocentriques. Ils se rendent compte que certaines de leurs attitudes et de leurs valeurs, et certains de leurs principes, se distinguent de ceux des autres et remettent en question le monde adulte et bon nombre des limites qui leur sont imposées.

Tandis qu'ils remettent en cause les idées des adultes qui les entourent, ces élèves font de plus en plus souvent appel à leurs pairs pour obtenir du soutien et forger leur identité. Cela dit, ils peuvent aussi bien prendre pour modèles leurs parents et le personnel enseignant que des personnalités ou des personnages issus du monde de la télévision, du cinéma, des sports ou de la littérature. Leurs qualités de leader commencent à apparaître et ils cherchent à mettre à l'épreuve leurs compétences et leurs aptitudes.

L'enseignante ou l'enseignant comprend que ses élèves sont à la recherche d'eux-mêmes et ont besoin de négocier et de discuter entre eux et avec des adultes de différentes perspectives. Il ou elle :

- fournit aux élèves de nombreuses occasions de discuter et d'échanger au sein de groupes souples et dynamiques;
- crée un environnement d'apprentissage axé sur la collaboration, où tous les élèves se sentent valorisés, se soutiennent dans leur apprentissage et sont disposés à prendre des risques;
- expose les élèves à divers points de vue véhiculés dans les médias et à des modèles positifs.

## L'identité personnelle et culturelle

L'élève de cycle moyen se pose une question primordiale : *Qui suis-je?* L'identité de l'élève se forge à partir d'expériences personnelles, culturelles et sociales liées au genre, à ses intérêts, à sa famille, à sa langue maternelle, à sa religion et à sa communauté.

Les élèves apportent tous ces aspects avec eux dans la salle de classe et ceux-ci influent sur leur apprentissage.

L'enseignante ou l'enseignant comprend que ses élèves ont besoin de repères linguistiques et culturels, et puise dans le vaste héritage historique, scientifique, littéraire et artistique des communautés francophones d'ici et d'ailleurs pour les leur fournir. En plus d'aider les élèves à trouver des réponses aux questions qu'ils se posent, ces témoignages leur donnent de multiples occasions de s'affirmer. L'enseignante ou l'enseignant :

- valorise chaque élève dans son identité et sa culture;
- éveille et entretient la curiosité de ses élèves à l'égard des langues et des cultures d'ici et d'ailleurs;

« L'école de langue française participe à la construction identitaire des jeunes en veillant à l'acquisition d'une bonne connaissance de la langue française et d'un sens profond des valeurs culturelles et universelles partagées par les communautés francophones d'ici et d'ailleurs. Ceci leur est essentiel pour s'affirmer et s'investir dans la communauté francophone. »

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004a, p. 5)

« Dans tous les pays et toutes les provinces, les filles de 4<sup>e</sup> année ont obtenu un rendement statistiquement supérieur à celui des garçons en lecture. »

*(Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, avril 2003, p. 9)*

- amène les élèves à faire des rapprochements entre qui ils sont, leurs valeurs et ce qu'ils apprennent à l'école;
- sensibilise les élèves à la réalité linguistique et culturelle de l'Ontario francophone;
- favorise l'affiliation des élèves à la francophonie par la valorisation de ce patrimoine linguistique et culturel auquel ils contribuent en qualité d'élèves d'une école de langue française;
- encourage l'élève dont l'engagement se traduit par l'affirmation de soi et l'action communautaire.

## La littératie pour les garçons et les filles

Les résultats des tests provinciaux de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) révèlent un écart entre les garçons et les filles en ce qui concerne le rendement et les attitudes à l'égard de la littératie (voir Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, avril 2003). Cet écart tend à s'élargir de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année, les filles présentant un niveau de rendement plus élevé que les garçons sous plusieurs aspects. Des données qualitatives recueillies auprès de ces élèves indiquent que, contrairement aux filles, moins de garçons aiment lire et écrire, moins de garçons ont l'impression d'être compétents en lecture et en écriture, et que moins d'entre eux lisent et écrivent en dehors de l'école.

L'enseignante ou l'enseignant reconnaît les incidences que peut avoir le genre sur l'apprentissage et s'emploie à enrichir son programme et à diversifier ses pratiques de telle façon que garçons et filles trouvent matière à améliorer leurs habiletés et leur rendement dans le domaine de la littératie. Il ou elle :

- propose diverses formes d'enseignement qui font appel à l'action dans des situations concrètes;
- intègre la technologie et les techniques multimédias dans son enseignement des habiletés reliées à la littératie;
- tient compte des différences d'intérêt et des préférences de certains garçons et de certaines filles en lecture, et leur propose un choix varié de textes;
- tient compte des différences entre les élèves sur le plan de la motricité fine, du développement langagier ainsi que du rythme et des styles d'apprentissage;
- donne aux élèves la possibilité de choisir des activités qui leur permettent de tirer profit de leurs points forts afin de montrer ce qu'ils savent et ce qu'ils peuvent faire;
- met moins l'accent sur la calligraphie si les objectifs d'apprentissage ont été atteints;
- fournit du matériel de manipulation et d'autres aides à l'apprentissage pour encourager les élèves à apprendre par la pratique;

- constitue des groupes souples de composition variée (p. ex., tous les garçons ensemble, toutes les filles ensemble, groupes mixtes);
- reconnaît que certains garçons et certaines filles pourraient hésiter à demander de l'aide quand ils en ont besoin, certains d'entre eux préférant se débrouiller tout seuls, mais cherche le moyen de leur donner de l'aide si les difficultés persistent;
- propose des projets d'apprentissage fondés sur le questionnement, la recherche et la résolution de problèmes, qui permettent aux élèves de développer leurs connaissances et leurs compétences dans le domaine qui les intéresse.

## LE RÔLE DE L'ENSEIGNANTE OU DE L'ENSEIGNANT

---

Le comportement professionnel et le choix de pratiques d'enseignement éprouvées contribuent de façon significative au développement et au perfectionnement des habiletés reliées à la littératie. Dans le cadre de leur fonction, les enseignants ont la responsabilité de générer dans leur classe la confiance et le respect mutuels afin de pouvoir y soutenir l'apprentissage.

### Générer la confiance et le respect mutuels dans la classe

L'accompagnement pédagogique suppose une part de complicité entre enseignants et élèves et donc une entente tacite entre les deux parties capable de générer la confiance et le respect mutuels nécessaires au bon déroulement de l'enseignement et de l'apprentissage. La part de responsabilité de l'enseignante ou de l'enseignant à cet égard se résume à l'application des principes ci-après qui reflètent son comportement professionnel.

L'enseignante ou l'enseignant :

- est toujours disponible pour ses élèves;
- s'intéresse à chaque élève, l'accepte et le ou la valorise;
- a des attentes élevées en matière de littératie;
- adhère au principe que tous les élèves peuvent réussir et se consacre à cette tâche;
- remarque et souligne les progrès ou les réalisations de chaque élève, tant au niveau scolaire que social;
- procure aux élèves un environnement sans risque, où l'erreur est permise.

### Soutenir l'apprentissage

Le soutien à l'apprentissage est sans nul doute la tâche la plus exigeante et la plus gratifiante de l'enseignante ou de l'enseignant. Soutenir l'apprentissage requiert un savoir-faire et une compréhension approfondie des approches (p. ex., enseignement intégré, enseignement explicite), des pratiques (p. ex., modelage des stratégies de

compréhension se rattachant à la lecture), des techniques (p. ex., classification, représentation schématique) et des outils pédagogiques (p. ex., référentiels, logiciels) qui font autorité aujourd'hui en éducation dans le domaine de la littérature.

L'enseignante ou l'enseignant :

- recourt à une variété de stratégies éprouvées et utilise un matériel diversifié incluant des ressources visuelles et imprimées, des jeux, des accessoires et des aides à l'apprentissage;
- évite l'usage excessif des manuels scolaires et des cahiers d'exercices;
- élabore, pour toutes les matières du curriculum, des activités associant la communication orale, la lecture et l'écriture;
- prévoit l'utilisation régulière et pertinente de la technologie;
- utilise un questionnement de haut niveau pour favoriser le développement des habiletés supérieures de la pensée;
- favorise le développement des stratégies métacognitives par le modelage et l'enseignement explicite;
- fournit à l'élève un soutien important en début d'apprentissage et réduit graduellement ce soutien en cours d'apprentissage (étayage) pour le retirer entièrement lorsque l'élève est clairement en mesure de travailler de façon autonome;
- évalue de façon formelle et informelle;
- fournit fréquemment de la rétroaction à l'élève.

Au regard de ces deux responsabilités, deux priorités s'imposent aux enseignants : gérer la classe et planifier l'enseignement de façon stratégique.

## **Gérer la classe et planifier l'enseignement de façon stratégique**

La gestion de la classe consiste essentiellement à envisager tous les aspects de la vie quotidienne de la classe à travers le prisme de l'enseignement et de l'apprentissage qui s'y déroulent. Comme on le verra ultérieurement dans ce guide, gestion de classe et planification de l'enseignement vont ensemble et sous-tendent par ailleurs tout le processus d'apprentissage et d'évaluation. L'objectif de la gestion de classe est de faire en sorte que chaque élève se trouve en tout temps engagé dans le processus d'apprentissage.

L'enseignante ou l'enseignant :

- établit des routines, utilise différents modes de regroupement et aménage l'espace de façon à favoriser l'autonomie, la collaboration et le développement des habiletés sociales;

- planifie un programme d'enseignement équilibré, axé sur la littératie, qui tient compte du vécu de ses élèves, présente des défis pour chacun et chacune, comporte des situations authentiques d'apprentissage dans toutes les matières et dans des contextes qui favorisent l'apprentissage interdisciplinaire;
- réserve idéalement chaque jour un bloc de temps ininterrompu pour enseigner et soutenir le développement des habiletés se rattachant à la communication orale, à la lecture et à l'écriture.

Il convient de souligner à ce stade que le travail en collaboration constitue l'un des pivots d'une stratégie générale d'amélioration du rendement scolaire dans les écoles de la province.

## Travailler en collaboration

Les plus belles réalisations naissent le plus souvent d'une collaboration où expertise et sensibilité se rencontrent pour imaginer, inventer et donner forme à un projet commun. La mise en œuvre à l'école d'un programme d'enseignement axé sur la littératie au cycle moyen est partagée par toute une équipe pédagogique. En travaillant avec l'équipe enseignante de leur école, la famille, la collectivité et la communauté professionnelle élargie, les enseignants contribuent pleinement à construire une école de la réussite.

L'enseignante ou l'enseignant :

- collabore avec ses collègues, discute, démontre et partage ses connaissances et ses idées sur l'enseignement et l'apprentissage;
- prend la responsabilité de son développement et s'adonne à la pratique réflexive pour parfaire ses connaissances et améliorer ses pratiques d'enseignement;
- communique et collabore avec les élèves, les parents, l'administration et la communauté.



### D'après le Rapport...

*« Les pratiques d'enseignement s'améliorent lorsque les enseignantes et enseignants partagent leur expertise et considèrent l'enseignement comme un travail axé sur la collaboration plutôt qu'un travail individuel. »* (Table ronde des experts en littératie, décembre 2004, p. 118)

## LES CONDITIONS À RASSEMBLER POUR SOUTENIR LA MOTIVATION ET FAVORISER L'APPRENTISSAGE

---

La recherche tend à démontrer qu'il existe une étroite relation entre motivation et performance. Le facteur motivation joue un rôle important dans le domaine de l'enseignement efficace comme dans bien d'autres domaines, l'apprentissage scolaire en étant largement tributaire. Plus les élèves sont motivés et plus ils sont portés à s'engager dans des activités de littératie, ce qui augmente leur chance de réussite scolaire. Le contraire est aussi vrai.

« [...] il faut comprendre qu'au cours de la scolarisation cette motivation prend part à l'évolution de l'élève et que l'enseignant, par conséquent, volontairement ou involontairement, directement ou indirectement, a une très grande influence sur elle. »

*(Tardif, 1992, p. 94)*

Les enseignants ont un rôle à jouer face à la motivation des élèves : celui de maintenir dans leur classe une dynamique motivationnelle capable de générer la cohésion et l'énergie nécessaires au développement des habiletés liées à la littératie. Certains élèves possèdent une motivation intrinsèque. Avides et enthousiastes, ils cherchent constamment à alimenter leur curiosité. C'est ce type de motivation qu'il faut chercher à développer chez tous les élèves. Un ensemble de pratiques pédagogiques ont été documentées et éprouvées dans le cadre de recherches sur l'enseignement efficace. Elles représentent les conditions à rassembler pour soutenir la motivation et favoriser l'apprentissage. Les voici.

