



Programme d'études : Français M-3

*Destiné aux enseignants
de la maternelle à la 3^e année*

**Ministère de l'Éducation
et du Développement de la petite enfance**

Direction des programmes d'études
et de l'apprentissage (août 2013)

CHANGEMENTS APPORTÉS EN AOÛT 2013 :

- **Pistes d'exploitation** (amalgamation partout dans le document maintenant M-3 et non M-1-2, 2-3-4)
- **Tableau des notions grammaticales** (modifications et ajouts) (p.59-65)
- **RAS en émergence** (ajouts) :
 - CO4.10, CO4.11 (p.30)
 - L1.3 (p.34)
 - L4.14, L4.17, L4.18 (p.44)
 - L5.4, L5.6 (p.46)
 - E2.4, E2.9 (p.50)
 - E3.6 b) (p.52)
 - E4.7, E4.8 (p.54)
 - E4.10 (p.55)
- **Nouveaux RAS**
 - L3.1 e) p. 38
- **RAS supprimé**
 - L3.3 m) (p. 41)
- **Annexe D** : Liste des mots fréquents (p. 95) (ajout)
- **Annexe H** : Le continuum de la lecture au primaire (p. 102) (modification)
- **Annexe I** : Le continuum de l'écriture au primaire (p. 104) (ajout)
- **Annexe J** : Tableau des principales manipulations linguistiques (p. 106) (ajout)

TABLE DES MATIÈRES

1.	ORIENTATIONS DU SYSTÈME SCOLAIRE	1
1.1	Mission de l'éducation.....	1
1.2	Objectifs et normes en matière d'éducation.....	2
2.	COMPOSANTES PÉDAGOGIQUES	3
2.1	Principes directeurs.....	3
2.2	Résultats d'apprentissage transdisciplinaires	4
2.3	Modèle pédagogique.....	11
3.	ORIENTATION DE LA DISCIPLINE.....	16
3.1	La définition et le rôle de l'enseignement du français	16
3.2	Le but et les objectifs de l'enseignement du français.....	16
3.3	La progression de l'enseignement du français.....	16
3.4	La relation du français avec les autres disciplines	17
3.5	La littératie : porte d'accès aux apprentissages	17
3.6	L'importance de l'oral dans un milieu linguistique minoritaire	17
3.7	Le rôle du programme de français dans la construction identitaire des élèves	18
4.	TABLEAU SYNTHÈSE DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAUX RAG.....	20
5.	PLAN D'ÉTUDE MATERNELLE À 3 ^e ANNÉE.....	22
5.1	COMMUNICATION ORALE.....	24
5.2	LECTURE	34
5.3	ÉCRITURE.....	48

Programme d'études : Français M-3

6.	TABLEAU DES NOTIONS GRAMMATICALES	59
7.	ANNEXES	66
	Annexe A : La calligraphie	67
	Annexe B : Les entrées en lecture	72
	Annexe C : La liste orthographique	80
	Annexe D : Liste des mots fréquents	95
	Annexe E : Principales catégories d'inférences	96
	Annexe F : Apprentissage de la correspondance graphophonétique	97
	Annexe G : Le processus et les traits d'écriture	99
	Annexe H : LE CONTINUUM DE LA LECTURE AU PRIMAIRE	102
	Annexe I : LE CONTINUUM DE L'ÉCRITURE AU PRIMAIRE	104
	Annexe J : TABLEAU DES PRINCIPALES MANIPULATIONS LINGUISTIQUES	106
	GLOSSAIRE	107
	BIBLIOGRAPHIE	112

1. ORIENTATIONS DU SYSTÈME SCOLAIRE

1.1 Mission de l'éducation

« Guider les élèves vers l'acquisition des qualités requises pour apprendre à apprendre afin de se réaliser pleinement et de contribuer à une société changeante, productive et démocratique ».

Le système d'instruction publique est fondé sur un ensemble de valeurs dont **l'opportunité, la qualité, la dualité linguistique, l'engagement des collectivités, l'obligation de rendre compte, l'équité et la responsabilité**. Dans ce contexte, la mission de l'éducation publique de langue française favorise le développement de personnes autonomes, créatrices, compétentes dans leur langue, fières de leur culture et désireuses de poursuivre leur éducation toute leur vie durant. Elle vise à former des personnes prêtes à jouer leur rôle de citoyennes et de citoyens libres et responsables, capables de coopérer avec d'autres dans la construction d'une société juste fondée sur le respect des droits humains et de l'environnement.

Tout en respectant les différences individuelles et culturelles, l'éducation publique favorise le développement harmonieux de la personne dans ses dimensions intellectuelle, physique, affective, sociale, culturelle, esthétique et morale. Elle lui assure une solide formation fondamentale. Elle a l'obligation d'assurer un traitement équitable aux élèves et de reconnaître que chacun d'eux peut apprendre et a le droit d'apprendre à son plein potentiel. Elle reconnaît les différences individuelles et voit la diversité parmi les élèves en tant que source de richesse.

L'éducation publique vise à développer la culture de l'effort et de la rigueur. Cette culture s'instaure en suscitant le souci du travail bien fait, méthodique et rigoureux; en faisant appel à l'effort maximal; en encourageant la recherche de la vérité et de l'honnêteté intellectuelle; en développant les capacités d'analyse et l'esprit critique; en développant le sens des responsabilités intellectuelles et collectives, les sens moral et éthique et en incitant l'élève à prendre des engagements personnels.

Toutefois, l'école ne peut, à elle seule, atteindre tous les objectifs de la mission de l'éducation publique. Les familles et la communauté sont des partenaires à part entière dans l'éducation de leurs enfants et c'est seulement par la coopération que pourront être structurées toutes les occasions d'apprentissage dont ont besoin les enfants afin de se réaliser pleinement.

1.2 Objectifs et normes en matière d'éducation

L'apprentissage qui se fait dans les écoles est important, voire décisif, pour l'avenir des enfants d'une province et d'un pays. L'éducation publique doit avoir pour but le développement d'une culture de l'excellence et du rendement caractérisée par l'innovation et l'apprentissage continu.

Les objectifs de l'éducation publique sont d'aider chaque élève à :

1. développer la culture de l'effort et de la rigueur intellectuelle, ainsi que le sens des responsabilités;
2. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour comprendre et exprimer des idées à l'oral et à l'écrit dans la langue maternelle d'abord et ensuite, dans l'autre langue officielle;
3. développer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires à la compréhension et à l'utilisation des concepts mathématiques, scientifiques et technologiques;
4. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour se maintenir en bonne santé physique et mentale et contribuer à la construction d'une société fondée sur la justice, la paix et le respect des droits humains;
5. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être reliés aux divers modes d'expression artistique et culturelle, tout en considérant sa culture en tant que facteur important de son apprentissage; et
6. reconnaître l'importance de poursuivre son apprentissage tout au long de sa vie afin de pouvoir mieux s'adapter au changement.

L'ensemble de ces objectifs constitue le principal cadre de référence de la programmation scolaire. Ils favorisent l'instauration du climat et des moyens d'apprentissage qui permettent l'acquisition des compétences dont auront besoin les jeunes pour se tailler une place dans la société d'aujourd'hui et de demain.

2. COMPOSANTES PÉDAGOGIQUES

2.1 Principes directeurs

1. Les approches à privilégier dans toutes les matières au programme sont celles qui donnent un **sens** aux apprentissages de par la pertinence des contenus proposés.
2. Les approches retenues doivent permettre l'**interaction** et la **collaboration** entre les élèves, expérience décisive dans la construction des savoirs. Dans ce contexte l'élève travaille dans une atmosphère de socialisation où les talents de chacun sont reconnus.
3. Les approches préconisées doivent reconnaître dans l'élève un acteur **responsable** dans la réalisation de ses apprentissages.
4. Les approches préconisées en classe doivent favoriser l'utilisation des médias parlés et écrits afin d'assurer que des liens se tissent entre la matière apprise et l'actualité d'un monde en changement perpétuel. Tout enseignement doit tenir compte de la présence et de l'utilisation des **technologies** modernes afin de préparer l'élève au monde d'aujourd'hui et, encore davantage, à celui de demain.
5. L'apprentissage doit se faire en **profondeur**, en se basant sur la réflexion, plutôt que sur une étude superficielle des connaissances fondée sur la mémorisation. L'enseignement touche donc les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les stratégies d'apprentissage. Le questionnement fait appel aux opérations intellectuelles d'ordre supérieur.
6. L'enseignement doit favoriser l'**interdisciplinarité** et la **transdisciplinarité** en vue de maintenir l'habitude chez l'élève de procéder aux transferts des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.
7. L'enseignement doit respecter les **rythmes** et les **styles** d'apprentissage des élèves par le biais de différentes approches.
8. L'apprentissage doit doter l'élève de **confiance** en ses habiletés afin qu'il s'investisse pleinement dans une démarche personnelle qui lui permettra d'atteindre un haut niveau de compétence.
9. L'élève doit développer le goût de l'**effort intellectuel** avec ce que cela exige d'imagination et de créativité d'une part, d'esprit critique et de rigueur d'autre part, ces exigences étant adaptées en fonction de son avancement. À tous les niveaux et dans toutes les matières, l'élève doit apprendre à appliquer une méthodologie rigoureuse et appropriée pour la conception et la réalisation de son travail.
10. L'enseignement doit tenir compte en tout temps du haut niveau de **littératie*** requis dans le monde d'aujourd'hui et s'assurer que l'élève développe les stratégies de lecture nécessaires à la compréhension ainsi que le vocabulaire propre à chacune des disciplines.
11. L'enseignement doit transmettre **la valeur des études postsecondaires** qui contribuent véritablement à préparer l'élève aux défis et perspectives de la société d'aujourd'hui et de demain.

* Plus que la lecture, la **littératie** est l'aptitude à comprendre et à utiliser de l'information orale, écrite, visuelle ou sonore dans toutes les situations de la vie courante.

12. Tous les cours doivent être pour l'élève l'occasion de développer son sens de **l'éthique** personnelle et des valeurs qui guident les prises de décision et l'engagement dans l'action, partant du fait que la justice, la liberté et la solidarité sont la base de toute société démocratique.
13. L'évaluation, pour être cohérente, se doit d'être en continuité avec les apprentissages. Elle est parfois sommative, mais est plus souvent formative. Lorsqu'elle est formative, elle doit porter aussi bien sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, alors que l'évaluation sommative se concentre uniquement sur les savoirs et les savoir-faire.

2.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires

Un **résultat d'apprentissage transdisciplinaire** est une description sommaire de ce que l'élève doit savoir et être en mesure de faire dans toutes les disciplines. Les énoncés présentés dans les tableaux suivants décrivent les apprentissages attendus de la part de tous les élèves à la fin de chaque cycle.

Communication

Communiquer clairement dans une langue juste et appropriée selon le contexte

<p>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</p>	<p>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</p>	<p>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</p>	<p>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; ➤ exprimer spontanément ses besoins immédiats, ses idées et ses sentiments de façon adéquate et acceptable à son niveau de maturité; ➤ utiliser le langage approprié à chacune des matières scolaires; ➤ prendre conscience de l'utilité des textes écrits, des chiffres, des symboles, des graphiques et des tableaux pour transmettre de l'information et commencer à discerner le sens de certains gestes, pictogrammes, symboles. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; ➤ exprimer avec une certaine aisance ses besoins sur les plans scolaire, social et psychologique en tenant compte de son interlocuteur; ➤ poser des questions et faire des exposés en utilisant le langage spécifique de chacune des matières; ➤ comprendre les idées transmises par les gestes, les symboles, les textes écrits, les médias et les arts visuels et les utiliser dans sa vie courante. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; ➤ exprimer ses pensées avec plus de nuances, défendre ses opinions et justifier ses points de vue avec clarté; ➤ utiliser le langage approprié à chacune des disciplines pour poser des questions et rendre compte de sa compréhension; ➤ interpréter et évaluer les faits et les informations présentés sous forme de textes écrits, de chiffres, de symboles, de graphiques et de tableaux, et y réagir de façon appropriée. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; ➤ défendre ses opinions, justifier ses points de vue et articuler sa pensée avec clarté et précision, qu'il traite de choses abstraites ou de choses concrètes; ➤ démontrer sa compréhension de diverses matières à l'oral et à l'écrit par des exposés oraux, des comptes rendus, des rapports de laboratoire, des descriptions de terrain, etc. en utilisant les formulations appropriées et le langage spécifique aux différentes matières; ➤ transcoder des textes écrits en textes schématisés tels que des organisateurs graphiques, des lignes du temps, des tableaux, etc., et vice versa, c'est-à-dire de verbaliser l'information contenue dans des textes schématisés.

Technologies de l'information et de la communication

Utiliser judicieusement les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans des situations variées

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser l'ordinateur de façon responsable en respectant les consignes de base; ➤ utiliser les principales composantes de l'ordinateur et les fonctions de base du système d'exploitation; ➤ commencer à naviguer, à communiquer et à rechercher de l'information à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser le matériel informatique de façon responsable en respectant les consignes de base; ➤ utiliser l'ordinateur et son système d'exploitation de façon appropriée, et se familiariser avec certains périphériques <i>et la position de base associée à la saisie de clavier</i>; ➤ naviguer, communiquer et rechercher de l'information à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin, de traitement de texte et se familiariser avec un logiciel de traitement d'image; ➤ commencer à présenter l'information à l'aide de support électronique. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser le matériel informatique et l'information de façon responsable et démontrer un esprit critique envers les TIC; ➤ utiliser l'ordinateur, son système d'exploitation et différents périphériques de façon autonome <i>et utiliser une position de base appropriée pour la saisie de clavier</i>; ➤ naviguer, communiquer et rechercher des informations pertinentes, de façon autonome, à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte de façon autonome et se familiariser avec certains logiciels de traitement d'image, de sons ou de vidéos; ➤ utiliser un logiciel de présentation électronique de l'information et se familiariser avec un logiciel d'édition de pages Web. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser le matériel informatique et l'information de façon responsable et démontrer une confiance et un esprit critique envers les TIC; ➤ utiliser l'ordinateur, son système d'exploitation et différents périphériques de façon autonome et efficace <i>et démontrer une certaine efficacité au niveau de la saisie de clavier</i>; ➤ naviguer, communiquer et rechercher des informations pertinentes, de façon autonome et efficace, à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte de façon autonome et efficace et utiliser différents logiciels afin de traiter l'image, le son ou le vidéo; ➤ utiliser un logiciel de présentation électronique de l'information et d'édition de page Web de façon autonome et se familiariser avec un logiciel d'analyse ou de gestion de données.

Programme d'études : Français M-3

Pensée critique

Manifester des capacités d'analyse critique et de pensée créative dans la résolution de problèmes et la prise de décision individuelles et collectives

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none">➤ prendre conscience des stratégies qui lui permettent de résoudre des problèmes en identifiant les éléments déterminants du problème et en tentant de déterminer des solutions possibles; ➤ reconnaître les différences entre ce qu'il pense et ce que les autres pensent; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites.	<ul style="list-style-type: none">➤ déterminer, par le questionnement, les éléments pertinents d'un problème et de discerner l'information utile à sa résolution; ➤ comparer ses opinions avec celles des autres et utiliser des arguments pour défendre son point de vue; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites.	<ul style="list-style-type: none">➤ résoudre des problèmes en déterminant les éléments pertinents par le questionnement, en discernant l'information utile à sa résolution, en analysant les renseignements recueillis et en identifiant une solution possible; ➤ discerner entre ce qu'est une opinion et un fait. Fonder ses arguments à partir de renseignements recueillis provenant de multiples sources; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites en se donnant des stratégies pour pallier ses faiblesses.	<ul style="list-style-type: none">➤ résoudre des problèmes en déterminant les éléments pertinents par le questionnement, en discernant l'information utile à sa résolution, en analysant les renseignements recueillis, en proposant diverses solutions possibles, en évaluant chacune d'elles et en choisissant la plus pertinente; ➤ discerner entre ce qu'est une opinion, un fait, une inférence, des biais, des stéréotypes et des forces persuasives. Fonder ses arguments à partir de renseignements recueillis provenant de multiples sources; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites en se donnant des stratégies pour pallier ses faiblesses.

Développement personnel et social

Construire son identité, s'approprier des habitudes de vie saines et actives et s'ouvrir à la diversité, en tenant compte des valeurs, des droits et des responsabilités individuelles et collectives

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none">➤ identifier quelques-unes de ses forces et quelques-uns de ses défis et reconnaître qu'il fait partie d'un groupe avec des différences individuelles (ethniques, culturelles, physiques, etc.);➤ reconnaître l'importance de développer des habitudes de vie saines et actives;➤ faire preuve de respect, de politesse et de collaboration dans sa classe et dans son environnement immédiat.	<ul style="list-style-type: none">➤ décrire un portrait général de lui-même en faisant part de ses forces et de ses défis et s'engager dans un groupe en acceptant les différences individuelles qui caractérisent celui-ci;➤ expliquer les bienfaits associés au développement d'habitudes de vie saines et actives;➤ démontrer des habiletés favorisant le respect, la politesse et la collaboration au sein de divers groupes.	<ul style="list-style-type: none">➤ évaluer sa progression, faire des choix en fonction de ses forces et de ses défis et commencer à se fixer des objectifs personnels, sociaux, scolaires et professionnels;➤ développer des habitudes de vie saines et actives;➤ élaborer des stratégies lui permettant de s'acquitter de ses responsabilités au sein de divers groupes.	<ul style="list-style-type: none">➤ démontrer comment ses forces et ses défis influencent la poursuite de ses objectifs personnels, sociaux et professionnels, et faire les ajustements ou améliorations nécessaires pour les atteindre;➤ valoriser et pratiquer de façon autonome des habitudes de vie saines et actives;➤ évaluer et analyser ses rôles et ses responsabilités au sein de divers groupes et réajuster ses stratégies visant à améliorer son efficacité et sa participation à l'intérieur de ceux-ci.

Programme d'études : Français M-3

Culture et patrimoine

Savoir apprécier la richesse de son patrimoine culturel, affirmer avec fierté son appartenance à la communauté francophone et contribuer à son essor

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none">➤ prendre conscience de son appartenance à la communauté francophone au sein d'une société culturelle diversifiée;➤ découvrir les produits culturels francophones de son entourage;➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant en français dans la classe et dans son environnement immédiat.	<ul style="list-style-type: none">➤ prendre conscience de son appartenance à la francophonie des provinces atlantiques au sein d'une société culturelle diversifiée;➤ valoriser et apprécier les produits culturels francophones des provinces atlantiques;➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant en français dans sa classe et dans son environnement immédiat;➤ prendre conscience de ses droits en tant que francophone et de sa responsabilité pour la survie de la francophonie dans son école et dans sa communauté.	<ul style="list-style-type: none">➤ approfondir sa connaissance de la culture francophone et affirmer sa fierté d'appartenir à la francophonie nationale;➤ apprécier et comparer les produits culturels francophones du Canada avec ceux d'autres cultures;➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant dans un français correct en salle de classe et dans son environnement immédiat;➤ prendre conscience de ses droits et responsabilités en tant que francophone, participer à des activités parascolaires ou autres en français et choisir des produits culturels et médiatiques dans sa langue.	<ul style="list-style-type: none">➤ prendre conscience de la valeur de son appartenance à la grande francophonie mondiale et profiter de ses bénéfices;➤ apprécier et valoriser les produits culturels de la francophonie mondiale;➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant à l'oral et à l'écrit dans un français correct avec divers interlocuteurs;➤ faire valoir ses droits et jouer un rôle actif au sein de sa communauté.

Méthodes de travail

Associer objectifs et moyens, analyser la façon de recourir aux ressources disponibles et évaluer l'efficacité de sa démarche

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none">➤ utiliser des stratégies afin de : comprendre la tâche à accomplir, choisir et utiliser les ressources dans l'exécution de sa tâche, faire part de ses réussites et de ses défis; ➤ s'engager dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.	<ul style="list-style-type: none">➤ utiliser des stratégies afin de : organiser une tâche à accomplir, choisir et utiliser les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis; ➤ démontrer de l'initiative et de la persévérance dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.	<ul style="list-style-type: none">➤ faire preuve d'une certaine autonomie en développant et en utilisant des stratégies afin de : planifier et organiser une tâche à accomplir, choisir et gérer les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, analyser, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis; ➤ démontrer de l'initiative, de la persévérance et de la flexibilité dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.	<ul style="list-style-type: none">➤ développer et utiliser, de façon autonome et efficace, des stratégies afin de : anticiper, planifier et gérer une tâche à accomplir, analyser, évaluer et gérer les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, analyser, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis; ➤ démontrer de l'initiative, de la persévérance et de la flexibilité dans la réalisation de sa tâche de façon autonome et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.

2.3 Modèle pédagogique

2.3.1 L'enseignement

Tout professionnel à l'intérieur d'un projet éducatif, qui vise un véritable renouvellement, doit être à la fine pointe de l'information sur les théories récentes du processus d'apprentissage. Il doit aussi être conscient du rôle que joue la motivation de l'élève dans la qualité de ses apprentissages ainsi que le rôle que joue le personnel enseignant dans la motivation de l'élève. Dans le cadre de la motivation de l'élève, il faut intervenir non seulement au niveau de l'importance de l'effort, mais aussi du développement et de la maîtrise de diverses stratégies cognitives. Il importe que le personnel enseignant propose aux élèves des activités pertinentes dont les buts sont clairs. L'élève doit aussi être conscient du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire.

Il est nécessaire qu'une culture de collaboration s'installe entre tous les intervenants de l'école afin de favoriser la réussite de tous les élèves. Cette collaboration permet de créer un environnement qui favorise des apprentissages de qualité. C'est dans cet environnement que chacun contribue à l'atteinte du plan d'amélioration de l'école. L'élève est au centre de ses apprentissages. C'est pourquoi l'environnement doit être riche, stimulant, ouvert sur le monde et propice à la communication. On y trouve une communauté d'apprenants où tous les intervenants s'engagent, chacun selon ses responsabilités, dans une dynamique d'amélioration des apprentissages. Le modèle pédagogique retenu doit viser le développement optimal de tous les élèves.

En effet, le renouvellement se concrétise principalement dans le choix d'approches pédagogiques cohérentes avec les connaissances du processus d'apprentissage. L'enseignant construit son modèle pédagogique en s'inspirant de différentes théories telles celles humaniste, behavioriste, cognitiviste et constructiviste.

Diverses approches pédagogiques peuvent être appliquées pour favoriser des apprentissages de qualité. Ces approches définissent les interactions entre les élèves, les activités d'apprentissage et l'enseignant. Ce dernier, dans sa démarche de croissance pédagogique, opte pour les stratégies d'enseignement qui permettent aux élèves de faire des apprentissages de qualité. Il utilise également des stratégies d'évaluation de qualité qui l'informent et qui informent les élèves du progrès dans leurs apprentissages.

Outre le but ultime d'assurer des apprentissages de qualité, deux critères doivent guider le choix d'approches pédagogiques : la cohérence pédagogique et la pédagogie différenciée.

1. La cohérence pédagogique :

Les approches choisies traduisent une certaine philosophie de l'éducation dont les intervenants scolaires se doivent d'être conscients. Toute approche pédagogique doit respecter les principes directeurs présentés au début de ce document.

2. La pédagogie différenciée :

La pédagogie différenciée s'appuie sur la notion que tous les élèves peuvent apprendre. Sachant que chaque élève apprend à sa manière et que chacun présente tout à la fois des compétences et des difficultés spécifiques, l'enseignant qui pratique une pédagogie différenciée cherche à évaluer les produits ainsi que les processus d'apprentissage des élèves. Cette démarche permet de connaître les forces et les difficultés individuelles et d'intervenir en fonction des caractéristiques de chacun.

La pédagogie différenciée n'est pas un enseignement individualisé, mais un enseignement personnalisé qui permet de répondre davantage aux besoins d'apprentissage de chaque élève et de l'aider à s'épanouir par des moyens variés. L'utilisation de plusieurs approches pédagogiques permet ainsi de respecter le style et le rythme d'apprentissage de chacun et de créer des conditions d'apprentissage riches et stimulantes.

Par ailleurs, même lorsque la pédagogie différenciée est utilisée, il sera parfois nécessaire d'enrichir ou de modifier les attentes des programmes d'études à l'intention d'un petit nombre d'élèves qui présentent des forces et des défis cognitifs particuliers.

Peu importe les approches pédagogiques appliquées, celles-ci doivent respecter les trois temps d'enseignement, c'est-à-dire la préparation, la réalisation et l'intégration.

2.3.2 L'évaluation des apprentissages

Tout modèle pédagogique est incomplet sans l'apport de l'évaluation des apprentissages. Processus inhérent à la tâche professionnelle de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages est une fonction éducative qui constitue, avec l'apprentissage et l'enseignement, un trio indissociable. Cette relation se veut dynamique au sein de la démarche pédagogique de l'enseignant. L'évaluation s'inscrit dans une culture de responsabilité partagée qui accorde un rôle central au jugement professionnel de l'enseignant et fait place aux divers acteurs concernés.

La conception des divers éléments du trio et de leur application en salle de classe doit tenir compte des récentes recherches, entre autres, sur le processus d'apprentissage. Ce processus est complexe, de nature à la fois cognitive, sociale et affective. L'évaluation dans ce contexte doit devenir *une intervention régulatrice* qui permet de comprendre et d'infléchir les processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle a également pour but d'amener une action indirecte sur les processus d'autorégulation de l'élève quant à ses apprentissages.

L'école privilégie l'évaluation formative qui a pour but de soutenir la qualité des apprentissages et de l'enseignement, et par le fait même de les optimiser. Elle reconnaît aussi le rôle important et essentiel de l'évaluation sommative. Peu importe le mode d'évaluation utilisé, il n'y a pas qu'une seule bonne façon d'évaluer les élèves. Il est cependant essentiel de représenter le plus fidèlement possible la diversité des apprentissages de l'élève au cours d'un module, d'un semestre, d'une année. À ce titre, plusieurs renseignements de type et de nature différents doivent être recueillis.

L'évaluation des apprentissages ainsi que les moyens utilisés pour y arriver doivent refléter les valeurs, les principes et les lignes directrices tels que définis dans la *Politique provinciale d'évaluation des apprentissages*.

Programme d'études : Français M-3

1. L'évaluation formative : régulation de l'apprentissage et de l'enseignement

L'évaluation formative est la plus apte à améliorer la qualité des apprentissages des élèves. Elle a comme fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant un cours ou une séquence d'apprentissage. Elle vise des apprentissages précis et relève d'une ou de plusieurs interventions pédagogiques. Elle permet à la fois à l'élève et à l'enseignant de prendre conscience de l'apprentissage effectué et de ce qu'il reste à accomplir. Elle se fait pendant la démarche d'enseignement et le processus d'apprentissage et se distingue par sa contribution à la régulation de l'apprentissage et de l'enseignement.

En ce qui concerne l'élève,

- L'évaluation formative a comme avantage de lui fournir une rétroaction détaillée sur ses forces et ses défis en lien avec les résultats attendus. Cette rétroaction sert à réguler les apprentissages. Elle doit être parlante et aidante dans le sens qu'elle identifie pour l'élève *ce qui lui reste à apprendre* et lui suggère des *moyens de l'apprendre*.
- L'évaluation formative doit aussi lui permettre de développer des habiletés d'autoévaluation et de métacognition. Pour y arriver, il doit avoir une conception claire de ce qu'il doit savoir et être capable de faire, de ce qu'il sait et peut déjà faire, et des moyens pour arriver à combler l'écart entre la situation actuelle et la situation visée.

En ce qui concerne l'enseignant,

- L'évaluation formative le renseigne sur les activités et les tâches qui sont les plus utiles à l'apprentissage, sur les approches pédagogiques les plus appropriées et sur les contextes favorables à l'atteinte des résultats d'apprentissage.
- L'évaluation formative l'aide à déceler les conceptions erronées des élèves et à choisir des moyens d'intervention pour les corriger.
- Un enseignement cohérent suite à une rétroaction de qualité appuie l'élève dans son travail et lui offre de nouvelles occasions de réduire l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée. Que l'évaluation formative soit formelle ou informelle, elle porte toujours sur deux objets : l'élève dans sa progression et la pédagogie envisagée dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage. C'est une dynamique qui doit permettre à l'élève de mieux cibler ses efforts et à l'enseignant de mieux connaître le rythme d'apprentissage de l'élève.

2. L'évaluation sommative : sanction des acquis

Le rôle de l'évaluation sommative est de sanctionner ou certifier le degré de maîtrise des résultats d'apprentissage des programmes d'études. Elle a comme fonction l'attestation ou la reconnaissance sociale des apprentissages. L'évaluation sommative survient au terme d'une période d'enseignement consacrée à une partie de programme ou au programme entier. Elle doit être au reflet des apprentissages visés par le programme d'études. L'évaluation sommative place chaque élève dans les conditions qui lui permettront de fournir une performance se situant le plus près possible de son véritable niveau de compétence. (voir tableau ci-dessous)

Des composantes de l'évaluation

Démarche évaluative	Évaluation formative	Évaluation sommative
INTENTION (Pourquoi?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ découvrir les forces et les défis de l'élève dans le but de l'aider dans son cheminement ▪ vérifier le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage ▪ informer l'élève de sa progression ▪ objectivation cognitive ▪ objectivation métacognitive ▪ réguler l'enseignement et l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ informer l'élève, l'enseignant, les parents, les administrateurs et les autres intervenants du degré d'atteinte des résultats d'apprentissage, d'une partie terminale ou de l'ensemble du programme d'études ▪ informer l'enseignant et les administrateurs de la qualité du programme d'études
OBJET D'ÉVALUATION (Quoi?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être visés par les résultats d'apprentissage du programme ▪ des stratégies ▪ des démarches ▪ des conditions d'apprentissage et d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vérifier le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage d'une partie terminale, d'un programme d'études ou de l'ensemble du programme
MOMENT D'ÉVALUATION (Quand?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ avant l'enseignement comme diagnostic ▪ pendant l'apprentissage ▪ après l'étape 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ à la fin d'une étape ▪ à la fin de l'année scolaire
MESURE (Comment?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ grilles d'observation ou d'analyse ▪ questionnaires oraux et écrits ▪ échelles d'évaluation descriptive ▪ échelles d'attitude ▪ entrevues individuelles ▪ fiches d'autoévaluation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tests et examens ▪ dossier d'apprentissage (portfolio) ▪ tâches pratiques ▪ enregistrements audio/vidéo ▪ questionnaires oraux et écrits ▪ projets de lecture et d'écriture

Programme d'études : Français M-3

Démarche évaluative	Évaluation formative	Évaluation sommative
MESURE (suite) (Comment?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tâches pratiques ▪ dossier d'apprentissage (portfolio) ▪ journal de bord ▪ rapports de visites éducatives, de conférences ▪ travaux de recherches ▪ résumés et critiques de l'actualité 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ travaux de recherches
MESURE (Qui?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ enseignant ▪ élève ▪ élève et enseignant ▪ élève et pairs ▪ ministère ▪ parents 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ enseignant ▪ ministère
JUGEMENT	<ul style="list-style-type: none"> ▪ évaluer la compétence de l'élève tout au long de son apprentissage ▪ évaluer les conditions d'enseignement et d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ évaluer la compétence de l'élève à la fin d'une étape ou à la fin d'une année scolaire ▪ évaluer le programme d'études
DÉCISION ACTION	<ul style="list-style-type: none"> ▪ proposer un nouveau plan de travail à l'élève ▪ prescrire à l'élève des activités correctives, de consolidation ou d'enrichissement ▪ rencontrer les parents afin de leur proposer des moyens d'intervention ▪ poursuivre ou modifier l'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ confirmer ou sanctionner les acquis ▪ orienter l'élève ▪ classer les élèves ▪ promouvoir et décerner un diplôme ▪ rectifier le programme d'études au besoin

3. ORIENTATION DE LA DISCIPLINE

3.1 La définition et le rôle de l'enseignement du français

Dans le programme de français au primaire, l'expression *enseignement du français* désigne l'enseignement de la discipline de formation générale qui étudie la langue maternelle comme outil au service de la pensée et comme instrument de communication personnelle et sociale.

Maîtriser sa langue maternelle, c'est se donner le pouvoir d'apprendre et de penser. L'épanouissement du potentiel de chaque élève est intimement lié à la maîtrise de sa langue, car en plus d'être une composante fondamentale de l'identité personnelle et culturelle de l'enfant, la langue est à la base de son développement intellectuel, social et affectif.