### Être soi-même un modèle

L'enthousiasme est contagieux. L'enseignante ou l'enseignant qui le manifeste à travers sa manière d'être, de parler, de lire et d'écrire en classe exerce une influence considérable sur la motivation de ses élèves. Tout ce que l'enseignante ou l'enseignant dit et fait jour après jour devant ses élèves est une démonstration de son intérêt et de son attitude à l'égard de l'apprentissage, en commençant par la lecture et l'écriture qui donnent accès à l'ensemble des champs de la connaissance et à une littératie de haut niveau.

L'enseignante ou l'enseignant alimente la motivation de ses élèves en leur communiquant le plaisir de s'engager dans des activités de littératie. Il ou elle :

- lit avec eux une grande variété de textes;
- discute lecture avec ses élèves, notamment des textes qu'ils aiment lire (p. ex., bandes dessinées, romans d'aventures, poèmes), des auteurs qu'ils connaissent et apprécient (p. ex., fabulistes, romanciers, humoristes), de livres (p. ex., albums, livres de poche, livres-cassettes) et des métiers du livre (p. ex., éditeur, libraire, bibliothécaire);
- amorce des échanges sur des thèmes d'actualité;

- écrit selon une variété d'intentions, en utilisant divers supports, en modelant différents styles et en exposant des points de vue dissemblables (p. ex., commente les travaux de ses élèves; relève, classe, transcrit et représente de l'information au tableau);
- utilise la technologie (p. ex., produit avec ses élèves des référentiels sur ordinateur; utilise des outils multimédias comme la caméra ou l'appareil photo numérique dans le cadre de l'apprentissage par projet).

Cela permet aux élèves de trouver chez leur enseignante ou enseignant un modèle de communicateur, de lecteur et de scripteur efficace.

## **Proposer aux élèves une variété d'activités pertinentes et significatives**

Plus l'information ou l'activité est significative et pertinente pour l'élève, plus elle a de chance d'être retenue et réutilisée. L'information nouvelle doit être reliée aux connaissances et aux expériences antérieures de l'élève car ce sont sur ces dernières que se greffent les apprentissages en cours. En demandant aux élèves d'établir constamment des liens, on les amène à aborder les questions plus globalement pour comprendre que les connaissances et les habiletés acquises dans une matière peuvent être transférables dans d'autres contextes.

« "Est-ce que cela a du sens?" et "Est-ce que cela est pertinent?"  
Imaginez les heures que l'on passe à planifier et à donner des cours; tout revient pourtant à ces deux questions! »

*(Sousa, 2002, p. 49)*

L'enseignante ou l'enseignant alimente la motivation de ses élèves en mettant à contribution leurs connaissances et leurs expériences personnelles pour acquérir de nouvelles connaissances et élargir leur horizon. Il ou elle :

- propose à ses élèves des tâches pertinentes et variées, reliées à leur vécu;
- présente à ses élèves des indices de réussite clairs et précis correspondant à des objectifs réalistes, la satisfaction de les atteindre leur donnant de l'assurance et l'envie de persévérer;
- saisit sur le vif des occasions de souligner les liens qui existent entre les divers domaines de la connaissance (p. ex., entre le processus d'écriture d'un texte et le processus de création artistique; entre des notions comme l'unité de temps et la ligne de temps en mathématiques, en histoire ou en littérature);
- donne régulièrement aux élèves l'occasion de communiquer, de lire et d'écrire sans exiger un travail formel en retour.

Cela permet aux élèves de donner un sens à l'apprentissage scolaire.

## Établir un climat propice à l'apprentissage

Le climat est propice à l'apprentissage lorsque les élèves sont considérés comme égaux et se sentent en sécurité et libres de s'exprimer (Sousa, 2002, p. 66). Un tel climat de classe favorise la manifestation des différences, prélude nécessaire à la reconnaissance de la diversité, qui enrichit les expériences d'apprentissage et stimule les élèves.

L'enseignante ou l'enseignant alimente la motivation de ses élèves en leur communiquant clairement les valeurs fondamentales ainsi que les attentes qui permettent à chacun et chacune d'apprendre avec la considération de son entourage. Il ou elle :

- modèle et pratique le respect, la tolérance, la compassion et la courtoisie;
- partage la prise de décision avec les élèves;
- encourage la prise de risque;
- s'intéresse à des idées, à des sentiments et à des points de vue différents et les met en valeur;
- entretient des relations harmonieuses avec les élèves;
- célèbre les efforts et les réalisations de chaque élève.

Cela permet aux élèves d'accéder à la confiance en soi et de développer une ouverture d'esprit.

## Créer un environnement riche

Habités à un rythme de vie accéléré et aux multimédias, les enfants vivent de rapides changements sensoriels et émotionnels à l'extérieur de l'école (Sousa, 2002, p. 30). Il est donc important que leur école vive avec son temps et les expose aux diverses formes que revêt la littérature au XXI<sup>e</sup> siècle. Les ressources doivent être intéressantes, stimulantes et variées pour mobiliser les enthousiasmes et donner à chacun et chacune l'envie d'explorer des choses et des êtres qui lui sont encore méconnus : phénomènes, structures, communautés humaines, etc. Placer l'élève dans de multiples contextes d'apprentissage lui permet d'appliquer ses connaissances et de vivre de nouvelles expériences.

L'enseignante ou l'enseignant alimente la motivation de ses élèves en rassemblant des ressources et du matériel à l'aide desquels chacun et chacune peut se ressourcer, s'informer et se divertir. Il ou elle :

- cherche à connaître les intérêts et les attitudes de ses élèves dans le domaine de la communication orale, de la lecture et de l'écriture, et met à leur disposition un grand éventail de textes qui répondent à leurs goûts, à leurs intérêts et à leurs besoins (voir les annexes A-1 et A-2);
- veille à ce que les ressources et le matériel reflètent la diversité culturelle représentée dans sa classe, dans l'école et dans la collectivité;

- propose à ses élèves des projets variés qui leur permettent de mettre leurs habiletés à l'épreuve et de surmonter des difficultés.

Cela donne aux élèves la possibilité de cultiver leur esprit d'investigation et d'invention.

## **Maintenir un rythme de travail soutenu**

Allouer le temps qu'il faut à une activité donnée et travailler à un rythme soutenu contribuent à maintenir l'attention des élèves. Et lorsque l'apprentissage est intéressant, signifiant et diversifié, ils demeurent engagés et motivés.

L'enseignante ou l'enseignant alimente la motivation de ses élèves en préparant soigneusement le déroulement de l'enseignement et de l'apprentissage. Il ou elle :

- donne des directives précises et concises en début de période pour éviter d'interrompre l'activité;
- évite de planifier de longues périodes de travail individuel en position assise;
- planifie des activités d'apprentissage entrecoupées de discussions en groupe classe, en petits groupes ou en dyades;
- révisé régulièrement la gestion du temps pour maximiser l'apprentissage.

Cela permet aux élèves d'acquérir la discipline d'esprit nécessaire pour progresser de façon continue.

## **Fournir le soutien pédagogique en cours d'apprentissage**

Une rétroaction pertinente et immédiate est essentielle pour amener l'élève vers une pratique autonome efficace et l'aider à se fixer de nouveaux objectifs. L'évaluation en cours d'apprentissage permet à l'enseignante ou l'enseignant de faire le point sur son enseignement et de planifier les prochaines étapes.

L'enseignante ou l'enseignant alimente la motivation de ses élèves en leur fournissant une rétroaction juste et en temps opportun. Il ou elle :

- recueille des renseignements avant, pendant et après l'apprentissage;
- utilise les renseignements recueillis sur le rendement de chaque élève en vue de répondre à ses besoins et d'améliorer son apprentissage;
- fragmente le travail d'application afin d'en faciliter l'observation et d'aider chaque élève à prendre conscience de ses apprentissages;
- vérifie ce que chaque élève comprend et lui propose des stratégies qui l'aideront à réfléchir et à se fixer de nouveaux objectifs;
- discute régulièrement avec chaque élève de ses forces et du chemin qui lui reste à parcourir pour atteindre ses objectifs (p. ex., consolider sa connaissance d'un sujet, maîtriser une procédure, exercer une habileté particulière).

Cela donne aux élèves les points de repère dont ils ont besoin pour aller de l'avant et apprécier eux-mêmes leurs progrès.

## **Offrir des choix**

Permettre aux élèves de faire des choix, c'est leur donner la liberté d'exprimer leurs préférences et donc de s'affirmer. Le sentiment de contrôle que procure le pouvoir de choisir a pour effet de rehausser l'intérêt des élèves et de les responsabiliser vis-à-vis de leur apprentissage. En proposant aux élèves plusieurs façons de réaliser une tâche donnée, l'enseignante ou l'enseignant donne à chaque élève la chance d'envisager celle qui lui convient le mieux pour résoudre un problème posé ou approfondir un sujet particulier.

L'enseignante ou l'enseignant alimente la motivation de ses élèves en leur donnant, par l'entremise du choix, la possibilité de s'appuyer sur leurs forces pour combler leurs besoins et mener à bien leurs travaux. Il ou elle :

- met à la disposition des élèves un vaste choix de textes comportant divers niveaux de difficulté;
- encourage les élèves à utiliser différentes formes de traitement de l'information;
- propose aux élèves divers moyens de démontrer leurs connaissances et leurs habiletés;
- tient compte des intelligences multiples (voir les annexes A-3 et A-4) ainsi que du rythme et du style d'apprentissage de ses élèves;
- encourage l'expression d'opinions divergentes;
- favorise une gestion participative (p. ex., permet aux élèves de choisir eux-mêmes certains textes et sujets d'écriture; donne à l'occasion aux élèves la possibilité de choisir la composition des groupes de travail).

Cela aide les élèves à mieux se connaître et à donner toute la mesure de leur intelligence.

## **Impliquer chaque élève dans son apprentissage**

L'enseignement des habiletés reliées à la littératie au cycle moyen doit tenir compte des idées, du vécu, des intérêts et des besoins en matière d'apprentissage de chaque élève. Pour que l'élève se sente impliqué dans la démarche d'apprentissage, il faut que les activités qu'on lui propose lui permettent de considérer la classe comme un lieu d'apprentissage plutôt que d'évaluation. C'est en faisant de nombreux rapprochements entre ce qu'il ou elle fait et apprend à l'école et le monde extérieur que l'élève donnera un sens à l'apprentissage scolaire. Il faut aussi l'encourager à discuter, à s'engager dans des échanges, à résoudre des problèmes et à entreprendre des recherches pour aiguïser sa perception et sa connaissance du monde.

L'enseignante ou l'enseignant alimente la motivation de ses élèves en rendant manifeste le caractère fonctionnel et la dimension humaine de l'apprentissage scolaire de même que son influence sur la vie personnelle et sociale. Il ou elle :

- détermine avec chaque élève des buts réalistes afin de lui permettre d'observer ses progrès;
- respecte la culture et l'identité personnelles des élèves et en tient compte;
- pose des questions ouvertes pour alimenter les discussions;
- invite les élèves à s'engager dans des activités d'apprentissage qui font appel à la littérature critique;
- fournit aux élèves des occasions de s'autoévaluer.

Cela donne à chaque élève une raison d'intérêt suffisante pour s'investir personnellement dans la démarche d'apprentissage.

## Favoriser la collaboration

Qui dit collaboration dit participation active. Le travail en collaboration contribue largement au développement des habiletés cognitives et sociales de l'élève. Il faut donc fournir aux élèves des occasions de travailler les uns avec les autres, y compris avec des élèves d'autres classes et avec des adultes. L'interaction sociale conduit l'élève à verbaliser sa pensée, à être plus réceptif aux autres, à prendre conscience de sa part de responsabilité dans son groupe et à reconnaître sa propre valeur au sein du groupe.

L'enseignante ou l'enseignant alimente la motivation de ses élèves en leur apprenant à travailler en collaboration pour améliorer leurs prestations et leurs résultats scolaires. Il ou elle :

- procure un environnement sûr et positif;
- propose des tâches authentiques qui font appel à une réelle collaboration;
- enseigne des stratégies de coopération en contexte (p. ex., le respect mutuel, le partage des tâches);
- prévoit à l'horaire des périodes structurées d'échanges;
- encourage les échanges spontanés;
- fixe des objectifs collectifs;

« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. »

*(Viau, 1994, p. 7)*

« Ces échanges augmentent l'efficacité de chacun. Cette stratégie amènera les élèves à se déplacer et à parler pendant qu'ils travaillent. Elle est efficace parce qu'elle est multisensorielle, qu'elle fait appel à une participation active, qu'elle est émotionnellement stimulante et qu'elle favorise la socialisation. En bout de ligne, chaque participant en retire une meilleure compréhension. »

*(Sousa, 2002, p. 78)*

- préconise des valeurs multiculturelles;
- fournit aux élèves des occasions de développer leur sens des responsabilités sociales et leurs qualités de leader.

Cela donne aux élèves la chance de se ressourcer au contact d'autrui, de prendre conscience de leur propre valeur et de celle des autres.

Une série de suggestions pour soutenir la motivation des élèves en lecture et en écriture est fournie à l'annexe A-5.

## **ANNEXE A**

---

Annexe A-1 : Intérêt et attitude à l'égard de la communication orale, de la lecture et de l'écriture

Annexe A-2 : Inventaire des intérêts de l'élève en lecture

Annexe A-3 : Situer les intelligences dominantes de l'élève

Annexe A-4 : Les intelligences multiples

Annexe A-5 : Suggestions pour soutenir la motivation en lecture et en écriture

## Annexe A-1 : Intérêt et attitude à l'égard de la communication orale, de la lecture et de l'écriture

À utiliser en début d'année scolaire.

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Communication orale	Lecture	Écriture
De quoi aimes-tu discuter? _____ _____	Pour quelles raisons lis-tu? _____ _____	Pour quelles raisons écris-tu? _____ _____
Comment te sens-tu quand tu dois parler ou présenter un projet devant toute la classe? _____ _____	Qu'est-ce qui retient le plus ton attention quand tu choisis un texte? _____ _____	Qu'est-ce qui guide tes choix de sujets de rédaction? _____ _____
Comment te sens-tu quand tu dois t'exprimer dans un petit groupe? _____ _____ _____	Quels genres de textes préfères-tu lire? _____ _____ _____	Quels genres de textes préfères-tu écrire? _____ _____ _____
Penses-tu que les autres comprennent bien tes idées? _____ _____	Qu'est-ce que tu aimes dans ces textes? _____ _____ _____	Pourquoi? _____ _____ _____
Comment le sais-tu? _____ _____ _____	Quels sujets t'intéressent le plus en lecture? _____ _____ _____	Sur quels sujets aimes-tu écrire? _____ _____ _____
Comprends-tu bien les idées des autres? _____ _____		
Comment le sais-tu? _____ _____		

## Annexe A-2 : Inventaire des intérêts de l'élève en lecture

À utiliser en début d'année scolaire.

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Coche la case qui décrit le mieux ton niveau d'intérêt en lecture.

Type de texte	Niveau d'intérêt		
	lev	Moyen	Bas
Album illustré			
Bande dessinée			
Biographie			
Chanson			
Conte			
Encyclopédie			
Fable			
Livre de blagues			
Livre de bricolage			
Livre de recettes			
Livre documentaire			
Pièce de théâtre			
Recueil de poésie			
Revue			
Roman d'aventures			
Roman de science-fiction			
Roman policier			

## Annexe A-3 : Situer les intelligences dominantes de l'élève

À utiliser en début d'année scolaire.

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Coche les phrases qui expriment le mieux ce que tu fais.

L'intelligence verbale et linguistique	L'intelligence logicomathématique
<ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> J'exprime mes idées facilement.</li><li><input type="checkbox"/> J'aime parler au téléphone.</li><li><input type="checkbox"/> J'écoute généralement avec attention les paroles de chansons.</li><li><input type="checkbox"/> J'aime écouter des histoires.</li><li><input type="checkbox"/> J'aime les jeux de mots comme les mots croisés.</li><li><input type="checkbox"/> J'aime visiter la bibliothèque ou la librairie.</li><li><input type="checkbox"/> Je préfère lire plutôt que regarder la télévision.</li><li><input type="checkbox"/> J'aime écouter la radio.</li><li><input type="checkbox"/> Je m'arrête pour lire des affiches et les messages postés sur les babillards.</li><li><input type="checkbox"/> On me dit souvent que j'exprime bien mes idées.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Résoudre des problèmes est facile pour moi.</li><li><input type="checkbox"/> J'aime faire des classifications.</li><li><input type="checkbox"/> Je peux facilement faire des additions, des soustractions, des multiplications et des divisions dans ma tête.</li><li><input type="checkbox"/> Je trouve facile de comprendre un graphique ou un tableau.</li><li><input type="checkbox"/> J'aime jouer aux échecs et aux dames.</li><li><input type="checkbox"/> J'aime m'exercer à estimer.</li><li><input type="checkbox"/> Je cherche à faire les choses selon un ordre logique.</li></ul>
L'intelligence spatiale et visuelle	L'intelligence corporelle et kinesthésique
<ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> J'aime écrire ou dessiner quand je suis au téléphone.</li><li><input type="checkbox"/> Écrire ou dessiner est un passe-temps pour moi.</li><li><input type="checkbox"/> J'ai un bon sens de l'orientation.</li><li><input type="checkbox"/> Quand je lis, il me vient plein d'images dans la tête.</li><li><input type="checkbox"/> Je cherche à obtenir différentes couleurs quand je joue avec les tons et les ombres.</li><li><input type="checkbox"/> J'aime la géométrie.</li><li><input type="checkbox"/> J'aime faire des dessins, des jeux de labyrinthe ou d'autres casse-tête visuels.</li><li><input type="checkbox"/> J'aime créer des bandes dessinées.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> J'aime bouger.</li><li><input type="checkbox"/> J'aime les activités qui me permettent de bouger en classe.</li><li><input type="checkbox"/> Je suis bon ou bonne dans la plupart des sports.</li><li><input type="checkbox"/> J'aime utiliser des outils pour fabriquer des choses.</li><li><input type="checkbox"/> J'aime comprendre le fonctionnement des objets ou des mécaniques.</li><li><input type="checkbox"/> J'aime mieux montrer à quelqu'un comment faire quelque chose plutôt que le lui expliquer.</li><li><input type="checkbox"/> Je démonte et parfois remonte des objets ou des mécanismes.</li></ul>

### L'intelligence musicale et rythmique

- Je fredonne souvent en travaillant ou en marchant.
- J'aime composer des chansons.
- J'aime les cours de musique à l'école ou ceux que je prends hors de l'école.
- On me dit souvent que j'ai une belle voix.
- J'écoute souvent de la musique dans mes temps libres.
- Je retiens les mélodies que j'entends.
- C'est facile pour moi de marquer le rythme de diverses chansons.

### L'intelligence naturaliste

- J'ai du plaisir à observer les différences et les ressemblances dans l'environnement.
- J'apprends beaucoup au contact de la nature.
- J'aime observer les animaux.
- Je fais souvent de bonnes prédictions météorologiques.
- Je peux nommer différents insectes et animaux.
- Je m'intéresse à l'espace ou aux phénomènes naturels.
- J'aime collectionner des roches, des coquillages ou autres.
- Je me soucie de l'environnement.
- J'aime faire des classifications.

### L'intelligence interpersonnelle

- J'aime parler aux gens.
- Je me sens responsable de mes amis lorsque que je suis avec eux.
- Mes amis me demandent souvent conseil.
- Je préfère les sports d'équipe aux sports individuels.
- J'aime retrouver mes amis dans mes temps libres.
- Je travaille mieux dans une équipe que tout seul ou toute seule.
- Je partage souvent mes problèmes avec mes amis.

### L'intelligence intrapersonnelle

- On me dit souvent que je suis tranquille et calme.
- Je suis curieux ou curieuse de savoir ce que les autres pensent de moi.
- Je connais mes forces et mes faiblesses.
- Je connais la raison de mes sentiments et de mes opinions.
- On me dit souvent que je suis indépendant ou indépendante, ou que je suis solitaire.
- J'aime résoudre mes propres problèmes.
- Je passe de longs moments à réfléchir.

## **Annexe A-4 : Les intelligences multiples**

La vision de l'intelligence humaine a positivement changé depuis la parution il y a vingt ans de la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner. Cette théorie distingue aujourd'hui au moins huit formes d'intelligence dont sont dotés, dans des proportions très variables, tous les êtres humains. Le tableau suivant donne une brève description de chacune (tiré de Caron, 2003, p. 289-288) et des exemples illustrant la façon dont elles peuvent être exploitées dans le domaine de la littérature.

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

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

Source : Jacqueline Caron, *Apprivoiser les différences*, 2003, p. 287-288.

## Annexe A-5 : Suggestions pour soutenir la motivation en lecture et en écriture

L'enseignante ou l'enseignant peut :

- associer chaque élève de la classe à un ou une élève d'une autre année d'études pour exploiter des textes;
- inviter un auteur ou une auteure à parler de son métier et de son expérience d'écriture;
- former des cercles de lecture;
- organiser une soirée sur le thème de la littérature jeunesse où élèves, parents et enseignants sont conviés à se familiariser avec ce créneau très spécialisé par l'entremise de présentations, de lectures et de discussions;
- créer des diagrammes ou des pictogrammes pour connaître les livres les plus populaires;
- installer une vitrine dans le corridor pour exposer des livres, des magazines et des écrits d'élèves;
- proposer aux élèves passionnés de bandes dessinées de créer des affiches illustrant leurs héros préférés;
- organiser une radio étudiante pour promouvoir la lecture d'un livre, d'un article, d'une revue;
- demander aux élèves de lire une page de leur journal de lecture;
- créer un livre de contes ou un recueil de poèmes;
- visiter une librairie ou un salon du livre francophone;
- organiser une chasse au trésor au cours de laquelle les élèves découvriront des personnages ou des titres de livres;
- abonner la classe à un journal ou à un magazine;
- encourager les élèves à se procurer des ressources en français;
- profiter des occasions d'échanges par le biais des clubs de lecture sur le Web réunissant des classes de langue française de différents coins du monde;
- favoriser la correspondance avec une classe d'une autre école;
- intégrer à son programme des ressources multimédias et des activités pédagogiques offertes par différents organismes (p. ex., TFO, Association canadienne d'éducation de langue française [ACELF], Communication-jeunesse).

# B

## LA LITTÉRATIE EN PRATIQUE AU CYCLE MOYEN

Aujourd'hui, plus que jamais, le niveau de littératie d'une personne est fonction d'un savoir-faire qui est indissociable du savoir communiquer oralement, du savoir lire et du savoir écrire. La maîtrise de ces savoirs fondamentaux relève d'une pratique quotidienne qui dispose les personnes à envisager, à peser et à assumer leurs choix personnels et collectifs avec un esprit ouvert et lucide.

Les trois années d'études que les élèves passent au cycle moyen sont des années de formation cruciales à cet égard dans la mesure où tous sont censés acquérir graduellement durant cette période un ensemble de compétences de base pour réfléchir, approfondir et analyser ce qu'ils voient, entendent, lisent et écrivent. Cette proposition laisse entrevoir toute la complexité et toute la promesse de cet enseignement, chaque élève étant unique et apprenant à sa manière.

Les expériences qui contribuent au développement des habiletés liées à la littératie sont très diverses. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant a la possibilité de combiner un large éventail d'activités et de pratiques journalières pour composer avec la diversité des intelligences et des besoins qui se manifestent dans sa classe et y entretenir la motivation. Ce dernier point est important car l'activité de littératie exigera des efforts de la part de l'élève : effort de mémoire pour accéder à des connaissances ou à des expériences antérieures pertinentes, effort de réflexion pour cerner une situation, déceler une difficulté ou encore résoudre un problème et effort d'imagination ou d'invention pour concevoir et exposer sa propre vision des choses.

L'objectif de cette partie est triple. Cerner d'abord l'activité de littératie telle que les élèves la pratiquent en classe, expliquer ensuite en quoi cette activité relève d'un apprentissage intégré et déterminer enfin pourquoi il est nécessaire de différencier l'enseignement dans la salle de classe. Trois tableaux présentés en annexe décrivent les niveaux de compétence à l'oral en français ainsi que les différentes étapes de l'évolution de la lecture et de l'écriture chez les élèves de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année. Cette présentation est fournie à titre de référence seulement, chaque élève du cycle moyen se développant à son propre rythme.

## L'ÉLÈVE EN ACTIVITÉ DE LITTÉRATIE : QUATRE FAMILLES DE PRATIQUES

Dans le cadre de leurs travaux de recherche en éducation, Allan Luke et Peter Freebody ont conçu un modèle descriptif, le « modèle des quatre ressources » (*Four Resources Model*), dans lequel sont réunies quatre *familles de pratiques* à considérer en matière de littératie. Le modèle reflète l'étendue et le caractère dynamique et interactif des expériences qui relèvent de la littératie et ce, quel que soit le stade de développement des élèves ou leur année d'études.

Pourquoi parler de *familles de pratiques* ?

- La notion de *famille* suggère que les pratiques sont apparentées et s'organisent de façon dynamique et continue en se combinant les unes aux autres selon un agencement fluide et flexible. Ce faisant, elles sont sans cesse redéveloppées.
- La notion de *pratique* suggère l'actualisation sur une base journalière des comportements et des habiletés des élèves en activité de littératie.