Le français est non seulement au service de la pensée et de la communication, mais il sert aussi d'outil d'apprentissage dans l'acquisition des savoirs reliés aux autres disciplines d'enseignement. Donc, on ne saurait minimiser son importance sans compromettre la capacité des élèves de répondre aux exigences de la société d'aujourd'hui et de demain.

La langue est aussi le moyen dont se sert une collectivité pour exprimer ses connaissances, ses idées, ses valeurs et son imaginaire. En ce sens, il appartient au cours de français de donner à l'élève, dès les premières années du primaire, une ouverture au patrimoine culturel de sa communauté d'appartenance comme à celui de la francophonie mondiale, et de lui donner le désir d'y participer.

3.2 Le but et les objectifs de l'enseignement du français

Le but de ce programme d'études est de développer les habiletés à écouter, à parler, à lire et à écrire. Pour atteindre ce but, quatre objectifs visent à rendre l'élève capable :

- d'écouter et de comprendre la langue parlée, de communiquer efficacement à l'oral, de lire et d'écrire en tenant compte des connaissances propres à la langue française;
- d'utiliser la langue pour organiser ses pensées et pour réfléchir sur ses expériences de manière à trouver de nouvelles façons de voir et de comprendre le monde;
- de connaître et d'apprécier les œuvres orales et écrites de sa communauté et de la francophonie;
- de développer des attitudes positives au regard de la langue, de la communication et de la littérature.

3.3 La progression de l'enseignement du français

Ce programme d'études contient :

- Les résultats d'apprentissage généraux de l'enseignement du français;
- Les résultats d'apprentissage spécifiques à chaque niveau scolaire de la maternelle à la 8^e année;
- Les contenus d'apprentissage.

Les éléments du savoir sont hiérarchisés de manière qu'une progression et des liens puissent être perçus d'un niveau à l'autre.

3.4 La relation du français avec les autres disciplines

L'apprentissage du français doit permettre à l'élève de s'approprier les savoirs multiples de toutes les autres disciplines. Puisque la langue constitue l'outil indispensable à l'appropriation de tous ces savoirs, il est primordial d'établir une relation entre l'apprentissage du français et le contenu des autres programmes. Cette collaboration peut se faire soit en utilisant les textes des autres matières pour s'approprier des connaissances en français, soit en transférant les habiletés langagières dans les activités de toutes les disciplines.

Le français, langue de communication dans nos écoles et outil au service de la pensée, est le principal moyen d'acquisition et de transmission des connaissances dans toutes les disciplines. La maîtrise de la langue maternelle est à la base du développement intellectuel, social et affectif de l'élève. Par conséquent, peu importe la discipline enseignée, l'enseignante ou l'enseignant doit servir de modèle sur le plan de la communication orale et écrite et veiller constamment à la qualité de la langue dans toutes les disciplines.

L'enseignante ou l'enseignant ne doit pas seulement enseigner le vocabulaire technique des disciplines autres que le français. Dans ces disciplines, elle ou il doit également s'assurer du transfert dans ces disciplines des connaissances acquises dans les cours de français et des attitudes positives qui motivent à se préoccuper en tout temps de la langue parlée et écrite.

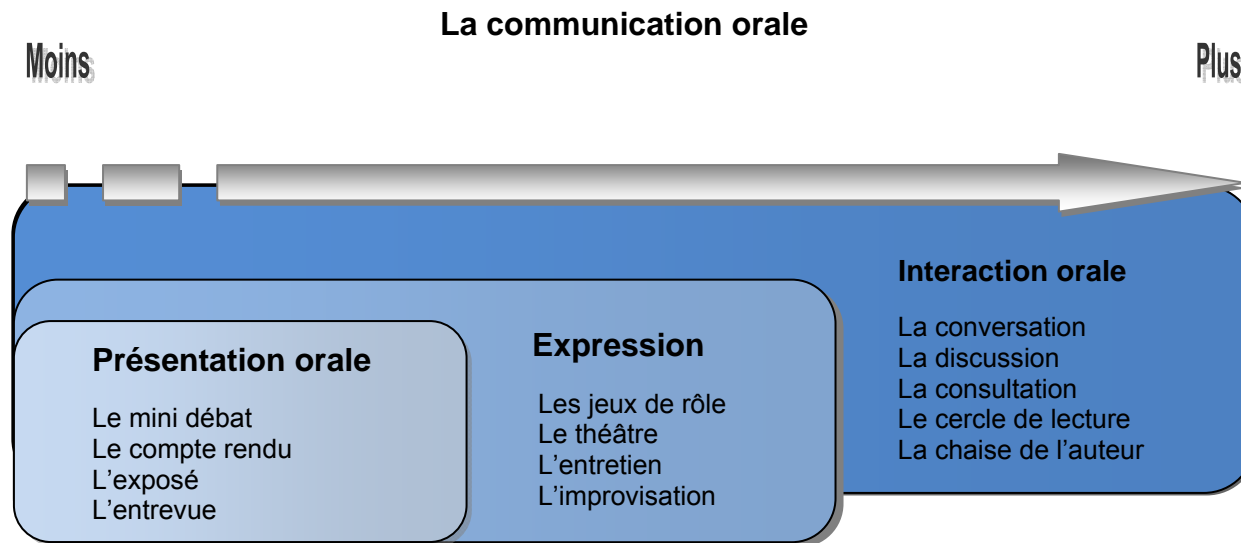
3.5 La littératie : porte d'accès aux apprentissages

Au-delà des habiletés et des connaissances linguistiques transférables dans toutes les disciplines, la littératie propose l'acquisition des stratégies essentielles à la gestion des apprentissages et favorise la responsabilisation de l'élève. En effet, la réussite de l'élève dépend de sa capacité à lire et à comprendre une variété de textes de complexité croissante ainsi qu'à communiquer efficacement le traitement ou l'interprétation qu'il en fait. Ainsi, dans le contexte d'une tâche de communication authentique, l'élève est appelé à puiser dans un vaste répertoire de stratégies, à utiliser celles qui s'avèrent pertinentes et à juger de leur efficacité.

L'enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives en lecture, en écriture et en communication orale fait donc partie intégrante d'un enseignement efficace du français. Grâce au modelage, à la pratique guidée et la pratique autonome, l'enseignant amène progressivement l'élève à s'approprier son processus d'apprentissage et à adopter un comportement stratégique.

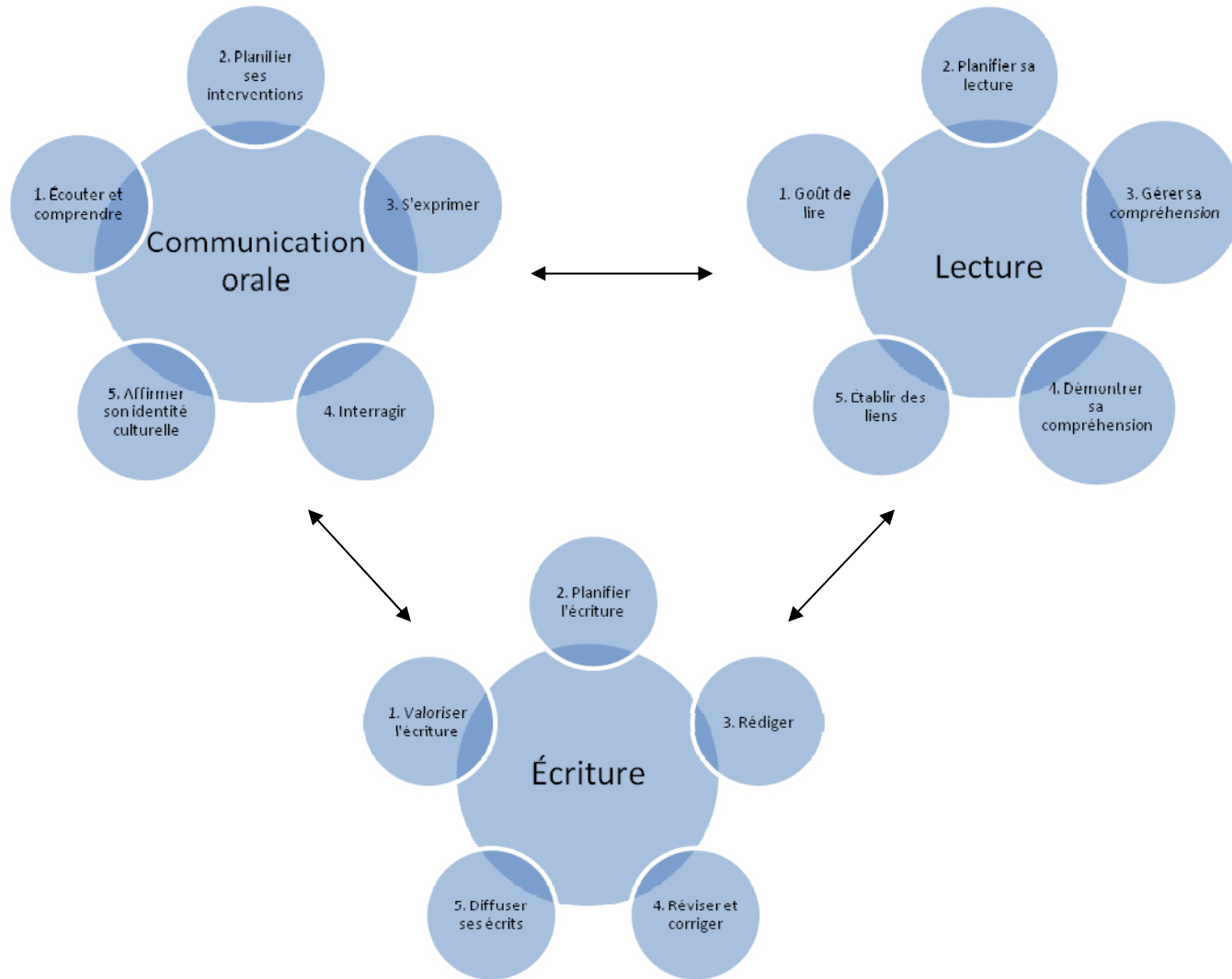
3.6 L'importance de l'oral dans un milieu linguistique minoritaire

Dans un milieu où la langue maternelle est en minorité, comme c'est le cas pour le français au Nouveau-Brunswick, il est primordial d'accorder à l'oral une place privilégiée en salle de classe. Lorsque l'on tient compte qu'un nombre non négligeable d'élèves ne parlent le français (normatif) qu'à l'école et que plusieurs élèves proviennent de familles où le français n'est pas la langue du foyer, il importe que les élèves aient la chance de s'exprimer régulièrement en français, de façon informelle, puis de façon plus formelle et ce, toujours dans un climat de respect et d'ouverture favorisant la prise de risque. Il est essentiel, dans un milieu minoritaire encore plus que dans tout autre milieu, d'avoir des exigences élevées pour nos élèves, d'insister pour qu'ils aillent jusqu'au bout de leur pensée plutôt que de se contenter de réponses monosyllabiques ou inadéquates. Il faut aussi les aider à développer un vocabulaire riche qui leur permettra de s'exprimer spontanément, avec facilité et en utilisant le mot juste.



3.7 Le rôle du programme de français dans la construction identitaire des élèves

Les chercheurs s'accordent pour dire qu'il est essentiel que nos élèves développent un fort sentiment non seulement d'appartenance, mais aussi de collaboration à la communauté culturelle pour assurer l'essor de celle-ci. Or la classe de français demeure le lieu de prédilection de la construction identitaire des élèves. En initiant les élèves à la culture et notamment à la littérature et en offrant des occasions multiples de produire des textes (oraux et écrits), le programme de français incite l'élève à s'affirmer comme Acadien et francophone. Le programme de français doit offrir des occasions aux élèves de réfléchir et de discuter de leur place comme francophone dans la société moderne et les amener à constater l'importance de leur contribution à leur communauté linguistique et culturelle. Avec l'appui des autres disciplines, le programme de français doit soutenir la construction identitaire des élèves en les incitant à devenir des citoyens en mesure de faire valoir leurs droits et de contribuer au rayonnement de leur culture.



4. Tableau synthèse des résultats d'apprentissage généraux RAG

COMMUNICATION ORALE (PAROLE- ÉCOUTE)	
L'élève doit pouvoir :	
CO1	écouter et comprendre des messages variés provenant de diverses sources en faisant preuve d'ouverture et de respect. (Attitudes)
CO2	planifier ses interventions verbales en fonction de la situation de communication. (Stratégies)
CO3	rapporter des faits, raconter des événements ou des expériences personnelles en tenant compte de l'intention de communication et des interlocuteurs. (Habilités)
CO4	intervenir de façon pertinente, claire et cohérente dans les situations d'interaction. (Habilités)
CO5	affirmer son identité culturelle en s'exprimant dans diverses circonstances et avec différents interlocuteurs selon le registre de langue approprié. (Habilités)
LECTURE	
L'élève doit pouvoir :	
L1	témoigner de son goût de lire et de son appréciation des œuvres littéraires issues du patrimoine culturel francophone. (Attitudes)
L2	planifier la lecture de textes littéraires et courants adaptés à son développement cognitif et langagier pour répondre à ses besoins d'information, de connaissances et de divertissement. (Stratégies)
L3	utiliser des connaissances et des stratégies pour gérer efficacement sa compréhension et sa rétention dans diverses situations de lecture. (Connaissances-Stratégies)
L4	démontrer sa compréhension en effectuant un certain nombre de tâches liées aux situations de lecture. (Habilités)
L5	établir des liens entre ses lectures, ses expériences personnelles et ses apprentissages dans les différents champs d'études. (Habilités)
ÉCRITURE	
L'élève doit pouvoir :	
E1	valoriser le recours à l'écriture pour témoigner de son identité culturelle francophone dans un contexte de globalisation. (Attitudes)
E2	planifier l'écriture de textes variés pour satisfaire ses besoins d'expression ou de communication avec différents destinataires. (Stratégies)
E3	rédigier à des fins personnelles et sociales des textes littéraires et courants conformes aux caractéristiques des genres retenus. (Habilités)
E4	améliorer sensiblement la qualité de ses écrits en ayant recours à diverses stratégies. (Stratégies)
E5	appliquer les connaissances nécessaires à la rédaction de textes conformes aux exigences de la langue dans un contexte de diffusion. (Connaissances)

TABLEAUX SYNTHÈSES

Signification des symboles

Niveaux	► Sensibilisation Émergence	■ Acquisition Obtention	● Approfondissement Consolidation
Fréquence	Apprentissage sur une base occasionnelle, aléatoire	Apprentissage systématique et régulier	Utilisation continue et permanente
Apprentissage	Obtention partielle des résultats. Réussite avec aide	Obtention de l'ensemble des résultats. Autonomie	Grande autonomie. Réinvestissement et transfert
Enseignement	Explications progressives *	Enseignement systématique	Rappels au besoin seulement
Évaluation formative (voir page 18)	Processus continu	Processus continu	Processus continu
Évaluation sommative (voir page 18)	Aucune	Évaluation des pratiques complètes adaptées au niveau	Évaluation des pratiques complètes

5. Plan d'étude maternelle à 3^e année

5.1 COMMUNICATION ORALE

CO1	RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAL
	L'élève doit pouvoir écouter et comprendre des messages variés provenant de diverses sources en faisant preuve d'ouverture et de respect

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES		M	1	2	3
L'élève doit pouvoir :					
CO1.1	reconnaitre l'intention de communication (raconter, rendre compte, convaincre, guider, expliquer, etc.)		▶	■	●
CO1.2	réagir dans un contexte informel par des questions, des commentaires, des suggestions	▶	▶	■	●
CO1.3	réagir de façon appropriée aux messages plus formels entendus à l'interphone, à la radio scolaire ou lors d'une conférence	▶	▶	▶	■
CO1.4	manifester son appréciation de divers produits culturels (film, chanson, émission télévisée, poème, etc.)	▶	▶	▶	▶
CO1.5	manifester son appréciation du choix de certains mots ou de certaines expressions (plus poétiques, plus recherchés, plus précis, plus nuancés)	▶	▶	▶	▶

▶ Sensibilisation – émergence

■ Acquisition – obtention

● Approfondissement – consolidation

Pistes d'exploitation M-3

- Proposer des auditions de textes variés.
- S'assurer que ces textes tiennent compte des intérêts des élèves.
- Demander ce qui a été le plus aimé ou apprécié.
- Recueillir des commentaires.
- Amener les élèves à donner de la rétroaction pertinente en agissant soi-même comme modèle ou en guidant le groupe.
- Faire objectiver les comportements les plus appropriés en situation d'écoute.
- Demander aux élèves s'ils se sont sentis écoutés et pourquoi.
- Favoriser l'objectivation : « Qu'est-ce qui fait qu'on a le goût d'en dire davantage? »
- Inviter les élèves à donner des commentaires à ceux qu'ils ont écoutés.
- Attirer l'attention sur ses propres choix de vocabulaire et sur le registre de langue utilisé selon le contexte (caméléon qui s'adapte en fonction de l'endroit où il se trouve).
- Amener les élèves à souligner les ressemblances et les différences entre diverses façons de parler le français.
- Valoriser la perception des signes non verbaux témoignant de l'intérêt.
- Faire produire des jeux de rôles, des dramatisations ou des improvisations.
- Faire écouter des textes lus, de courts films ou des chansons provenant d'autres pays de la francophonie pour développer l'oreille.
- Créer un climat de confiance et de respect dans les situations d'écoute.

Exemples d'activités d'apprentissage et de questions d'évaluation M-3

Observer et noter

- le degré d'attention et les préférences qui émergent;
- la pertinence et la rétroaction;
- les comportements;
- la qualité de la réception;
- si l'élève démontre une position d'écoute lors d'une interaction.

Ressources M-3

- Émission de télévision ou de radio;
- Atelier.on.ca;
- Trousse du CMEC.

Programme d'études : Français M-3

CO2	RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAL
	L'élève doit pouvoir planifier ses interventions verbales en fonction de la situation de communication

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES		M	1	2	3
L'élève doit pouvoir :					
CO2.1	se remémorer un livre, un film ou un événement soit en se le racontant à lui-même d'abord ou en le racontant à quelqu'un avant de partager sa représentation en classe	▶	▶	■	●
CO2.2	choisir son intention de communication				
	a) raconter, informer, rendre compte		▶	▶	■
CO2.3	noter quelques idées ou préparer quelques questions afin de s'en inspirer au cours d'une communication verbale			▶	▶
CO2.4	utiliser des informations issues de ses lectures en fonction de la situation de communication		▶	▶	▶
CO2.5	trouver des arguments susceptibles de convaincre quelqu'un et les noter par écrit au besoin			▶	▶

▶ Sensibilisation – émergence

■ Acquisition – obtention

● Approfondissement – consolidation

Pistes d'exploitation M-3

Visualisation

- Inviter les enfants à se fermer les yeux et à contempler leur écran intérieur afin de réactiver leurs souvenirs selon une séquence logique ou chronologique.
- Amener les élèves lors de visualisations guidées et d'activités liées au jeu dramatique, à se représenter des lieux, des personnes ou des événements soit par association (en tant qu'acteurs) ou par dissociation (comme spectateurs).

Objets

- Demander d'apporter des objets de la maison (souvenirs, collections, jouets, dessins, jeux, livres...) et organiser des présentations en grand groupe et en sous-groupes.

Outils

- Montrer aux élèves les cartons aide-mémoire que l'on utilise soi-même à l'occasion pour ne pas oublier de communiquer certaines informations.
- Proposer des organisateurs graphiques pour soutenir l'élaboration d'histoires ou de minirecherches.

Diffusion

- Participer à des émissions à la radio étudiante ou pour livrer des messages à l'interphone.
- Faire venir des invités et les interviewer.
- Préparer des questions d'entrevue.

Argumentation

- Proposer des mises en situation et des jeux de rôles appropriés.
- Consulter une banque de situations inspirées de la vie réelle ou des œuvres de fiction.
- Discuter de la force et de la faiblesse de certains arguments avec le grand groupe.
- Faire dégager des stratégies de résolution de conflits.
- Faire ressortir l'intention de communication avant chaque échange et s'assurer que les élèves en perçoivent l'impact.
- Demander aux élèves comment ils comptent atteindre leur but et ce qu'il faut faire ou préparer notamment pour les présentations liées aux projets.

Exemples d'activités d'apprentissage et de questions d'évaluation M-3

Observer et noter

- les discussions des élèves lors de la préparation et de la pratique;
- les écarts positifs entre la préparation et la présentation;
- le degré d'improvisation et de préparation;
- la qualité des aide-mémoires des élèves (la présence des mots-clés, pictogrammes, organisateurs);
- la puissance argumentative : les types de preuves, d'exemples...

Programme d'études : Français M-3

CO3	RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAL
	L'élève doit pouvoir rapporter des faits, partager des idées, raconter des événements ou des expériences personnelles en tenant compte de l'intention de communication et des interlocuteurs

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES		M	1	2	3
L'élève doit pouvoir :					
CO3.1	converser durant les jeux ou entretiens libres	■	●	●	●
CO3.2	exprimer ses goûts et ses intérêts durant les causeries et les entretiens informels	▶	■	●	●
CO3.3	raconter des expériences réelles, des exploits imaginaires...	▶	■	●	●
CO3.4	exprimer ses opinions et ses sentiments dans le cadre d'échanges formels et informels	▶	▶	▶	■
CO3.5	décrire des phénomènes, des objets, des événements, des personnes, des animaux, des lieux réels ou imaginaires	▶	▶	▶	■
CO3.7	raconter un événement dans une séquence logique	▶	▶	■	●

▶ Sensibilisation – émergence

■ Acquisition – obtention

● Approfondissement – consolidation

Pistes d'exploitation M-3

Échanges libres

- Allouer une période quotidienne (plus ou moins longue) propice aux échanges langagiers libres.
- Intervenir au besoin afin de stimuler les interactions par des questions ou des commentaires. « Que penses-tu de cela? », « Qu'est-ce que tu ressens? ».
- S'assurer que l'on travaille le vocabulaire nécessaire à l'expression des sentiments (peur, joie, tristesse...).
- Partager des témoignages. Instaurer au besoin un cercle magique ou un conseil de coopération.
- À la suite du temps consacré à la lecture, inviter les élèves à s'exprimer par analogie : « As-tu vécu quelque chose de semblable? », « Cette histoire te fait-elle penser à quelque chose? Raconte-nous... »
- Modéliser l'utilisation de tableaux, d'affiches, de graphiques... en ayant soin d'expliquer clairement les composantes et en guidant la perception d'ensemble.
- Pour la description, proposer des jeux d'association, d'identification, des rallyes...
- Faire illustrer par la classe une description faite par un élève.
- Faire simuler des reportages pour l'heure des nouvelles.

Exemples d'activités d'apprentissage et de questions d'évaluation M-3

Observer et noter

- la fluidité du récit oral;
- la présence de connecteurs;
- la gradation des événements;
- la clarté des explications;
- la pertinence des commentaires;
- les habiletés à décrire.

Ressources M-3

- Cercle magique;
- Conseil de coopération.

Programme d'études : Français M-3

CO4	RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAL
	L'élève doit pouvoir intervenir de façon appropriée, cohérente et pertinente dans diverses situations d'interaction ou de collaboration

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES		M	1	2	3
L'élève doit pouvoir :					
CO4.1	demander de l'aide dans un contexte de collaboration	▶	■	●	●
CO4.2	s'exprimer à l'intérieur d'un groupe restreint (ton de voix, posture, mimique...)	▶	▶	■	●
CO4.3	s'exprimer devant un groupe (ton de voix, posture, mimique...)		▶	▶	▶
CO4.4	respecter les tours de parole à l'intérieur de son équipe	▶	▶	■	●
CO4.5	partager ses points de vue avec les autres membres du sous-groupe	▶	▶	▶	▶
CO4.8	exprimer ses besoins d'information sur un sujet donné avant, pendant ou après une représentation ou un exposé		▶	▶	▶
CO4.9	accueillir les idées des autres (gestes et mots d'approbation) à l'intérieur d'une équipe	▶	▶	▶	▶
CO4.10	défendre ses idées par des exemples, des arguments, etc.				▶
CO4.11	demander l'avis ou l'opinion des autres				▶

▶ Sensibilisation – émergence

■ Acquisition – obtention

● Approfondissement – consolidation

Pistes d'exploitation M-3

Coopération

- Utiliser un tableau pour favoriser l'échange des compétences dans divers domaines (voir ressources).
- Rappeler l'importance de l'entraide dans la coopération.
- Proposer des moments de collaboration.
- Laisser les élèves discuter et s'entendre à propos de leurs projets ou choix d'activités.
- Utiliser les stratégies de l'enseignement coopératif (voir ressources).

Expression

- Proposer des jeux de rôles.
- Constituer avec les élèves un tableau pour développer des habiletés sociales : ce que je vois, ce que j'entends... (voir ressources).
- Proposer des débats, des tables rondes, des discussions en grand groupe et en groupes restreints. Demander quels ont été les arguments les plus forts qui ont influencé les autres et tenter d'en trouver les raisons.

Modélisation

- Reformuler soi-même souvent : « Si je comprends bien, tu... Est-ce bien cela? »
- Rediriger la parole lors des échanges en grand groupe. Au lieu de répondre à une question, demander : « Toi, qu'est-ce que tu en penses? »
- Questionner pour amener l'autre à clarifier ou à reformuler.

Exemples d'activités d'apprentissage et de questions d'évaluation M-3

Observer et noter

- les interactions;
- les forces et difficultés constatées;
- le développement de cette habileté lors des situations de collaboration;
- de quelle manière chaque élève influence les autres.
- Proposer des grilles d'autoévaluation et de coévaluation.

Ressource M-3

- Quand revient septembre, Caron Jacqueline, Ed. de la Chenelière, 1995.
- La coopération : un jeu d'enfant, Howden Jim, Laurendeau France, Chenelière, 2005.

Programme d'études : Français M-3

CO5	RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAL
	L'élève doit pouvoir affirmer son identité culturelle en s'exprimant dans diverses circonstances et avec différents interlocuteurs selon le registre de langue approprié

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES		M	1	2	3
L'élève doit pouvoir :					
CO5.1	recourir à un vocabulaire précis, juste et varié	▶	▶	▶	■
CO5.2	lire à voix haute, de façon dynamique, un texte préparé à l'avance (des poèmes, des albums jeunesse, ses propres écrits...)	▶	▶	▶	■
CO5.3	ajuster son débit, son intonation et son volume pour être compris	▶	▶	▶	▶
CO5.4	utiliser une langue appropriée en fonction de la situation de communication	▶	▶	▶	▶
CO5.5	partager son appréciation d'un produit culturel (tableau, film, bande dessinée, livre et chanson) issu de la francophonie d'ici et d'ailleurs	▶	▶	▶	▶

▶ Sensibilisation – émergence

■ Acquisition – obtention

● Approfondissement – consolidation

Pistes d'exploitation M-3

Profiter des événements spéciaux ou participer à des rencontres hebdomadaires favorisant les mises en commun.

Lecture à voix haute

- Modéliser en lisant soi-même ou en faisant entendre des DVD ou d'autres enregistrements.
- Encourager les élèves à s'enregistrer et à s'écouter.
- Suggérer de tout lire silencieusement avant d'oraliser.
- Saisir toutes les occasions où les autres n'ont pas le texte sous les yeux pour demander à quelqu'un de lire à voix haute pour tout le groupe.
- Accorder de nombreuses occasions pour s'exprimer en classe.

Vocabulaire

- Utiliser un vocabulaire riche en tout temps.
- Réunir sur des affiches ou feuilles grand format (et non au tableau qui s'efface) les cartes d'exploration thématique (tous les mots liés au thème : noms, adjectifs, verbes...) ou des échelles de précision (nuances de sentiments).
- Encourager la consultation de divers dictionnaires.
- Faire réaliser des cueillettes de beaux mots ou d'expressions imagées dans les lectures et les faire transcrire dans un carnet.
- Attirer l'attention des élèves sur les différentes façons de désigner un objet ou de parler d'un sujet donné.
- Mettre en vedette les découvertes lexicales. Suggérer de les utiliser dans les écrits mais aussi en parlant.
- Recourir à des expressions idiomatiques en parlant au groupe afin d'agir comme modèle. Encourager les discussions et les propos qui les réinvestissent. Constituer des listes à afficher et les consulter au besoin.

Anglicismes

- Demander de trouver d'autres façons de dire la même chose.
- Prévoir des activités plus ou moins formelles nécessitant le recours à une langue correcte ou soutenue (présentation, animations, démonstrations, exposés...).

Registre de langue

- Privilégier le registre de langue correct.
- Alterner les situations de communication; recourir aux jeux de rôles, à la radio scolaire; profiter d'événements plus formels (présence d'invités...); objectiver avec les élèves.
- Prévoir des situations formelles (télévision communautaire, soirée de gala, spectacle annuel, enregistrement vidéo... et de nombreux jeux de rôles) pour l'utilisation du registre de langue correct ou soutenu.
- Varier les situations d'interactions en mettant en présence des interlocuteurs qui ne se connaissent pas ou qui se connaissent peu (autre classe, autre école, parents d'élèves, invités...).
- Organiser une expo-sciences et inviter les autres classes.
- Jumeler les classes des plus grands avec les plus petits. Prévoir entre eux des échanges verbaux (expositions, animations de livres, ateliers d'arts plastiques, improvisation...).
- Favoriser l'autoévaluation.

Exemples d'activités d'apprentissage et de questions d'évaluation M-3

Observer et noter

- la redondance;
- la compréhension de termes moins courants;
- l'intégration et les transferts;
- la diversité et la précision du vocabulaire;
- la compréhension de termes moins courants;
- les anglicismes;
- les constructions syntaxiques;
- l'autoévaluation.

5.2 LECTURE

L1	RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAL
	L'élève doit pouvoir témoigner de son gout de lire et de son appréciation des œuvres littéraires issues du patrimoine francophone

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES		M	1	2	3
L'élève doit pouvoir :					
L1.1	démontrer une certaine initiative dans le choix de ses lectures	▶	▶	▶	■
L1.2	manifester son appréciation des textes courants et littéraires	▶	▶	▶	■
L1.3	manifester son appréciation des textes d'écrivains acadiens et francophones	▶	▶	▶	▶

▶ Sensibilisation – émergence

■ Acquisition – obtention

● Approfondissement – consolidation

Pistes d'exploitation M-3

Lecture quotidienne :

- Allouer une période fixe.
- Proposer des livres attrayants et renouveler l'inventaire, placer en évidence les nouveautés.
- Lire au moins une fois par jour aux élèves des petits livres ou des parties de livres plus longs (contes, légendes, récits, documentaires...).
- Animer la lecture en encourageant la participation (questionnement, interruptions, évocations...).
- Proposer une grande variété d'écrits : des chansons, des comptines, des poèmes, des informations, des lettres, des devinettes.
- Encourager les choix personnels. Amener les élèves à prendre conscience de leurs goûts.
- Demander aux élèves de présenter leurs livres préférés.
- Inviter les élèves à choisir à tour de rôle un livre qui sera lu à toute la classe.
- Proposer la lecture parmi d'autres activités possibles durant les moments libres et durant les ateliers facultatifs.
- Organiser un club de lecture. Prévoir un temps à l'horaire consacré au partage.
- Encourager les élèves à choisir leur lecture.
- Favoriser les échanges de livres au centre de ressources, selon un horaire flexible.
- Impliquer les élèves dans les listes d'achats. Laisser des catalogues ou de la publicité à leur disposition.
- Monter une exposition.
- Organiser des discussions en grand groupe ou en groupes restreints, des tables rondes ou des débats portant sur des livres.
- Prévoir un tableau d'affichage dans le coin de lecture pour recueillir les suggestions faites par écrit.
- Proposer des livres faciles et d'autres plus difficiles pour répondre aux besoins diversifiés.
- Inscrire des slogans incitatifs dans le coin de lecture ou apposer des affiches invitantes.
- Laisser des catalogues de maisons d'édition, des sections de journaux ou de revues comportant des critiques et des suggestions.
- Solliciter les commentaires d'autres classes (correspondance scolaire).

Exemples d'activités d'apprentissage et de questions d'évaluation M-3

Observer et noter

- le niveau d'attention;
- le taux de fréquentation du coin de lecture;
- les réactions verbales et non verbales;
- les livres lus par chaque élève;
- les choix d'activités;
- les remarques ou les demandes spécifiques;
- les titres choisis;
- l'influence des autres lors des emprunts de livres.
- faire des entrevues individuelles.

Ressources M-3

- livres –CD ou DVD;
- albums sans textes (pour les plus jeunes);
- imagiers;
- revues enfantines et pour la jeunesse;
- livres géants;
- livres de fiction;
- chansons;
- comptines;
- livres documentaires;
- affiches promotionnelles (en lecture);
- petites collections pour différents niveaux de lecteurs.

POUR LES ENSEIGNANTS :

- La lecture, apprentissage et difficultés, La lecture, de la théorie à la pratique, La compréhension en lecture et Les textes littéraires à l'école de Jocelyne Giasson.

Programme d'études : Français M-3

L2	RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAL
	L'élève doit pouvoir planifier la lecture de textes littéraires et d'usage courant adaptés à son développement cognitif et langagier pour répondre à ses besoins d'information et d'imaginaire

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES		M	1	2	3
L'élève doit pouvoir :					
L2.1	survoler un texte afin d'en dégager les idées générales	▶	▶	■	●
L2.2	prédire le contenu d'un texte en s'appuyant sur des indices textuels et organisationnels	▶	▶	■	●
L2.3	déterminer son intention de lecture (se renseigner, se divertir...)	▶	▶	▶	■
L2.4	faire des liens entre son vécu, ses connaissances et la lecture proposée (activer les connaissances antérieures)	▶	▶	▶	■
L2.5	choisir parmi plusieurs livres un livre approprié pour répondre à ses besoins en tenant compte de son niveau de lecture	▶	▶	▶	▶
L2.6	distinguer les textes littéraires (narratifs, poétiques, etc.) des textes d'usage courant (informatif, explicatif, etc.)			▶	▶

▶ Sensibilisation – émergence

■ Acquisition – obtention

● Approfondissement – consolidation

Pistes d'exploitation M-3

- Demander aux élèves comment ils procèdent pour choisir un bon livre. Établir des critères et en discuter avec le groupe.
- Proposer une certaine variété de livres, de poèmes, de chansons, etc. afin d'amener les élèves à bien choisir.
- Lorsqu'il s'agit d'une animation collective, déléguer le choix du livre à lire.
- Rassurer les élèves et les inviter à changer de livre si ce dernier ne convient pas.
- Organiser des activités de promotion par les pairs.
- Afficher une séquence illustrée de la démarche suggérée : « AVANT de lire - je demande pourquoi? »

Mise en situation

- Lors de la mise en situation pour un texte commun, demander aux élèves ce qu'ils savent déjà sur le thème ou ce genre d'écrit [recette, bande dessinée, règles d'un jeu, etc.] et les inviter à partager leurs connaissances avec le groupe.
- Inviter les élèves à imaginer de quoi le texte va parler.
- Dresser ensemble la liste des questions que l'on se pose.
- Recueillir des prédictions à partir de l'information disponible. Profiter de l'heure du conte pour modéliser. Inviter les élèves à se fermer les yeux et à visualiser la tâche à accomplir.
- Classifier les livres selon le niveau de difficulté pour faciliter le choix de l'élève.

Objectivation

- Lors des séances d'objectivation, vérifier si l'intention de lecture de l'élève a été atteinte, sinon, discuter des solutions de rechange.
- Faire ressortir la diversité des raisons de lire.
- Témoigner soi-même de ses expériences.

Exemples d'activités d'apprentissage et de questions d'évaluation M-3

Observer et noter

- le degré d'autonomie;
- les intérêts et les goûts;
- la fréquence et la diversité des emprunts;
- le changement de livres sans arrêt par certains élèves;
- les difficultés rencontrées ou les déceptions;
- les stratégies utilisées;
- la diversité et la pertinence des questions;
- l'autoévaluation.

L3	RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAL
	L'élève doit pouvoir utiliser des connaissances et des stratégies pour gérer efficacement sa compréhension et sa rétention dans diverses situations de lecture

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES		M	1	2	3
L'élève doit pouvoir :					
L3.1	démontrer sa connaissance des éléments du concept de l'écrit				
a)	reconnaître les fonctions de la lecture (se divertir, le plaisir, pour communiquer, pour accroître ses connaissances, pour agir, pour se débrouiller dans la vie)	▶	■	●	
b)	reconnaître que l'écrit de l'environnement est significatif :				
	- lecture logographique (ex. : logo du McDonald, logo du recyclage) et lecture des panneaux de signalisation routiers (ex. : ville, arrêt, vitesses, traverse d'écolier, etc.)	■	●		
c)	comprendre l'orientation de l'écrit :				
	- de gauche à droite, de haut en bas, le retour à la ligne et d'une page à l'autre	■	●		
d)	reconnaître que l'écrit comporte des illustrations et des symboles graphiques qui sont porteurs de sens :				
	- distinguer l'image du texte	■	●		
e)	reconnaître et comprendre les indices textuels et organisationnels de différents types de livres				
	- la page couverture	■	●	●	
	- le titre du livre	■	●	●	
	- le nom de l'auteur	▶	■	●	
	- l'illustrateur	▶	■	●	
	- la quatrième de couverture (l'endos du livre)	▶	▶	■	●
	- le sous-titre	▶	▶	▶	■
	- les intertitres	▶	▶	▶	■
	- la table des matières	▶	▶	▶	■
	- le glossaire et l'index	▶	▶	▶	■
	- appuis graphiques (tableau, ligne du temps, diagramme, graphique, légende, carte)			▶	■

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES		M	1	2	3
L'élève doit pouvoir :					
L3.2	manifester ses aptitudes en conscience phonologique				
a)	démontrer une conscience des phrases et des mots du langage oral				
	- reconnaître une phrase de ce qui n'en est pas une (ex. : Marie/Marie mange une pomme)	■	●		
	- segmenter (couper) à l'oral les mots dans une phrase (ex. : Jean/mange/du/pain)	■	●		
	- comparer la longueur des phrases (long, court)	■	●		
	- comparer la longueur des mots (long, court) (train/coccinelle)	■	●		
b)	démontrer une conscience syllabique				
	- reconnaître si une syllabe particulière se trouve dans un mot (ex. : entends-tu sou dans souris?)	■	●		
	- choisir parmi deux mots celui qui contient une syllabe donnée (ex. : dans quel mot tu entends ta dans balade et tableau?)	■	●		
	- fusionner des syllabes orales afin de reconstituer un mot (ex. : man/teau = manteau)	■	●		
	- segmenter les mots en syllabes orales ex. : téléphone = té-lé-phone)	■	●		
	- reconnaître une syllabe particulière en position initiale, finale et médiane d'un mot (ex. : où entends-tu la syllabe ro dans robot - au début, au milieu ou à la fin?)	■	●	●	
c)	démontrer une conscience syllabique (manipulation)				
	- ajouter oralement une syllabe dans un mot (ex. : si on ajoute sou à riz, ça devient souris)	▶	■	●	
	- enlever oralement une syllabe dans un mot (ex. : si j'enlève cha dans le mot chapeau, qu'est-ce qu'il reste (peau)	▶	■	●	
	- substituer une syllabe dans un mot pour en créer un nouveau (ex. : château-gâteau)	▶	■	●	
d)	démontrer une conscience de la rime				
	- reconnaître les mots qui riment (est-ce que bas et pas riment, dans une chanson, dans une lecture ou dans une liste de mots?)	■	●		
	- reconnaître les mots qui riment dans une liste de deux mots ou plus (qu'est-ce qui rime avec canard : lapin-renard-écureuil?)	■	●		
	- trouver dans son lexique mental (tête) un mot qui rime avec un mot donné	▶	■	●	

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES	M	1	2	3
L'élève doit pouvoir :				
e) démontrer une conscience phonémique (son)				
- reconnaître le son initial dans un mot (ex. : est-ce que tu entends ch dans chat?)	▶	■	●	
- reconnaître le son final dans un mot (ex. : est-ce que tu entends o dans chapeau?)	▶	■	●	
- reconnaître deux mots qui commencent par le même phonème (son) (ex. : est-ce que chat et loup commencent par le même phonème (son)? (ex. : est-ce que cheval et chapeau commencent par le même phonème (son)?)	▶	■	●	
- reconnaître deux mots qui finissent par le même phonème (son) (ex. : est-ce que vache et mauve finissent par le même phonème (son)? (ex. : est-ce que maman et vêtement finissent par le même phonème (son)?)	▶	■	●	
- fusionner des phonèmes pour former un mot (sauf les consonnes combinées) (ex. : l'enseignante segmente (b-a-l-on) et l'élève fusionne (ballon))	▶	■	●	
- fusionner des phonèmes pour former un mot (y inclut les consonnes combinées) (ex. : t-a-b-l = table)	▶	▶	■	
- segmenter le mot en phonème (sauf les consonnes combinées) (ex. : l'enseignante fusionne (ballon) et l'élève segmente (b-a-l-on))	▶	■	●	
- segmenter le mot en phonème (y inclut les consonnes combinées) (ex. : table = t-a-b-l)	▶	▶	■	
- reconnaître le phonème particulier d'un mot en position initiale, finale ou médiane (ex. : où entends-tu le son l dans balle : au début, au milieu ou à la fin?)	▶	■	●	
f) démontrer une conscience phonémique (manipulation des sons)				
- ajouter oralement un phonème dans un mot (ex. : si on ajoute le son k à loup, ça devient clou)		▶	■	●
- enlever oralement un phonème dans un mot (ex. : si j'enlève b dans le mot bateau, qu'est-ce qu'il reste (ateau))		▶	■	●
- substituer un phonème dans un mot pour en créer un nouveau (ex. : pain = main)		▶	■	●

Programme d'études : Français M-3

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES L'élève doit pouvoir :	M	1	2	3
L3.3 appliquer les mécanismes de la lecture pour gérer sa compréhension				
a) reconnaître et nommer les lettres de l'alphabet (majuscule)	■	●		
b) reconnaître et nommer les lettres de l'alphabet (minuscule et majuscule)	▶	■	●	
c) trouver la lettre correspondante à un phonème (son) donné par l'enseignant	■	●		
d) produire le son de toutes les lettres de l'alphabet	▶	■	●	
e) lire les sons complexes (voir annexe E)	▶	▶	▶	■
f) reconnaître instantanément des mots fréquents (voir annexe C)	▶	■	●	
g) reconnaître des mots familiers de l'environnement	▶	■	●	
h) utiliser des imagiers, des dictionnaires visuels ou banques de mots	▶	▶	■	●
i) distinguer les noms propres de lieux, de personnes ou d'animaux	▶	▶	■	●
j) choisir l'entrée ou les entrées en lecture les plus susceptibles de l'aider à comprendre un nouveau mot (voir annexe B)				
- reconnaître des lettres, des groupes de lettres ou des syllabes pour accéder à de nouveaux mots (entrée idéographique); (ex. : première lettre d'un mot, petit mot dans un grand, une lettre dans son nom, etc.)	▶	■	●	
- utiliser les correspondances (lettres-sons) pour lire les mots inconnus (entrée graphophonétique)	▶	■	●	
- observer la structure et la fonction des mots (marques graphiques du genre et du nombre) dans une phrase pour trouver le sens (entrée syntaxique)	▶	▶	■	●
- se servir du contexte écrit et des illustrations pour découvrir la signification d'un mot inconnu ou d'une expression peu courante (entrée sémantique) (voir annexe B)	▶	▶	■	●
- utiliser sa connaissance de la morphologie (préfixe, suffixe, racine, marques du genre, du nombre et de personne) pour déduire le sens des mots nouveaux (entrée morphologique)			▶	■
k) tenir compte de la ponctuation pour faire une lecture expressive	▶	▶	■	●
l) lire des textes de niveau scolaire avec fluidité et intonation, en respectant la ponctuation	▶	▶	■	●
m) utiliser les correspondances graphophonétiques pour identifier les mots inconnus à l'écrit, mais familiers à l'oral (continuum)	▶	▶	■	●
n) vérifier si ses prédictions se justifient et les ajuster au besoin			▶	■
o) donner du sens à plusieurs mots de substitution (identifier le référent)			▶	■
p) recourir aux outils de références appropriés (dictionnaire, imagier, glossaire, électronique ou papier) pour saisir la signification des mots inconnus			▶	▶
q) cerner en contexte la signification de plusieurs expressions idiomatiques			▶	▶

▶ Sensibilisation – émergence

■ Acquisition – obtention

● Approfondissement – consolidation

Pistes d'exploitation M-3

- Avant de commencer l'enseignement formel de la conscience phonologique, il est important de travailler les notions et habiletés à l'entraînement à la conscience phonologique :
 - Notions spatiotemporelles
 - La discrimination auditive
 - Habiletés d'écoute
 - La séquence
- Favoriser le développement de la conscience phonologique de l'élève en proposant de nombreuses comptines ou jeux et exercices faisant appel au rythme et à la rime.
- Assurer le développement d'une conscience de l'écrit en écrivant devant les élèves ou en lisant à voix haute des textes variés tout en ayant soin de dire pourquoi lire ou écrire est utile.
- Mêler des gribouillis, des textes, des dessins et les faire classer (à la maternelle).
- Bien distinguer « lire » et « raconter » pour les élèves : à certains moments, lire fidèlement l'histoire; à d'autres, raconter la même histoire en ajoutant, omettant ou modifiant même certains détails.
- Faire chanter l'alphabet (à la maternelle)
- Désigner en même temps les lettres nommées.
- Faire associer les noms des lettres à leurs sons.
- Proposer des jeux d'association.
- Faire constituer des ensembles.
- Utiliser les étiquettes de prénoms ou le vocabulaire thématique.
- Organiser des jeux/des projections sur écran.
- Proposer de visualiser l'ensemble avant de dire oralement une phrase.
- Faire désigner les mots identiques et ceux qui se ressemblent.
- Permettre à l'élève de se préparer afin d'assurer une lecture à voix haute non syllabique, mais globale.
- S'assurer de la présence d'outils référentiels diversifiés.
- Proposer l'inscription dans son lexique personnel.
- En partant d'un texte, faire classer certains de ces mots selon leur graphie.
- Faire observer l'utilité des marques du féminin, du pluriel et des finales de verbes.
- Lors de l'heure du conte ou de l'animation du livre en classe, demander d'imaginer l'histoire qui sera lue à partir de la page couverture ou des illustrations du livre.
- Faire comparer les prédictions de plusieurs élèves.
- Interrompre souvent sa lecture à voix haute d'une histoire pour demander : « Que va-t-il se passer? »/« Que va-t-il arriver? ».
- Une fois quelques prédictions retenues, continuer en disant : « On va voir ce que l'auteur a décidé ».
- Lorsqu'un mot difficile empêche la compréhension du texte, encourager l'élève à recourir à la stratégie la plus appropriée pour pouvoir poursuivre sa lecture. (le sauter, avoir recours au contexte, analyser le mot, etc.)
- Favoriser la mise en commun des stratégies.
- Amener les élèves à créer des images mentales et à éprouver des émotions en leur faisant évoquer des souvenirs, des émissions de télévision, des films, puis des textes écrits.
- Favoriser la mise en commun des stratégies : « Comment avez-vous procédé? »
- Susciter des réflexions lors de la lecture collective d'un texte pour relever les marqueurs de relation et se prononcer sur leurs rôles. Faire trouver des remplacements de mots.
- Faire relever dans les lectures des figures de style et des expressions figées.
- Faire découvrir et constituer des listes de mots comprenant des préfixes ou suffixes fréquents.

Exemples d'activités d'apprentissage et de questions d'évaluation M-3

Observer et noter

- le développement de la conscience de l'écrit à l'aide de grilles appropriées;
- le nombre de mots reconnus rapidement :
 - de 20 à 50 en maternelle
 - environ 200 à 300 en 1^{re} année
 - environ 400 à 500 en 2^e année
- à quel endroit l'élève cherche à l'occasion des mots;
- la pertinence de certaines prédictions;
- le non verbal;
- les fixations oculaires chez les élèves en difficulté;
- la flexibilité en lecture;
- le blocage face aux mots nouveaux;
- le découragement et la démission face au texte;
- si l'élève possède le sens de la langue (énoncés grammaticalement corrects);
- si les temps courants sont distingués;
- si certaines expressions vues en lecture se retrouvent dans les écrits des élèves (transfert),
- calculer approximativement la vitesse en lecture silencieuse;
- s'assurer de l'absence de labialisation ou de prononciation intérieure.

Ressources M-3

- matériel didactique destiné au préscolaire;
- jeux éducatifs;
- textes référentiels;
- étiquettes-mots;
- jeux de reconnaissance, de mémoire et d'association;
- jeux de cartes thématiques;
- affiches thématiques;
- dictionnaires et imagiers;
- dictionnaire des expressions idiomatiques;

Outils à consulter :

- J'apprends à lire, aidez-moi! Thériault, J., Les Éditions Logiques (Catalogue de matériel didactique agréé), 1995, 148 pages.
- La lecture, de la théorie à la pratique, Giasson, J., Gaétan Morin Éditeur (Catalogue de matériel didactique agréé), 2003, 416 pages.
- Conscience phonologique : Stanké, B., Chenelière Éducation, 2000, 144 pages.
- Émergence de l'écrit : Gaudreau, A., Chenelière Éducation, 2004, 320 pages.
- Littératie dès la maternelle : Trehearne, M., Groupe Modulo, 2005, 558 pages.
- Littératie en 1^{re} et 2^e année : Trehearne, M., Groupe Modulo, 2005, 835 pages.
- Littératie de la 3^e à la 6^e année : Trehearne, M. Groupe Modulo, 2006, 632 pages.

Site de l'atelier : www.atelier.on.ca

Programme d'études : Français M-3

L4	RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAL L'élève doit pouvoir démontrer sa compréhension en réagissant à ses lectures et en effectuant des tâches qui s'y rapportent
-----------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES		M	1	2	3
L'élève doit pouvoir :					
L4.1	parler des livres d'après leurs illustrations	■	●	●	●
L4.2	démontrer sa compréhension d'un texte lu à l'aide du mime, du dessin, jeux de rôles, théâtre ou à l'écrit	▶	■	●	●
L4.3	faire le rappel de texte littéraire				
	a) raconter certains éléments de l'histoire à sa façon et nommer le personnage principal	■	●	●	
	b) faire le rappel du début et de la fin de l'histoire	■	●	●	
	c) faire le rappel du début, du milieu et de la fin de l'histoire (en ordre chronologique)	▶	■	●	
	d) faire le rappel en identifiant tous les éléments (début, personnages principaux, événements principaux, fin, temps et lieu – en ordre chronologique)	▶	▶	■	●
L4.4	faire le rappel de texte courant				
	a) identifier le sujet du texte	▶	■	●	●
	b) trouver l'idée principale	▶	▶	■	●
	c) présenter l'information dans un ordre chronologique ou logique		▶	▶	■
L4.5	poser des questions à propos d'un livre	▶	▶	■	●
L4.6	relever les informations dans ses lectures (à l'oral et à l'écrit)	▶	■	●	●
L4.7	inférer des données implicites	▶	▶	■	●
L4.8	réagir aux personnages, aux événements et aux informations figurant dans les écrits	▶	▶	■	●
L4.9	suivre la séquence de réalisation d'un texte constitué de consignes (textes incitatifs – recettes, mode d'emploi, règles de jeux...)		▶	■	●
L4.10	partager sa compréhension d'un texte lors d'une discussion avec ses pairs	▶	▶	▶	■
L4.11	dégager des ressemblances et des différences entre des personnages, des lieux, des événements réels ou imaginaires	▶	▶	▶	■
L4.12	distinguer dans un récit les éléments vraisemblables et invraisemblables		▶	▶	▶
L4.13	distinguer les idées principales des idées secondaires dans un texte			▶	▶
L4.14	établir des relations causales entre les actions des personnages et les événements d'un récit			▶	▶
L4.17	faire le résumé d'un texte ou d'un livre				▶
L4.18	porter un jugement esthétique sur un texte littéraire (images, procédés littéraires, vocabulaire, syntaxe, etc.)	▶	▶	▶	▶

▶ Sensibilisation – émergence

■ Acquisition – obtention

● Approfondissement – consolidation

Pistes d'exploitation M-3

- Inviter les élèves à se raconter l'histoire en dyades, en petits groupes ou en grand groupe.
- Amener les élèves à questionner les écrits et non pas uniquement à répondre à des questions.
- Élargir les types de formulation en posant soi-même des questions ouvertes, d'analyse, de synthèse.
- Recourir au questionnement réciproque (alternance entre le questionnement des élèves et celui de l'enseignante).
- Inviter les élèves à mettre en commun leurs questions et à s'en servir pour discuter du texte lu.
- Encourager l'expression de points de vue différents.
- Faire établir les portraits physiques des personnages et trouver quelques traits de caractère.
- Recueillir favorablement les réactions verbales.
- Organiser en ateliers l'exécution de recettes, de jeux, de tours de magie...
- Attirer l'attention sur l'information figurant sur les babillards.
- Inciter les élèves à s'inscrire aux activités proposées, à faire venir de la documentation gratuite, à participer à un concours, à joindre une équipe sportive... et à respecter les indications prescriptives (chuchoter, marcher lentement, sortie de secours...).
- Proposer le recours à des organisateurs graphiques diversifiés et proposés par des appellations imagées : le petit train, les bulles, l'étoile, l'électro, le codage, l'itinéraire, l'araignée, les tableaux.
- Faire comparer à l'aide de tableaux ou de diagrammes ce qui est réaliste ou non, plausible ou non dans le contexte de l'histoire.
- Poser des questions par rapport à la compréhension.
- Demander de suggérer un nouveau titre, des nouveaux sous-titres.
- Amener les élèves à lire entre les lignes.
- Guider une démarche inductive.
- Questionner, inviter à raconter, à préciser ce qui se passe, comment cela finit ou se règle.
- Favoriser les échanges à propos de ce qui est réaliste et de ce qui ne l'est pas.
- Recourir à la dramatisation.

Exemples d'activités d'apprentissage et de questions d'évaluation M-3

- Vérifier la compréhension en ayant recours à l'oral (narration), au dessin (croquis, esquisse, portrait, paysage) ou au jeu dramatique (mime, marottes, marionnettes) et à l'exécution de tâches (bricolage, expérience de science, problème de mathématiques).

Observer et noter

- la précision et la logique des réponses;
- le degré de projection;
- la qualité de l'exécution;
- la pertinence de l'organisateur graphique retenu;
- la créativité manifestée;
- les capacités d'analyse et de synthèse;
- la présence des principaux éléments.

Programme d'études : Français M-3

L5	RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAL
	L'élève doit pouvoir établir des liens entre ses lectures, ses expériences personnelles et ses apprentissages dans les différents champs d'études

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES		M	1	2	3
L'élève doit pouvoir :					
L5.1	utiliser l'écrit de son environnement comme appui à la lecture (icônes, logos, affiches, règlements)	▶	■	●	●
L5.2	utiliser des éléments d'information prélevés dans divers types de textes (article informatif, manuels des autres matières, recette, lettre, compte rendu, instructions)	▶	▶	▶	■
L5.3	établir des liens entre ses connaissances, son vécu et ses lectures	▶	▶	▶	■
L5.4	comparer ses lectures et partager ses interprétations avec ses pairs			▶	▶
L5.6	porter un jugement critique sur un texte publié sur papier ou sur Internet (exactitude et crédibilité de l'information, valeur des arguments, présence de stéréotypes, valeur de la source, etc.)			▶	▶

▶ Sensibilisation – émergence

■ Acquisition – obtention

● Approfondissement – consolidation

Pistes d'exploitation M-3

- Inviter les élèves à lire les textes sur les tableaux d'affichage dans l'école ou dans la classe.
 - Donner l'occasion à l'élève de faire des transferts en ayant recours aux autres programmes d'études ou à d'autres volets du français ainsi qu'à des événements de la vie courante.
 - COMMUNICATION ORALE : causerie, présentation, entrevue, débat.
 - ÉCRITURE : passeport de lecture, souvenirs de lecture, affiches, devinettes, découvertes, articles, etc.
- Autres disciplines
- **mathématiques** : tableaux, diagrammes, symboles, schémas, etc.
 - **sciences humaines** : ligne du temps, itinéraires, trajectoire, etc.
 - **arts plastiques** : murale, maquette, dessin, peinture, modelage, sculpture, croquis, collage, montage, etc.
 - **art dramatique** : mime, saynète, marottes, marionnettes, théâtre d'ombres, etc.
- Faire comparer la vie des personnages de fiction ou des événements fictifs avec le vécu des élèves (tableaux, diagrammes, etc.).
 - Afin de permettre l'élargissement de la compréhension, accepter plusieurs interprétations possibles.
 - Amener l'intégration des idées des autres émises sous forme d'opinions, de points de vue, d'arguments ou d'extraits du texte.
 - Recueillir les réactions et les réflexions dans le journal de lecture ou dans le dossier de lecture.
 - Inviter à la discussion.
 - Insister sur l'importance de la communauté de la classe pour l'élargissement de la compréhension.
 - Faire utiliser des diagrammes et des tableaux pour faciliter les comparaisons.
 - Faire ressortir les chaînes d'événements et l'interdépendance des causes et des effets.
 - Demander de trouver des exemples dans les médias, dans les livres ou dans sa vie.
 - Faire utiliser des organisateurs graphiques pour faciliter les ancrages visuels.

Exemples d'activités d'apprentissage et de questions d'évaluation M-3

Observer et noter

- l'intérêt manifesté;
- si la stratégie utilisée permet d'atteindre le but poursuivi (retenir l'information, la regrouper, faire des liens, la représenter, la comparer, l'approfondir, etc.);
- la pertinence des réponses personnelles;
- les comportements au cours des discussions en grand groupe et en groupes restreints;
- les transferts d'information.

Ressource M-3

- Le Métaguide, Éditions Beauchemin, p. 57.

5.3 ÉCRITURE

E1	RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAL L'élève doit pouvoir valoriser le recours à l'écriture pour témoigner de son identité culturelle francophone
-----------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES		M	1	2	3
L'élève doit pouvoir :					
E1.1	explorer la fonction communicative, expressive et créatrice de l'écrit				
	a) demander à l'adulte d'écrire des mots	■	●		
	b) choisir spontanément « d'écrire » (écriture inventée, l'orthographe rapprochée pseudo lettres, etc.)	■	●		
	c) imiter les adultes en « lisant » aux autres ce qu'il a « écrit »	■	●		
E1.2	utiliser l'écriture à des fins de communication utile (liste, carte de souhaits, message personnel, etc.)	▶	▶	■	●
E1.3	utiliser l'écriture à des fins d'expression personnelle (poème, chanson, livre, journal personnel, blogue, cybercarnet, etc.)	▶	▶	▶	■
E1.4	partager ses écrits avec d'autres (en classe, à l'école, dans la famille, dans le milieu, sur le réseau Internet, etc.)	▶	▶	▶	■
E1.5	créer des liens avec la francophonie par le biais de l'écriture (site web, correspondance avec d'autres francophones, diffusion de ses écrits dans un journal, etc.)			▶	▶

▶ Sensibilisation – émergence

■ Acquisition – obtention

● Approfondissement – consolidation

Pistes d'exploitation M-3

- Écrire soi-même souvent au tableau des messages aux élèves ou des histoires collectives.
- Inviter des grands à venir écrire en compagnie des petits ou à prendre en dictée leurs textes.
- Inviter des auteurs de littérature pour la jeunesse.
- Disposer dans le coin de lecture ou bien en vue dans la classe, une variété d'écrits : lettres, poèmes, chansons, contes, règles de vie, devinettes, etc.
- Solliciter les commentaires du groupe relativement aux écrits produits.
- Chaque fois que c'est possible, mentionner l'intérêt qu'il peut y avoir à écrire (pour se souvenir, pour demander quelque chose, pour remercier, etc.).
- Proposer des situations stimulantes et des destinataires réels.
- Trouver une classe pour correspondre.
- Rendre l'écriture attrayante (ex. : B.D. géantes, poèmes ludiques, poésie spatiale, textes interactifs, etc.).
- Féliciter l'élève pour ce qui est acquis, lui préciser ce qui est à améliorer.
- Souligner les progrès.
- Proposer de nouveaux défis.
- Suggérer des pistes, des idées, etc.
- Laisser parfois le choix des moyens (dessin, maquette, livre, etc.).
- Offrir des activités ouvertes qui laissent une certaine latitude à l'égard des produits.
- Proposer d'écrire des histoires à deux, à trois ou à quatre. Convenir ensemble du thème, des personnages, des événements.
- Laisser du temps pour écrire dans un « cahier d'écrivain » ou un « journal personnel » (au moins 10 minutes par jour).
- Proposer des ateliers d'écriture.
- Valoriser l'écrit à l'intérieur des projets (questionnaires, affiches, transparents, comptes rendus, jeux d'association, consignes).
- Faire ranger dans un portfolio les meilleurs écrits.
- Inviter les élèves à parler de leurs productions aux autres.
- Faire circuler les écrits diffusés sous forme de petits livres, de recueils, de journaux, etc.
- Saisir toutes les occasions de diffusion.

Exemples d'activités d'apprentissage et de questions d'évaluation M-2

Observer et noter

- le niveau d'intérêt;
- les types de questions posées par les élèves;
- les réactions;
- les choix d'activités;
- la fréquence et la diversité des productions libres;
- les attitudes face à l'écriture.
- Proposer une grille d'autoévaluation.

Programme d'études : Français M-3

E2	RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAL
	L'élève doit pouvoir planifier l'écriture de textes variés pour satisfaire ses besoins d'expression ou de communication avec différents destinataires

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES		M	1	2	3
L'élève doit pouvoir :					
E2.1	activer ses connaissances antérieures sur le sujet et le type de textes			▶	▶
E2.2	trouver des idées en fonction du sujet	▶	■	●	●
E2.3	trouver des idées selon l'intention d'écriture	▶	▶	▶	■
E2.4	choisir le type de texte approprié à son intention d'écriture (lettre, poème, récit, texte d'opinion, textes descriptif et informatif, etc.)		▶	▶	▶
E2.5	organiser ses idées (dessin, tableau, carte sémantique, schéma, diagramme, ligne du temps, organisateur graphique, trajectoire, etc.)	▶	▶	▶	▶
E2.6	utiliser une structure de texte tirée de ses lectures		▶	▶	▶
E2.7	prévoir la progression de son texte		▶	■	●
E2.8	tenir compte des besoins d'information de différents destinataires (parents, pairs, amis, invités, enfants plus jeunes, etc.)				▶
E2.9	consulter diverses sources de référence (sites Internet, encyclopédies, journaux, revues, livres, etc.) pour explorer le sujet de son texte			▶	▶

▶ Sensibilisation – émergence

■ Acquisition – obtention

● Approfondissement – consolidation

Pistes d'exploitation M-3

- Disposer dans l'environnement une grande variété d'écrits.
- Attirer l'attention sur les caractéristiques d'une lettre, d'un conte, d'un poème, d'une recette, d'instructions, etc.
- Amener les élèves à constater la présence de diverses formes d'écrits dans leur environnement et en afficher des modèles (lettre, publicité, journaux, annonces télévisuelles, emballages de produits, annuaires, livres, etc.).
- Proposer de la visualisation (représentation mentale). Faire imaginer le produit fini et demander de le décrire.
- Inviter les élèves à se raconter deux à deux ce qu'ils vont écrire.
- Varier les activités d'exploration lors des rédactions collectives.
- Recourir à des déclencheurs textuels, visuels, auditifs, tactiles, gustatifs et olfactifs.
- Inviter des écrivains à l'école.
- Permettre aux élèves de préparer des questions pour celui-ci.
- Encourager les écrivains à faire part de leur démarche d'écriture et à soumettre des brouillons de leurs écrits aux élèves.
- Agir soi-même comme modèle en démontrant comment on planifie ses propres écrits.
- Suggérer d'adapter son vocabulaire et sa syntaxe en fonction de destinataires différents.
- Inviter les élèves à comparer leur première ébauche à leur intention d'écriture.
- Laisser souvent le choix entre un récit, un poème, une bande dessinée... sur une grande affiche ou en petit livre, sur une murale ou un objet (boîte, mobile...).
- Profiter des lectures collectives pour explorer l'utilité structurelle des organisateurs graphiques tant pour les textes narratifs qu'explicatifs.
- Afficher les principaux modèles choisis.
- Proposer des albums comportant les caractéristiques souhaitées.
- Faire ressortir la caractéristique d'histoires construites selon le même mode.
- Recourir à des organisateurs textuels.
- S'appuyer, au besoin, sur des illustrations pour la planification de ses écrits.

Exemples d'activités d'apprentissage et de questions d'évaluation M-3

Observer et noter

- la capacité et l'aisance d'utilisation de plusieurs organisateurs graphiques;
- les préférences
- la créativité déployée.