La figure ci-après est adaptée du modèle de Luke et Freebody. Elle met en évidence les comportements observables de l'élève en activité de littératie pour chaque famille de pratiques. Ainsi, les élèves du cycle moyen doivent apprendre à être créateurs de sens ou à participer au sens des textes, à les décoder et à les codifier, à les utiliser de façon fonctionnelle, à les analyser et à les critiquer. Chaque famille de pratiques a la même importance; les élèves les intègrent simultanément lorsqu'ils parlent, écoutent, lisent et écrivent (adapté de la Table ronde des experts en littératie, décembre 2004, p. 8).

**Figure 1 : L'élève en activité de littératie : quatre familles de pratiques**

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

Adapté de la Table ronde des experts en littératie, décembre 2004, p. 9.

## Créer du sens

Cette composante du modèle renvoie à l'ensemble des pratiques utilisées pour comprendre ou composer des textes écrits, visuels et oraux dont le contenu évoque, du fait de leur style et des éléments de référence ou des idées qui s'y trouvent, une culture, une époque, une histoire, une position ou un courant de pensée particulier.

L'élève du cycle moyen crée du sens ou participe au sens des textes en faisant appel à ses connaissances et à ses expériences personnelles. Pour l'aider à s'engager dans cette démarche, on lui demandera souvent d'utiliser le questionnement, ce dernier permettant de déclencher, de guider et d'alimenter la réflexion personnelle. En voici un exemple :

- Qu'est-ce que je connais du sujet?
- Est-ce que j'ai déjà vécu quelque chose de semblable?
- Qu'est-ce que je ressens?
- Qu'est-ce que je comprends bien dans ce texte?

En somme, cette famille de pratiques rend compte du rôle important que jouent l'expérience et les connaissances factuelles et conceptuelles de l'élève dans le domaine de la compréhension et de la production de textes, ces derniers lui permettant de construire le sens des textes qu'il ou elle lit, compose ou écoute.

## Décoder et codifier des textes

Cette composante du modèle renvoie à l'ensemble des pratiques aidant à reconnaître ou à utiliser correctement des composantes du système de l'écrit et de la langue orale. Ces pratiques permettent par exemple à l'élève de dresser le plan d'un texte, de le décomposer ou de le composer à l'aide de constructions, de combinaisons de mots ou de propositions (syntaxe) et d'utiliser à l'oral des procédés utiles ou pertinents comme la pause ou la répétition.

L'élève du cycle moyen décode et codifie des textes écrits, visuels et oraux en recourant à un ensemble de stratégies qui sont enseignées de façon explicite en classe, par exemple :

- Reconnaître ou utiliser les caractéristiques de textes à caractère expressif, informatif, incitatif, ludique ou poétique.
- Découvrir le sens d'un mot nouveau à partir des indices sémantiques.
- Reconnaître et utiliser des mots de substitution.
- Reconnaître la fonction des principaux signes de ponctuation.
- Utiliser le mot ou la phrase d'appel qui convient pour attirer l'attention d'un auditoire lors d'une présentation orale.

Cette famille de pratiques fait essentiellement état du rôle de la grammaire dans l'usage de la langue parlée et écrite. L'élève du cycle moyen qui parle bien français recourt à certaines de ces pratiques de façon intuitive ou automatique. Une étude vivante et explicite des notions grammaticales, lexicales et syntaxiques lui sera toutefois nécessaire pour prendre graduellement possession de cet héritage linguistique et devenir compétent en communication orale, en lecture et en écriture.

## **Faire une utilisation fonctionnelle des textes**

Cette composante du modèle renvoie à l'ensemble des pratiques qui servent à reconnaître les caractéristiques et à distinguer des textes écrits, visuels ou oraux, notamment selon le contexte (p. ex., social, culturel), l'intention du texte (p. ex., informer, distraire) et le public auquel il est destiné (p. ex., les jeunes, le grand public). Les principales caractéristiques à observer sont liées au type de texte (p. ex., texte courant à caractère informatif, texte littéraire à caractère poétique), au registre de langue (p. ex., littéraire, courante, familière) et au ton (p. ex., convivial, formel).

L'élève de cycle moyen apprend graduellement à faire une utilisation fonctionnelle des textes en s'exerçant à dégager l'intention et les destinataires de textes auxquels peuvent être associées des caractéristiques dominantes. C'est pourquoi on lui demandera souvent d'aborder un texte en se posant des questions du genre suivant :

- Quelle est l'intention de ce texte?
- À qui s'adresse ce message?
- Cette explication est-elle utile ou pertinente dans ce contexte?
- Le niveau de langue ou le ton du texte sont-ils appropriés, étant donné l'intention et les destinataires?
- Est-ce que je peux utiliser ce texte dans un autre contexte?

Cette famille de pratiques rend compte de la raison d'être des textes dans la société, c'est-à-dire du fait qu'ils sont générés par une diversité de préoccupations (p. ex., d'ordre personnel, social, historique, économique) auxquelles correspondent des besoins ou des intérêts. L'élève qui prend conscience de la fonction du texte et des besoins ou des intérêts qu'il satisfait peut donner plus de sens à l'apprentissage scolaire dans la mesure où il ou elle peut associer ce texte à des faits ou à des réalités tangibles.

## **Analyser les textes et les critiquer**

Cette composante du modèle renvoie à l'ensemble des pratiques qui servent à interpréter et à utiliser adéquatement des textes écrits, visuels et oraux dans l'objectif de se former ses propres opinions et de développer sa propre vision du monde. Cette activité consiste essentiellement à s'interroger sur les messages que les textes véhiculent, notamment sur la véracité des renseignements, la pertinence des faits ou la valeur des idées qui s'y trouvent et sur le caractère complet ou incomplet de l'information qui y est rapportée.

L'élève de cycle moyen s'initie à l'analyse critique de textes écrits, visuels ou oraux en s'appuyant sur l'information explicite qu'ils contiennent ainsi que sur son expérience et ses connaissances personnelles pour y réagir de façon critique (p. ex., en dégager l'information implicite; identifier le point de vue manquant). C'est pourquoi on lui demandera souvent de s'adonner à un questionnement qui l'amènera graduellement à lire entre les lignes, à distinguer le dit et le non-dit des textes lus, entendus et créés, par exemple :

- Quel est le point de vue de l'auteur de ce texte?
- Est-ce que je suis d'accord avec ce point de vue? Pourquoi?
- Quel point de vue n'est pas présenté?
- Ce texte a-t-il modifié l'opinion que j'avais sur cette question? Comment?
- Est-ce que je peux comparer le point de vue de l'auteur à un autre point de vue?
- Ce point de vue est-il partagé par l'ensemble de la classe?

Ce répertoire de pratiques fait ressortir le facteur risque avec lequel la société et les citoyens doivent apprendre à composer à l'ère de l'information. Ces risques sont essentiellement de deux ordres. Les premiers sont inhérents à la production même des textes, qui peuvent refléter le seul point de vue ou la seule perspective de leurs auteurs, sans égard pour celui d'autres parties ou à leur détriment. Les seconds, plus récents, sont liés à la diffusion de l'information. Vient à l'esprit la désinformation qui résulte de la rapidité avec laquelle se déroule, en multiples nouvelles fragmentées, l'information livrée aux lecteurs, aux auditeurs ou aux téléspectateurs dans certains médias de masse.

Le fait que bon nombre d'élèves du cycle moyen réagissent contre certaines idées indique bien qu'ils s'interrogent sur la vie, la société et le monde. En leur donnant la possibilité de canaliser leurs interrogations sur des questions authentiques, l'analyse de textes en classe leur permet de donner forme et matière à la critique et de réviser leurs croyances le cas échéant. L'analyse critique en appelle ainsi essentiellement à l'exercice des habiletés supérieures de la pensée (voir plus loin, Exercer les habiletés supérieures de la pensée).

L'annexe D propose des questions que l'enseignante ou l'enseignant peut modeler pour chacune des familles de pratiques. Ce référentiel peut être affiché dans la salle de classe afin d'aider les élèves à se questionner, à faire des liens, à évaluer et à construire du sens lorsqu'ils lisent, écrivent, parlent ensemble ou réfléchissent.

## UN APPRENTISSAGE INTÉGRÉ

---

Cette vue d'ensemble de l'activité de littératie laisse transparaître les caractéristiques de l'apprentissage intégré que relève la Table ronde des experts en littératie dans son rapport (décembre 2004).

Tout d'abord, la communication orale, la lecture et l'écriture façonnent ensemble et réciproquement les compétences de l'élève en matière de littératie en l'aidant à produire du sens. En d'autres termes, ces trois modes d'apprentissage sont interdépendants et il faut donc les combiner judicieusement en cours d'apprentissage et dans toutes les matières pour en tirer tout le bénéfice.

Ensuite, l'activité de littératie en appelle au raisonnement. Une pratique soutenue des habiletés supérieures de la pensée en cours d'apprentissage et dans toutes les matières est donc nécessaire pour que les élèves parviennent à comprendre, à produire, à utiliser, à analyser et à critiquer des textes.

Enfin, l'utilisation des technologies électroniques et des ressources multimédias est incontournable au cycle moyen : elles occupent déjà une place significative dans le quotidien de la plupart des élèves, leur seront utiles tout au long de leur vie adulte et représentent par ailleurs un moyen de travailler autrement, d'enrichir les expériences d'apprentissage et de les diversifier.

## **Combiner la communication orale, la lecture et l'écriture**

L'apprentissage des habiletés reliées à la littératie amène l'élève à prendre de plus en plus conscience des liens qui existent entre la communication orale, la lecture et l'écriture. Il ou elle constate par exemple que sa force dans un domaine comme la communication orale constitue un appui significatif dans d'autres domaines d'études comme l'écriture et la lecture. L'élève apprend à produire du sens à partir de ses lectures et à en créer dans ses écrits. Ensemble, les élèves discutent et réfléchissent sur le sens, la forme, le langage et sur l'effet que produit ce qu'ils lisent et écrivent. Des discussions pertinentes sur un large éventail de textes aident l'élève à mieux se connaître, à mieux connaître le monde et à établir de nouveaux rapprochements favorisant une meilleure compréhension (adapté de la Table ronde des experts en littératie, décembre 2004, p. 34).

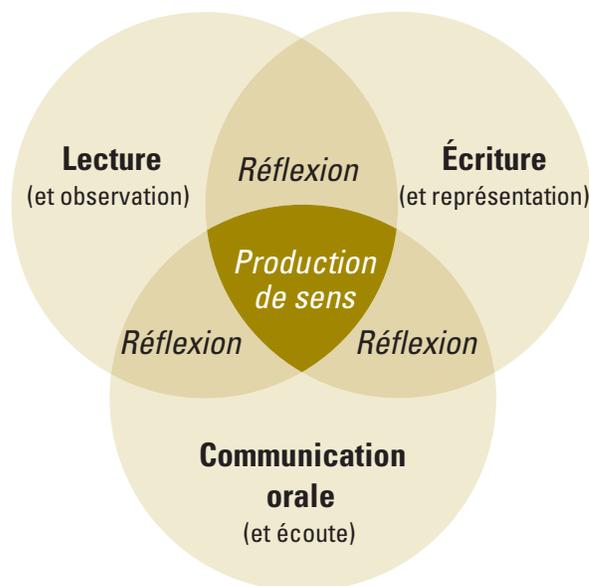
La figure 2 ci-après illustre clairement la perméabilité des trois modes par lesquels s'exerce la réflexion pour produire du sens.

Ainsi, combiner communication orale, lecture et écriture dans toutes les matières est nécessaire dans la mesure où leur rapprochement accroît le champ et les possibilités de réflexion de l'élève, et par là-même la production de sens. Cette pratique présente de nombreux avantages, tant au niveau de l'enseignement que de l'apprentissage. Elle peut favoriser ou faciliter entre autres :

- l'amélioration de la communication dans toutes les matières;
- l'appréciation des textes et leur utilisation fonctionnelle;
- la rétention de connaissances linguistiques, factuelles et conceptuelles;

- l'enrichissement des expériences d'apprentissage et le maintien connexe de la motivation des élèves;
- l'accroissement des transferts de connaissances dans de nouveaux contextes;
- le recours conscient à l'oral, à la lecture et à l'écriture comme outils de réflexion dans toutes les matières.

**Figure 2 : Utiliser la communication orale, la lecture et l'écriture pour produire du sens**



Adapté de la Table ronde des experts en littératie, décembre 2004, p. 35.