Ressources M-3

- collection de petits livres pour lecteurs de différents niveaux
- abécédaires;
- chansons;
- imagiers;
- poèmes;
- liste de déclencheurs textuels;
- *Le Métaguide*, p. 60-61.

E3	RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAL
	L'élève doit pouvoir rédiger à des fins personnelles et sociales des textes littéraires et d'usage courant conformes aux caractéristiques des genres retenus dans un contexte de communication

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES		M	1	2	3
L'élève doit pouvoir :					
E3.1	appliquer les éléments de la calligraphie (voir annexe A)				
	a) tenir son crayon de façon appropriée pour calligraphier	■			
	b) écrire, à sa manière, des gribouillis, pseudo lettres, symboles, lettres sur des feuilles non lignées	■			
	c) former les minuscules et les majuscules en écriture script	▶	■	●	
	d) laisser entre les lettres et les mots un espace suffisant		■	●	●
	e) tracer les lettres en script entre les lignes (trottoirs d'écriture)		■	●	●
	f) former de façon lisible les minuscules et les majuscules en écriture cursive			■	●
E3.2	appliquer les éléments de la relation graphème/phonème				
	a) utiliser plusieurs lettres de son prénom	■	●		
	b) utiliser souvent la lettre initiale du mot (« m » pour maman)	■	●		
	c) utiliser différents graphèmes (lettres) pour représenter un même phonème (son) (ex. : o, au, eau)	▶	■	●	●
	d) écrire des mots en recourant aux correspondances graphème/phonème (écriture au son)	▶	■	●	●
	e) utiliser de plus en plus l'orthographe conventionnelle		▶	■	●
E3.3	rédiger de courts messages (vœux, invitation, demande, liste, etc.)	▶	■	●	●
E3.4	consulter sa planification pour rédiger son ébauche		▶	▶	▶
E3.5	rédiger sa première ébauche en se concentrant sur les idées (plutôt que sur l'orthographe)		▶	■	■
E3.6	rédiger des textes variés (littéraires et d'usage courant) en tenant compte de leur structure				
	a) début, milieu, fin (textes littéraires)		▶	■	●
	b) introduction, développement, conclusion (textes d'usage courant)		▶	▶	▶
E3.7	se servir d'une variété de marqueurs de relation pour enchaîner ses idées			▶	▶
E3.8	varier les phrases (longueur, type, structure) pour assurer la fluidité		▶	▶	▶
E3.9	incorporer dans ses textes un vocabulaire bien choisi et approprié pour la situation d'écriture		▶	▶	■

▶ Sensibilisation – émergence

■ Acquisition – obtention

● Approfondissement – consolidation

Pistes d'exploitation M-3

- Réserver une période pour l'écriture chaque jour.
- Inviter souvent les élèves à écrire à leur manière, comme ils pensent devoir écrire.
- Inviter les élèves à produire du sens et à « lire » leurs écrits personnalisés ou raconter leurs gribouillis aux autres.
- Souligner l'intérêt des mots inventés constitués davantage de lettres que de symboles.
- Afficher les lettres en script et en cursive.
- Intervenir comme modèle en écrivant au tableau devant les élèves.
- Faire pratiquer en faisant écrire des mots ou des messages.
- Expliquer l'intérêt d'un bon mouvement de haut en bas pour le passage à l'écriture cursive. Faire tracer au tableau, dans l'espace.
- Expliquer l'intérêt du « blanc » entre les mots pour la perception visuelle instantanée.
- Chaque fois que c'est possible, éviter de reprographier et faire transcrire.
- Encourager la production de courts messages, faire noter les noms des autres (lancer une invitation, rédiger une carte d'anniversaire ou de remerciements).
- Faire noter de bonnes idées ou le souvenir d'un rêve, etc.
- Inviter les élèves à transcrire dans un petit carnet des expressions ou des mots issus des albums, des poèmes, des récits présents dans le coin de lecture.
- Faire en sorte que les écrits circulent et soient lus par d'autres.
- Lors de la rédaction de la première ébauche, proposer un code lorsqu'on ne sait pas écrire un mot (dessin, gribouillis, symbole). On le cherche plus tard afin de ne pas perdre ses idées.
- Profiter de toutes les situations propices à l'écriture.
- Jumeler, au besoin, des grands avec les plus jeunes ou encore des classes (pour la correspondance)
- Valoriser les emprunts aux lectures.
- Proposer de s'initier au traitement de texte.

Exemples d'activités d'apprentissage et de questions d'évaluation M-3

Observer et noter

- les stades d'évolution de l'écrit;
- la progression vers des formes normalisées;
- l'usage accru de l'alphabet.

Vérifier

- si le message a du sens;
- si la structure est correcte;
- la qualité de la calligraphie.

Ressource M-3

- La boîte à idées, Henriette Major, (1992) Graficor.
- Le Métaguide, p. 62

Programme d'études : Français M-3

E4	RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAL L'élève doit pouvoir améliorer sensiblement la qualité de ses écrits en ayant recours à diverses stratégies de révision et de correction
-----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES		M	1	2	3
L'élève doit pouvoir :					
Révision					
E4.1	s'assurer d'un nombre suffisant d'informations pertinentes		▶	▶	■
E4.2	réviser son ébauche en fonction de son intention d'écriture	▶	▶	▶	▶
E4.3	ajouter, retrancher, déplacer ou substituer des idées dans son ébauche (réactions, suggestions de ses pairs, relecture, relecture différée)			▶	▶
E4.4	vérifier que les expressions et les mots utilisés sont dans un français standard			▶	■
E4.5	vérifier si son ébauche tient bien compte des destinataires éventuels		▶	▶	▶
E4.7	grammaire du texte/cohérence				
	a) titre			▶	■
	b) sous-titre			▶	▶
	c) intertitres			▶	▶
	d) introduction, développement, conclusion		▶	▶	▶
	e) début, milieu, fin		▶	■	●
	f) découpage et transcription en paragraphes				▶
	g) reprise de l'information par un pronom, un déterminant différent, un synonyme, un terme générique ou synthétique, une périphrase, la nominalisation, etc.				▶
	j) enchaînement des informations (marqueurs de relation)			▶	▶
	k) progression des événements			▶	▶
E4.8	varier ses structures de phrases pour susciter des effets esthétiques			▶	▶

Programme d'études : Français M-3

Correction					
E4.9	s'assurer de la bonne construction de ses phrases :				
	a) simples		▶	■	●
E4.10	utiliser la terminologie grammaticale appropriée			▶	▶
E4.11	corriger les notions orthographiques et grammaticales (consulter le tableau p. 44-48 et la liste orthographique dans l'annexe C)		■	●	●
E4.12	utiliser une variété d'outils de références (fiches orthographiques, dictionnaires, tableaux de conjugaison, code grammatical, grammaire scolaire, dictionnaires électroniques, logiciels de correction)		▶	▶	▶

▶ Sensibilisation – émergence

■ Acquisition – obtention

● Approfondissement – consolidation

Pistes d'exploitation M-3

- Faire relire d'abord silencieusement pour soi-même, puis faire lire à voix haute à une personne, à un petit groupe ou à toute la classe.
- Inviter le groupe à réagir (commentaires constructifs).
- Donner soi-même des commentaires pour modéliser.
- Proposer une simulation des destinataires : « On va faire comme si on était la petite sœur de... Est-ce qu'on va bien comprendre et aimer l'histoire qui va être lue? ».
- Proposer des modèles de divers genres de textes et les afficher.
- Faire comparer les productions pour faciliter les ajustements.
- Modéliser en donnant des commentaires constructifs pour entraîner les autres élèves à aider vraiment.
- Inviter les élèves à se placer face à face, deux à deux, lors de la lecture d'une ébauche pour révision.
- Inviter les élèves à réfléchir et à choisir parmi les suggestions reçues une ou deux idées à intégrer.
- Solliciter l'implication du groupe.
- Poser des questions incitatives : « Est-ce qu'on pourrait dire la même chose autrement, d'une autre façon? », « Quels détails pourrait-on ajouter pour qu'on s'imagine plus facilement les personnages? ».
- Faire retranscrire le texte s'il y a trop de flèches, d'insertions et de ratures dans la première ébauche révisée.
- Suggérer le recours au traitement de texte.
- Proposer l'utilisation du carnet de beaux mots et de belles expressions constitué en lecture.
- Inviter à recourir à la ligne du temps au besoin.
- Suggérer de relire à voix haute pour voir si les phrases sont bien construites.
- S'inspirer directement des structures présentées dans les récits ou les poèmes.
- Faire trouver les phrases et vérifier la présence nécessaire des points.
- Pour commencer, faire isoler le début, le milieu et la fin d'une histoire.

Exemples d'activités d'apprentissage et de questions d'évaluation M-3

Observer et noter

- les difficultés rencontrées;
- les modifications apportées
- les attitudes de respect et de délicatesse lors des échanges.

Ressource M-3

- Le Métaguide, p. 63-69

Programme d'études : Français M-3

E5	RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAL
	L'élève doit pouvoir appliquer les connaissances nécessaires à la rédaction de textes conformes aux exigences de la langue dans un contexte de diffusion

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES		M	1	2	3
L'élève doit pouvoir :					
E5.1	transcrire proprement ses textes en tenant compte de ses révisions et de ses corrections (au besoin)				▶
E5.2	respecter les conventions du genre de texte pour la disposition finale (lettre, affiche, poème, bande dessinée...)			▶	▶
E5.3	inclure les illustrations, les schémas ou les tableaux susceptibles d'améliorer la compréhension de sa production écrite		▶	▶	▶
E5.4	recourir à un traitement de texte pour publier et diffuser ensuite ses écrits				▶

▶ Sensibilisation – émergence

■ Acquisition – obtention

● Approfondissement – consolidation

Pistes d'exploitation M-3

- Indiquer directement ou à l'aide d'un code convenu les corrections à apporter.
- Recourir à un métalangage minimal.
- Faire vérifier dans les fichiers collectifs, les affiches thématiques, les banques de mots ou les dictionnaires visuels.
- Faire recourir à des mots (noms et adjectifs) marqués à l'oral au niveau du genre (ex. : blanche/blanc) et suggérer la substitution pour aider à corriger les accords non marqués.
- Souligner la nécessité des accords en les faisant observer dans les livres.
- Faire dégager les règles observées.
- Faire observer horizontalement les finales des verbes fréquents à différents temps pour dégager des règles (3^e année).
- Faire acquérir l'ordre alphabétique ou utiliser un regroupement thématique (affiches, pochettes).
- Monter un carnet orthographique.
- Proposer d'observer les supports graphiques et les illustrations dans les livres.
- Afficher des textes sur le babillard de la classe ou du corridor; en disposer au salon de lecture ou à la bibliothèque; recourir au journal de classe, d'école ou de la municipalité.
- Suggérer d'offrir comme cadeaux des livres-accordéons, des livres à pochettes, des livres de recettes, d'histoires ou de poèmes, etc.
- Montrer des textes lisibles et d'autres illisibles afin d'amener les élèves à déterminer leurs critères.
- Montrer des lettres personnelles, des cartes, des manuscrits d'écrivains, etc.
- Veiller à ce que la banque de mots s'accroisse selon les besoins.

Exemples d'activités d'apprentissage et de questions d'évaluation M-2

Observer et noter

- les mots bien orthographiés;
- le taux de fréquence des accords en genre et en nombre;
- la facilité et la fréquence d'utilisation des outils;
- le niveau d'attention;
- l'interdépendance.

S'assurer qu'à la fin de la :

- a) 1^{re} année, l'élève ait un bagage orthographique de 100 à 125 mots;
- b) 2^e année, l'élève ait un bagage orthographique de 200 à 250 mots;
- c) 3^e année, l'élève ait un bagage orthographique de 500 à 600 mots;

6. TABLEAU DES NOTIONS GRAMMATICALES

IDENTIFICATION :

L'identification signifie que l'élève est en mesure de *reconnaitre* et de *nommer* les classes de mots suivantes, et ce, dans des phrases ou des textes dont l'enseignant ou l'enseignante se sert pour enseigner explicitement les notions grammaticales liées à leur utilisation. Il est essentiel que l'élève puisse reconnaître et nommer ces classes de mots pour bien comprendre le fonctionnement de la langue. Même si l'enseignement explicite des classes de mots se fait souvent, au départ, de façon décontextualisée, il est important de ramener le tout en contexte dès que possible pour que l'élève puisse ensuite faire le transfert dans ses écrits (application).

Notez bien : L'émergence (▶), l'acquisition (■) et l'approfondissement (●) de l'habileté à « identifier » ne doivent pas être évalués de façon sommative dans des exercices décontextualisés. L'identification n'est pas une finalité : il s'agit cependant d'une habileté essentielle à développer pour aider les élèves à s'améliorer à l'écrit.

La classe des mots (nature)	M	1	2	3	4	5	6	7	8
Le nom propre et le nom commun		▶	■	●	●	●	●	●	●
Le verbe		▶	▶	■	●	●	●	●	●
Les pronoms									
a) personnels : je, tu, elle, il, on, nous, vous, elles, ils			▶	▶	■	●	●	●	●
b) personnels : l', le, la, les, lui, leur, moi, toi, soi, y, en					▶	▶	▶	■	●
c) possessifs : le mien, la mienne, les miens, les miennes, le tien, la tienne, les tiens, les tiennes, le sien, la sienne, les siens, les siennes, le leur, la leur, les leurs, le nôtre, la nôtre, les nôtres, le vôtre, la vôtre, les vôtres					▶	▶	▶	■	●
d) démonstratifs : c', ce, celui, celle, ceci, cela, ça, ceux, celles, celui-ci, celui-là, ceux-ci, ceux-là, celle-ci, celle-là, celles-ci, celles-là							▶	▶	■
e) indéfinis : tout, certains, certaines, quelqu'un, quelques-uns, personne, plusieurs *Notez bien : La liste ci-dessus n'est pas exhaustive. Il s'agit de pronoms indéfinis que l'on rencontre souvent dans les écrits.								▶	■
f) relatifs : qui, que, quoi, dont, où								▶	▶
g) interrogatifs (simples) : qui, que, quoi, combien			▶	▶	■	●	●	●	●

Programme d'études : Français M-3

La classe des mots (nature)	M	1	2	3	4	5	6	7	8
L'adjectif (qualificatif)			▶	■	●	●	●	●	●
Les déterminants									
a) définis : l', le, la, les		▶	■	●	●	●			
b) contractés : au (à + le), aux (à + les), du (de + le)			▶	▶	■	●	●	●	●
c) indéfinis (liste 1) : un, une, de, d', des		▶	■	●	●	●			
d) indéfinis (liste 2) : tout, toute, tous, toutes, plusieurs, chaque, quelques, certain, certaine, certains, certaines				▶	■	●	●	●	●
e) démonstratifs (simples): ce, cet, cette, ces			▶	▶	■	●	●	●	
f) possessifs (liste 1) : mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses		▶	■	●	●	●			
g) possessifs (liste 2) : notre, votre, leur, nos, vos, leurs				▶	▶	■	●	●	●
h) exclamatifs : quel, quelle, quels, quelles			▶	▶	■	●	●	●	
i) interrogatifs : quel, quelle, quels, quelles			▶	▶	■	●	●	●	
j) numéraux			▶	▶	■	●	●	●	
Mots invariables :									
a) L'adverbe						▶	■	●	●
b) La préposition						▶	■	●	●
c) La conjonction				▶	▶	▶	■	●	●
d) Les interjections						▶	■	●	●

Les groupes de mots	M	1	2	3	4	5	6	7	8
Groupe du nom (GN) Ex. : [La petite fille] joue aux billes.			▶	■	●	●	●	●	●
Groupe du verbe (GV) Ex. : La petite fille [joue aux billes].				▶	■	●	●	●	●

Programme d'études : Français M-3

Les fonctions syntaxiques	M	1	2	3	4	5	6	7	8
Sujet (groupe sujet) Ex. : [Jules et Francis] jouent au golf; [Ils] sont allés à l'école; [Le chien qui court] appartient à ma voisine.			▶	■	●	●	●	●	●
Prédicat (groupe verbal) Ex. : Jules et Francis [jouent au golf.]; Ils [sont allés à l'école]; Le chien qui court [appartient à ma voisine.]				▶	■	●	●	●	▶
Attribut du sujet Ex. : Tu sembles [fatigué]; Elle deviendra [célèbre.]; Marco est [triste].					▶	▶	■	●	●
Complément du verbe (direct) Ex. : Il mange [son repas.]; Elle [les] voit souvent; Les abeilles butinent [les fleurs].						▶	▶	■	●
Complément du verbe (indirect) Ex. : Il parle [à son ami.]; Il [lui] parle; Je vais [à l'école].						▶	▶	■	●
Complément de phrase Ex. : [Demain], j'irai à l'école; Elle pleure [parce qu'elle est triste.]; Elle peut, [si tu le désires], te chanter une chanson.				▶	■	●	●	●	●
Complément du nom Ex. : La classe [de Madame Sylvie] se trouve ici; La fille [du voisin] est gentille.							▶	▶	▶

APPLICATION

« L'application » signifie que l'élève *applique* les notions grammaticales dans ses écrits. Les notions grammaticales ci-dessous seront évaluées de façon sommative en contexte, c'est-à-dire dans les productions écrites des élèves.

Le genre et le nombre	M	1	2	3	4	5	6	7	8
Mots marqués à l'écrit par l'ajout du « s » au pluriel : Accord du déterminant avec le nom lorsque le déterminant précède immédiatement le nom (voir liste des déterminants en acquisition dans la section Identification). Ex. : les enfants		▶	■	●	●	●	●	●	●
Mots dont l'accord <u>en genre</u> est marqué à l'oral Ex. : la <u>petite</u> fille; la <u>grande</u> table		▶	■	●	●	●	●	●	●
Accords dans le groupe du nom (genre et nombre) Ex. : [Les jolis petits biscuits] sont cuits; [Sa grande amie] s'appelle Julie; [Les fleurs fanées] sont dans le vase.			▶	■	●	●	●	●	●

Programme d'études : Français M-3

Le genre et le nombre	M	1	2	3	4	5	6	7	8
Mots marqués à l'écrit par l'ajout du « x » au pluriel (incluant les noms, les déterminants et les adjectifs) ex. : Ils jouent <u>aux</u> cartes; les châteaux; les <u>beaux</u> enfants; les <u>chevaux</u> ; les <u>cheveux</u>			▶	▶	■	●	●	●	●
Accord de l'attribut Ex. : Elles sont <u>gentilles</u> ; Ils deviendront <u>grands</u> ; Elle est très <u>fatiguée</u> .				▶	■	●	●	●	●
Mots qui se terminent en « s », « x » ou « z », donc, qui demeurent invariables			▶	▶	■	●	●	●	●
Exceptions au fur et à mesure qu'elles se présentent en contexte Ex. : bijou, caillou, genou, festival, etc.				▶	■	●	●	●	●

Majuscule	M	1	2	3	4	5	6	7	8
Majuscule en début de phrase	▶	■	●	●	●	●	●	●	●
Majuscule des noms propres		▶	■	●	●	●	●	●	●

Verbes les plus fréquents

La recherche démontre que les 25 verbes suivants sont ceux qui surviennent le plus souvent à l'écrit :

1. être	6. Voir	11. pouvoir	16. passer	21. tenir
2. avoir	7. savoir	12. falloir	17. devoir	22. comprendre
3. faire	8. vouloir	13. arriver	18. parler	23. partir
4. aller	9. venir	14. croire	19. trouver	24. connaître
5. dire	10. prendre	15. mettre	20. donner	25. demander

Il faudra donc accorder une attention particulière à ces verbes **ainsi qu'à ceux qui surgissent souvent dans les productions écrites des élèves.**

- Faire découvrir aux élèves que tous les verbes conjugués aux temps simples se terminent comme suit :
 - à la première personne du singulier (je) : S - E - X - AI
 - à la deuxième personne du singulier (tu) : S - E - X
 - à la troisième personne du singulier (il, elle, on) : C-A-D-E-T
 - à la première personne du pluriel (nous) : S
 - à la deuxième personne du pluriel (vous) : EZ - TES
 - à la troisième personne du pluriel (ils, elles) : ONT – ENT

Programme d'études : Français M-3

Conjugaison des verbes	M	1	2	3	4	5	6	7	8
Les quatre premiers verbes les plus fréquents avec je, il, elle, ils, elles au présent de l'indicatif de même que tous les autres verbes réguliers en <i>er</i>		▶	▶	■	●	●	●	●	●
Les sept premiers verbes les plus fréquents avec <i>je, tu, il, elle, ils, elles</i> , au présent, à l'imparfait et au futur simple de même que tous les autres verbes qui surviennent régulièrement dans les écrits des élèves. Finales : Je (<i>s, e, x, ai</i>), Tu (<i>s, e, x</i>), Il-Elle (<i>c,a,d,e,t</i>), Ils-Elles (<i>nt</i>)			▶	▶	■	●	●	●	●
Les douze premiers verbes les plus fréquents à toutes les personnes au présent, à l'imparfait au futur simple, au passé composé de même que tous les autres verbes qui surviennent régulièrement dans les écrits des élèves. Finales : Je (<i>s, e, x, ai</i>), Tu (<i>s, e, x</i>), Il-Elle (<i>c,a,d,e,t</i>), Nous (<i>s</i>), Vous (<i>ez-tes</i>), Ils-Elles (<i>nt</i>)				▶	▶	■	●	●	●
Les douze premiers verbes les plus fréquents à toutes les personnes, au présent, à l'imparfait, au futur simple, au futur proche (je vais aller), au passé composé, à l'impératif présent, au passé simple avec <i>il, elle, ils, elles</i> (il alla, elles allèrent) de même que tous les autres verbes qui surviennent régulièrement dans les écrits des élèves.					▶	▶	■	●	●
Les vingt premiers verbes les plus fréquents au présent, à l'imparfait, au futur simple, au futur proche, au passé composé, au passé simple (il, elle, ils, elles), au conditionnel, au subjonctif, à l'impératif de même que tous les autres verbes qui surviennent régulièrement dans les écrits des élèves						▶	▶	■	●
Les vingt-cinq verbes les plus fréquents au présent, à l'imparfait, au futur simple, au futur proche, au passé composé, au passé simple (je, tu, il, elle, ils, elles), au conditionnel, au subjonctif, à l'impératif de même que tous les autres verbes qui surviennent régulièrement dans les écrits des élèves							▶	▶	■

L'accord sujet-verbe	M	1	2	3	4	5	6	7	8
L'accord du verbe avec un sujet simple sans écran (voir liste des pronoms personnels dans la section conjugaison des verbes). Ex. : <u>Il</u> marche; <u>J'</u> ai faim; <u>Marie</u> mange; <u>Le chien</u> va dehors; <u>Elles</u> font des biscuits; <u>Les enfants</u> sont heureux.			▶	■	●	●	●	●	●
L'accord du verbe avec un sujet composé de plus d'un constituant (3 ^e personne) sans écran. Ex. : <u>Julie et Zoé</u> vont au zoo; <u>Le chien et le chat</u> jouent.				▶	■	●	●	●	●
L'accord du verbe avec un sujet séparé par un écran Ex. : Il <u>les</u> voit; Vous <u>nous</u> demandez des sous; Sara et Mia <u>ne la</u> regardent pas; Les aventures <u>de Tintin</u> amusent tout le monde.					▶	■	●	●	●
L'accord du verbe avec un sujet composé de plus d'un constituant (1 ^{re} et 2 ^e personne) Ex. : <u>Line et toi</u> allez au cinéma; <u>Marcel et moi</u> sommes tristes.; <u>Lui et toi</u> êtes gentils.							▶	▶	■

Programme d'études : Français M-3

L'accord des participes passés	M	1	2	3	4	5	6	7	8
Le participe passé sans auxiliaire					▶	■	●	●	●
Le participe passé conjugué avec être					▶	■	●	●	●
Le participe passé conjugué avec avoir sans complément direct ou avec complément direct après le verbe						▶	▶	■	●
Le participe passé conjugué avec avoir ayant le complément direct avant le verbe							▶	▶	■

Grammaire du texte/cohérence	M	1	2	3	4	5	6	7	8
a) Titre			▶	■	●	●	●	●	●
b) Sous-titre			▶	▶	■	●	●	●	●
c) Intertitres			▶	▶	■	●	●	●	●
d) Introduction, développement, conclusion (textes d'usage courant)			▶	●	■	●	●	●	●
e) Début, milieu, fin (textes littéraires)			■	●	●	●	●	●	●
f) Découpage et transcription en paragraphes				▶	▶	■	●	●	●
g) Respect des conventions du genre et du type de texte (littéraire/usage courant)				▶	■	●	●	●	●
h) Reprise de l'information par un pronom, un déterminant différent, un synonyme, un terme générique ou synthétique, une périphrase, la nominalisation, etc.)				▶	▶	■	●	●	●
i) Cohérence temporelle (concordance des verbes dans la phrase)					▶	■	●	●	●
j) Cohérence temporelle (concordance des temps du verbe dans le paragraphe)						▶	▶	▶	■
k) Enchaînement des informations (marqueurs de relation)			▶	▶	■	●	●	●	●
l) Progression des événements			▶	▶	■	●	●	●	●
m) Agencement des arguments selon un ordre logique						▶	▶	▶	■

IDENTIFICATION ET APPLICATION

Formes de phrases (Notez bien : Il existe plusieurs autres formes de phrases, mais l'élève aura le plus souvent recours à celles-ci dans ses écrits.)	M	1	2	3	4	5	6	7	8
Phrase positive Ex. : « Il a peur. »			■	●	●	●	●	●	●
Phrase négative Ex. : « Il n'a pas peur. »		▶	▶	■	●	●	●	●	●
Phrase passive Ex. : « La feuille est distribuée par Sophie. »						▶	■	●	●
Phrase impersonnelle Ex. : « Il neige souvent au Canada. »; « Il fait chaud l'été. »					▶	▶	■	●	●

Programme d'études : Français M-3

Structure des phrases	M	1	2	3	4	5	6	7	8
Phrase simple Ex. : « Je veux sortir. »		▶	■	●	●	●	●	●	●
Phrase complexe (Notez bien : Il n'est pas nécessaire que l'élève sache <i>nommer</i> les types de phrases complexes, mais il doit pouvoir les <i>former correctement</i> .)									
a. coordonnée Ex. : « La pluie tombe et le vent souffle fort. »				▶	■	●	●	●	●
b. juxtaposée Ex. : « Elle joue dehors; elle est heureuse. »								▶	■
c. avec subordonnées Ex. : « Les enfants aiment quand il neige. »; « La fille qui chante a une belle voix. »					▶	■	●	●	●

Types de phrases	M	1	2	3	4	5	6	7	8
Phrase déclarative			■	●	●	●	●	●	●
Phrase interrogative		▶	▶	■	●	●	●	●	●
Phrase impérative					▶	▶	■	●	●
Phrase exclamative		▶	▶	■	●	●	●	●	●

Ponctuation	M	1	2	3	4	5	6	7	8
Point à la fin de la phrase	▶	■	■	●	●	●	●	●	●
Point d'interrogation		▶	▶	■	●	●	●	●	●
Point d'exclamation			▶	■	●	●	●	●	●
Virgule dans les énumérations			▶	▶	■	●	●	●	●
Virgule après un complément de phrase commençant la phrase				▶	■	●	●	●	●
Virgule en apposition				▶	▶	▶	▶	■	●
Deux points					▶	▶	▶	■	●
Guillemets pour les discours rapportés					▶	▶	▶	■	●
Tirets pour les dialogues					▶	▶	▶	▶	■
Point- virgule							▶	▶	■
Points de suspension							▶	▶	■

Voir annexe J- Tableau des principales manipulations linguistiques et leurs utilités (p. 106)

7. Annexes

Annexe A : La calligraphie

**Pistes méthodologiques
sous forme d'un entretien fictif
concernant la calligraphie**

*Document d'appui
au programme de français
révisé de 1998*

Monique Le Pailleur
Consultante

Si vous vous posez plusieurs questions en ce qui a trait à la calligraphie, cet entretien fictif vous apportera les précisions désirées.

Q. 1- Qu'est-ce que la « calligraphie » ?

La calligraphie désigne au départ la beauté (*callos*) de l'écriture manuscrite, son aspect visuel ou graphique. Encore de nos jours la calligraphie japonaise est considérée comme une forme d'art. Cependant, au plan scolaire, on a réduit le sens initial et on considère essentiellement la façon de former les lettres majuscules et minuscules de l'alphabet selon un mouvement (*ductus*) spécifique, de même que la manière d'espacer et de relier ces lettres entre elles pour former des mots.

Q. 2- En quoi l'enseignement de la calligraphie a-t-il évolué ?

Au début du siècle et pendant plusieurs décennies, l'enseignement de la calligraphie constituait la majeure partie du programme d'écriture. On valorisait alors l'écriture calligraphiée inclinée vers la droite, effectuée à l'aide de ces fameux transparents *aux lignes diagonales*, ou encore l'écriture « anglaise », très ronde et très droite. On accordait également beaucoup d'importance à la formation des lettres majuscules. Les écoliers et les écolières traçaient alors sans répit des rangées de lettres, les unes après les autres. Ces pratiques sont désormais révolues, car elles apparaissent dénuées de signification.

Aujourd'hui, savoir écrire c'est surtout savoir communiquer avec d'autres pour leur acheminer des messages, des anecdotes, des histoires, des informations, des invitations, etc. sous forme de cartes, de lettres, de récits. Il faut donc que ces destinataires puissent lire ce qu'ils reçoivent, que ces textes soient lisibles pour eux (lettres bien formées, espacements suffisants...). Pourquoi tracer des rangées de « p » ou de « a » quand on peut très facilement combiner ces lettres et écrire des mots simples et courts qui ont une signification comme « papa », par exemple? Cela n'empêche pas d'apprendre à bien former ses lettres, en imitant le tracé de l'enseignante, mais en écrivant de véritables mots par la même occasion.

Si on a tendance actuellement à réduire l'enseignement de la calligraphie, même en 1^{re} année, c'est qu'en fonction de l'arrivée massive des nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC), la clavigraphie (écriture sur le clavier de l'ordinateur) a tendance à se substituer progressivement à l'écriture manuscrite.

Q. 3- Y a-t-il différentes sortes de calligraphie ?

En calligraphie, on distingue généralement l'écriture « script » de l'écriture « cursive ».

L'écriture « script » ressemble aux caractères imprimés. Sous sa forme traditionnelle, elle est constituée de cercles, de demi-cercles et de lignes verticales et horizontales, autrement dit de boules et de bâtons.

Quant à l'écriture « cursive », elle court et glisse rapidement, car les lettres sont reliées. On parle donc de lettres attachées, d'écriture personnalisée. Le passage strict et incontournable d'une écriture à l'autre a longtemps constitué un rite de passage. Dans certains milieux scolaires, afin d'éviter le passage d'une écriture à l'autre, on a choisi d'enseigner directement l'écriture liée ou cursive.

Q. 4- Vaut-il mieux attendre ou insister pour favoriser le passage d'une forme d'écriture à l'autre?

Plusieurs recherches attestent qu'il est préférable que l'enfant sache déjà lire avant de lui enseigner la liaison des lettres, car c'est plus facile pour lui. En effet, la dextérité psychomotrice n'est pas autant requise. En général, un consensus implicite suggère de commencer par l'écriture « script » puis de passer un peu plus tard à la « cursive ». Ce qui varie habituellement, c'est le moment choisi pour le faire. Si l'on attend trop, les élèves ont tendance à résister davantage et à vouloir maintenir le recours aux caractères script durant toute leur scolarité. En raison des nombreuses pressions concernant la lecture en 1^{re} année, on préfère souvent déléguer aux enseignantes de 2^e année la responsabilité de s'assurer de la liaison des lettres, soit du passage du script à la cursive ou à la script liée. En 3^e année, généralement, on s'attend à ce que les élèves possèdent une aisance relative et une vitesse de croisière acceptable.

Q. 5- Que faut-il penser de l'écriture dite « évolutive »?

Lorsque l'écriture « script » est légèrement modifiée comme c'est le cas pour l'écriture évolutive, les élèves découvrent spontanément après quelques mois, de quelle manière effectuer la liaison des lettres, ce qui se produit généralement vers le milieu de la première année. Mise au point par le Suisse Vinh Bang, l'écriture évolutive correspond en effet au meilleur de deux mondes, c'est-à-dire à une alternative avantageuse. Elle est doublement économique. En effet, les caractères ressemblent en gros aux caractères script habituels, mais ils se distinguent en ceci qu'ils sont directement préparatoires à la liaison. Effectivement, la plupart des lettres s'enchaînent sans problèmes selon un mouvement continu. Cette écriture permet également d'éviter les confusions traditionnelles entre le « b », « d », « p », « q ».

On gagne ainsi plusieurs semaines de transition. Même si les lettres minuscules sont désormais attachées, les majuscules script peuvent être maintenues. En général, le tracé des lettres se fait de manière continue, sans avoir besoin de lever le crayon. La « cursive » s'appelle désormais script lié. Cette écriture demeure longtemps très droite et un peu angulaire. Peu à peu les angles parviennent à s'adoucir et à s'arrondir. Il faut rappeler régulièrement aux élèves l'importance du mouvement (ductus) préparatoire à la liaison. Certaines lettres seront faciles à attacher spontanément : a,c,d,e,g,h,i,j,l,m,n,o,p,q,t,u,v,w,y. D'autres nécessiteront de très légères transformations : b,f,k,r,s,x,z.

Il y a quelques décennies, on consacrait facilement deux mois à l'apprentissage de l'écriture cursive, ce que l'on considère comme une perte de temps de nos jours. Il faut reconnaître l'impact de la psychologie cognitive en pédagogie qui valorise beaucoup le constructivisme, c'est-à-dire la construction par l'élève de son propre savoir. En raison de cette influence, on a désormais tendance à refuser l'enseignement systématique, en lui préférant les découvertes successives, réalisées depuis les premiers gribouillis (vers l'âge de trois ans). Dans cette optique, on favorisera au préscolaire, et principalement en Maternelle, tout ce qui favorise la conscience et l'émergence de l'écriture. C'est pourquoi une exploration ludique et fonctionnelle guidée et soutenue par les contacts multipliés avec les livres et d'autres formes de textes apparaît appropriée. Il suffit de s'assurer également, dès la Maternelle, de la connaissance de l'alphabet minuscule et majuscule. En général, il est possible d'observer que l'évolution des dessins a tendance à s'effectuer en parallèle avec l'écriture (phase du gribouillis, préschématisme, schématisme, etc.) au fur et à mesure que l'enfant progresse vers les formes normalisées (calligraphie lisible et orthographe conventionnelle).

Q. 6- Y a-t-il des inconvénients liés à l'utilisation de l'écriture évolutive?

Il importe que l'enfant puisse voir et lire assez tôt des messages ou des textes rédigés en cursive ou script lié. Il existe même sur le marché un bon nombre de livres imprimés de cette manière. Il s'avère beaucoup plus facile de procéder à la liaison des lettres en écriture lorsqu'on peut déjà lire au tableau l'écriture liée manuscrite. Les seuls inconvénients remarqués relèvent principalement de jugements esthétiques étant donné que l'écriture se personnalise plus rapidement. Certaines personnes possèdent la nostalgie des cahiers favorisant l'imitation d'une calligraphie identique. Pourtant, les cahiers ne sont absolument plus nécessaires à l'acquisition de la calligraphie. Lorsqu'ils écrivent des messages aux autres, les élèves se préoccupent beaucoup de leur calligraphie, car ils souhaitent être lus facilement.

Q. 7- Que faut-il penser des cahiers d'apprentissage de la calligraphie que l'on retrouve sur le marché?

En tout temps, et dès la Maternelle, il vaut mieux éviter les exercices traditionnels et s'assurer plutôt de la pratique adéquate en faisant transcrire ou reproduire des mots liés à un thème, des expressions utiles ou des messages significatifs comme « Je t'aime », « Bonne fête », « Bonjour », « Maman », « Salut », « Au revoir », « Ton amie », « Dessine un... », etc.. Il vaut donc mieux proscrire définitivement les cahiers constitués de rangées de lettres et de syllabes sans aucune signification. D'autres cahiers proposent des mots à retranscrire en vrac. C'est moins pire, s'il s'agit de mots fréquents et très utiles, mais si ces mots surgissent de n'importe où, cela ne vaut pas tellement mieux. Les meilleurs cahiers sont agencés de manière thématique afin de susciter de l'intérêt et ils proposent de courts messages affectifs qui laissent une petite place à la créativité puisque l'enfant doit souvent les compléter.

Q. 8- Ces cahiers peuvent-ils être remplacés par d'autres façons de faire?

L'enseignante agit toujours comme modèle. Il lui importe donc de soigner sa calligraphie, tout comme son orthographe, principalement au tableau et sur les surfaces d'affichage. Elle n'a pas nécessairement besoin de cahiers déjà préparés. L'enfant peut très bien écrire au tableau, sur de grandes feuilles non lignées, puis sur des feuilles régulières. Un grand carnet peut alors convenir dans lequel on pourra retrouver des mots électifs, des listes aide-mémoire, un début de comptine, une devinette, une recette de collation, etc. Les tracés de mots peuvent également se faire dans les airs, dans le sable humide du bac, avec de peinture digitale, ou même en recourant à des lettres imprimées ou découpées dans des magazines ou encore formées de pâte à modeler. Il est intéressant de souligner que même si l'on retrouve dans les livres divers modèles pour une même lettre, par exemple diverses façons de former un « a », il y a à privilégier une seule manière de le faire en écriture.

Ici comme ailleurs, l'espace entre les mots (au moins un doigt dans le cahier, une main au tableau) est essentiel. Il importe d'insister, au besoin, pour faire rapprocher ou distancer les lettres constituant chaque mot, afin que les intervalles ou espacements soient bien marqués, nets et évidents... pour faciliter la lecture.

Q. 9- Quels sont les critères importants pour évaluer la qualité de la calligraphie?

Une calligraphie acceptable et convenable doit avant tout être lisible. C'est le critère déterminant. Les lettres doivent donc être bien formées avec une certaine exactitude afin d'être identifiables et pour faciliter la lecture des textes par d'autres. Par ailleurs, la conformité ne suffit pas. Il importe d'obtenir graduellement une vitesse d'exécution, une certaine célérité pour goûter au plaisir d'écrire. Pour cela le mouvement (ductus) doit être économique, et la pression exercée par l'instrument scripteur doit être adaptée et sans tension excessive.

Cependant, il est souhaitable d'introduire assez tôt un élément de flexibilité dans le format des lettres selon les situations de communication. Au tableau ou sur une affiche, il faut apprendre à grossir le format des lettres en fonction de la visibilité souhaitée. Certains livres de littérature enfantine grossissent, épaississent, rapetissent ou amplifient le format des lettres pour créer des effets de sens, ce qui peut devenir inspirant pour les jeunes auteurs.

COMMENTAIRES :

Lorsqu'il est question de calligraphie, certains pensent qu'il s'agit d'un faux débat. En effet, ce n'est pas la réalité la plus importante de l'écriture. C'est cependant ce qui fonde sa matérialité. Si l'on s'attend à ce que les élèves communiquent davantage par la voie de l'écriture et se proposent mutuellement leurs écrits en lecture, encore faut-il qu'ils puissent calligraphier de manière lisible afin d'être facilement lus par les autres. Lorsque les écrits des élèves sont uniquement destinés à l'enseignante, au lieu d'être lus par les camarades, on se prive d'une expérience inestimable. En effet, l'enfant n'est pas dupe : même si sa calligraphie laisse à désirer, il sait que l'adulte parviendra quand même à le comprendre. Ce qui stimule le dépassement, c'est lorsque les autres amis de la classe réagissent directement et manifestent leur incompréhension. Non seulement cela suscite une calligraphie plus consciente (où les « a » ne ressemblent donc plus à des « u », par exemple, quand ils sont trop ouverts), mais également le désir de mieux orthographier par respect des lecteurs qui vont alors reconnaître plus facilement les mots constitutifs des messages échangés.

Annexe B : Les entrées en lecture

**Pistes méthodologiques
sous forme d'un entretien fictif
concernant les entrées en lecture**

*Document d'appui
au programme de français
révisé de 1998*

*Monique Le Pailleur
Consultante*

INTRODUCTION

Lire pour les mêmes raisons qui motivent la lecture dans la vie de tous les jours, voilà une innovation pédagogique audacieuse et pertinente. En diversifiant les types de textes offerts aux élèves en lecture, le nouveau programme s'inscrit dans la foulée du programme précédent. En effet, on lit habituellement pour se divertir, pour se renseigner, pour s'informer, pour s'orienter, pour comprendre le fonctionnement d'un appareil ou les règles d'un jeu, pour retrouver les paroles d'une chanson, pour réaliser une recette culinaire, pour suivre un mode d'emploi et pour une infinité de raisons tout aussi valables les unes que les autres. Lire en fonction d'une intention précise est plus motivant pour l'élève qui percevait difficilement l'utilité de lire un texte imposé sur demande.

La désaffection progressive à l'égard de la lecture a suscité de nombreux écrits qui remettent en question les approches traditionnelles. Il n'est pas question cependant de minimiser l'importance des textes littéraires qui sont présentés davantage sous forme de livres que d'extraits, car dans la vie on ne lit pas des recueils de textes, mais des textes complets. La littérature de jeunesse s'affirme de plus en plus et devient accessible à un nombre croissant de lecteurs et de lectrices. L'animation pédagogique doit donc concerner non seulement les albums de contes, mais les poèmes, les récits, les nouvelles, les romans et les bandes dessinées tout autant que les ouvrages documentaires.

En classe, on valorise donc également la lecture utilitaire et fonctionnelle des textes courants que la lecture des textes littéraires où les qualités esthétiques doivent primer. En effet, dans la vie, on lit également des revues et des journaux, des affiches et des dépliants, ou encore des articles d'encyclopédies. Il importe de ne pas négliger ces types de textes qui font partie très tôt de l'expérience de lecture individuelle.

L'élève peut bien lire lentement les textes qu'il désire intérioriser et qui suscitent en lui une large part d'évocation. Il apprend aussi à survoler un texte, à repérer rapidement dans certains paragraphes des réponses précises relativement aux questions qu'il se pose à propos d'un sujet donné. Il recourt donc avec profit aux titres, aux intertitres et aux mots-clés. Cependant, l'école ne cherche aucunement à former des lecteurs rapides bien que cet atout ne soit pas négligeable dans un monde où l'écrit est omniprésent. L'école aspire plutôt à préparer des lecteurs aisés et flexibles. L'essentiel, c'est de comprendre ce qui est lu tout en étant capable d'ajuster sa vitesse de lecture à son intention de lecture (pourquoi je lis) et au type de texte lu (ce que je lis).

Voici donc un entretien fictif destiné à prévenir des objections et à clarifier des éléments d'information.

Q. 1- Y a-t-il encore des « méthodes » de lecture?

L'ère des méthodes est désormais révolue. Auparavant, on se centrait sur la méthode, maintenant, on se préoccupe surtout de l'enfant qui apprend. On tient compte des différents styles d'apprentissage ainsi que des divers rythmes individuels. C'est pourquoi on n'impose plus de méthode unique. On tente plutôt de procurer aux enfants un éventail de stratégies afin que chacun se sente à l'aise, le visuel comme l'auditif, le plus lent comme le plus rapide.

On préfère donc parler d'une « approche commune », une sorte de méthode sans nom. Ce qu'il y avait de bon dans les anciennes méthodes est, bien entendu, récupéré. Cependant, on a voulu en restreindre les méfaits et en éliminer les aspects exclusifs et restrictifs. Ainsi donc, on n'impose plus une seule porte d'entrée en lecture par les syllabes ou par les sons. Au contraire, on ouvre toutes les portes. De cette façon, l'enfant peut choisir. On lui donne toutes les chances, car on ne choisit plus pour lui une porte d'entrée unique pour le faire pénétrer dans l'univers mystérieux de l'écrit.

Q. 2- Pourtant, bien des enfants ont appris à lire avec ces méthodes aujourd'hui contestées...

La plupart des enfants apprennent à lire malgré les méthodes. Quelle que soit la méthode préconisée, ils réussissent à s'en accommoder. Cependant, pour beaucoup d'autres, parfois jusqu'à 25 % des enfants, une méthode unique peut constituer un sérieux handicap. Le problème, en effet, c'est qu'une méthode, c'est un peu comme une recette ou une marche à suivre rigide qui ne remplit pas toujours ses promesses.

Q. 3- Avec cette approche, à quel moment les élèves sauront-ils lire?

Les élèves liront dès la première journée d'école dans des imagiers, des abécédaires, dans de vrais livres. Ils apprivoiseront les consignes écrites, les règles de vie, les messages inscrits dans leur environnement. Ils n'auront pas besoin d'attendre de savoir lire pour commencer à lire. Ils apprendront à lire en lisant, en démystifiant progressivement les écrits qui leur seront accessibles : comptines, poèmes, invitations, devinettes, petits contes... Rien n'est pourtant facile. De même qu'il faut beaucoup de tâtonnements, de réajustements et de pratique pour parvenir à développer la maîtrise d'une habileté sportive ou artistique, la qualité de la lecture repose sur une multitude d'expériences diversifiées.

Il ne faut pas non plus oublier qu'on n'a jamais fini d'apprendre à lire. Même adulte, on continue d'apprendre à mieux traiter l'information, on accroît encore son vocabulaire, et on ajuste toujours un peu mieux sa vitesse de lecture au type de texte qu'on lit.

Q. 4- Mais si je réfère à la fameuse « éclosion » en lecture... À quel moment l'enfant devient-il un lecteur autonome?

Déchiffrer n'est pas lire. Décoder non plus. Ce n'est pas parce que l'enfant parvient à oraliser toutes les syllabes d'un mot qu'il sait lire. Les ordinateurs font très bien cela. Beaucoup d'élèves parviennent à décoder et pourtant ils ne lisent pas, car ils ne comprennent pas toujours ce qu'ils lisent. L'école possède une lourde responsabilité, celle d'entretenir le goût de lire. Généralement, les enfants qui entrent en première année, même s'ils ne sont pas tous également motivés, éprouvent du plaisir face à la lecture.

Pour être considéré autonome en lecture, il importe, certes, que l'enfant ne reconnaisse pas uniquement les mots qu'il a appris en classe. On reviendrait alors à une autre entrée unique, celle de la globalisation des mots et on pourrait à juste titre référer à la mémoire, à la capacité de rétention.

Dès le mois de septembre, l'enfant apprend à se servir des indices contextuels (mots qui suivent, illustrations...) pour trouver des mots qui n'ont pas encore été vus. Il commence également s'attarder aux lettres et aux syllabes et à établir des correspondances entre les lettres et les sons. Lorsqu'il parvient à se dépanner tout seul devant un texte écrit, en recourant à plusieurs stratégies, on considère que l'enfant est relativement autonome en lecture. Beaucoup d'enfants y parviennent dès le mois de novembre, quelques-uns encore plus tôt et d'autres beaucoup plus tard, pas avant la fin de l'année, parfois même uniquement en deuxième année. C'est d'ailleurs en deuxième année que la consolidation a lieu. L'enfant a ainsi la possibilité de progresser à son rythme.

Q. 5- Si mes élèves éprouvent des difficultés, dans quelle mesure vais-je pouvoir les aider?

Il faudra d'abord éviter de paniquer afin que les élèves concernés ne ressentent pas cette situation tendue. Les enfants n'ignorent pas les attentes très fortes de leurs parents et de leurs enseignantes. Bien entendu, il s'agira d'accroître sa vigilance, de s'intéresser vraiment à ce que chacun sait déjà lire, de valoriser les moindres exploits, de rassurer beaucoup, de lire avec eux, de dédramatiser la situation et de souligner toutes les améliorations.

Q. 6- Il faudra donc résister à la tentation de donner un enseignement parallèle, par exemple recourir à la méthode gestuelle?

Souvent, sous prétexte de vouloir aider un élève en difficulté ou pour accélérer ses performances, on décide de recourir à une méthode spéciale. C'est souvent dramatique. L'enfant tente de concilier ce qu'il a déjà appris et ce qu'on s'efforce de lui montrer. On constate alors qu'il ne progresse plus ni dans un sens, ni dans l'autre. Ces interventions contradictoires apparaissent conflictuelles. Il est tellement plus simple et plus approprié de s'adapter aux demandes de l'enfant.

Il ne faut pas non plus oublier que la méthode gestuelle demeure une méthode de rééducation à utiliser en dernier ressort. Il est nettement contraindre de s'en servir à titre préventif. En effet, le circuit de la compréhension en lecture s'effectue généralement en deux temps (de l'œil au cerveau). Avec une telle méthode, tout est fragmenté, l'apprentissage devient morcelé. Cela requiert cinq temps par lettre et non par mot (œil, geste, son, oreille, cerveau). Pour les auteurs de cette méthode, les signes doivent être tout au plus utilisés quelques heures, au plus quelques jours dans des cas très précis, mais jamais durant des semaines ou des mois. Une telle méthode est incompatible avec ce que l'on sait désormais de la lecture puisqu'elle réfère à une définition erronée et dépassée qui consiste à croire que « Lire, c'est oraliser des chaînes graphiques » pour S. Borel-Maisonny et S. de Sacy. Dans un ouvrage récent (publié en 1998) Évelyne Charmeux, spécialiste de la lecture, nous met également en garde contre les effets des méthodes traditionnelles qui induisent une fausse idée de ce qu'est l'acte de lire. On ne sera jamais assez prudent...

Q. 7- Est-ce que l'apprentissage de la lecture est à ce point mystérieux que seuls des spécialistes peuvent intervenir adéquatement?

Il existe certainement encore une bonne part de mystère autour de l'activité de lecture. Ce qui se passe réellement à l'intérieur de l'enfant qui apprend à lire nous échappe encore. Bien entendu, nous pressentons l'importance des stratégies cognitives et métacognitives à bien des égards, mais nous ne pouvons nous prononcer que sur les manifestations directement observables. Actuellement, on médicalise beaucoup moins les interventions pédagogiques. Il n'est plus utile maintenant de connaître l'épellation phonétique (alphabet phonétique international) ou de recourir à un symbolisme gestuel pour intervenir adéquatement. Au contraire, on recommande de répondre le plus naturellement possible aux questions qui surgissent spontanément. Travailler à vide avec des syllabes simples ou complexes apparaît foncièrement inutile et nuisible.

Il est tellement plus simple de dire à l'enfant ce mot qu'il ne reconnaît pas encore ou de lui préciser cette syllabe qu'il cherche à trouver. Même les parents sont appelés à jouer un rôle de soutien. Il ne faut surtout pas que les adultes responsables démissionnent. On souhaite, au contraire, les voir s'impliquer encore plus activement.

Q. 8- Quel sera donc le matériel de base utilisé dans les classes?

Il ne faut plus s'attendre à ce que l'enfant apprenne à lire dans un manuel unique. Si l'on veut que les enfants aiment lire, il est essentiel que l'on retrouve une grande quantité de livres dans la classe. Lorsque les enfants possèdent tous le même livre, il n'y a donc qu'un seul livre dans la classe. N'oublions pas qu'ils arrivent en Maternelle bien disposés et imprégnés de l'abondance de la littérature enfantine. Pourquoi devraient-ils perdre inévitablement ce goût de lire si précieux?

Ils risquent effectivement de perdre tout intérêt face à la monotonie ou l'uniformité du matériel. C'est pourquoi on retrouve désormais dans les classes de nombreuses collections de livres destinés aux lecteurs débutants. Ces livres sont non seulement accessibles, mais ils correspondent à leurs intérêts et ils suscitent donc une bonne motivation.

On pourrait prétendre que le véritable livre de base est en réalité le livre de bibliothèque. Il ne s'agit pas seulement de contes, mais de documentaires adaptés. L'enfant est amené à lire par nécessité, pour accomplir une tâche, une recette, un bricolage, pour s'informer sur un sujet précis, pour satisfaire un besoin d'imaginaire. Le matériel didactique moderne est plus souple et plus malléable : il est même polyvalent. Pour reprendre l'assertion du philosophe Alain, il est vrai que « toute leçon est avant tout une leçon de lecture » même s'il s'agit de sciences ou de mathématiques. Chaque occasion de lire est précieuse. La classe de français s'ouvre davantage aux autres matières. Aussi, même s'il y a dans la classe des recueils de textes, il faut se garder de croire que l'apprentissage de la langue s'y trouve confiné.

Q. 9- Qu'en est-il de l'uniformité de l'approche dans ces circonstances?

Il ne faut surtout pas confondre. Une approche uniformisée, c'est bien autre chose qu'un matériel didactique uniforme. Peu importe le matériel privilégié finalement. L'enseignant peut choisir entre plusieurs matériels agréés de qualité égale. Cependant, il faut reconnaître que le nouveau matériel didactique, contrairement à l'ancien, exige davantage des enseignantes. Il leur faut manifester de l'initiative, une grande créativité, ainsi qu'une saine intuition afin de personnaliser leurs interventions en fonction des besoins manifestés. Il importe que les parents apprennent à faire confiance aux enseignants, comme ils font confiance aux médecins traitants. En pratiquant une évaluation formative, chaque enseignant suit rigoureusement les progrès de ses élèves et peut ainsi ajuster ses interventions en conséquence.

Q. 10- Sur un plan plus technique, quand on parle des « entrées » en lecture, à quoi fait-on référence au juste?

Les « entrées » en lecture réfèrent aux portes, aux routes, aux voies d'accès qu'on emprunte consciemment ou inconsciemment comme lecteur pour pénétrer à l'intérieur d'un texte et produire du sens à partir des mots qu'il contient. Non seulement des mots connus ou nouveaux pris isolément, mais constitués en phrases.

Q. 11- Quelles sont donc les principales « entrées » en lecture?

Voici les entrées habituellement identifiées :

- 1) Il y a en premier lieu, la recherche du sens, d'une signification globale. C'est la première opération à tenter, c'est la voie royale d'accès au texte : il s'agit de l'**entrée sémantique**. Elle concerne la recherche de cohérence par l'anticipation des thèmes et des sous thèmes, par la recherche de l'idée principale et des idées secondaires. Pour bien fonctionner, cette entrée s'appuie sur l'entrée syntaxique.
- 2) L'**entrée syntaxique** consiste en la recherche d'une cohésion à partir de la connaissance du fonctionnement de la langue. Par exemple, la ponctuation (*tiret, guillemets; point d'interrogation, points de suspension, point d'exclamation,...*) fournit des indices précieux, de même que l'agencement des phrases dans le texte, l'ordre des mots dans chaque phrase, le recours à des mots de relation qui assurent les liens entre les phrases et à l'intérieur des phrases. Cette entrée s'appuie sur l'entrée sémantique afin de générer en ensemble de significations à partir de l'organisation du texte.
- 3) L'**entrée idéographique** concerne principalement le lexique et assure la reconnaissance instantanée et en contexte d'un grand nombre d'expressions fréquentes, d'informations visuelles ou de mots familiers. La constitution d'un répertoire personnel minimal apparaît essentielle. Cela peut représenter en 1^{re} année quelques centaines de mots connus. Les indices de fréquence favorisent l'accès aux principaux mots-clés. Lorsque les mots ne sont pas familiers, ils sont généralement devinés en fonction des informations présentes en contexte puis vérifiés en s'appuyant sur l'entrée graphophonétique à partir du décodage syllabique.

Ainsi qu'on le constatera, les trois premières entrées fonctionnent principalement au niveau de la structure du texte, sur le plan des valeurs, du schéma organisationnel, de l'histoire racontée et des effets de style. Les entrées mentionnées réfèrent au texte dans son ensemble, aux divers paragraphes, ainsi qu'aux phrases, aux expressions figées et aux mots.

Les deux autres entrées considérées ci-après concernent des éléments inférieurs aux mots et qui n'ont aucune signification en soi (*syllabes, préfixes, suffixes, marques d'accords en genre et en nombre, désinences verbales,...*).

- 4) L'**entrée graphophonétique** permet d'accéder aux mots connus à l'oral, mais encore jamais rencontrés sous leur forme écrite (ex. : *chrysanthème*). La connaissance du fonctionnement syllabique des correspondances entre les 36 sons de la langue française et de leurs 600 graphies possibles permet le déchiffrement ou le décodage. La survalorisation de cette entrée, telle qu'elle a été pratiquée par certaines méthodes de lecture, s'avère cependant dommageable puisqu'elle accentue la recherche des graphies et non du sens et que, de toute manière, l'oralisation même correcte ne permet aucunement d'accéder au sens de mots nouveaux (ex. : *À quoi sert-il de prononcer « zibeline » ou « savate » si on ne sait pas ce que ces mots signifient?*). C'est le contexte seul qui permet de comprendre la signification, mais alors point n'est besoin d'oraliser ces mots pour les reconnaître.
- 5) L'**entrée morphologique** fonctionne, pour sa part, à partir des morphèmes, les plus petites unités dotées de signification qui complètent les lexèmes, c'est-à-dire les préfixes, suffixes, marques du genre, du nombre, de personne...

Q. 12- Combien y a-t-il au total d' « entrées » en lecture?

En général, il est question de quatre ou de cinq entrées, tout au plus, selon que l'on considère ensemble ou non les deux premières entrées sous la forme de l'entrée sémanticosyntaxique plutôt difficile à dissocier.

Q. 13- Pourquoi est-il nécessaire de savoir utiliser chacune de ces entrées?

Selon les types de texte, leur degré de familiarité, la connaissance du sujet traité, les problèmes rencontrés au plan des concepts, la personne qui cherche à comprendre un texte doit pouvoir activer « l'entrée » utile à un moment donné. La conscience de ces entrées facilite en quelque sorte la planification de l'enseignement de la lecture puisque les interventions pédagogiques peuvent tenir compte de ces entrées.

Q. 14- Comment peut-on tenir compte de ces entrées dans l'enseignement de la lecture?

À titre d'exemple, en 1^{re} année, à partir d'un thème comme celui de l'hiver, il s'agit de proposer divers textes courants et littéraires portant sur l'hiver : des jeux, des expériences scientifiques, des informations, des chansons, des poèmes, des bandes dessinées, des récits d'aventures... et d'y recourir en favorisant l'anticipation : « *Que va-t-il se produire dans le texte?* », « *Qu'est-ce qui va se passer ensuite?* ». Voilà des interventions au plan de l'entrée sémantique.

Au plan de l'entrée syntaxique, il s'agira de susciter des prises de conscience concernant la facture ou l'articulation des textes : *de quelle manière est fabriqué ce poème ou cette recette?* Pour l'entrée idéographique, on peut ressortir des mots fréquents rattachés au thème comme « *neige, flocon, patinoire, glace...* ». Pour l'entrée graphophonétique, on peut faire ressortir la valeur du « h » dans « *hiver* », « *bonhomme* » ou encore la similitude « *se/ce* ». Pour l'entrée morphologique, on peut notamment travailler l'alternance du genre « *blanc/blanche* » ou du nombre « *un flocon/des flocons* ». C'est évidemment bien incomplet, puisqu'il ne s'agit là que de quelques pistes qui tiennent compte des cinq entrées. Il va

sans dire qu'elles n'ont pas toutes à être travaillées la même journée. À titre indicatif toutefois, on pourrait suggérer de consacrer 80 % du temps d'enseignement aux trois entrées les plus significatives (celles du texte, de la phrase et des mots ou expressions); le 20 % qui reste est amplement suffisant pour considérer les syllabes, les lettres et les sons.

Q. 15- Doit-on recourir à toutes ces entrées en même temps?

Pas vraiment en même temps, mais il est possible, bien entendu, de recourir successivement à plusieurs entrées, de manière à valider une information. Par exemple, devant un mot inconnu, on peut essayer de l'anticiper et de le deviner d'abord, puis de recourir au contexte, et enfin aux relations graphophonétiques pour vérifier l'hypothèse avancée.

Q. 16- Ces « entrées » sont-elles d'égale importance?

Elles ne sont pas d'égale importance, puisqu'elles s'emboîtent comme des tables gigognes ou des poupées russes. Les trois premières entrées, à savoir les entrées sémantiques, syntaxique et idéographique, sont cependant plus importantes et on devrait commencer par les utiliser. En revanche, la surutilisation d'une entrée peut créer des problèmes, de même que l'exclusivité d'une entrée. Il est plus profitable de recourir aux trois premières entrées qu'aux deux dernières plus réductrices. Ainsi, même si on parvient à décoder ou à oraliser un mot en recourant au code graphophonétique, si on ne se sert pas du contexte, il est impossible de trouver la signification d'un mot nouveau même s'il est constitué de syllabes simples (ex. : *colchique, zibeline, ramage, parages, etc.*). Si on utilise les deux dernières entrées, ce devrait toujours être en fonction de l'entrée idéographique (ex. : *on isole le « di » de lundi, samedi, dimanche; le « pa » vient de patin ou de papa*).

Q. 17- Il me semble que dans le nouveau matériel didactique, on ne mentionne pourtant plus ces « entrées ». Quelle en est la raison?

Au lieu de considérer le texte et ses éléments constitutifs, on observe plutôt la personne qui lit. Au lieu de dire qu'elle utilise les diverses entrées possibles, on peut reconnaître qu'elle mobilise ses connaissances langagières, qu'elle a donc recours à des stratégies plus ou moins efficaces. La gestion des stratégies de lecture recoupe le phénomène de la compréhension et des représentations mentales.

Rappelons que, selon Jacques Tardif, les stratégies sont des « connaissances dynamiques » et non statiques. Ainsi, une stratégie de dépannage utile en lecture, génère des alternatives, si l'une des options ne fonctionne pas. C'est pourquoi il importe de constituer une banque de connaissances lexicales, syntaxiques, graphophonétiques, etc. toujours en contexte. Une fois acquises, ces connaissances statiques au départ parviennent à s'activer et à susciter des liens et des transferts.

Q. 18- Comment peut-on intervenir à bon escient en salle de classe pour faire acquérir ces diverses stratégies?

Il s'agit d'amener les élèves à se constituer un répertoire de stratégies qu'il s'agira ensuite d'élargir et d'adapter aux besoins : « *Comment accéder au sens de mots nouveaux? Comment réagir en cas de panne devant un mot nouveau ou une phrase qui semble insensée ou incompréhensible?*

Quelle stratégie convient davantage avec tel type de texte ou en fonction de tel type de tâche? ». Bien entendu, on peut procéder de diverses manières -- d'où l'importance de la pédagogie -- notamment par modélisation, étayage, par enseignement systématique, par induction, etc. Toutes les formes d'aide active peuvent être préconisées. Cela peut se vivre individuellement, en petits groupes ou collectivement lors d'activités de coopération, à l'intérieur d'une pédagogie de projet, lors du travail en ateliers ou simplement à l'intérieur d'une démarche plus conventionnelle d'enseignement stratégique.

Q. 19- En maternelle, quelle devrait être la démarche préparatoire à retenir?

Il faudrait pouvoir profiter de toutes les occasions offertes pour inviter les élèves à se donner très tôt des stratégies efficaces dans la recherche de sens. Faire deviner le contenu d'un livre à partir d'une prise d'indices apparaît donc souhaitable. Il peut s'agir du titre ou d'une illustration sur la couverture, de ce qui est inscrit sur un tableau ou un babillard, de tout ce qui est écrit dans l'environnement.

En montrant ou en remettant aux élèves les textes des chansons et des comptines ou en leur demandant comment ils font pour reconnaître des mots, des éléments d'information, on encourage la capacité d'observation et de recherche d'indices. On favorise déjà, lors de certains jeux, la discrimination visuelle (ex. : *certaines lettres figurant dans les prénoms ou les étiquettes-mots affichées dans la classe : classification en sous-ensembles dans des cerceaux ou des tableaux à simple ou double entrée; mots avec un « a » ou un « i », avec un « n » ou un « u »*). Jouer avec les textes, les phrases, les mots, les lettres et faire comparer, à l'occasion, ce que l'on voit et ce que l'on entend (ex. : *dans Philippe, je vois « ph », mais j'entends « f »*).

Q. 20- Par la suite, comment peut-on procéder?

En 1^{re} et en 2^e, la lecture en mosaïque mise en commun doit permettre l'anticipation et la prédiction, mais aussi la vérification des hypothèses de lecture. Différents types de textes peuvent être affichés : poème, chanson, lettre, recette, article, carte de vœux, invitation, etc. Par ailleurs, afin de favoriser un bagage visuel minimal de quelques centaines de mots, on devrait retrouver des étiquettes-mots notamment des principales consignes : « *découpe, dessine, écris ton nom, entoure, replace, imagine...* », ainsi que des mots issus de l'environnement, des formes, des couleurs, etc. toujours avec des pictos ou des dessins (*reconnaissance instantanée des mots les plus utiles avec leurs déterminants*), multiplier l'affichage référentiel (ex. : *animaux : noms / illustrations*). On peut également attirer l'attention sur les morphèmes fréquents : *-e, -s, -nt, etc.*

À partir de la 3^e et 4^e année, les textes sont plus complexes et nécessitent des interventions adaptées. Le recours aux organisateurs graphiques devient particulièrement indiqué puisqu'il fait ressortir les différents modes d'organisation et les distinctions de fond entre les textes. La connaissance des expressions fréquentes effectuée en contexte élargit sensiblement le bagage visuel et aide également beaucoup puisque les expressions figées ou les proverbes sont spécifiques à une langue donnée, donc intraduisibles. L'insistance sur les mots de relation ou mots outils devient utile pour bien saisir les enchaînements en lecture. Par ailleurs, en travaillant les préfixes et les suffixes, on évite le recours immédiat au dictionnaire. Les finales de verbes deviennent aussi éclairantes, lorsqu'on les considère à partir des informations qu'elles contiennent.