## Exercer les habiletés supérieures de la pensée

Afin de s'engager dans un processus efficace de communication orale, de lecture et d'écriture les élèves doivent mobiliser leurs habiletés à raisonner. Ils peuvent ainsi formuler des idées, résoudre des problèmes et produire du sens. Grâce aux habiletés supérieures de la pensée, ils peuvent aller au-delà de l'apprentissage par mémorisation et de l'interprétation littérale pour parvenir à une compréhension plus approfondie et plus subtile des textes (adapté de la Table ronde des experts en littératie, p. 35).

La taxonomie de Bloom est un modèle de classification par hiérarchie des habiletés de la pensée. L'exploitation de ce système de classification en salle de classe permet d'orienter la réflexion des élèves et favorise le développement des habiletés liées à la littératie.

La figure 3 présente des exemples d'activités correspondant à chaque niveau d'habiletés de la pensée.

« La taxonomie de Bloom demeure l'un des outils les plus utiles pour amener les élèves, particulièrement les élèves plus lents, à des niveaux de réflexion élevés. »

(Sousa, 2002, p. 273)

Figure 3 : Application de la taxonomie de Bloom

**Application de la taxonomie de Bloom**

Niveau	Définition	Habilité	Exemple
Évaluation	Formulation de jugements sur la valeur du matériel et des méthodes utilisés dans un but précis.	Apprécier	Donner les raisons de son intérêt ou de sa préférence pour un texte, un sujet, une activité, etc.
		Évaluer	Déterminer l'utilité ou la valeur de différentes ressources selon la nature des renseignements dont on a besoin.
		Juger	Donner son opinion ou son point de vue sur un sujet particulier (p. ex., « Il faut utiliser <i>tu</i> et non <i>vous</i> dans ce dialogue parce que... »; « Je crois que cette personne a mal agi parce que... »).
Synthèse	Réunion d'éléments ou de parties constituantes afin de former un tout.	Imaginer	Construire une structure originale, inventer une situation ou des personnages, fabriquer un objet, dessiner une page couverture, etc.
		Composer	Composer un texte original (p. ex., un slogan, un refrain, un poème), formuler une question, etc.
		Concevoir	Envisager une situation ou un problème autrement (p. ex., selon une autre perspective, à l'aide d'autres moyens).
Analyse	Séparation des éléments ou des parties constituantes d'une idée.	Inférer	Tirer la conséquence logique d'une situation, poser une hypothèse, etc.
		Analyser	Examiner les différents aspects sous lesquels se présente une question, relever les relations de cause à effet dans un texte, etc.
		Mettre en perspective	Dresser le plan d'un texte, comparer une situation donnée avec une autre qui présente des similitudes avec la première, etc.
		Distinguer	Présenter les caractéristiques de notions ou de concepts qui sont apparentés (p. ex., le complément d'objet direct et le complément d'objet indirect; le poids, la masse et la capacité).
		Déduire	Reconnaître un fait ou une règle à partir d'éléments connus (p. ex., le lieu où se déroule un événement, la régularité dans une suite).

<p><b>Application</b></p>	<p>Utilisation des connaissances dans des situations nouvelles ou dans le but de résoudre un problème. Mise à contribution de l'acquis.</p>	<p>S'exercer</p> <p>Calculer</p> <p>Appliquer</p>	<p>Se servir de ses savoirs dans divers contextes (p. ex., puiser largement dans le répertoire lexical et grammatical pour enrichir ses compositions, tracer des figures, taper un texte à l'ordinateur).</p> <p>Faire l'opération requise pour obtenir la réponse, le résultat (p. ex., calculer l'aire d'un triangle, la distance qui sépare deux villes).</p> <p>Mettre en pratique une règle ou une procédure (p. ex., utiliser différentes constructions de phrases interrogatives, localiser ou situer sur une carte, recueillir et classifier des données).</p>
<p><b>Compréhension</b></p>	<p>Compréhension de l'information transmise, mais sans établir de lien entre celle-ci et une autre idée.</p>	<p>Résumer</p> <p>Discuter</p> <p>Expliquer</p>	<p>Rapporter l'essentiel de l'information (p. ex., résumer un paragraphe dans ses propres mots, exprimer en quelques mots ce que l'on vient de dire).</p> <p>Prendre la parole dans un groupe pour examiner une question (p. ex., la pollution en zone urbaine, la santé des citadins) et en débattre.</p> <p>Trouver le moyen de faire comprendre quelque chose (p. ex., utiliser un graphique pour illustrer le déroulement de l'action dans un roman, choisir les mots justes pour décrire la fonction d'un instrument).</p>
<p><b>Acquisition des connaissances (mémoire)</b></p>	<p>Assimilation de l'information.</p>	<p>Définir</p> <p>Identifier</p> <p>Rappeler</p>	<p>Donner la définition (p. ex., de notions, de concepts).</p> <p>Reconnaître des choses, des objets ou des personnes (p. ex., les étapes du récit, les grandes régions physiques du Canada, des personnalités politiques).</p> <p>Nommer (p. ex., l'auteur d'un roman, les principaux organes respiratoires).</p>

Ainsi, en situation de communication orale, de lecture et d'écriture, l'élève fait non seulement des apprentissages aux niveaux de complexité les plus bas, comme repérer de l'information ou la rapporter, mais peut accéder à des niveaux de complexité supérieurs (appliquer, analyser, faire une synthèse ou évaluer). En faisant appel à ses habiletés supérieures de la pensée, l'élève améliore de façon significative son processus de réflexion et son rendement scolaire dans toutes les matières.

Les habiletés supérieures de la pensée peuvent être mises à contribution dans toutes les situations d'apprentissage. Voici plusieurs moyens de favoriser l'exercice de ces habiletés en classe.

### **Penser tout haut**

Ce mode de réflexion est le plus naturel et le plus spontané de tous. C'est l'activité de l'enfant qui, imitant la conversation des adultes, « s'entretient » avec son jouet préféré pour libérer sa pensée. Les plus grands et les adultes se prêtent aussi à cette activité entre eux pour initier ou entretenir leurs dialogues ou leurs discussions (p. ex., « Je me demande si... », « Je ne comprends pas pourquoi... », « La situation serait différente si ... », « J'imagine que ... »).

Réfléchir tout haut devant les élèves pour faire la démonstration d'un raisonnement logique, déductif ou autre relève de la même source. En pédagogie, ce procédé s'appelle *modelage*. Le modelage des habiletés supérieures de la pensée en cours d'apprentissage et dans toutes les matières est le moyen le plus direct et le plus convivial de transmettre ces habiletés aux élèves du cycle moyen. L'objectif est de leur apprendre à faire graduellement un usage stratégique de ce mode de réflexion et à y recourir dans divers contextes et situations pour mieux comprendre et résoudre des problèmes. Cette connaissance est le fait de la métacognition expliquée ci-après.

### **Recourir à la métacognition**

La métacognition fait référence à la connaissance que l'on a de ses propres processus cognitifs. Savoir par exemple qu'un effort de mémoire est nécessaire pour trouver telle information enregistrée dans son esprit procède de la métacognition. De même, choisir d'appliquer consciemment le raisonnement déductif et non un autre pour établir une relation de cause à effet est une opération métacognitive.

Le modelage et le soutien en cours d'apprentissage peuvent aider les élèves du cycle moyen à développer et à utiliser consciemment des habiletés métacognitives. En se penchant sur le processus de réflexion qui est en cours chez l'élève et en l'invitant à en parler et à en discuter, l'enseignante ou l'enseignant peut effectivement l'aider à évaluer son raisonnement et à le réviser au besoin (p. ex., l'élève peut prendre conscience d'autres options et faire un autre essai pour résoudre un problème). Des questions comme « Crois-tu que tu es sur la bonne piste? », « Qu'est-ce que tu as fait pour en arriver là? », « Que vas-tu faire maintenant? » et « Comment vas-tu traiter cet autre aspect de la

question, du problème? » vont dans ce sens. Ces interventions auprès de l'élève relèvent de l'étaillage, c'est-à-dire du soutien dont il ou elle a besoin pour aller au-delà de son niveau actuel de développement. On verra plus loin dans ce guide que la pratique de l'étaillage en classe aura une incidence sur la façon de planifier l'enseignement au quotidien.

### **Poser des questions ouvertes**

Au contraire de la question fermée, à laquelle l'élève répond essentiellement par « oui » ou par « non », la question ouverte en appelle à son initiative. L'élève s'engage dans une démarche similaire à celle de la recherche et doit explorer diverses possibilités pour répondre à la question. Il ou elle pourra par exemple mobiliser ses connaissances sur un sujet et faire des comparaisons ou des analogies, élaborer sa propre perspective à partir de ses prédictions et construire un raisonnement. La question ouverte n'a pas son pareil pour déclencher la discussion dans la salle de classe. Le questionnement qui s'ensuit peut mener à une réflexion de haut niveau où se côtoient l'ensemble des habiletés supérieures de la pensée.

Voici quelques exemples de questions ouvertes :

- Qu'est-ce qu'une société multiculturelle? (Études sociales)
- Comment les êtres humains peuvent-ils modifier des habitats? (Sciences et technologie)
- Qu'est-ce qui vous a plu ou déplu dans ce texte? (Français)
- Pourquoi est-il important de rester en bonne forme? (Éducation physique et santé)
- À quoi vous fait penser ce morceau de musique? (Éducation artistique)



### **D'après le Rapport...**

*« À mesure que les élèves se penchent sur des questions qui les intéressent, non seulement ils acquièrent de nouvelles connaissances mais ils développent aussi de nouvelles compétences en recherche. » (Table ronde des experts en littératie, décembre 2004, p. 38)*

### **Fournir un modèle de démarche d'apprentissage par projet fondé sur le questionnement**

L'engouement des élèves pour un nouveau projet risque fort d'être passager s'ils ne savent pas par où commencer ni comment s'y prendre pour le mener à bien. Divers modèles ont été conçus pour cerner cette démarche d'apprentissage par projet et donner aux élèves le moyen de structurer leur recherche et de canaliser leur énergie en vue du but à réaliser.

L'Ontario School Library Association (OSLA) a identifié quatre étapes qui sont communes à tous les modèles de démarche d'apprentissage par projet (adapté de la Table ronde des experts en littérature, décembre 2004, p. 39) :

**Étape 1 :** *Se préparer à la recherche* (p. ex., relire le sujet, formuler la question autrement, parler du sujet pour mieux le comprendre, poser une question de référence pour orienter sa recherche).

**Étape 2 :** *Accéder à des ressources* (p. ex., s'interroger sur les sources d'information les plus pertinentes, les localiser).

**Étape 3 :** *Traiter l'information* (p. ex., compiler l'information, l'évaluer, la classer, faire des rapprochements).

**Étape 4 :** *Transférer les connaissances* (p. ex., choisir le moyen et la meilleure façon de communiquer clairement les nouvelles connaissances).

Ainsi fondée sur le questionnement et la résolution de problèmes, la démarche de projet représente un excellent moyen d'amener les élèves à exercer et à développer les habiletés supérieures de la pensée.

### **Développer des habiletés en littérature critique**

Le développement des habiletés en littérature critique va de pair avec celui des habiletés supérieures de la pensée. La fonction des textes n'est pas seulement de renseigner ou de divertir. Les messages ne sont pas neutres et les médias, électroniques ou autres, codifient la réalité de façon différente. Les élèves peuvent prendre conscience de ce fait en apprenant entre autres à percevoir et à mieux comprendre les messages sous-jacents que les textes véhiculent et à y distinguer le vrai du faux.

Lorsqu'on initie les élèves à la littérature critique, il peut être utile de commencer par des textes simples et familiers qui véhiculent des messages relativement évidents, par exemple examiner des annonces dans des magazines, des bandes dessinées ou d'autres textes comprenant beaucoup d'éléments visuels explicites (adapté de la Table ronde des experts en littérature, décembre 2004, p. 41). Dans tous les cas, tenir compte de points de vue divergents sera le moteur du raisonnement par le dialogue.

Par exemple, l'examen attentif en classe d'annonces publicitaires peut donner lieu à un questionnement visant la reconnaissance de techniques utilisées par les annonceurs pour attirer des clients :

- Quelle est l'intention de cette annonce?
- À qui est-elle destinée?
- Quel est le message véhiculé?
- Le nom du produit fait-il passer une idée particulière? Laquelle?
- À quels besoins l'annonce répond-elle? (p. ex., santé, famille, confort, sécurité)

- Est-ce que vous avez appris quelque chose de nouveau en lisant cette annonce?
- Est-ce que tout est dit sur le produit? Pourquoi?
- Quel point de vue n'est pas présenté?

L'essentiel est d'amener les élèves à poser un regard critique sur les textes auxquels ils sont exposés, l'objectif étant de leur faire prendre conscience du fait que les textes sont à la fois des constructions et des outils qui peuvent influencer positivement (p. ex., renseigner, ouvrir sur le monde) ou négativement (p. ex., tromper, aveugler) les destinataires.