Les interactions lecture-écriture sont, à plus d'un égard, bénéfiques. Il s'agit de multiplier les allers et retours entre les textes qu'on écrit et ceux qu'on a lit, de s'en inspirer sur le plan des structures, des idées, de la formulation, du vocabulaire. La pédagogie de la lecture favorise grandement l'écriture, notamment celle des textes de fiction.

Annexe C : La liste orthographique

LISTE DE BASE D'ORTHOGRAPHE D'USAGE

De la 1^{re} à la 6^e année

La liste qui suit présente les mots que l'élève est plus susceptible d'utiliser dans ses propres textes. À la fin de la 6^e année, il devrait en connaître l'orthographe par cœur. Voici quelques explications pour bien la comprendre :

1. Cette liste contient tous les mots de base appris depuis la 1^{re} année. Le chiffre placé à droite du mot indique l'année scolaire au cours de laquelle chacun d'eux devrait être maîtrisé.
2. Tous les mots de cette liste écrits en caractères romains (c'est-à-dire *pas en italique*) constituent *les mots les plus fréquents de la langue française à l'écrit*. Parmi eux, les termes en caractères gras sont de loin les plus fréquents à l'écrit. Un texte d'environ 2000 mots est généralement composé à près de 60 % par ces seuls mots en gras. Ils devraient donc représenter une priorité absolue dans l'apprentissage.
3. Quelques mots, écrits en italique ceux-là, ont été ajoutés aux mots les plus fréquents, car il y a de bonnes chances qu'ils soient employés dans les textes : forme féminine des noms et adjectifs; locutions utiles du type *à côté, de bonne heure*; termes présentant une particularité orthographique (abréviation fréquente, graphie rare, etc.); mots employés souvent en contexte scolaire (*centimètre, bicyclette, congé, grand-maman, etc.*).

Des recherches récentes permettent de croire que les mots de cette liste, à eux seuls, représentent près de 90 % de tous les mots écrits par les élèves. Les 10 % restants dépendent du sujet traité et varient énormément d'un individu à un autre et d'un texte à un autre, selon les besoins. On peut donc considérer les 1,558 mots de la liste suivante, comme étant la base commune que devraient posséder tous les élèves à leur entrée au secondaire.

Reproduit avec l'autorisation des Éditions CEC inc.

NATURE DES MOTS :

ABRÉVIATIONS UTILISÉES ENTRE PARENTHÈSES

AJ = adjectif
AV = adverbe
CJ = conjonction
DT = déterminant
NO = nom
PR = pronom
PS = préposition
VE = verbe

Note : Une abréviation en gras signale que, lorsqu'il adopte cette nature, le mot compte parmi les 4 % les plus fréquents à l'écrit.

Programme d'études : Français M-3

ANNÉE						
	A		aider	3	après	1
			aile	3	après-midi	4
à		1	aimable	6	arbre	2
à côté		2	aimer	1	argent	3
à droite		3	ainsi	5	arme	5
à gauche		3	air	2	armée	5
à l'endroit		5	aller	1	arracher	3
à l'envers		5	alors	4	arranger	4
à l'extérieur		5	âme	6	<i>arrêt</i>	5
à l'intérieur		5	amener	4	arrêter	3
à peu près		4	ami	1	arrière	4
abandonner		5	amitié	6	arrivée	5
absence		6	amour	6	arriver	4
accepter		6	<i>amusant</i>	3	art	5
accident		3	<i>amusante</i>	3	article	5
accompagner		5	amuser	2	artiste	5
acheter		3	an	2	aspect	6
action		6	ancien	4	asseoir / assoir	6
activité		6	<i>ancienne</i>	4	assez	4
adieu		5	anglais	6	assister	5
admettre		6	<i>anglaise</i>	6	assurer	6
admirer		6	animal	2	attacher	4
<i>adresse</i>		5	animaux	2	atteindre	5
affaire		4	année	3	attendre	4
<i>affreuse</i>		6	<i>anniversaire</i>	6	attention	4
affreux		6	annoncer	5	attirer	5
afin de		5	août / aout	3	au	1
<i>afin que</i>		5	apercevoir	5	<i>au lieu de</i>	4
âge		4	apparaître / apparaitre	5	<i>au milieu</i>	3
agent		5	appartement / app.	4	<i>au moins</i>	4
<i>agente</i>		5	appel	5	<i>au secours</i>	6
agir		6	appeler	4	aucun	5
agréable		4	apporter	3	aucune	5
ah!		4	apprendre	4	aujourd'hui	4
			approcher	3	auprès	6
					aussi	1
					aussitôt	4
					autant	5
					auteur	6
					<i>auto</i>	2
					<i>autobus</i>	3
					automne	3
					automobile	4
					autour	3
					autre	2
					autrefois	5
					autrement	6
					avancer	4
					avant	2
					avantage	6
					<i>avant-hier</i>	4
					<i>avant-midi</i>	4
					avec	1
					avenir	6
					aventure	5
					avenue av.	6
					avion	3
					avis	6
					avoir	1
					avril	3
					B	
					baigner	4
					bain	4
					<i>balle</i>	3
					<i>ballon</i>	4
					<i>banane</i>	2
					banque	6
					bas	2

Programme d'études : Français M-3

base	5	bouger	5	car	3	<i>chanceuse</i>	4
basse	2	<i>boulevard</i> / boul.	6	caractère	6	<i>chanceux</i>	4
bataille	5	bout	3	<i>carotte</i>	2	changement	5
bateau	4	bouteille	4	carte	2	changer	3
<i>bâton</i>	4	branche	3	cas	5	chant	3
battre	3	bras	1	casser	4	chanter	2
beau	1	brave	6	cause	4	chapeau	2
beaucoup	1	brillant	5	causer	5	chaque	2
beauté	6	brillante	5	ce (DT et PR)	4	charger	5
<i>bébé</i>	1	bruit	3	ceci	5	chasse	3
belle	1	brûler / bruler	6	cela	5	<i>chat</i>	1
besoin	5	<i>brun</i>	1	célèbre	5	château	3
bête	4	<i>brune</i>	1	celle	5	<i>chatte</i>	1
<i>bibliothèque</i>	6	brusquement	6	celui	5	chaud	2
<i>bicyclette</i>	6	bureau	3	cent (nombre)	4	<i>chaude</i>	2
bien	1	but	4	cent (¢)	3	chauffage	5
bientôt	3			<i>centimètre</i> / cm	3	chauffer	5
billet	5		C	centre	5	chef	5
blanc	1	ça	4	cependant	6	chemin	2
blanche	1	<i>cabane</i>	6	certain	4	cher	1
bleu	1	cacher	3	certaine	4	chercher	2
<i>bleuet</i>	3	<i>cadeau</i>	3	certainement	6	cheval	2
boire	3	café	2	ces	4	chevaux	2
bois	3	calme	5	c'est	4	cheveu	3
boîte / boite	4	camarade	5	c'est-à-dire / c.-à-d.	6	chez	1
bon	1	camion	4	cet	5	chien	1
<i>bonbon</i>	1	camp	5	cette	5	<i>chienne</i>	1
bonheur	4	campagne	2	ceux	5	<i>chocolat</i>	3
bonhomme	4	<i>camping</i>	6	chacun	3	choisir	4
bonjour	3	<i>canadien</i>	6	chacune	3	chose	2
bonne	1	<i>canadienne</i>	6	chaise	3	ci	6
<i>bonshommes</i>	4	canard	2	chaleur	5	ciel	3
bonsoir	3	capable	6	chambre	3	<i>cieux</i>	3
bord	3	capitaine	5	champ	3	cinéma	4
bouche	1			chance	5	cinq	1

Programme d'études : Français M-3

cinquante	3	continuer	3	curieux	5	demander	2
<i>cinquième</i> 5 ^e	3	contraire	6			demeurer	6
clair	4	contre	3	D		demi	3
classe	2	convenir	6	d'abord	4	dent	3
clé/clef	4	corps	4	d'accord	6	<i>dépanneur</i>	6
cœur	2	côte	5	dame	2	départ	5
coin	3	côté	2	danger	4	dépasser	6
colère	5	cou	1	<i>dangereuse</i>	4	déposer	3
coller	5	coucher	3	dangereux	4	depuis	3
combien	4	couler	5	dans	1	dernier	2
comme (AV et CJ)	2	couleur	2	d'après	5	dernière	2
commencer	3	coup	2	date	3	derrière	4
comment	3	couper	3	de	1	des (DT et PS)	1
commerce	6	cour	2	<i>de bonne heure</i>	4	dès	4
compagnie	5	<i>courageuse</i>	6	<i>de plus en plus</i>	5	descendre	3
complet	5	<i>courageux</i>	6	de temps en temps	4	désert	4
complète	5	courant	4	debout	5	<i>déshabiller</i>	6
complètement	5	courir	3	début	5	désirer	6
composer	5	cours	4	décembre	3	dessous	3
comprendre	4	course	4	décider	4	dessus	3
compte	5	court	3	déclarer	6	<i>détruire</i>	4
compter	4	<i>courte</i>	3	découvrir	4	deux	1
concours	6	cousin	3	dedans	4	deuxième 2 ^e	2
conduire	3	<i>cousine</i>	3	défaut	5	devant	2
<i>congé</i>	3	coûter / couter	5	défendre	5	développer	6
connaissance	5	couvrir	6	défense	5	devenir	2
connaître / connaître	3	créer	4	<i>définir</i>	6	deviner	2
conseil	5	cri	4	<i>définition</i>	6	devoir (VE et NO)	2
conserver	6	crier	3	degré	6	différence	6
construire	4	crise	4	dehors	4	différent	4
contact	6	croire	3	déjà	3	différente	4
<i>conte</i>	5	croix	4	déjeuner	3	difficile	5
contenir	4	<i>cuiller / cuillère</i>	6	délicieux	4	difficulté	5
content	3	cuisine	3	demain	3	dimanche	2
<i>contente</i>	3	<i>curieuse</i>	5			dîner / diner	3

Programme d'études : Français M-3

dire	1	E	engager	5	<i>est</i> (NO) E.	3
directeur	5	eau	enlever	5	<i>est-ce que</i>	5
direction	5	échapper	ennemi	5	et	1
<i>directrice</i>	5	éclairer	ennuyer	6	étage	4
diriger	5	éclater	énorme	5	etc.	6
disparaître / disparaître	5	école	ensemble (AV et NO)	4	été	3
disque	6	écouter	ensuite	2	étendre	5
distance	5	écrire	entendre	3	étoile	3
divers	6	écrit	entier	6	étrange	6
<i>diverse</i>	6	écrite	entière	6	être	1
dix	1	effet	entourer	5	étroit	6
docteur	3	effort	entraîner / entraîner	6	<i>étroite</i>	6
doigt	3	église	entre	3	étude	5
<i>dollar</i>	6	église	entrée	5	étudier	3
domestique	3	élève	entrer	3	eux	3
donc	3	élevé	<i>entre-temps / entretemps</i>	6	éviter	5
donner	2	elle	entretenir	6	<i>examen</i>	5
dont	5	embrasser	<i>envers</i>	5	examiner	5
dormir	2	émission	envie	5	excellent	6
dos	3	emmener	environ	4	<i>excellente</i>	6
double	4	empêcher	envoyer	3	<i>excepté</i>	6
douce	2	emporter	<i>épais</i>	4	exemple	3
doucement	5	en (PS et PR)	<i>épaisse</i>	4	exercer	5
douleur	5	<i>en arrière</i>	épaule	5	exister	5
doux	2	<i>en avant</i>	<i>épicerie</i>	5	expérience	6
douze	2	<i>en bas</i>	époque	5	explication	6
<i>dresser</i>	5	<i>en haut</i>	épreuve	6	expliquer	4
droit (No et AJ)	3	<i>en même temps</i>	équipe	6	exposer	5
droite (AJ et NO)	3	<i>en train de</i>	erreur	6	expression	6
drôle	6	encore	escalier	6	extérieur	5
du	1	endroit	espace	5	extraordinaire	6
dur	4	énergie	espèce	5	extrêmement	6
<i>durant</i>	5	enfant	espérer	3		
durer	5	enfin	esprit	5		
			essayer	6		

Programme d'études : Français M-3

F		fin	5	front	5	grandeur	5
face	2	<i>fin de semaine</i>	4	frontière	6	<i>grand-maman</i>	4
facile	4	finir	2	fruit	2	<i>grand-mère</i>	4
facilement	6	fixer	6	fuir	6	<i>grand-papa</i>	4
façon	5	fleur	2	fumer	4	grand-père	4
faible	5	fleuve	4			grave	5
faim	4	foi	6			gris	2
faire	1	fois	2			<i>grise</i>	2
falloir	4	<i>folle</i>	3	gagner	3	gros	1
<i>fameuse</i>	6	fond	3	garçon	1	<i>grosse</i>	1
fameux	6	force	5	garde	5	groupe	4
famille	2	<i>forcer</i>	6	garder	3	guerre	4
fatiguer	4	forêt	3	<i>garderie</i>	6	guide	6
<i>fausse</i>	5	forme	3	gare (NO)	5		
faute	4	former	5	gars	6		
faux	5	formidable	6	<i>gâteau</i>	4		
<i>femelle</i>	5	fort (AV)	5	gauche	3	H	
femme	5	fort (AJ)	2	général (AJ)	4	habiller	5
fenêtre	2	forte	2	genou	3	habiter	3
fer	3	fortune	6	genre	4	habitude	5
ferme (NO)	3	fou	3	gens	3	hasard	6
fermer	4	foule	5	gentil	4	<i>hâte</i>	5
fête	1	fournir	5	<i>gentille</i>	4	haut (AJ)	2
<i>fêter</i>	4	<i>fraîche / fraîche</i>	4	geste	6	haute	2
feu	2	frais	4	glace	3	hauteur	4
feuille	2	<i>fraise</i>	3	glisser	3	hélas!	4
février	3	<i>framboise</i>	4	gloire	6	herbe	3
fidèle	5	franc	5	gorge	3	heure h	2
fier	4	français (AJ et NO)	5	<i>gourmand</i>	6	heureuse	2
figure	2	française	5	<i>gourmande</i>	6	heureusement	6
fil	3	<i>franche</i>	5	goût / gout	5	heureux	2
fille	1	frapper	3	grâce	4	hier	3
film	4	frère	1	<i>gramme g</i>	4	histoire	2
files	4	froid (AJ et NO)	2	grand	1	hiver	3
		<i>froide</i>	2	grande	1	<i>hockey</i>	6
						homme	2

Programme d'études : Français M-3

nombre	4	oiseau	2	<i>pape</i>	5	pauvre	2
nombreuse	6	ombre	4	papier	2	payer	4
<i>nombreux</i>	6	on	1	par	1	pays	2
nommer	4	oncle	2	paraître / paraître	4	peau	2
non	1	onze	2	<i>parc</i>	3	<i>pêche</i>	3
nord « N »	3	opération	5	parce que	3	peine	3
normal	6	opinion	6	pardon	3	peintre	5
nos	2	or (NO)	3	pardoner	3	peinture	5
note	5	<i>orange</i>	1	pareil	6	pendant	3
noter	6	ordinaire	4	parent	4	pensée	5
notre	2	ordre	5	<i>parente</i>	4	penser	3
nous	2	oreille	3	parfait	6	perdre	3
nouveau	2	organiser	5	<i>parfaite</i>	6	père	1
nouvelle (AJ)	2	oser	6	parfaitement	6	période	6
nouvelle (NO)	5	ou	1	parfois	2	permettre	4
novembre	3	où	4	parler	2	personnage	6
nu	4	oublier	3	parmi	5	personne (NO et PR)	2
nuage	3	<i>ouest O.</i>	3	parole	6	petit	1
nul	6	oui	1	<i>parrain</i>	4	petite	1
numéro	3	ouvert	4	part	3	peu	3
		<i>ouverte</i>	4	partager	5	peur	4
	O	ouvrage	4	parti	5	peut-être	4
objet	5	ouvrier	6	partie	3	photographie	6
obliger	4	<i>ouvrière</i>	6	partir	3	phrase	4
observer	5	ouvrir	2	partout	3	pièce	3
obtenir	6			pas (AV) (ne...)	1	piéd	1
occasion	6		P	pas (NO)	3	pierre	4
occuper	3	page	2	passage	4	<i>pire</i>	6
octobre	3	pain	2	passé	6	<i>piscine</i>	6
odeur	6	<i>paire</i>	2	passer	3	place	2
œil	4	paix	5	<i>patate</i>	2	placer	3
œuf	2	palais	5	<i>patin</i>	4	plaire	5
offrir	3	pâle	4	<i>patiner</i>	4	plaisir	2
oh!	4	papa	1	patron	5	plan	4
				<i>patronne</i>	5	<i>plat (AJ)</i>	5

Programme d'études : Français M-3

plat (NO)	4	pourquoi	3	principaux	5	quant à	6
<i>plate</i>	5	poursuivre	5	printemps	3	quantité	6
plein	4	pourtant	6	prison	5	quarante	3
pleine	4	pousser	3	prix	4	quart	4
pleurer	3	poussière	5	problème	4	quartier	6
pleuvoir	4	<i>poussin</i>	3	prochain	4	quatorze	2
pluie	2	pouvoir (VE)	2	<i>prochaine</i>	4	quatre	1
plus	1	pouvoir (NO)	5	<i>proche</i>	4	<i>quatrième</i> 4 ^e	4
<i>plus tôt</i>	6	pratique	6	produire	6	que (CJ,PR, AB)	1
plusieurs	4	précieuse	5	produit	5	<i>québécois</i>	6
plutôt	6	précieux	5	professeur	4	<i>québécoise</i>	6
poche	4	préféré	3	profiter	6	quel	4
<i>poème</i>	6	préférer	3	profond	4	<i>quelqu'un</i>	4
poète	6	premier 1 ^{er} (AJ et NO)	1	profonde	4	quelque	3
point (NO et AV)	3	première 1 ^{er}	1	programme	6	quelque chose	3
pointe	5	prendre	3	projet	6	quelquefois	4
poisson	3	préparer	3	promenade	4	<i>quelques-unes</i>	4
poitrine	6	près	3	promener	3	<i>quelques-uns</i>	4
police	6	présence	6	promettre	5	<i>qu'est-ce que</i>	5
<i>policier</i>	6	présent (NO et AJ)	5	propre	2	<i>qu'est-ce que c'est</i>	5
<i>pomme</i>	1	<i>présente</i>	5	propriétaire	5	qu'est-ce qui	5
pont	3	présenter	3	propriété	6	question	4
port	3	presque	3	province	6	qui	2
porte	1	<i>presser</i>	4	public (AJ et NO)	5	qui est-ce	5
porter	3	prêt	5	publique	5	qui est-ce qui	5
portrait	6	<i>prête</i>	5	puis	1	quinze	2
poser	3	prêter	5	puisque	5	quitter	5
position	6	preuve	5	puissant	6	quoi	4
posséder	4	prévenir	6	<i>puissante</i>	6		
possible	4	prier	3	pur	4		
poste	3	prière	2			R	
pot	3	<i>primaire</i>	6		Q	race	5
poule	1	prince	6	qualité	5	raconter	3
<i>poupée</i>	1	princesse	6	quand	2	radio	4
pour	1	principal	5			raison	5

Programme d'études : Français M-3

ramasser	4	repartir	3	roi	2	savoir	3
ramener	4	repas	3	rôle	5	scène	5
rapide	5	repasser	3	<i>rond</i>	3	science	6
rapidement	6	répéter	6	<i>ronde</i>	3	se	3
rappeler	4	répondre	3	rose (NO et AJ)	1	se souvenir	3
rapporter	4	réponse	6	rouge	1	sec	4
rare	5	repos	5	rouler	3	<i>sèche</i>	4
rayon	4	reposer	3	route	2	second	6
réaliser	6	reprandre	3	rue	1	<i>seconde</i> (AJ)	6
recevoir	3	représenter	4			<i>seconde</i> (NO) s	5
<i>recherche</i>	4	reprocher	6		S	<i>secours</i>	6
<i>rechercher</i>	3	respirer	4	sa	1	secret (NO et AJ)	5
recommencer	3	ressembler	6	sac	2	<i>secrète</i>	5
reconnaître / reconnaître	5	restaurant	4	sacré	6	s'écrier	5
refaire	3	reste	3	sage	2	seize	2
réfléchir	5	rester	3	saint	5	selon	6
refuser	5	résultat	6	<i>sainte</i>	5	semaine	2
regard	6	retard	4	saison	3	semblable	6
regarder	5	retenir	5	salle	3	sembler	3
régime	6	retirer	5	salon	4	sens	6
région	5	retour	6	<i>salut</i>	4	sensible	6
règle	5	retourner	3	samedi	2	sentir	3
regretter	5	retrouver	3	sang	5	séparer	5
reine	3	réussir	4	sans	3	sept	1
relever	5	rêve	5	santé	4	septembre	3
remarquer	4	réveiller	4	<i>sapin</i>	4	série	6
remercier	5	revenir	3	sauf (PS)	6	<i>sérieuse</i>	6
remettre	4	rêver	4	<i>sauf</i> (AJ)	6	sérieux	6
remonter	4	revoir	5	sauter	3	serrer	5
remplacer	5	riche	4	sauvage	5	service	4
remplir	4	richesse	6	<i>sauve</i>	6	servir	3
rencontre	6	rien	3	sauver	4	ses	1
rencontrer	3	rire	3	savant	5	seul	3
rendre	3	risquer	6	<i>savante</i>	5	seulement	5
rentrer	3	robe	1			si (CJ et AV)	1

Programme d'études : Français M-3

siècle	6	sortie	5	T		titre	5
signe	5	sortir	3	ta	1	toi	3
silence	5	soudain	5	table	1	tomber	3
<i>s'il te plaît / s'il vous plaît</i>	5	<i>soudaine</i>	5	tableau	2	ton (DT)	1
s.v.p. / <i>s'il te (vous) plaît</i>	5	souffle	5	taire	6	ton (NO)	6
simple	5	souffrance	6	talent	6	tôt	6
simplement	6	souffrir	6	tandis que	5	<i>total</i>	6
sinon	6	souhaiter	4	tant	4	<i>totaux</i>	6
situation	6	<i>souper</i>	3	tante	3	toucher	3
six	1	source	6	tantôt	5	toujours	1
<i>sixième 6^e</i>	6	sourire	6	taper	5	tour	3
<i>ski</i>	4	<i>souris</i>	1	tard	3	tourner	3
social	6	sous	1	tas	6	tous (PR) (tous)	2
sociaux	6	souvenir	3	te	1	tout (DT, PR et AV)	2
société	6	souvent	1	tel	6	<i>tout à coup</i>	4
sœur	1	spécial	5	téléphone tél.	4	<i>tout de suite</i>	6
soi	3	spéciaux	5	téléphoner	6	<i>tout le temps</i>	5
<i>soif</i>	5	spectacle	4	<i>téléviseur</i>	6	toute	2
soigner	4	statue	3	<i>télévision</i>	4	train	2
soin	4	succès	6	tellement	4	trait	5
soir	2	<i>sucre</i>	3	temps	3	traiter	5
soirée	3	<i>sud S.</i>	3	tendre	5	tranquille	4
soit	6	suite	4	tenir	3	transformer	5
soixante	3	suivant	4	tenter	6	travail	3
sol	5	<i>suivante</i>	4	terminer	4	travailler	3
soldat	4	suivre	3	<i>terminus</i>	6	travaux	3
soleil	2	sujet	4	terrain	4	travers	5
solution	6	sûr, sure	6	terre	1	traverser	3
sombre	6	sur	1	terrible	5	treize	2
somme	5	sûrement / surement	6	tes	1	trembler	6
sommeil	6	surprise	5	tête	1	trente	3
son (DT)	1	surtout	3	texte	6	très	1
son (NO)	3	surveiller	6	théâtre	4	triste	3
sonner	3	système	4	tirer	3	trois	1
sorte	3					troisième 3 ^e	3

Programme d'études : Français M-3

tromper	5	<i>verte</i>	1	votre	2
trop	3	victime	6	vouloir	2
trou	3	victoire	6	vous	2
troupe	5	vide	5	voyage	3
trouver	3	vie	2	vrai	4
truc	5	<i>vieille</i>	2	vraiment	4
tu	1	vierge	6	vue	4
tuer	3	vieux	2		
		vif	6		
		village	3	Y	
		ville	2	y	4
un (DT, nombre et PR)	1	vin	4	yeux	1
une (DT, nombre et PR)	1	vingt	3		
uniquement	6	violent	6	Z	
univers	6	violente	6	<i>zéro</i>	3
<i>urgence</i>	6	visage	2	<i>zoo</i>	3
usine	4	visite	3	<i>zoologique</i>	6
utile	3	visiter	3		
		vite	2		
		vitesse	4		
		vivant	4		
V		<i>vivante</i>	4		
vacances	3	<i>vive</i>	6		
vague	5	vivre	3		
valoir	4	voici	2		
vaste	6	voie	6		
veille	5	voilà	2		
<i>vélo</i>	2	voile	5		
vendredi	3	voir	3		
vendredi	2	voisin	3		
venir	3	<i>voisine</i>	3		
vent	2	voiture	3		
véritable	6	voix	4		
vérité	6	volume	6		
verre	4	vos	2		
vers (PS)	3				
vert	1				

PISTES D'ENSEIGNEMENT EN ORTHOGRAPHE D'USAGE

- Faire saisir l'utilité de mémoriser l'orthographe des mots utilisés fréquemment.
- Attirer l'attention de l'élève sur le progrès manifesté dans ses écrits de tous les jours.
- Partir des écrits des élèves pour identifier les mots à apprendre en priorité. Faire participer les élèves à cette sélection.
- Amener les élèves à se donner des stratégies pour mémoriser les mots et pour se les rappeler en situation d'écriture.
- Faire verbaliser ces stratégies et les faire écrire dans un cahier. Entre autres, voici quelques stratégies qui peuvent être enseignées aux élèves :
 - recourir au féminin pour trouver la lettre muette finale du masculin (charmante/charmant);
 - recourir à un mot connu de la même famille;
 - recourir à une règle apprise;
 - associer le mot à un autre mot connu (cœur/sœur);
 - consulter sa liste orthographique ou les référentiels affichés dans la classe;
 - consulter une autre personne;
 - consulter un dictionnaire;
 - etc.

LA LISTE ORTHOGRAPHIQUE

- Chaque élève possède sa liste de mots par ordre alphabétique. Cette liste comprend les mots pour son niveau et des mots des niveaux précédents. À cette liste doivent s'ajouter d'autres mots que les élèves utilisent fréquemment dans leurs écrits et dont ils ne maîtrisent pas l'orthographe.
- Chaque semaine, on peut choisir avec les élèves des mots-vedettes dont on veut mémoriser l'orthographe. On peut faire de la visualisation (gestion mentale) avec les mots retenus. Ceux-ci peuvent être écrits au tableau ou afficher ailleurs dans la classe pour toute la semaine.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Demander aux élèves, en équipe ou individuellement, de comparer un poème, une courte histoire drôle... qui contient les mots-vedettes. Le texte composé pourrait être lu par une autre équipe ou par un ami de la classe qui vérifierait si les mots-vedettes sont bien orthographiés.
- Comme devoir à la maison, au lieu de la traditionnelle liste de mots à étudier, demander aux élèves de composer des phrases avec les mots-vedettes du jour ou de la semaine. Les phrases seront corrigées à l'école, collectivement ou en équipe.
- À partir des mots-vedettes ou à partir d'un groupe de mots déjà étudiés, faire classer les mots en diverses catégories. Le classement des mots par les élèves contribue à l'organisation des connaissances et facilite, en situation d'écriture, le recours à la mémoire.

- nom des couleurs	- mots outils (avec, dans, pour, etc.)	- mots pouvant former des couples au féminin et au masculin (exemples : heureux/heureuse, frais/fraiche peureux/peureuse	- mots avec une cédille, un tréma, un trait d'union, un accent circonflexe...
- chiffres	- mots désignant des métiers	- mots dont la finale change au pluriel (exemples : cheval/chevaux, travail/travaux)	- mots qui se terminent toujours par un s (corps, temps, toujours...)
- jours de la semaine	- verbes dont l'infinitif se termine par er, ir, oir, re	- mots qui contiennent des consonnes doubles	- mots qui commencent par la lettre h.
- mois de l'année	- adverbes de temps, de lieu, de manière		- etc.
- saisons	- noms masculins ou féminins qui se terminent par ée (musée, poupée, etc.)		
- parties du corps			
- mots relatifs au temps			
- mots relatifs à l'espace			

Programme d'études : Français M-3

* Il est à noter que, selon les niveaux, certaines catégories peuvent être affichées en classe. Exemples : les couleurs, les jours de la semaine, etc. Chez les plus grands, les élèves font leur propre recherche de mots dans leur liste et classent ces mots dans un cahier destiné à cette fin. Après l'observation des ressemblances, on peut leur faire déduire certaines règles qu'ils écriront dans leur cahier. Voici quelques règles qui peuvent être déduites :

- 1) La lettre **q** dans les mots est toujours suivie de la lettre **u**, sauf dans cinq et coq.
- 2) Dans les mots, on écrit **m** devant **p**, **m** et **b**, sauf dans bonbon.
- 3) Les mots commençant par **af** prennent deux **f**, sauf dans afin.
- 4) Quand on entend le son « **z** » entre deux voyelles, on doit écrire la lettre **s**, sauf dans azur, gazon, gazoline et gazouiller.
- 5) Les verbes terminés par **oir** ne prennent pas d'**e** final, sauf boire et croire.
- 6) etc.

* La recherche des mots pour les classer en diverses catégories peut se faire individuellement ou en équipes, à la maison ou à l'école. Le temps consacré à cette tâche doit varier selon le niveau.

Ouvrages consultés :

Caron, Jacqueline (1994). Quand revient septembre, vol. 1. Les Éditions de la Chenelière.

Caron, Jacqueline (1997). Quand revient septembre, vol. 2. Les Éditions de la Chenelière.

Guion, Jean (1973). Nos enfants et l'orthographe. Le Centurion.

Pébre, Christiane (1993). La Gestion mentale à l'école. Retz.

Ters, François (1973). Orthographe et vérités. Les Éditions ESF.

Québec français. Été 91 /no. 82, cahier pratique 40, pages 57 à 63.

Annexe D : Liste des mots fréquents

Liste de mots fréquents de la langue française			
à, au, aux	en	où	soi
aller *	et	par	son, sa, ses
autre	être *	pas	sur
avec	faire *	plus	t', te, tu, toi
avoir *	il, ils	pour	ton, ta, tes
bien	j', je, m', me, moi	pouvoir *	tout, tous
c', ce, cet, cette, ces	jour	prendre *	un, une, uns, unes
comme	l', le, la, les	qu', que	venir *
d', de, du, des	leur, leurs	qui	voir *
dans	lui	s', se	votre, vos
dire *	mais	sans	vouloir *
donner *	mon, ma, mes	savoir *	vous
elle, elles	n', ne	si	y

* Y compris toutes les formes conjuguées du verbe.
Source : Giasson, Jocelyne. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*, 2^e édition. Boucherville : Gaétan Morin Éditeur, p. 172.

Annexe E : Principales catégories d'inférences

Objet de l'inférence	Exemple	Question menant à l'inférence
Lieu	Après l'inscription, le garçon nous aida à transporter nos bagages dans notre chambre	Où sommes-nous?
Agent	Le peigne dans une main et les ciseaux dans l'autre, Christian s'approcha de la chaise	Qui est Christian?
Temps	Lorsque la lumière du portique s'éteignit, la noirceur fut complète	À quel moment se passe la scène?
Action	Bernard arqua son corps et fendit l'eau d'une façon absolument impeccable	Que fit Bernard?
Instrument	D'une main sûre, le Docteur Grenon mit l'instrument bruyant dans ma bouche	Quel instrument le Docteur Grenon utilise-t-il?
Objet	Le géant rutilant, avec ses 18 roues, surplombait les véhicules plus petits sur l'autoroute	Quel est ce géant rutilant?
Cause effet	Le matin, nous avons constaté que plusieurs arbres étaient déracinés et que d'autres avaient perdu des branches	Qu'est-ce qui a causé cette situation?
Problème solution	Pierre a le côté de la figure tout enflé et sa dent le fait terriblement souffrir	Comment Pierre pourrait-il régler son problème?
Sentiment, attitude	Pendant que je montais sur l'estrade pour recevoir mon diplôme, mon père applaudit, les larmes aux yeux	Quel sentiment éprouvait mon père?