## Utiliser les technologies de l'information et de la communication

Les technologies de l'information et de la communication occupent une place significative dans tous les aspects de la vie des élèves. Il semble impossible de les préparer à réussir dans la vie sans y faire appel. L'élève se servira toute sa vie de ses compétences à utiliser la technologie pour créer, communiquer, acquérir de nouvelles connaissances et mieux comprendre le monde qui l'entoure. La technologie facilite ses recherches et lui permet de traiter l'information et de réorganiser ses idées de plusieurs façons. Ainsi l'élève agit et s'engage dans la gestion de son apprentissage.

La compétence à maîtriser la technologie implique le développement des habiletés suivantes :

- utiliser le clavier et se servir de fonctions particulières;
- accéder à diverses sources d'information en version imprimée ou électronique;
- analyser les textes multimodaux;
- se servir de réseaux de communication pour correspondre avec d'autres;
- manipuler divers logiciels et périphériques;
- exploiter divers outils multimédias et informatiques.

« On peut constater que les élèves ayant davantage utilisé les technologies pour faire leurs travaux développent des méthodes de travail plus efficaces, appliquent un plan de travail, travaillent à leur plein potentiel et font une autoanalyse positive de leur expérience comparativement à leurs camarades de classe qui ont eu moins recours aux technologies. »

*(Isabelle, 2002, p. 107)*

## UN ENSEIGNEMENT DIFFÉRENCIÉ

Il n'y a pas de recette miracle, pas de modèle idéal pour gérer une classe et placer tous les élèves en situation optimale d'apprentissage à tout moment. Comme on le verra dans un fascicule ultérieur, il existe en revanche un large éventail de moyens pour planifier la gestion de la classe et tendre vers cet objectif. Pour l'essentiel, la pédagogie préconisée dans le présent guide part du point de vue que tous les enseignants exercent une même profession qui suppose l'acceptation des différences.

En classe par exemple, le sens se construit surtout sur le vif et chaque élève le construit à sa manière et selon son humeur, son énergie ou son intérêt pour l'activité en cours. La langue que l'élève a reçue ou apprise lui fournit les bases de son insertion et de son maintien dans le groupe et anime en permanence sa vie intérieure, sa mémoire, sa pensée. Pour reprendre le mot de Claude Hagège, les langues sont pourvoyeuses de vie (Hagège, 2000, chapitre premier). Ainsi, les élèves apprennent, pensent et se construisent eux-mêmes et au contact des autres en faisant usage de la langue. Tenter de faire évoluer la classe pour qu'elle devienne une communauté d'apprenants qui se soutiennent mutuellement, c'est faire un pas vers l'acceptation des différences et le développement d'un rapport positif et fécond au langage.

L'enseignement différencié repose sur le principe qu'il faut prendre davantage en compte la diversité des modes par lesquels le sens se construit de même que la diversité des rapports que les élèves entretiennent avec le savoir ou l'école. Selon cette approche, il faut négocier avec les élèves le niveau des exigences, la différenciation des tâches et le rythme du travail à accomplir, et leur ménager un espace d'initiative et d'autonomie, une part de compromis et d'incertitude. Préconisée dans toutes les classes et quel que soit le programme dispensé, cette approche rejoindrait ainsi dans ses grandes lignes la vision d'une littératie qui serait porteuse d'équité et source de liberté d'expression.

## **Une classe, une communauté d'apprenants**

Le langage est un instrument de socialisation, d'apprentissage, de réflexion et de construction de sens. Les élèves du cycle moyen ne sont pas forcément conscients de cela ni du fait qu'ils possèdent déjà beaucoup de mots pour se dire car le climat de classe n'autorise pas toujours le développement de la communication partagée et la valorisation du capital linguistique, culturel et cognitif qui y est rassemblé. Pour faire de la classe une communauté d'apprentissage, il faut ainsi travailler sur le rapport au langage et sur la construction sociale du savoir.

### **Développer le rapport au langage**

Tous les élèves n'entretiennent pas le même rapport avec le langage. Certains, par exemple, sont communicatifs alors que d'autres, plus réservés, hésitent à prendre la parole même s'ils ont quelque chose à dire. De fait, tous les élèves ont quelque chose à dire puisque tous, sans exception, ont un rapport au monde. L'instauration d'un climat de classe positif passera donc par la distribution de la parole et par l'observation du devoir d'écoute.

Il est vital d'expliquer clairement aux élèves pourquoi ces usages sont en vigueur dans leur classe. Comme on le verra plus loin dans ce guide, l'établissement des routines en début d'année scolaire inclut cette dimension d'explication et d'application des règles de l'interaction.

Dès lors que la parole est entendue et valorisée, le rapport au langage peut être développé comme instrument de réflexion et de structuration de la pensée. Le soutien à l'élève consiste essentiellement à poser les bonnes questions au bon moment, pour l'aider par exemple à mettre sa pensée en mots, c'est-à-dire à objectiver, à interroger sa mémoire et à prolonger son raisonnement.

En classe, toute communication devrait être régie par ce principe fondamental du langage partagé, valorisé et accompagné qui est indispensable à la formation des liens sociaux et à la construction des savoirs avec et par les autres.

### **La construction sociale du savoir**

Cette prise de conscience du rôle majeur que jouent le langage et les interactions sociales dans le développement de l'élève et l'acquisition des savoirs à l'école permet d'envisager la classe et le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant sous un autre jour.

En classe, les apprentissages se font par le truchement de la communication partagée. En d'autres mots, le savoir est construit et non seulement transmis. La communication partagée est aussi le moyen d'engendrer des relations interpersonnelles harmonieuses dans la classe. De bonnes relations entre les élèves et entre les élèves et les adultes favorisent l'apprentissage. Certes, chaque élève construit son savoir – le mouvement d'acquisition ne peut venir que de l'élève lui-même ou elle-même –, mais souvent à travers l'interaction sociale, c'est-à-dire avec et par les autres.

Le concept de communauté d'apprenants est englobant. Il s'appuie sur des réalités qui ont déjà cours dans la salle de classe et ailleurs comme le travail d'équipe, le travail coopératif, le cercle de lecture ou l'atelier d'écriture. À leur tour, ces notions en évoquent d'autres, qui qualifient plus précisément l'interaction dans laquelle les membres du groupe sont engagés : la collaboration, la coopération, l'entraide, le partage.

La classe devient une communauté d'apprenants à partir du moment où il est manifeste que les expériences qui s'y déroulent sont le fruit d'un apprentissage collaboratif constant plutôt que passager. Les élèves font des choix, prennent plaisir à ce qu'ils font, n'hésitent pas à prendre des risques et font preuve d'initiative et d'autonomie. L'enseignante ou enseignant et les élèves se mobilisent pour mettre à profit leur capital linguistique, cognitif et culturel de même que l'ensemble des ressources dont ils disposent à l'école et hors de l'école. Ils sont unis par la langue qui est également le vecteur de leur réflexion et de la construction de sens.

Tout se joue en temps réel dans la classe, et surtout par l'entremise de l'interaction régulée. Dans ce contexte, l'enseignante ou l'enseignant est appelé à pratiquer une gestion qui repose sur une planification rigoureuse – planification du programme, gestion du temps, de l'espace, des groupes – et sur des relations de qualité avec ses élèves. À bien

des égards, son rôle sur le terrain consiste à gérer et à accompagner les apprentissages. Il ou elle :

- utilise des méthodes, des stratégies et des outils propres à l'accompagnement individuel et collectif;
- utilise et peaufine au contact des élèves ses capacités de pédagogue, de modèle, de révélatrice ou de révélateur de potentiels;
- exploite sa connaissance des programmes-cadres et des ressources pédagogiques pour créer des activités signifiantes;
- développe par la pratique une forte compétence relationnelle qui lui permet de négocier avec ses élèves et de maintenir un haut niveau de collaboration dans la classe.

Ainsi, à force de pratique, l'enseignante ou l'enseignant peut vraiment donner la parole à ses élèves et les inciter à mettre leurs capacités au service de la réflexion et de la construction de sens.

Cette description de la communauté d'apprenants fait affleurer de nouveaux paradigmes en éducation, qui s'accordent mieux avec les exigences d'un monde où l'intuition, l'esprit d'investigation, la créativité et la capacité d'établir et d'entretenir des relations interpersonnelles efficaces et harmonieuses sont de plus en plus recherchés.

## **L'enseignement différencié dans la classe**

Les enseignants des classes ordinaires sont appelés à rendre la classe fonctionnelle pour tous les élèves et à tenir compte des besoins particuliers comme des besoins courants de leurs élèves en matière de littératie. Tous connaissent à divers degrés la difficulté de placer chaque élève dans une situation d'apprentissage optimale en tout temps. Beaucoup utilisent déjà une vaste gamme de stratégies pédagogiques dans leur classe et cherchent à créer des situations d'enseignement susceptibles de capter, de retenir et de soutenir l'attention et l'intérêt du plus grand nombre. La recherche en éducation les incite à aller plus loin dans cette voie en planifiant et en organisant systématiquement l'enseignement et l'environnement pour répondre aux besoins de tous les élèves, quels que soient leurs antécédents, leurs intérêts ou leur profil d'apprentissage.

La Table ronde des experts en littératie souligne qu'il est rarement possible de répondre aux besoins de tous les élèves en matière de littératie lorsque l'on tente d'enseigner à la « moyenne » ou selon une seule méthode en donnant à tous les élèves les mêmes textes à lire ou les mêmes activités à faire au même rythme (adapté de la Table ronde des experts en littératie, p. 45). Ce à quoi les spécialistes qui se sont récemment penchés sur le cas des élèves ayant des besoins particuliers répondent : « La conception universelle de l'apprentissage encourage plutôt les enseignants à développer un profil de classe et à planifier l'enseignement en prévoyant, dès le départ, une panoplie de moyens et de ressources pédagogiques qui, mis à la disposition de tous les élèves (pas seulement

ceux ayant des besoins particuliers), permettra de répondre à leurs besoins. » (Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littérature et de numération, 2005, p. 11). De fait, chaque élève peut développer son potentiel lorsque les activités qu'on lui propose sont à sa portée et lui réservent par ailleurs une part d'initiative, de plaisir, d'étonnement et de défi au niveau de la résolution de problèmes, de l'expression et de la découverte.

### **Quoi et comment différencier?**

La figure 4 donne une vue globale et précise des éléments autour desquels s'articule la pédagogie différenciée dans la salle de classe. L'environnement est planifié et organisé pour répondre aux besoins de tous. Dans toute situation d'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant peut différencier :

- les contenus (ce que les élèves vont apprendre);
- les processus (les activités);
- les productions (les résultats au terme de la période d'apprentissage).

#### *Les contenus*

Les contenus d'apprentissage figurant dans les programmes-cadres ne sont pas des activités. Ils ont pour fonction de décrire en détail les connaissances (p. ex., concepts, principes) et les habiletés (p. ex., appliquer une procédure, représenter des données) que les élèves doivent graduellement parvenir à maîtriser pour satisfaire aux attentes des programmes-cadres. L'enseignante ou l'enseignant dispose d'une grande marge de manœuvre en ce qui concerne le traitement des contenus d'apprentissage et les moyens d'aider chaque élève à progresser dans le programme d'études. Il ou elle peut notamment exploiter l'interdisciplinarité des notions, concepts et idées qui glissent d'une matière à l'autre pour susciter l'intérêt des élèves, les inciter à envisager des questions autrement et à faire des rapprochements pertinents. Une bonne connaissance des programmes-cadres, des intérêts, des forces et du stade d'acquisition des compétences de chaque élève lui sont indispensables pour planifier et dispenser l'enseignement.

#### *Les processus*

L'enseignante ou l'enseignant considère les objectifs d'apprentissage à la lumière des intérêts et du profil d'apprentissage de chaque élève pour déterminer l'assortiment de stratégies pédagogiques qui conviendront le mieux dans sa classe. Il ou elle planifie son programme de façon à pouvoir exploiter pleinement les possibilités de regroupements (groupe-classe, petits groupes, dyades) et le travail individuel. L'enseignante ou l'enseignant fait aussi l'enseignement explicite des apprentissages clés et propose aux élèves des activités et des outils diversifiés lui permettant de maintenir un rythme d'apprentissage soutenu et de garder l'attention des élèves. Les comportements et les interactions dans la classe engendrent l'enseignement et l'apprentissage.

## Figure 4 : La pédagogie différenciée

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

Traduction et adaptation de *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, de C. A. Tomlinson (Alexandria, VA, ASCD, 1999), avec la permission de l'auteur. Présenté dans le rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littérature et de numératie, 2005, p. 13.

## *Les productions*

Toute production doit avoir un sens pour l'élève; il lui faut se sentir concerné pour entreprendre une recherche et surmonter des difficultés. Toute production doit aussi comporter une part de choix au niveau des exigences ou des attentes. Par exemple, un sujet de rédaction peut être précis (p. ex., évoquer un site ou un phénomène qui tient du mystère ou de la catastrophe) tout en permettant une liberté de choix au niveau du contenu (p. ex., les géants de pierre de l'Île de Pâques, la tempête de verglas de 1998), du type de texte à produire (p. ex., texte à caractère expressif, informatif, poétique) et des supports sur lesquels le texte sera présenté (p. ex., supports d'impression tels le papier, le carton ou le tissu; supports d'enregistrement tels la bande magnétique ou le fichier électronique).

Ainsi, c'est dans le rapport aux savoirs et dans la façon de mettre les contenus d'apprentissage en relation avec des besoins, des projets, des problèmes de la vie courante et les modes de vie qu'il faut chercher un espace de diversification. De multiples pratiques s'offrent aux enseignants; il leur faut les saisir, en partant des besoins des élèves et des occasions qui se présentent.

« Une activité est significative dans la mesure où elle aide l'élève à atteindre ses buts, correspond à ses intérêts, s'harmonise avec ses projets personnels et répond à ses préoccupations. Cette condition favorise particulièrement la perception que l'élève a de la valeur qu'il accorde à l'activité. Ainsi, plus une activité est significative, plus l'élève la juge intéressante et utile. »

*(Viau, 1999, p. 99 et 100)*

## **Les caractéristiques de l'enseignement différencié**

La pratique de l'enseignement différencié est préconisée dans toutes les salles de classe, quel que soit le programme dispensé. Le contenu des cours, les processus d'enseignement et les productions évoluent en fonction du profil de la classe et des besoins particuliers des élèves qui composent le groupe classe. Dans tous les cas, l'enseignement dispensé présente les caractéristiques ci-après (adapté de la Table ronde des experts en littératie, p. 45 et 46) :

- L'enseignante ou l'enseignant a des attentes élevées à l'égard de tous ses élèves et s'appuie sur leurs points forts.
- L'évaluation oriente l'enseignement en tout temps.
- Les élèves explorent des notions et des idées importantes, et s'emploient à résoudre des problèmes.
- Les tâches procurent aux élèves différents points d'entrée dans l'apprentissage et diverses façons de montrer ce qu'ils ont appris.
- Les élèves peuvent choisir la façon de démontrer leur apprentissage et assumer la responsabilité de ce choix.
- L'enseignante ou l'enseignant fait l'enseignement explicite des composantes de la littératie et recourt à une variété de démarches d'enseignement.

- Les élèves sont regroupés de façon dynamique et souple, en fonction de l'évolution de leurs besoins et de leurs intérêts en matière de littératie.
- Des ressources de difficulté et de complexité variables adaptées aux niveaux de compétence des élèves sont mises à leur disposition.

### **Diversifier les pratiques d'enseignement pour le bénéfice de tous les élèves**

Tous les élèves peuvent réussir à l'école à condition que leur mode ou leur style d'apprentissage soit accepté et valorisé. Les stratégies ou pratiques d'enseignement qui font état du genre ou des antécédents linguistiques des élèves sont pertinentes et utiles pour l'ensemble des élèves dans la mesure où elles mettent en valeur des modes par lesquels le sens se construit dans la réalité et donc dans la société. Un constat similaire peut être fait au sujet de pratiques adaptées aux profils d'apprentissage des élèves ayant des besoins particuliers dans le cadre de la prestation de programmes ou de services à l'enfance en difficulté.

L'information compilée aux figures 5 à 7 donne un aperçu général des pratiques qui portent fruit auprès des garçons, des élèves qui étudient dans une langue seconde et des élèves ayant des besoins particuliers. Une lecture éclairée de cette information fera ressortir la diversité des modes d'apprentissage en action dans une classe où chacun et chacune a une histoire, des intérêts et un profil d'apprentissage qui lui est propre. On notera par ailleurs que la grande majorité des pratiques citées en exemple peuvent faire l'objet d'une application immédiate dans la salle de classe ordinaire.

### *Pratiques éprouvées auprès des garçons*

L'écart entre garçons et filles pour ce qui est du rendement et des attitudes à l'égard de la littératie peut être résorbé (voir *La littératie pour les garçons et les filles*, partie A). On recommande aux enseignants de s'inspirer des pratiques suivantes qui ont été éprouvées dans divers pays pour créer un environnement stimulant et motivant pour les garçons comme pour les filles (voir aussi, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005).

**Figure 5 : Exemples de pratiques éprouvées auprès des garçons**

<p>Proposer une variété de textes qui reflètent leurs préférences ou leurs goûts en matière de littératie.</p>	<p>Des textes :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• chargés d'action, de suspense et d'intrigues plutôt que d'émotions (p. ex., roman d'aventures, de science-fiction, fantastique);</li><li>• dont l'approche est plus narrative que descriptive;</li><li>• s'étalant dans le temps (p. ex., séries, cycles);</li><li>• drôles (p. ex., dessins, sketches humoristiques);</li><li>• chantés (p. ex., chanson populaire, chanson réaliste);</li><li>• médiatiques, qui soulèvent la controverse, le débat, la critique;</li><li>• visuels ou inspirés par la technologie (p. ex., dessin animé, présentation multimédia);</li><li>• contenant des idées fortes et positives, d'ordre politique, moral ou philosophique.</li></ul> <p>Des textes courts tels que :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• articles de journaux ou de magazines,</li><li>• bandes dessinées,</li><li>• cartes de baseball, de hockey,</li><li>• manuels d'utilisation,</li><li>• livres de records,</li><li>• fiches documentaires (p. ex., inventions, voyages),</li><li>• sites éducatifs.</li></ul>
<p>Proposer des expériences et des activités qui tiennent compte du style d'apprentissage des garçons.</p>	<p>Des expériences ou des activités :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• structurées, où le sujet, les objectifs et les critères d'évaluation sont bien définis, et où les échéanciers sont précis;</li><li>• pertinentes et signifiantes à leurs yeux du fait qu'elles font appel au vécu ou sont proches de la réalité;</li><li>• très variées et passant par les arts : danse, musique, peinture, photographie, théâtre, sculpture;</li><li>• dynamiques et sortant de l'ordinaire (p. ex., sorties à des fins d'enquête ou de découverte de la nature associées à l'utilisation de nouvelles technologies comme la caméra numérique);</li><li>• nécessitant la manipulation de matériel, d'objets concrets et l'utilisation d'outils organisationnels (p. ex., des feuilles de route);</li><li>• présentant une part de compétition;</li><li>• donnant matière à l'étayage et à l'enseignement explicite de stratégies;</li><li>• favorisant l'interaction sociale et l'enseignement réciproque en dyades ou en petits groupes;</li><li>• valorisant leurs intérêts en lecture (p. ex., création de cercles littéraires);</li><li>• présentant des modèles masculins positifs et promoteurs de littératie (p. ex., dans le monde sportif, artistique, familial, communautaire).</li></ul>

### *Exemples de pratiques éprouvées auprès des élèves qui étudient dans une langue seconde*

Les élèves des écoles de langue française qui étudient dans une langue seconde sont appelés à relever plusieurs défis dont le principal est l'apprentissage de la langue d'enseignement. Ces élèves possèdent comme les autres des acquis linguistiques et conceptuels importants. Ce sont sur ces acquis que l'enseignante ou l'enseignant mise en classe pour servir d'assise à l'apprentissage du français et au développement des habiletés liées à la littératie. On recommande aux enseignants de s'inspirer des pratiques ci-après (adaptées de Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2002, p. 8 et 9).

**Figure 6 : Exemples de pratiques éprouvées auprès des élèves qui étudient dans une langue seconde**

L'environnement	L'enseignante ou l'enseignant crée un environnement : <ul style="list-style-type: none"><li>• sécurisant où l'élève se sent accepté et n'a pas peur de s'exprimer;</li><li>• stimulant (p. ex., aménagement de divers centres de littératie);</li><li>• favorisant l'exercice de l'autonomie (p. ex., identification des objets et des ressources à l'aide d'étiquettes);</li></ul>
La démarche	L'enseignante ou l'enseignant : <ul style="list-style-type: none"><li>• se concentre sur les besoins langagiers de l'élève et l'aide à acquérir le langage utilitaire;</li><li>• privilégie les interactions et le travail en équipe pour favoriser l'acquisition de la langue et inciter les élèves à s'exprimer;</li><li>• explore et exploite avec ses élèves les possibilités offertes par les technologies de l'information et de la communication pour faciliter l'apprentissage.</li></ul>
L'apprentissage	L'enseignante ou l'enseignant : <ul style="list-style-type: none"><li>• soigne son élocution et prend garde de ne pas parler trop rapidement;</li><li>• s'exprime dans un langage clair et précis;</li><li>• se sert d'indices visuels et recourt au geste pour faciliter la compréhension du vocabulaire, d'une consigne, etc. (p. ex., désigne un objet, manipule un outil, montre des photos);</li><li>• entreprend tout nouvel apprentissage à partir du vécu et des connaissances des élèves;</li><li>• prend soin de vérifier que chaque élève comprend;</li><li>• crée des situations de communication authentiques afin de promouvoir la participation de tous ses élèves aux échanges verbaux;</li><li>• pratique le modelage, l'étayage et l'enseignement explicite de notions linguistiques (p. ex., types de phrases, temps et modes des verbes, expressions idiomatiques) et de stratégies de communication orale, de lecture et d'écriture;</li><li>• encourage ses élèves à recourir à des stratégies compensatoires pour se faire comprendre : mime, geste, dessin, paraphrase, utilisation de synonymes;</li><li>• donne à l'élève le temps de réfléchir à sa réponse après lui avoir posé une question;</li><li>• après toute expérience signifiante, demande à ses élèves d'expliquer ou de décrire ce qui vient de se passer ou ce qu'ils viennent d'apprendre (objectivation après l'apprentissage);</li><li>• combine communication orale, lecture et écriture et privilégie l'intégration des matières pour favoriser le transfert et la consolidation des connaissances linguistiques dans différents contextes.</li><li>• présente le vocabulaire propre à chaque matière scolaire;</li><li>• élabore des banques de mots relatifs aux thèmes ou aux sujets abordés en classe;</li><li>• fait entendre une grande variété de locutrices et de locuteurs natifs (p. ex., enfants, adolescents, adultes) de différents pays francophones à l'aide de livres-cassettes ou d'enregistrement d'histoires, de textes lus ou chantés.</li></ul>

*Exemples d'adaptations associées à des pratiques éprouvées auprès d'élèves ayant des besoins particuliers*

Comme tous les autres élèves, les élèves ayant des besoins particuliers ont des points forts (p. ex., style d'apprentissage préféré, habiletés d'apprentissage) ainsi que des besoins (p. ex., difficultés générales en ce qui concerne la cognition). Certains de ces besoins peuvent être liés à une anomalie reconnue par les autorités (p. ex., anomalies de comportement, troubles du langage, difficulté d'apprentissage, douance). Bon nombre des *adaptations* pédagogiques, environnementales et en matière d'évaluation suggérées dans le cadre de la prestation des programmes ou des services à l'enfance en difficulté sont associées à des pratiques qui ont déjà cours dans les salles de classe du fait qu'elles servent des besoins courants (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004b, p. 33).

« Le terme adaptations désigne les stratégies pédagogiques et les stratégies d'évaluation, les ressources humaines et/ou l'équipement personnalisé dont l'élève a besoin pour apprendre et démontrer son apprentissage. »

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004b, p. 28)

**Figure 7 : Exemples d'adaptations associées à des pratiques éprouvées auprès d'élèves ayant des besoins particuliers**

Adaptations pédagogiques	Adaptations environnementales	Adaptations en matière d'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutorat par des camarades de classe</li> <li>• Aide à la prise de notes</li> <li>• Contrats</li> <li>• Incitatifs de renforcement</li> <li>• Degré élevé de structure</li> <li>• Organiseurs graphiques</li> <li>• Signaux non verbaux</li> <li>• Encadrement organisationnel</li> <li>• Soutien en matière de gestion du temps</li> <li>• Matériel concret</li> <li>• Matériel de manipulation</li> <li>• Indices gestuels</li> <li>• Informations dramatisées</li> <li>• Repères visuels</li> <li>• Gros caractères</li> <li>• Fiches de suivi</li> <li>• Format simplifié, format dont la disposition est espacée</li> <li>• Répétition des renseignements</li> <li>• Reformulation des renseignements</li> <li>• Temps supplémentaires pour traiter les informations</li> <li>• Textes enregistrés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autre aire de travail</li> <li>• Positionnement stratégique des places</li> <li>• Proximité de l'enseignante ou de l'enseignant</li> <li>• Réduction des stimulus visuels ou sonores</li> <li>• Réduction des bruits de fond</li> <li>• Endroit tranquille</li> <li>• Utilisation d'un casque d'écoute</li> <li>• Appareils fonctionnels ou équipement adapté</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temps supplémentaire</li> <li>• Transcription mot pour mot</li> <li>• Réponses orales, y compris celles sur bandes sonores</li> <li>• Environnement différent</li> <li>• Pausages plus fréquentes</li> <li>• Appareils fonctionnels ou équipement adapté</li> <li>• Rappels en vue de ramener l'attention de l'élève sur la tâche</li> <li>• Technologie auxiliaire (p. ex., logiciel synthétiseur du texte à la parole)</li> <li>• Gros caractères</li> <li>• Format simplifié, format dont la disposition est espacée</li> <li>• Options informatiques</li> <li>• Temps supplémentaire pour traiter les informations</li> </ul>

Pour de plus amples renseignements concernant l'enseignement en matière de littérature pour les élèves ayant des besoins particuliers, se référer au Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littérature et de numératie (2005).