Tiré de Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*

Annexe F : Apprentissage de la correspondance graphophonétique

Continuum de la lecture : MÉCANISMES								
Apprentissage de la correspondance graphophonétique (sons et lettres)								
MÉCANISMES DE LA LECTURE	Lecteur en développement (phase 1) : le son des lettres	Les voyelles →	a	e	i y o u			
		Les voyelles avec accent →	é	è	ê			
		Les consonnes à phonèmes longs →	l m	r n	s z	c (s) s (z)	ç v f j g (j)	
		Les consonnes à phonèmes courts →	t x	b w	d	p c (k)	q k h g (gu)	
	Lecteur en développement (phase 1) : les sons complexes	Les sons complexes	→	ch	on, om	ou	au, eau	oi
			→	an, am	en, em	eu	ei, ai (è)	in, im, ain, im, ein
	→		un, um	er,ez (é)	gn	eur	ien, ienne	
	→		ui	er (ère)	ell	ill	aïl, aïll	
	→		eïl, eïll	euil, euïll	oeu	oin	et (è)	
	→		e + 2 consonnes (è)	ph	tion	ouïll	ai (é)	
	Lecteur en développement (phase 3)	Les sons complexes moins fréquents	→	â	ë	eu (e)	ch (k)	yn, ym

Note : Ce tableau synthèse démontre l'ordre d'enseignement de la correspondance graphophonétique en lien avec le continuum de lecture. Toutefois, il importe de le considérer comme un guide dans lequel il est possible d'exploiter le phonème lorsque celle-ci se présente en contexte (ex. : le son ouille peut être présenté dans le contexte de l'Halloween : citrouille.) Selon Prenoveau (2006), il est suggéré d'enseigner les graphèmes d'un même son l'un à la suite de l'autre (ex. : i, y/in, im, ain, aim, ein).

Tableau synthèse créé par Lyse Moisan, Coordinatrice en littératie, Marie-Josée Long, APD en littératie et Ginette Duguay, MÉNB, novembre 2009.

L'alphabet phonétique international

L'alphabet phonétique international (A.P.I.) est le code utilisé dans la plupart des dictionnaires dans différentes langues : français, portugais, anglais... Après chaque mot, l'indication donnée entre les parenthèses donne la façon dont le son est prononcé.

Voyelles

[a]	crabe, papa, nappe, tache
[ɑ]	âne, pâle, tâche
[e]	fermer, nagerai, blé
[e]	allégresse, riais, guet, merci
[ə]	le, monsieur, demain
[i]	ami, bille, cygne
[o]	gauche, rose, dôme
[ɔ]	pomme, donner, corps
[ø]	deux, voeu, peu, oeufs
[œ]	meuble, heure, oeuf
[u]	doux, genou, roue
[y]	mue, connu, ils eurent
[ɑ̃]	vent, sans, paon, temps
[ɛ̃]	plein, lin, pain
[ɔ̃]	nom, ombre, bon, pont
[œ̃]	lundi, brun, opportun, parfum

Consonnes

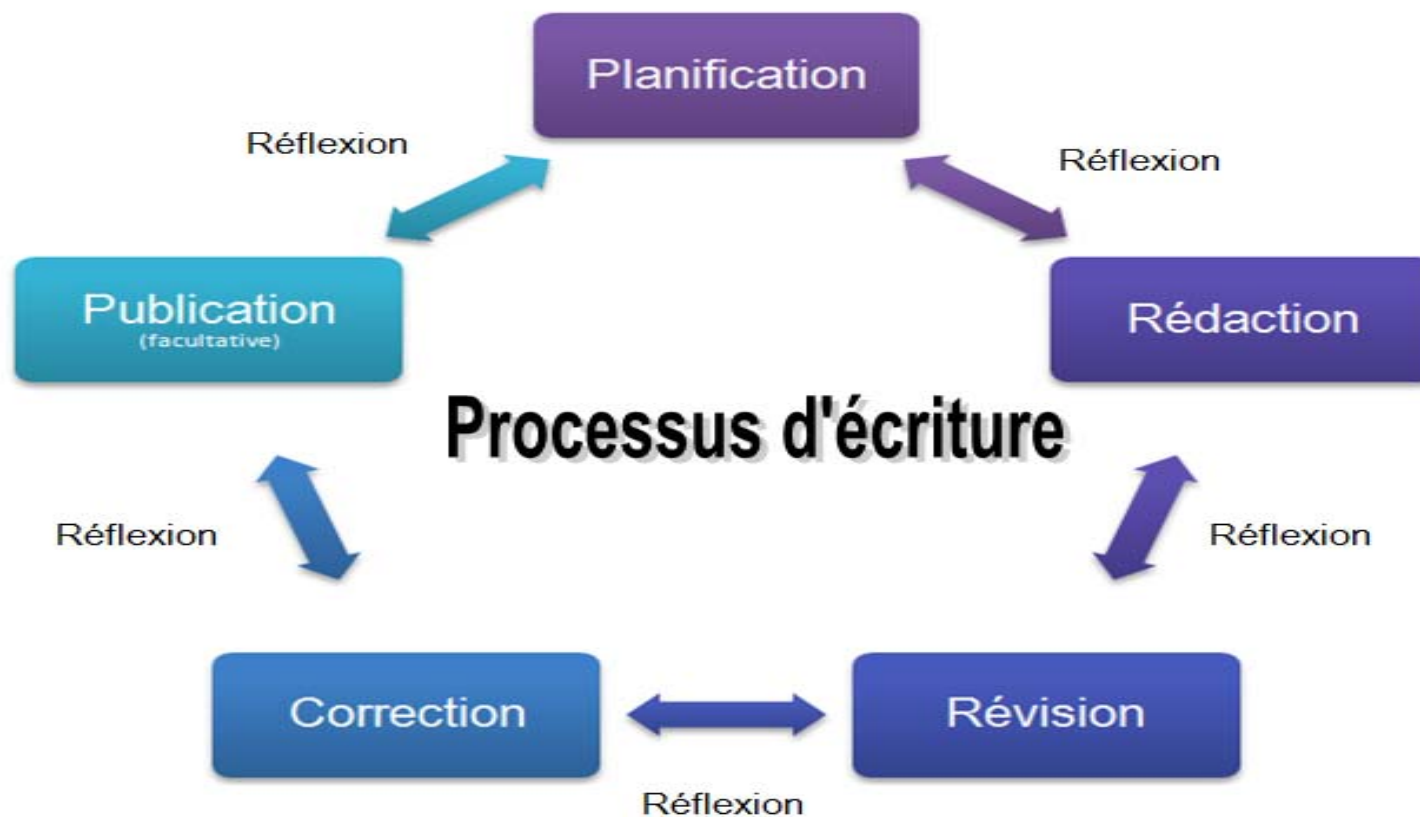
[b]	bien, abbaye, abri
[d]	demi, édifice
[f]	frein, photo, affreux
[g]	gamin, dogue, seconde
[k]	cou, que, képi, sacoche
[l]	lire, alto, malle
[m]	maman, femme
[n]	bonbonne, âne, navet
[p]	poire, appartement, apéritif
[r]	renard, finir, barre
[s]	silence, cela, hameçon, attention, passé
[t]	torchon, serviette, tram, mite
[v]	vin, ravin
[z]	rose, zébu, maison
[ʃ]	choix, tache, shérif
[ʒ]	âge, jus, geôle, gendarme
[ʁ]	ignoble, digne, baigne

Semi-voyelles

[j]	pied, oeil, yeux, paille, bille
[w]	oui, loin, alouette, ouest
[ɥ]	huile, nuit, lui, situé

Annexe G : Le processus et les traits d'écriture

Figure : Le processus d'écriture (Bouchama et Long, 2007)

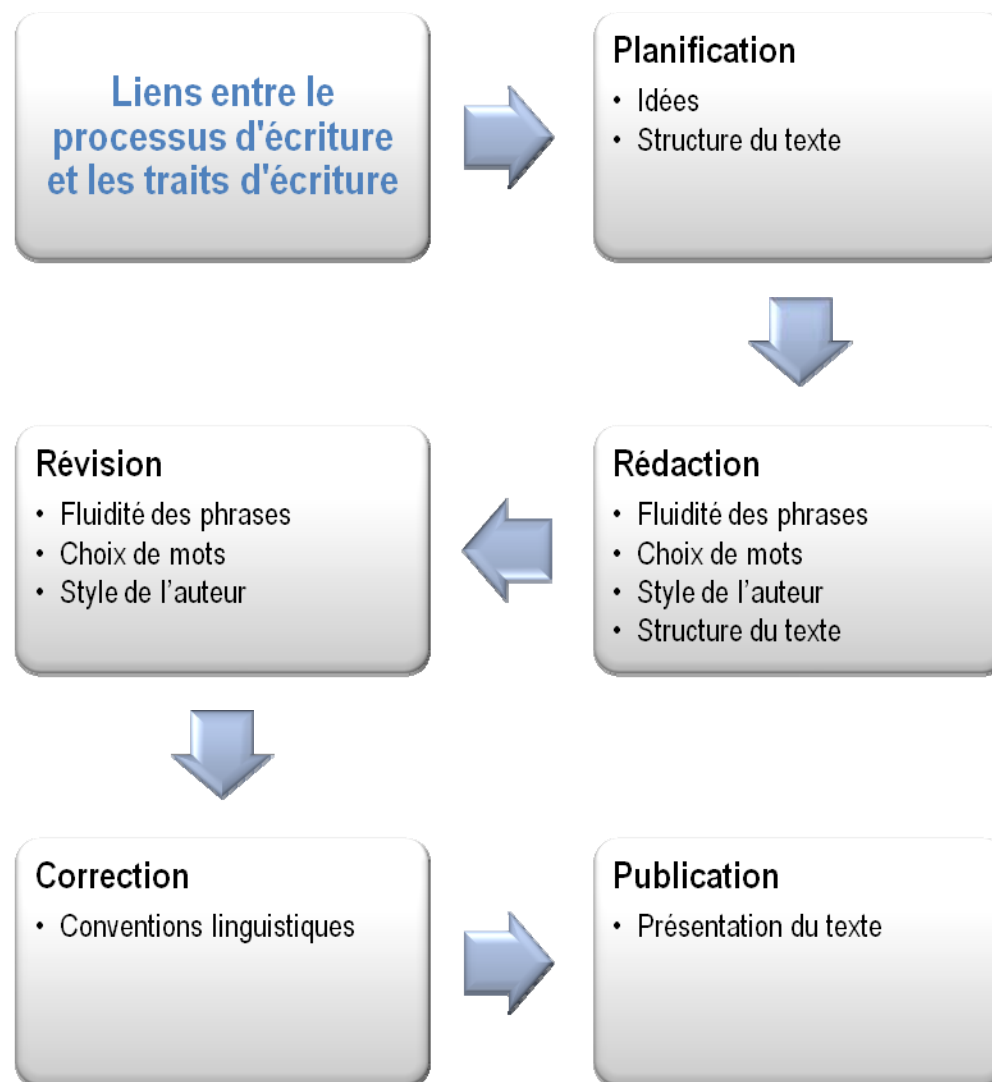


Il existe une interdépendance entre chacune des étapes du processus d'écriture.

Tableau : Les traits d'écriture (Bouchama et Long, 2007)

Les traits d'écriture	
Pertinence des idées	<ul style="list-style-type: none">• La pertinence des idées en lien avec l'intention d'écriture, le destinataire, le contenu, les idées principales et les secondaires etc., contribue au développement du message communiqué.
Structure du texte	<ul style="list-style-type: none">• La structure du texte permet d'établir des liens et d'assurer la cohérence entre les idées afin de rendre le message compréhensible pour le lecteur.
Style de l'auteur	<ul style="list-style-type: none">• Le style représente la manière de s'exprimer qui reflète la personnalité ou le souci artistique de l'auteur, c'est ce qui nous permet d'entendre la voix de l'auteur.
Choix de mots	<ul style="list-style-type: none">• Le choix de mots juste permet d'exprimer clairement une idée (verbes puissants, synonymes, antonymes, mots évocateurs etc.) et il contribue à la clarté du message communiqué.
Fluidité des phrases	<ul style="list-style-type: none">• L'exploitation de phrases variées, parfois longues et parfois courtes, qui ne commencent pas toujours de la même façon, contribue à la compréhension du message communiqué.
Conventions de l'écrit	<ul style="list-style-type: none">• Le respect des conventions linguistiques telles que la grammaire et la syntaxe du texte (l'orthographe, les paragraphes, les majuscules et la ponctuation etc.) améliorent la qualité des textes produits.
Présentation	<ul style="list-style-type: none">• L'apparence visuelle du texte (la mise en page, la lisibilité, les titres, les marges, la disposition du texte sur la page et autres) facilitent la lecture du texte.

Figure : Liens entre le processus d'écriture et les traits d'écriture (Cadre de référence en littératie D3, Marie-Josée Long (2010))



Annexe H : Le continuum de la lecture au primaire



L'enfant / L'élève :

	Lecteur émergent (phase 1) <i>conscience de l'écrit</i>	Lecteur émergent (phase 2)	Lecteur débutant	Lecteur en développement (phase 1)	Lecteur en développement (phase 2)	Lecteur en développement (phase 3)	Lecteur autonome <i>(compétences de base en lecture)</i>
Attitudes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ s'intéresse à l'écrit de l'environnement; ➤ demande qu'on lui fasse la lecture; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ choisit volontairement des activités de lecture; ➤ parle de ses livres préférés et les montre à la classe; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ participe à la lecture partagée ou interactive; ➤ s'intéresse à différents genres de livres; ➤ demande de lire à haute voix; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ voit la lecture comme une source de plaisir; ➤ choisit un texte approprié à son niveau de lecture; ➤ s'intéresse à une variété de textes, tant d'usage courant que littéraires; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ voit la lecture comme une source de plaisir et un moyen de s'informer; ➤ s'intéresse et demande à lire une grande variété de textes; ➤ parle de ses livres préférés et les recommande aux autres; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ voit la lecture comme une source de plaisir et un moyen de s'informer et d'apprendre; ➤ s'intéresse à ce que les autres lisent; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ peut être critique par rapport à ses lectures; ➤ a toujours une lecture en cours; ➤ s'engage dans ses lectures pendant des périodes assez longues;
Conscience phonologique (à l'oral)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontre une conscience des mots du langage oral; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontre des habiletés d'écoute des sons et du langage (discrimination auditive et mémoire auditive); ➤ démontre une conscience des phrases et des mots du langage oral <ul style="list-style-type: none"> • reconnaît une phrase de ce qui n'en est pas une; • segmente les mots dans une phrase; • compare la longueur des phrases (longue/courte); • compare la longueur des mots (long/court); ➤ démontre une conscience syllabique <ul style="list-style-type: none"> • reconnaît si une syllabe particulière se trouve dans un mot; • choisit parmi deux mots celui qui contient une syllabe donnée; • fusionne des syllabes orales afin de reconstituer un mot; • segmente les mots en syllabes; • reconnaît une syllabe particulière en position initiale, finale et médiane; ➤ démontre une conscience de la rime <ul style="list-style-type: none"> • reconnaît les mots qui riment; • reconnaît les mots qui riment dans une liste de deux mots ou plus; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontre une conscience syllabique (manipulation de syllabes) <ul style="list-style-type: none"> • ajoute une syllabe dans un mot; • enlève une syllabe dans un mot ; • substitue une syllabe dans un mot; ➤ démontre une conscience de la rime <ul style="list-style-type: none"> • trouve dans son lexique mental un mot qui rime avec un mot donné; ➤ démontre une conscience phonémique (sons) <ul style="list-style-type: none"> • reconnaît le son initial dans un mot; • reconnaît le son final dans un mot; • reconnaît deux mots qui commencent par le même phonème; • reconnaît deux mots qui finissent par le même phonème; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontre une conscience phonémique (sons) <ul style="list-style-type: none"> • fusionne des phonèmes pour former un mot (sauf les consonnes combinées); • segmente le mot en phonèmes (sauf les consonnes combinées) ; • reconnaît un phonème particulier d'un mot en position initiale, finale et médiane; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontre une conscience phonémique (sons) <ul style="list-style-type: none"> • fusionne des phonèmes pour former un mot nouveau (incluant les consonnes combinées); • segmente le mot en phonèmes (incluant les consonnes combinées); ➤ démontre une conscience phonémique (manipulation de sons) <ul style="list-style-type: none"> • ajoute un phonème dans un mot; • enlève un phonème dans un mot; • substitue un phonème dans un mot pour créer un mot nouveau; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ a acquis la conscience phonologique; 	
Concepts de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> ➤ écoute et suit la lecture d'un livre ou d'un texte écrit; ➤ fait la distinction entre l'image et l'écrit; ➤ place le livre du bon côté; ➤ tourne les pages du livre de droite à gauche; ➤ regarde la page gauche avant la page droite; ➤ comprend le lien entre le langage oral et le langage écrit; ➤ reconnaît que l'écrit de l'environnement est significatif (lecture logographique); 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontre une compréhension de l'orientation de l'écrit : <ul style="list-style-type: none"> • gauche/droite; • haut/bas; • retour à la ligne; • d'une page à l'autre; ➤ reconnaît que les graphies et les images sont porteuses de sens; ➤ reconnaît et comprend les indices textuels et organisationnels de différents types de textes : <ul style="list-style-type: none"> • la page couverture et son utilité; • le titre du livre et son utilité; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ comprend ce qu'est une lettre, un chiffre, un mot; ➤ reconnaît et comprend les indices textuels et organisationnels de différents types de textes : <ul style="list-style-type: none"> • le nom de l'auteur et son rôle; • l'illustrateur et son rôle; ➤ reconnaît les fonctions de la lecture (se divertir, communiquer, accroître ses connaissances, agir, se débrouiller dans la vie, etc.); 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ reconnaît et comprend les indices textuels et organisationnels de différents types de textes : <ul style="list-style-type: none"> • le sous-titre et son utilité; • les intertitres et leur utilité; • la table des matières et son utilité; • la quatrième de couverture et son utilité; • le glossaire et l'index ainsi que leur utilité; • les appuis graphiques (ex. : ligne du temps, diagramme, graphique, légende, carte, phylactères, etc.); 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ reconnaît et comprend tous les indices textuels et organisationnels de différents types de textes : <ul style="list-style-type: none"> • la dédicace et son utilité; • la maison d'édition et son rôle; • les caractéristiques de l'imprimerie (police, caractère gras, italique, couleur, puce, astérisque); • les appuis graphiques; ➤ interprète les représentations graphiques (ex. : tableau, réseau de concepts, organisateur graphique, etc.); 		

	Lecteur émergent (phase 1) <i>conscience de l'écrit</i>	Lecteur émergent (phase 2)	Lecteur débutant	Lecteur en développement (phase 1)	Lecteur en développement (phase 2)	Lecteur en développement (phase 3)	Lecteur autonome <i>(compétences de base en lecture)</i>
Mécanismes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ imite les comportements de lecteur en faisant semblant de lire; ➤ comprend la différence entre le langage écrit et le langage oral; ➤ comprend que ce qui est dit peut être écrit; ➤ reconnaît son prénom ou certaines lettres de celui-ci; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ reconnaît et nomme certaines lettres de l'alphabet (minuscule et majuscule); ➤ trouve la lettre correspondante à un son donné par l'enseignant (correspondance graphophonétique : son-lettre); ➤ reconnaît son prénom et son nom de famille en lettres minuscules ; ➤ reconnaît instantanément certains mots fréquents (ex. : un, la, et, est, des, j'ai, etc.); ➤ reconnaît quelques mots familiers (ex. : maman, papa, prénoms de ses amis, chiffres et nombres, etc.) ➤ utilise, avec aide, quelques entrées en lecture pour lire et comprendre un mot : <ul style="list-style-type: none"> • sémantique : se réfère au contexte et aux illustrations pour découvrir le sens; • idéographique : reconnaît globalement un mot ou un groupe de mots; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ reconnaît et nomme les lettres de l'alphabet (minuscule et majuscule); ➤ produit le son de plusieurs lettres de l'alphabet (correspondance graphophonétique); ➤ associe les lettres majuscules et minuscules; ➤ reconnaît instantanément plusieurs mots fréquents; ➤ reconnaît plusieurs mots familiers; ➤ trouve, dans un texte, un mot demandé; ➤ utilise, avec aide ou seul, les entrées en lecture pour lire et comprendre un mot : <ul style="list-style-type: none"> • sémantique : se réfère au contexte et aux illustrations pour en comprendre le sens; • syntaxique : observe la structure et la fonction des mots dans une phrase pour en comprendre le sens; • idéographique : reconnaît globalement un mot ou un groupe de mots; • graphophonétique : combine des lettres et des syllabes pour lire les mots; ➤ lit de façon syllabique (rythme de la lecture - fluidité); ➤ lit en suivant le texte avec le doigt; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ produit le son de toutes les lettres de l'alphabet (correspondance graphophonétique); ➤ lit les sons complexes les plus fréquents (ch, ou, on, an, etc.) (correspondance graphophonétique); ➤ reconnaît instantanément des mots fréquents; ➤ reconnaît des mots familiers; ➤ trouve, dans un texte, un mot demandé; ➤ utilise, avec aide ou seul, les entrées en lecture pour lire et comprendre un mot : <ul style="list-style-type: none"> • sémantique : se réfère au contexte et aux illustrations pour en comprendre le sens; • syntaxique : observe la structure et la fonction des mots dans une phrase pour en comprendre le sens; • idéographique : reconnaît globalement un mot ou un groupe de mots; • graphophonétique : combine des lettres et des syllabes pour former les mots; • morphologique : reconnaît les marques du genre et du nombre les plus fréquents; ➤ réfléchit et explique les stratégies de lecture utilisées (avec aide ou seul) : <ul style="list-style-type: none"> • nomme la stratégie; • sait quand utiliser la stratégie; • sait comment utiliser la stratégie; ➤ est conscient de la perte de sens et s'autocorrige en utilisant des stratégies variées; ➤ lit par groupes de mots (rythme de la lecture - fluidité); ➤ lit avec une certaine aisance (seulement quelques répétitions, hésitations ou erreurs) (rythme de la lecture – fluidité); ➤ lit le texte en respectant la ponctuation et en faisant les liaisons (la plupart du temps) (phrasé et expression - fluidité); ➤ lit un texte silencieusement et fait le rappel lorsqu'on le questionne; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lit les sons complexes (gn, ill, ail, ien, etc.) (correspondance graphophonétique); ➤ donne du sens à certains mots de substitution (ex. : identifie le référent) ; ➤ commence à déduire le sens des mots comprenant des préfixes les plus fréquents (ex. : dé, re, etc.) ➤ utilise souvent de façon autonome les entrées en lecture pour comprendre un mot : <ul style="list-style-type: none"> • sémantique : se réfère au contexte et aux illustrations pour en comprendre le sens; • syntaxique : observe la structure et la fonction des mots dans une phrase pour en comprendre le sens; • morphologique : reconnaît les marques du genre et du nombre les plus fréquents et les préfixes les plus fréquents; ➤ réfléchit et explique souvent les stratégies de lecture utilisées de façon autonome : <ul style="list-style-type: none"> • nomme la stratégie; • sait quand utiliser la stratégie; • sait comment utiliser et justifier la stratégie (efficacité) ➤ est conscient de la perte de sens et s'autocorrige en utilisant des stratégies variées; ➤ lit par groupes de mots (rythme de la lecture - fluidité); ➤ lit avec une certaine aisance (seulement quelques répétitions, hésitations ou erreurs) (rythme de la lecture – fluidité); ➤ lit le texte en respectant la ponctuation et en faisant les liaisons (la plupart du temps) (phrasé et expression - fluidité); ➤ lit un texte silencieusement et fait le rappel lorsqu'on le questionne; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lit tous les sons complexes (correspondance graphophonétique); ➤ trouve la signification d'un mot ou d'une expression d'après le contexte; ➤ comprend quelques expressions idiomatiques courantes à l'aide du contexte; ➤ donne du sens à plusieurs mots de substitution (ex. : identifier le référent); ➤ donne du sens à quelques mots de relation; ➤ déduit le sens de certains mots comprenant des préfixes fréquents (ex. : dé, re, in, im, il, ir, télé, etc.); ➤ consolide ses habiletés dans l'utilisation des entrées de lecture pour comprendre un mot : <ul style="list-style-type: none"> • sémantique : se réfère au contexte et aux illustrations pour en comprendre le sens; • syntaxique : observe la structure et la fonction des mots dans une phrase pour en comprendre le sens; • morphologique : reconnaît les marques du genre et du nombre et certains préfixes fréquents; ➤ réfléchit et explique les stratégies de lecture utilisées : <ul style="list-style-type: none"> • nomme la stratégie; • sait quand utiliser la stratégie; • sait comment utiliser et justifier la stratégie; • se réajuste au besoin en utilisant d'autres stratégies; ➤ lit des textes avec fluidité (rythme de la lecture - fluidité); ➤ lit avec aisance (peu de répétitions, d'hésitations ou d'erreurs) (rythme de la lecture – fluidité); ➤ lit des textes en respectant constamment la ponctuation et en faisant les liaisons (phrasé et expression - fluidité); ➤ lit un texte silencieusement et démontre sa compréhension (à l'oral, à l'écrit); 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ donne du sens aux mots de substitution (ex. : identifie le référent); ➤ donne du sens à plusieurs mots de relation; ➤ déduit le sens de certains mots comprenant les préfixes et les suffixes les plus fréquents; ➤ comprend plusieurs expressions idiomatiques à l'aide du contexte; ➤ utilise les entrées en lecture de façon efficace pour comprendre un mot : <ul style="list-style-type: none"> • sémantique : se réfère au contexte et aux illustrations pour en comprendre le sens; • syntaxique : observe la structure et la fonction des mots dans une phrase pour en comprendre le sens; • morphologique : reconnaît les marques du genre, du nombre et de personne et déduit le sens de certains mots comprenant des préfixes et des suffixes fréquents; ➤ réfléchit et explique de façon efficace les stratégies de lecture utilisées : <ul style="list-style-type: none"> • nomme la stratégie; • sait quand utiliser la stratégie; • sait comment utiliser et justifier la stratégie; • se réajuste au besoin en utilisant d'autres stratégies; ➤ varie la vitesse de lecture selon l'intention (relecture, repérage, survol, lecture d'un texte difficile, etc.); ➤ fait une lecture silencieuse soutenue et démontre sa compréhension (à l'oral ou à l'écrit); ➤ a acquis les habiletés de fluidité (phrasé, rythme de la lecture et expression);
Compréhension	<ul style="list-style-type: none"> ➤ raconte les images d'un livre; ➤ raconte ou relève certains éléments de l'histoire à sa façon; ➤ répond à des questions reliées à une histoire qui lui est lue; ➤ fait des liens avec son vécu. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ survole le livre à partir des images pour faire des prédictions; ➤ replace les éléments d'une histoire en ordre chronologique en utilisant des illustrations; ➤ raconte une histoire d'après les images; ➤ fait le rappel du texte littéraire en identifiant le début et la fin d'une histoire après l'avoir écoutée tout en nommant le personnage principal; ➤ pose des questions concernant l'histoire (texte littéraire); ➤ répond à des questions concernant l'histoire (à l'oral, par le dessin ou par le mime); ➤ utilise son vécu pour comprendre différents types de textes (littéraires et d'usage courant) ➤ commence à utiliser la visualisation afin de comprendre le texte qui lui est lu tout en partageant son expérience à l'oral ou à l'écrit (visualisation dirigée en exploitant les 5 sens). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ fait des prédictions avant et pendant la lecture à partir des images, des indices textuels et organisationnels et du questionnement (des textes littéraires et d'usage courant); ➤ fait le rappel du texte littéraire en identifiant le début, le milieu et de la fin de l'histoire tout en nommant le personnage principal; ➤ commence à exploiter, avec aide, l'organisateur graphique pour représenter visuellement sa compréhension; ➤ pose des questions concernant le texte (littéraire et d'usage courant); ➤ répond (à l'oral, par le dessin ou par le mime) à différents types de questions concernant le texte (littéraire et d'usage courant); ➤ reconnaît certains indices fournis par le texte (inférence); ➤ utilise la visualisation afin de comprendre le texte qui lui est lu tout en partageant son expérience à l'oral ou à l'écrit (visualisation dirigée en exploitant les 5 sens). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ fait des prédictions (avant et pendant) et les vérifie tout au long de sa lecture (textes littéraires et d'usage courant); ➤ fait le rappel du texte littéraire, en ordre chronologique, en identifiant le début, le milieu et de la fin de l'histoire tout en nommant le personnage principal; ➤ identifie le sujet d'un texte d'usage courant (rappel du texte d'usage courant) ➤ représente visuellement, avec aide ou seul, sa compréhension à l'aide d'un organisateur graphique; ➤ relève les informations explicites dans ses lectures (à l'oral puis à l'écrit); ➤ commence à faire des inférences à l'aide d'indices du texte; ➤ établit des liens entre ses connaissances antérieures et le texte (réaction); ➤ utilise la visualisation afin de comprendre le texte qui lui est lu en partageant son expérience à l'oral ou à l'écrit (visualisation semi-dirigée en exploitant les 5 sens). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ reconnaît que l'intention de lecture peut se définir sous différentes formes (se renseigner, se divertir, exécuter une tâche, résoudre un problème, etc.); ➤ fait des prédictions (avant et pendant) et les justifie d'après son vécu et ses connaissances (textes littéraires et d'usage courant); ➤ fait le rappel du texte littéraire, en ordre chronologique, en identifiant les personnages et les événements principaux; ➤ identifie le sujet d'un texte d'usage courant et dégage des éléments de l'idée principale (rappel du texte d'usage courant); ➤ représente visuellement, souvent de façon autonome, sa compréhension à l'aide d'un organisateur graphique; ➤ relève la plupart des informations explicites dans ses lectures (à l'oral et à l'écrit); ➤ fait des inférences, mais a parfois de la difficulté à les justifier à l'aide d'indices du texte; ➤ réagit au texte en s'appuyant sur ses expériences personnelles; ➤ utilise la visualisation pour faciliter la compréhension lors de la lecture d'une phrase ou d'un paragraphe et le démontre en partageant son expérience à l'oral ou à l'écrit; ➤ discute des ressemblances entre les livres (même auteur, même thématique, différents types de texte, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ identifie l'intention de lecture (se renseigner, se divertir, exécuter une tâche, résoudre un problème, etc.); ➤ fait des prédictions (avant et pendant) et les justifie d'après son vécu et ses connaissances (textes littéraires et d'usage courant); ➤ fait le rappel du texte littéraire en identifiant tous les éléments (début, personnages principaux, événements principaux, fin, temps et lieu – en ordre chronologique); ➤ identifie le sujet d'un texte d'usage courant et trouve l'idée principale (rappel du texte d'usage courant); ➤ représente visuellement sa compréhension à l'aide d'un organisateur graphique; ➤ relève les informations explicites dans ses lectures (à l'oral et à l'écrit); ➤ regroupe la plupart des informations explicites selon une structure proposée; ➤ fait des inférences et les justifie la plupart du temps à l'aide d'indices du texte; ➤ réagit au texte en s'appuyant la plupart du temps sur le texte et sur ses expériences personnelles; ➤ utilise la visualisation pour faciliter la compréhension lors de la lecture d'un court texte et le démontre en partageant son expérience à l'oral ou à l'écrit; ➤ lit et comprend différents types de textes en exploitant la structure (littéraires et d'usage courant). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ détermine son intention de lecture (se renseigner, se divertir, exécuter une tâche, résoudre un problème, etc.); ➤ fait des prédictions, vérifie si elles se justifient et les ajuste au besoin (textes littéraires et d'usage courant); ➤ fait le rappel d'un texte d'usage courant (identifie le sujet, trouve l'idée principale, présente l'information en ordre chronologique ou logique); ➤ représente visuellement sa compréhension en sélectionnant l'organisateur graphique le plus approprié; ➤ regroupe les informations explicites selon une structure proposée; ➤ fait des inférences et les justifie à l'aide d'indices du texte; ➤ réagit au texte en s'appuyant sur le texte et sur ses expériences personnelles; ➤ fait des liens entre ses connaissances, son vécu et ses lectures; ➤ utilise la visualisation pour faciliter la compréhension lors de sa lecture et le démontre en partageant son expérience à l'oral ou à l'écrit; ➤ distingue et explique les structures des différents types de textes (littéraires et d'usage courant); ➤ dégage des ressemblances et des différences entre des personnages, des lieux, des événements réels ou imaginaires; ➤ partage sa compréhension d'un texte lors d'une discussion avec ses pairs.