Ce qu'il faut essentiellement saisir de cette présentation de l'enseignement différencié, c'est que l'écoute des différences qui s'expriment dans la classe doit être transcendée par la volonté de donner à tous les élèves la possibilité et les moyens de penser et de réfléchir pour donner un sens à l'apprentissage et s'épanouir.

L'information rassemblée dans les fascicules qui suivent au sujet de la gestion de classe, de la planification du programme et du soutien à l'élève ainsi que des situations d'enseignement et de l'évaluation vise à rendre plus concrète et plus prégnante cette vision de l'enseignement dans la salle de classe.

## **ANNEXE B**

---

Annexe B-1 : Les niveaux de compétence à l'oral en français

Annexe B-2 : Les étapes de l'évolution en lecture, de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année

Annexe B-3 : Les étapes de l'évolution en écriture, de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année







## Annexe B-3 : Les étapes de l'évolution en écriture, de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année

Le scripteur en émergence :	Le scripteur débutant :	Le scripteur en transition :	L'apprenti stratège :	Le scripteur confirmé :
<p>– écrit des phrases simples en utilisant une orthographe « approximative ».</p> <p>– voit l'écriture comme un jeu planifié peu son texte; veut écrire, mais pour lui-même ou elle-même.</p>	<p>– écrit deux ou trois phrases sur un sujet; recourt à des mots simples, très courants.</p> <p>– planifie peu son texte; ne relit pas son texte; exprime des faits; a besoin de parler pour écrire.</p>	<p>– écrit des textes plus longs avec plusieurs idées; utilise des mots courants et la ponctuation.</p> <p>– s'engage peu dans ses écrits; est vulnérable devant les commentaires sur ses écrits; revient parfois en arrière pour relire; travaille consciemment ses habiletés d'écriture;</p>	<p>– écrit des textes variés, textes courants et littéraires; utilise la ponctuation, le vocabulaire usuel et des phrases complexes.</p> <p>– fait preuve d'un plus grand engagement personnel dans ses écrits; vise et corrige son texte; vailler le sens; envisage différentes façons d'exprimer un message; s'exprime selon un point de vue personnel;</p>	<p>– écrit une variété de textes courts et longs à caractère expressif, informatif, incitatif, ludique et poétique selon diverses intentions.</p> <p>– tient compte de la situation de communication et de ses lecteurs; relit son texte pour en améliorer le sens; envisage différentes façons d'exprimer un message; s'exprime selon un point de vue personnel;</p>
<p><b>Motivation</b></p> <p>– crit les mots phonétiques; – crit quelques mots faciles; – correctement; – crit son nom de gauche droite; – crit les lettres de l'alphabet en les formant de mieux en mieux;</p>	<p>– utilise l'espace entre les mots; – crit les mots connus; – crit de gauche droite plusieurs lignes; – crit correctement entre habileté et trente mots; – crit les mots en utilisant sons et le visuel;</p>	<p>– peut parler l'écriture d'un jugement; texte sur plusieurs jours développe un sujet et peut écrire un texte de plusieurs pages.</p> <p>– crit correctement les mots usuels et surveille l'orthographe de beaucoup d'autres mots; – crit le rythme de l'écriture;</p>	<p>– fait preuve d'un plus grand engagement personnel dans ses écrits; vise et corrige son texte; vailler le sens; envisage différentes façons d'exprimer un message; s'exprime selon un point de vue personnel;</p>	<p>– critique un style d'écriture personnel.</p> <p>– comprend les diverses fonctions de l'orthographe et publie des textes bien écrits; critique presque tous les mots rapidement et correctement;</p>
<p><b>Maîtrise du code</b></p> <p>– entend et crit certaines consonnes au début et la fin des mots; – pelle un mot; – utilise parfois un espace pour parler les mots. – tiquette les illustrations; – tablit une relation entre l'crit et l'image; – se souvient des messages repris avec des lettres ou des mots; – communique le sens d'un message par le dessin.</p>	<p>– crit en utilisant une orthographe approximative; – forme presque toutes ses lettres correctement. – compose deux ou trois phrases sur un sujet; – avec de l'aide, commence à servir de procés d'écriture rencontrés dans ses lectures; – crit sur des sujets familiers.</p>	<p>– critique un sujet et peut écrire un texte de plusieurs pages.</p> <p>– critique la plupart des mots rapidement et de façon spontanée; – ma trise mieux l'orthographe et la calligraphie; – utilise des ouvrages de référence et des outils lectionnaires, code de traitement de textes, code grammatical.</p> <p>– enrichit constamment son repertoire de mots usuels.</p>	<p>– critique un sujet et peut écrire un texte de plusieurs pages.</p> <p>– critique la plupart des mots rapidement et de façon spontanée; – ma trise mieux l'orthographe et la calligraphie; – utilise des ouvrages de référence et des outils lectionnaires, code de traitement de textes, code grammatical.</p> <p>– enrichit constamment son repertoire de mots usuels.</p>	<p>– critique un style d'écriture personnel.</p> <p>– comprend les diverses fonctions de l'orthographe et publie des textes bien écrits; critique presque tous les mots rapidement et correctement;</p> <p>– utilise adéquatement des ouvrages de référence et des outils lectionnaires; dictionnaire, traitement de textes, code grammatical.</p> <p>– enrichit constamment son repertoire de mots usuels.</p>
<p><b>Maîtrise du sens</b></p>	<p>– compose deux ou trois phrases sur un sujet; – avec de l'aide, commence à servir de procés d'écriture rencontrés dans ses lectures; – crit sur des sujets familiers.</p>	<p>– critique un sujet et peut écrire un texte de plusieurs pages.</p> <p>– critique la plupart des mots rapidement et de façon spontanée; – ma trise mieux l'orthographe et la calligraphie; – utilise des ouvrages de référence et des outils lectionnaires, code de traitement de textes, code grammatical.</p> <p>– enrichit constamment son repertoire de mots usuels.</p>	<p>– critique un sujet et peut écrire un texte de plusieurs pages.</p> <p>– critique la plupart des mots rapidement et de façon spontanée; – ma trise mieux l'orthographe et la calligraphie; – utilise des ouvrages de référence et des outils lectionnaires, code de traitement de textes, code grammatical.</p> <p>– enrichit constamment son repertoire de mots usuels.</p>	<p>– critique un style d'écriture personnel.</p> <p>– comprend les diverses fonctions de l'orthographe et publie des textes bien écrits; critique presque tous les mots rapidement et correctement;</p> <p>– utilise adéquatement des ouvrages de référence et des outils lectionnaires; dictionnaire, traitement de textes, code grammatical.</p> <p>– enrichit constamment son repertoire de mots usuels.</p>

Inspiré de *Guiding Readers and Writers, Grades 3–6* (Fountas et Pinnell, 2001, p. 7).

## Annexe B-4 : Aider les élèves à utiliser les quatre familles de pratiques (référentiel)

<p><b>Exemples de questions pouvant aider à créer du sens</b></p> <p>L'élève utilise ses connaissances et ses expériences antérieures pour construire le sens par la lecture, l'écriture et la parole.</p>	<p><b>Les questions que je peux me poser :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'est-ce que je connais sur le sujet?</li> <li>• Est-ce que j'ai déjà vécu quelque chose de semblable?</li> <li>• Qu'est-ce que je ressens?</li> <li>• Qu'est-ce que je comprends bien dans ce texte?</li> </ul>
--	---

<p><b>Exemples de questions pouvant aider à décoder et codifier les textes</b></p> <p>L'élève reconnaît et utilise les caractéristiques et structures de textes écrits, visuels et oraux, notamment les graphèmes, les phonèmes, l'orthographe, les conventions, la structure de la phrase, l'organisation du texte et d'autres supports visuels.</p>	<p><b>Les questions que je peux me poser :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Est-ce que je reconnais ou utilise les caractéristiques du type de texte?</li> <li>• Est-ce que j'utilise une stratégie efficace pour trouver le sens d'un mot nouveau?</li> <li>• Est-ce que j'associe les mots de substitution aux mots qu'ils remplacent?</li> <li>• Est-ce que je reconnais la fonction des signes de ponctuation?</li> <li>• Est-ce que j'utilise le mot ou la phrase d'appel pour attirer l'attention de l'audience?</li> </ul>
---	---

<p><b>Exemples de questions pouvant aider à faire une utilisation fonctionnelle des textes</b></p> <p>L'élève comprend que l'intention du texte et le destinataire servent à déterminer la structure, le ton, le degré de formalité et l'ordre des composantes, puis il ou elle utilise cette connaissance pour lire, écrire et communiquer oralement.</p>	<p><b>Les questions que je peux me poser :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelle est l'intention de ce texte?</li> <li>• À qui s'adresse ce message?</li> <li>• Cette explication est-elle utile ou pertinente dans ce contexte?</li> <li>• Le niveau de langue ou le ton sont-ils appropriés étant donné l'intention et les destinataires?</li> <li>• Est-ce que je peux utiliser ce texte dans un autre contexte?</li> </ul>
--	--

<p><b>Exemples de questions pouvant aider à analyser les textes et les critiquer</b></p> <p>L'élève comprend que les textes correspondent à des avis et points de vue qui peuvent être critiqués et modifiés et aussi que d'autres avis ou points de vue ne sont pas exprimés.</p>	<p><b>Les questions que je peux me poser :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel est le point de vue de l'auteur?</li> <li>• Est-ce que je suis d'accord avec ce point de vue? Pourquoi?</li> <li>• Quel point de vue n'est pas présenté?</li> <li>• Ce texte a-t-il modifié l'opinion que j'avais sur cette question? Comment?</li> <li>• Est-ce que je peux comparer le point de vue de l'auteur à un autre point de vue?</li> <li>• Ce point de vue est-il partagé par l'ensemble de la classe?</li> </ul>
--	---

# BIBLIOGRAPHIE

- Caron, Jacqueline. 2003. *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal, Les Éditions de la Chenelière.
- Fountas, Irene C. et Gay Su Pinnell. 2001. *Guiding Readers and Writers, Grades 3-6*. Portsmouth (NH), Heinemann.
- Hagège, Claude. 2000. *Halte à la mort des langues*. Paris, Éditions Odile Jacob.
- Isabelle, Claire. 2002. *Regard critique et pédagogique sur les technologies de l'information et de la communication*. Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- Jacobs, Heidi Hayes. 1989. *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Ministère de l'Éducation, 2002. *Le curriculum de l'Ontario de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année – Actualisation linguistique en français et Perfectionnement du français*. Toronto, le ministère.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2004a. *L'aménagement linguistique – Une politique au service des écoles et de la communauté de langue française de l'Ontario*. Toronto, le ministère.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2004b. *Plan d'enseignement individualisé (PEI). Guide*. Toronto, le ministère.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2005. *Moi, lire? Tu blagues! Guide pratique pour aider les garçons en matière de littératie*, Toronto, le ministère.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE, avril 2003). *Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire*. Programme international de recherche en lecture scolaire. Rapport de l'Ontario. Toronto, OQRE.
- Sousa, David A. 2002. *Un cerveau pour apprendre. Comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*. Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- 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.
- Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie. 2005. *L'éducation pour tous. Rapport de la table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année*. Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

- Tardif, Jacques. 1992. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Éditions Logiques.
- Tomlinson, Carol Ann. 1999. *The differentiated classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Viau, Rolland. 1994. *La motivation en contexte scolaire*. Québec, Éditions ERPI.



♻️ Imprimé sur du papier recyclé

08-109 (réimpression)

ISBN 1-4249-0252-5 (fasc. 1)

ISBN 0-7794-9032-0 (série)

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2006