Annexe I : Le continuum de l'écriture au primaire



L'enfant / L'élève :

	Auteur émergent (phase 1) <i>conscience de l'écrit</i>	Auteur émergent (phase 2)	Auteur débutant	Auteur en développement (phase 1)	Auteur en développement (phase 2)	Auteur en développement (phase 3)	Auteur en développement (phase 4)
Attitudes	<ul style="list-style-type: none"> s'intéresse lorsque l'adulte écrit; choisit « d'écrire »; 	<ul style="list-style-type: none"> « lit » ce qu'il a « écrit »; choisit l'écriture comme activité; 	<ul style="list-style-type: none"> s'amuse à écrire pour lui-même; se perçoit comme un auteur et un illustrateur; 	<ul style="list-style-type: none"> exploite l'écriture à des fins de communication utiles; se perçoit comme un auteur et un illustrateur; 	<ul style="list-style-type: none"> exploite l'écriture à des fins de communication utiles; exploite l'écriture à des fins d'expression personnelle; se perçoit comme un auteur; 		
Calligraphie	<ul style="list-style-type: none"> fait des gribouillis qui se distinguent de ses dessins; imite des comportements de scribeur; applique les 9 formes de base essentielles à l'introduction de la calligraphie : - ○ + / □ \ x △ 	<ul style="list-style-type: none"> laisse parfois des espaces entre ses gribouillis, ses symboles ou les pseudolettres; tient son crayon de façon appropriée pour calligraphier; utilise un mélange de majuscules et de minuscules; écrit, à sa manière, les chiffres de 0 à 9; écrit correctement son prénom; écrit de gauche à droite et de haut en bas; 	<ul style="list-style-type: none"> commence à former les minuscules et les majuscules en écriture script entre les lignes; laisse entre les lettres et les mots un espace suffisant; écrit correctement son nom et son prénom; écrit les chiffres de 0 à 9; 	<ul style="list-style-type: none"> forme de façon lisible les minuscules et les majuscules en écriture script; 	<ul style="list-style-type: none"> commence à former les minuscules et les majuscules en écriture cursive; 	<ul style="list-style-type: none"> forme de façon lisible les minuscules et les majuscules en écriture cursive; 	<ul style="list-style-type: none"> a acquis les habiletés en calligraphie;
Processus d'écriture							
Planification avant la rédaction		<ul style="list-style-type: none"> exprime à l'oral ses idées sur un sujet pour se préparer à écrire ou à dessiner; 	<ul style="list-style-type: none"> trouve des idées en fonction du sujet; représente ses idées de diverses façons; 	<ul style="list-style-type: none"> trouve des idées en fonction du sujet et détermine, avec aide, son intention d'écriture; consulte, avec aide, des structures de texte « types »; prévoit, avec aide ou seul, la progression de son texte; organise, avec aide, ses idées de diverses façons; 	<ul style="list-style-type: none"> trouve des idées en fonction du sujet et détermine son intention d'écriture; consulte, avec aide, des structures de texte « types »; prévoit la progression de son texte; organise, avec aide ou seul, ses idées de diverses façons; 	<ul style="list-style-type: none"> trouve des idées ou fait une recherche d'informations en fonction du sujet et selon son intention d'écriture; consulte, avec aide ou seul, des structures de texte « types »; organise, de façon autonome, ses idées de diverses façons; 	
Rédaction Contenu / 1 ^{re} ébauche du texte	<ul style="list-style-type: none"> comprend que l'écrit est porteur de sens; se sert principalement de dessins pour transmettre un message; utilise des gribouillis et des symboles pour représenter un graphème; 	<ul style="list-style-type: none"> produit des dessins accompagnés d'écrits; comprend que les lettres représentent des « sons » de la parole; utilise surtout des gribouillis, des symboles ou des pseudolettres; utilise plusieurs lettres de son prénom; écrit des graphèmes simples reliés à certains phonèmes qu'il connaît; utilise souvent des graphèmes simples pour représenter des mots (ex : G pour j'ai); exprime ou illustre parfois des émotions et des sentiments dans ses dessins (grosses lettres, couleur, etc.); 	<ul style="list-style-type: none"> rédige plusieurs phrases courtes ayant une structure répétitive sur un même thème; utilise souvent dans ses écrits des mots familiers et fréquents; tente d'écrire certains mots en recourant aux correspondances graphème/phonème (écriture au son); exprime ou illustre des émotions et des sentiments dans ses dessins et ses textes (ex. : grosses lettres, couleur, point d'exclamation, etc.); 	<ul style="list-style-type: none"> rédige de courts textes littéraires avec un début et une fin; rédige de courts textes d'usage courant sans toujours tenir compte de la structure; incorpore surtout dans ses textes des phrases courtes ayant une structure répétitive; a recours à plusieurs mots courants, mais ceux-ci sont souvent répétitifs ou peuvent manquer de précision; utilise différents graphèmes (simples et complexes) pour représenter un même phonème (ex. : o, au, eau); segmente les mots en phonèmes pour choisir les graphèmes appropriés (sauf les consonnes combinées); utilise parfois l'orthographe conventionnelle, mais écrit souvent « au son ». utilise la majuscule au début de la phrase et le point à la fin de la phrase; laisse parfois entrevoir son style ou sa personnalité dans ses textes (ex. : ponctuation, lettres en gras, phylactères, etc.); 	<ul style="list-style-type: none"> consulte, avec aide, sa planification pour rédiger son texte; rédige des textes littéraires avec un début, parfois un milieu, et une fin; rédige des textes d'usage courant sans toujours tenir compte de la structure; présente ses idées en ordre logique ou chronologique la plupart du temps; incorpore dans ses textes des phrases simples dont les débuts sont souvent répétitifs; incorpore parfois dans ses textes des phrases complexes sans nécessairement en maîtriser la structure; utilise parfois des marqueurs de relation pour enchaîner ses idées (ex. : mais, alors, parce que, après, etc.); a recours à une variété de mots courants, mais ceux-ci peuvent manquer de précision; segmente les mots en phonèmes pour choisir les graphèmes appropriés (incluant les consonnes combinées); utilise souvent l'orthographe conventionnelle; laisse souvent entrevoir son style ou sa personnalité dans ses textes (ex. : ponctuation, lettres en gras, phylactères, etc.); 	<ul style="list-style-type: none"> consulte, avec aide ou seul, sa planification pour rédiger son texte; rédige des textes littéraires avec un début, un milieu et une fin; rédige des textes d'usage courant en tenant compte de leur structure la plupart du temps; présente ses idées en ordre logique ou chronologique; incorpore dans ses textes des phrases simples dont les débuts sont souvent variés; incorpore souvent dans ses textes des phrases complexes sans nécessairement en maîtriser la structure; utilise souvent des marqueurs de relation pour enchaîner ses idées (ex. : mais, alors, parce que, après, etc.); a recours à une variété d'expressions et de mots courants qui sont généralement précis; démontre une bonne correspondance phonème/graphème pour écrire des mots inconnus; utilise souvent l'orthographe conventionnelle; fait souvent ressortir son style et sa personnalité à travers certains détails ou certaines parties du texte (ex. : vivacité, humour, vocabulaire expressif, tournures de phrases variées, etc.); 	<ul style="list-style-type: none"> consulte souvent sa planification de façon autonome pour rédiger son texte; rédige des textes littéraires bien détaillés, tout en respectant la structure (début, milieu, fin); rédige des textes d'usage courant en tenant compte de leur structure; incorpore dans ses textes des phrases simples dont les débuts sont variés; incorpore dans ses textes des phrases complexes dont la structure est souvent maîtrisée; utilise des marqueurs de relation pour enchaîner ses idées; a recours à un vocabulaire bien choisi et approprié pour la situation d'écriture; utilise, lorsque nécessaire, la relation graphème/phonème pour écrire des mots inconnus; utilise l'orthographe conventionnelle; fait ressortir son style et sa personnalité à travers certains détails ou certaines parties du texte (ex. : vivacité, humour, vocabulaire expressif, tournures de phrases variées, etc.);

	Auteur émergent (phase 1) <i>conscience de l'écrit</i>	Auteur émergent (phase 2)	Auteur débutant	Auteur en développement (phase 1)	Auteur en développement (phase 2)	Auteur en développement (phase 3)	Auteur en développement (phase 4)
Révision idées et structure			➤ participe à la révision d'un court texte lors de l' écriture partagée ;	➤ fait une certaine révision de ses idées avec un adulte ou lors de l' écriture guidée ;	➤ fait une certaine révision de ses idées et de la structure de son texte avec un adulte ou lors de l' écriture guidée ;	➤ améliore parfois son texte en ajoutant, retranchant, déplaçant ou substituant des idées ; ➤ fait une certaine révision de la structure de son texte avec ses pairs ou parfois de façon autonome;	➤ améliore souvent son texte en ajoutant, retranchant, déplaçant ou substituant des idées ; ➤ révise la structure de son texte avec ses pairs et souvent de façon autonome;
Correction langue			➤ participe à la correction d'un court texte lors l' écriture partagée ;	➤ effectue certaines corrections à son texte avec un adulte ou lors de l' écriture guidée ;	➤ effectue certaines corrections en fonction des notions grammaticales apprises avec un code de correction , une banque de mots ou d'autres outils de référence à sa disposition;	➤ corrige son texte en fonction des notions grammaticales apprises avec le code de correction , une banque de mots ou d'autres outils de référence à sa disposition;	➤ corrige son texte en fonction des notions grammaticales apprises avec le code de correction , une banque de mots ou d'autres outils de référence à sa disposition;
Diffusion version finale du texte présentée à un ou plusieurs lecteur(s)		➤ présente son dessin à ses pairs ; ➤ imite les adultes en « lisant » aux autres ce qu'il a écrit.	➤ illustre son texte à l'aide d'un dessin ; ➤ demande qu'on lui lise ce qu'il a écrit.	➤ inclut des illustrations pour appuyer son message ou son texte ; ➤ demande qu'on lise ce qu'il a écrit; ➤ partage ses écrits avec ses pairs ou avec d'autres personnes (en classe, à l'école, dans la famille, etc.).	➤ inclut des illustrations pour appuyer son message ou son texte ; ➤ partage ses écrits avec ses pairs ou avec d'autres personnes (en classe, à l'école, dans la famille, etc.).	➤ transcrit proprement son texte en tenant souvent compte de ses révisions et de ses corrections ; ➤ inclut souvent des illustrations , des schémas , etc. qui facilitent la compréhension du texte; ➤ partage ses écrits avec d'autres (en classe, à l'école, dans la famille, dans le milieu, dans Internet, etc.).	➤ transcrit proprement son texte en tenant compte de ses révisions et de ses corrections ; ➤ inclut des illustrations , des schémas , tableaux , etc. qui facilitent la compréhension du texte; ➤ utilise parfois un programme de traitement de texte pour publier et diffuser ses écrits; ➤ partage ses écrits avec d'autres (en classe, à l'école, dans la famille, dans le milieu, dans Internet, etc.).

Notez bien : Dans le but d'alléger le texte, le genre masculin est utilisé à titre épïcène

Annexe J : Tableau des principales manipulations linguistiques

Tableau des principales manipulations linguistiques (syntaxiques) et leurs principales utilités

NOTE : Les manipulations linguistiques doivent toujours se faire à partir de la phrase de base.

Exemple d'une phrase de base :

Groupe sujet Prédicat Complément de phrase
Les élèves se rendent à l'école tous les jours.

Manipulation linguistique	Exemple	Utilités
Addition Consiste à ajouter des éléments à un groupe de mots ou à une phrase.	<ul style="list-style-type: none"> • J'aime les fleurs. • J'aime les fleurs aux couleurs multiples. • J'aime les fleurs odorantes aux couleurs multiples. 	<ul style="list-style-type: none"> • Permet d'allonger une phrase pour enrichir le texte.
Effacement Consiste à supprimer un ou plusieurs éléments dans un groupe de mots ou dans une phrase sans que cela nuise à la structure de la phrase.	<ul style="list-style-type: none"> • L'élégant cheval blanc court rapidement. • Le élégant cheval blanc court rapidement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Permet de repérer le sujet et le verbe plus facilement (facilite accord sujet-verbe); • Permet de reconnaître différentes fonctions; • Permet de trouver les constituants obligatoires de la phrase.
Déplacement Consiste à changer la position d'un groupe de mots à l'intérieur d'une phrase.	<ul style="list-style-type: none"> • Chloé mange des céréales tous les matins. • Tous les matins, Chloé mange des céréales. • Chloé mange, tous les matins, des céréales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Permet de repérer le complément de phrase. • Permet de varier la structure des phrases.
Remplacement Consiste à remplacer un mot ou un groupe de mots par un autre mot. * Lorsqu'on remplace un mot par un pronom, on appelle aussi cette manipulation « pronominalisation ».	<ul style="list-style-type: none"> • Sa voiture est rouge. • Ma voiture est rouge. • Le garçon est grand et le garçon a les cheveux bruns. • Le garçon est grand et il a les cheveux bruns. 	<ul style="list-style-type: none"> • Permet de trouver à quelle classe de mots appartient un mot (ex. : Je peux remplacer « sa » par « ma », alors ils sont des déterminants.) • Permet d'éviter les répétitions. • Permet de faciliter l'accord sujet-verbe quand on remplace le sujet par un pronom.
Encadrement Consiste à encadrer le verbe par « ne... pas » ou encore le sujet par « c'est... qui »	<ul style="list-style-type: none"> • Guy aime le chocolat. • Guy n'aime pas le chocolat. • C'est Guy qui n'aime pas le chocolat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Permet de repérer le verbe. • Permet de repérer le sujet.

GLOSSAIRE

ACCUMULATION : structure de livre additionnant les personnages, les objets, les faits... de façon parallèle.

APPRENTISSAGE COOPÉRATIF : forme d'apprentissage basée sur l'interdépendance et l'entraide de personnes regroupées en équipes et centrées sur l'atteinte de buts communs.

ARGUMENT : preuve logique basée sur des exemples, des faits, des citations.

AUTOÉVALUATION : forme d'évaluation effectuée par l'élève à partir de critères précis.

CERCLE MAGIQUE : technique issue de PRODAS (Programme de développement affectif et social) où les personnes placées en cercle s'expriment à tour de rôle et sont accueillies avec écoute et respect.

CHUTE : dans un récit ou un poème, la fin inattendue qui termine le tout.

COÉVALUATION : forme d'évaluation effectuée conjointement par deux élèves ou par l'enseignante et l'élève après une concertation relative aux critères appliqués.

COHÉRENCE TEXTUELLE : gradation thématique selon un ordre logique ou chronologique.

COHÉSION TEXTUELLE : unité à l'intérieur des phrases et entre les phrases produite par l'utilisation de connecteurs ou de mots liens.

COMPARAISON : figure de rhétorique associant deux groupes d'éléments à l'aide du mot « comme ».

CONSCIENCE DE L'ÉCRIT : sensibilisation aux fonctions de l'écriture et de la lecture par l'entremise d'une approche développementale.

CONSCIENCE PHONOLOGIQUE : sensibilisation au fait que le langage est composé de sons, qui, à leur tour, correspondent à des graphies.

CONSTRUCTIVISME : théorie selon laquelle la connaissance est une construction perpétuelle par échanges entre la pensée et l'objet.

DYADE : regroupement de deux personnes travaillant en équipe.

ÉBAUCHE : avant-texte ou brouillon d'un texte.

ÉCHELLE DE PRÉCISION : nuances de vocabulaire apportées à un concept et classées selon une gradation.

Programme d'études : Français M-3

ÉCRÉMAGE : technique de survol de texte en lecture où des prélèvements rapides sont opérés.

EFFET ESTHÉTIQUE : modalités issues du texte et provoquant une certaine perception ou suscitant un certain jugement.

ENCART : résumé encadré à l'endos ou à l'intérieur d'un livre.

ENSEIGNEMENT DIFFÉRENCIÉ : enseignement adapté aux différents rythmes et styles d'apprentissage.

ENTRÉE EN LECTURE : prélèvement organisé d'indices issus des connaissances sémantiques, syntaxiques, idéographiques, graphophonétiques ou morphologiques.

ENTREVUE : modalité de rencontre entre au moins deux personnes au cours de laquelle l'une pose des questions à l'autre à propos de ses lectures ou de ses écrits.

ÉTAYAGE : traduction de « scaffolding ». Technique de soutien qui consiste à ajuster puis à réduire progressivement son aide en fonction des gains d'autonomie.

ÉVÈNEMENT PERTURBATEUR : problème surgissant dans un récit qui contribue à relancer l'intrigue tout en stimulant l'intérêt.

ÉVOCATION : forme de visualisation interne ou de représentation mentale d'une scène issue d'une lecture.

ÉVOLUTION SPIRALAIRE : croissance graduelle en apprentissage assurée par un retour constant sur les éléments déjà vus.

EXEMPLE DÉFINITOIRE : phrase qui utilise le mot nouveau au lieu de le définir dans les dictionnaires adaptés aux jeunes lecteurs.

EXPLICATION PROGRESSIVE : enseignement se faisant de plus en plus systématiquement à mesure que l'on se rapproche du moment prévu pour l'acquisition (■) d'une notion.

EXPOSÉ : échange univoque devant un auditoire.

EXPRESSION IDIOMATIQUE : expression figée, imagée ayant un sens figuré.

FLUIDITÉ : caractéristique de la créativité mettant l'accent sur la capacité d'élargir un concept.

GENRE DE TEXTE : catégorie textuelle permettant de classer les écrits selon des caractéristiques formelles.

GRAMMATICALITÉ : conforme aux règles de la syntaxe.

Programme d'études : Français M-3

GRAND GROUPE : groupe-classe.

GRIBOUILLIS : premier des stades d'évolution graphique qui coïncide avec la phase du gribouillage dans le dessin.

GRILLE DE VÉRIFICATION : liste d'éléments à considérer et à cocher lorsqu'ils sont pris en compte.

GROUPE RESTREINT : regroupement de deux à cinq personnes.

HABILETÉ : savoir-faire, compétence.

HABILETÉ SOCIALE : comportement admis et valorisé socialement qui facilite l'apprentissage coopératif.

IMAGERIE MENTALE : visualisation ou évocation spontanée qui surgit à partir d'un déclencheur.

IMPROVISATION : adaptation spontanée aux circonstances à partir de certaines contraintes.

INTERPRÉTATION : vision cohérente et explicative d'un texte fondé sur des éléments textuels.

JUGEMENT ESTHÉTIQUE : appréciation des qualités littéraires d'un texte (sa beauté, son originalité, sa configuration...) et portant sur « les mots pour le dire ».

KINESTHÉSIQUE : qui relève d'une dominance tactile ou corporelle.

LANGUE SOUTENUE : niveau de langage le plus recherché, au sommet des registres, à utiliser dans un contexte formel.

LECTURE CHORALE : lecture à voix haute effectuée en groupe à l'intérieur d'une dramatisation.

LECTURE LINÉAIRE : lecture intégrale, mot à mot.

LISIBILITÉ : facteur qui témoigne de l'adéquation d'un texte pour un lecteur donné.

MARQUEUR DE RELATION : connecteur à l'intérieur des phrases et entre les phrases.

MÉTAPHORE : comparaison sans la présence du mot « comme ».

MODÉLISATION : adoption d'une attitude ou d'un comportement que l'on désire induire chez l'autre, forme d'imprégnation.

MOT DE RELATION : connecteur, mot lien à l'intérieur de phrases ou entre les phrases.

Programme d'études : Français M-3

MOT SUBSTITUT : mot qui remplace un nom (pronom, expression...).

ORDRE CHRONOLOGIQUE : séquence temporelle des événements.

ORGANISATEUR GRAPHIQUE : schéma, graphique, diagramme... destiné à favoriser la compréhension et la rétention d'information en lecture ou l'élaboration de la structure d'un texte en écriture ou en communication orale.

OUTIL RÉFÉRENTIEL : fichier orthographique, affiche aide – mémoire, tableaux de conjugaison, grammaire, dictionnaires...

PARCOURS MULTIPLE : lecture non linéaire et multidirectionnelle d'un texte littéraire.

PÉDAGOGIE DE PROJET : pédagogie centrée sur les intérêts des élèves qui élaborent des projets de plus ou moins grande envergure.

PERSONNIFICATION : figure de rhétorique selon laquelle un objet ou un animal adopte des comportements humains.

PHRASE COMPLEXE : phrase élaborée comprenant une ou plusieurs subordonnées.

PHRASE SIMPLE : phrase de base constituée d'un groupe nominal (GN) et d'un groupe verbal (GV) contenant ou non un ou plusieurs compléments (GC).

PRÉDICTION : forme d'anticipation fondée sur des indices textuels.

PRÉSENTATION : forme brève servant d'introduction à un exposé ou à un spectacle ou encore démonstration succincte liée à des éléments d'un projet complété.

REBONDISSEMENT : bouleversement ou mouvement imprévisible dans un récit suscité par les actions des personnages dans un cadre spatiotemporel donné.

REDONDANCE : répétition conceptuelle textuelle qui ramène la même information sous une autre forme et qui augmente la lisibilité d'un texte.

REGISTRE DE LANGUE : niveau de langue adapté à une situation de communication informelle ou formelle.

RÉGRESSION : mouvement de l'œil qui vérifie ou retourne en arrière lorsqu'il y a une perte de signification en lecture silencieuse.

RÉTROACTION : « feedback », réactions formulées à la suite d'une communication orale ou écrite.

SÉMANTICALITÉ : qui a du sens, selon la langue utilisée.

Programme d'études : Français M-3

SITUATION FINALE : fin ou point d'arrivée dans un récit, après la chute.

SITUATION INITIALE : début, point de départ d'un récit.

STRATÉGIE : connaissance « dynamique » et non pas statique recoupant un « comment faire ».

SURVOL : technique d'écrémage en lecture qui permet un balayage très rapide d'un texte.

SYSTÉMIQUE : qui est relatif à un système dans son ensemble. APPROCHE SYSTÉMIQUE : méthode d'analyse et de synthèse prenant en considération l'appartenance à un ensemble et l'interdépendance d'un système avec les autres systèmes de cet ensemble.

TABLEAU EN T : liste des points à observer (ce qu'on voit) et, parallèlement, liste des points ou expressions verbales (ce qu'on entend) pour développer une habileté sociale, par exemple.

TEXTE : signifie étymologiquement « tissu », forme de représentation globale d'écrits diversifiés.

TEXTE D'USAGE COURANT : texte utilitaire ou écrit fonctionnel (compte rendu, article de journal, recette culinaire, règlement d'un concours...).

TEXTE LITTÉRAIRE : texte de fiction ou d'imagination figurant sous forme de récit, de poème, de conte, de légende...

TYPE DE TEXTE : grande catégorisation qui chapeaute plusieurs genres (ex. : le narratif, le descriptif, l'explicatif, l'argumentatif et le dialogal...).

VISION PERSONNELLE : façon individuelle de comprendre un poème ou un récit.

VISUALISATION : représentation mentale visuelle qui peut être guidée à partir des lectures effectuées.

VOCABULAIRE ACTIF : vocabulaire utilisé lorsqu'on parle ou qu'on écrit.

VOCABULAIRE PASSIF : vocabulaire compris lorsqu'on le lit ou qu'on l'entend, mais qui n'est pas utilisé lorsqu'on parle ou qu'on écrit.

ZPD : zone proximale de développement identifiée par VYGOTSKY et référant à ce qu'il est possible d'accomplir avec aide.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages consultés et ouvrages utiles dans l'application en classe.

1. Didactique du français

BRUN – COSME, Nadine / MONCOMBLE, Gérard / POSLANIEC, Christian. Dire, lire écrire (Paris : Milan, 1993)

GIRARD, Nicole. Lire et écrire au préscolaire (Laval : Mondial, 1989)

JOLIBERT, Josette et al. (Groupe de recherche d'Écouen,) Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes, (Paris : Hachette, 1992)

NIQUET, Gilberte. Enseigner le français pour qui? Comment? (Paris : Hachette, « Éducation », 1991)

PRÉFONTAINE, Clémence, LEBRUN, Monique, et al. La lecture et l'écriture (Montréal : Logiques, 1992)

REUTER, Yves, et al. Les interactions lecture – écriture (Neuchâtel, Suisse : Peter Lang S.A. 1994)

SAINT-LAURENT, Lise, et al. Programme d'intervention auprès des élèves à risque. (Montréal : Gaétan Morin, 1995)

TISSET, Carole et LÉON, Renée. Enseigner le français à l'école (Paris : Hachette, « Éducation », 1992)

TOCHON, François. Didactique du français : de la planification à ses organisateurs cognitifs (Paris : ESF, 1990)

2. Communication orale

PERRENOUD, Philippe et WIRTHNER, Martine, et al. Parole étouffée, parole libérée (Neuchatel, Suisse : Delachaux et Niestlé, 1991)

SIMONPOLI, Jean-François. Conversation enfantine (Paris : Hachette, « Pédagogie pour demain », 1991)

TOCHON, François V. et DRUC, Isabelle C. ORAL et intégration des discours (Sherbrooke : C.R.P. Université de Sherbrooke, 1992)

3. Lecture

BEDOJET, Michèle et CUISINIEZ, Frédérique. Lire : soyez rapide et efficace (Paris : ESF, 1994)

BOYER, Christian. L'enseignement explicite de la compréhension en lecture (Boucherville : Graficor, 1993)

GIASSON, Jocelyne. La compréhension en lecture (Montréal : Gaétan Morin, 1990)

GIASSON, Jocelyne. La lecture : de la théorie à la pratique (Montréal : Gaétan Morin, 1995)

JOLIBERT, Josette, et al. (Groupe de recherche d'Écouen). Former des enfants lecteurs de textes (tome 2) (Paris : Hachette, « Écoles », 1991)

MAGA, Jean-Jacques. Le défi lecture (Lyon : Chronique Sociale, 1994)

SAINT-JACQUES, Denis. L'acte de lecture (Québec : Nuit Blanche « Littérature », 1994)

THÉRIAULT, Jacqueline. J'apprends à lire... aidez-moi (Montréal : Logiques, 1995)

4. Littérature / Linguistique textuelle

ADAM, Jean-Michel. Pour lire le poème (Bruxelles : DE BOECK-DUCULOT, 1999)

ADAM, Jean-Michel. Langue et littérature (Paris : Hachette, « Références », 1991)

ADAM, Jean-Michel. Les textes : types et prototypes (Paris : Nathan Université, 1992)

BEAUCHESNE, Yves. Animer la lecture (Montréal : ASTED, 1985)

CAUSSE, Rolande. « L'enfant – lecteur : Tout pour faire aimer les livres », revue Autrement, no 97, mars 1988

CAUSSE, Rolande. Guide des meilleurs livres pour enfants (Paris : Calmann-Lévy, 1986)

DEMERS, Dominique. Du Petit Poucet au dernier des raisins – Introduction à la littérature jeunesse (Montréal : Québec / Amérique, 1994)

DEMERS, Dominique. La bibliothèque des enfants (Montréal : Le Jour, 1990)

DUMORTIER, Jean-Louis et PLAZANET Fr. Pour lire le récit (Bruxelles : DE BOECK-DUCULOT, 1989)

Programme d'études : Français M-3

FALARDEAU, Mira. La bande dessinée au Québec (Montréal : Boréal Express, 1994)

GILLES, Philippe. Le roman (Paris : Seuil, 1996)

GOLDENSTEIN, Jean-Pierre. Pour lire de roman (Bruxelles : DE BOECK-DUCULOT, 1988)

MADORE, Edith. La littérature pour la jeunesse au Québec (Montréal : Boréal, Express, 1994)

POSSLANIEC, Christian. De la lecture à la littérature (Paris : éd. Du Sorbier, 1992)

RAIMOND, Michel. Le roman (Paris : Armand Colin, 1989)

REUTER, Yves. Introduction à l'analyse du roman (Paris : Dunod, 2e édition, 1996)

STOECKLÉ, Rémy. Activités à partir de l'album de fiction (Paris : L'école, 1994)

TAUVERON, Catherine. Le personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire (Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1995)

5. Écriture

BONIFACE, Claire. Les ateliers d'écriture (Paris : RETZ, « Pédagogie », 1992)

BOYER, Jean-Yves, DIONNE Jean-Paul, RAYMOND, Patricia. La production de textes (Montréal : Logiques, 1995)

DUCHESNE, Alain et LEGUAY, Thierry. Petite fabrique de littérature (Paris : Magnard, 1993)

Groupe DDIEPE. Savoir écrire au secondaire (Bruxelles Montréal : De Boeck, 1995)

JOLIBERT, Josette, et al. (Groupe de recherche d'Écouen). Former des enfants producteurs de textes (Paris : Hachette, 1988)

PERRAUDEAU, Michel. Les ateliers d'écriture à l'école primaire (Toulouse : Albin Michel, 1994)

REUTER, Yves. Enseigner et apprendre à écrire (Paris : ESF, 1996)

VONARBURG, Elizabeth. Comment écrire des histoires (Beloeil, Québec) : La lignée, 1986)

6. Connaissances en écriture

CHARTRAND, Suzanne, et al. Pour un nouvel enseignement de la grammaire (Montréal : Logiques, 1996)

COMBETTES, B. Pour une grammaire textuelle (Bruxelles : De Boeck-Duculot, 1988)

GENEVAY, Eric. Ouvrir la grammaire (Montréal : De la Chenelière, 1994)

LEFEBVRE, Reine et L'ITALIEN, Claire. Le petit lexique pour réussir ses productions écrites (Paris : éd. françaises, « Réussite », 1994)

ROUSSELLE, Louise, ROY, Louise et BLAIN, Raymond. Grammaire visuelle pour la révision de texte (Montréal : C.E.C., 1994)

7. Évaluation

BARLOW, Michel. L'évaluation scolaire (Lyon : Chronique Sociale, 1992)

BERGER, Marie-Josée. Construire la réussite : L'évaluation, comme outil d'évaluation (Montréal : De la Chenelière, 1994)

BOYER, Jean-Yves, DIONNE Jean-Paul, RAYMOND, Patricia. Évaluer le savoir-lire (Montréal : Logiques, 1994)

DOYON, Cyril et JUNEAU, Raynald. L'évaluation des apprentissages (Montréal : Beauchemin, 1991)

GIRARD, Luc, McLEAN, Eric et MORISSETTE, Dominique. Supervision pédagogique et réussite scolaire (Montréal : Gaétan Morin, 1992)

Groupe EVA. Évaluer les écrits à l'école primaire (Paris : Hachette, « Pédagogie pour demain », 1991)

MENB. Excellence en éducation : L'école primaire (Fredericton, 1995)

MEQ. Éléments de docimologie, fascicule 4. L'évaluation sommative (Québec : Les Publications du Québec, 1988)

MEQ. Éléments de docimologie, L'évaluation formative (Québec : Les Publications du Québec, 1988)

MEQ. Éléments de docimologie, L'évaluation pédagogique : une démarche, un lexique (Québec : Les Publications du Québec, 1988)

MORISSETTE, Dominique et GINGRAS, Maurice. Enseigner des attitudes (Bruxelles : De Broeck-Wesmael, 5e tirage, 1994)

MORISSETTE, Dominique. L'Évaluation sommative (Montréal : ERPI, 1996)

NOUVEAU-BRUNSWICK. La mission de l'éducation publique au Nouveau-Brunswick (MENB, 1993)

PAQUETTE, Claude, et al. Des pratiques évaluatives (Victoriaville : Éditions NHP, 1984)

SCALLON, Gérard. L'évaluation formative des apprentissages (Québec : Presses de l'Université Laval, 1988)

TOUSIGNANT, Robert et MORRISSETTE, Dominique. Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, 2e édition (Boucherville : Gaétan Morin, 1990)

VESLIN, Odile et Jean. Corriger des copies, Évaluer pour former (Paris : Hachette « Pédagogies pour demain », 1992)

8. Pédagogie générale

ANGERS, Pierre et BOUCHARD, Colette. L'animation de la vie de classe (Montréal : Bellarmin, 1993)

ANGERS, Pierre et BOUCHARD, Colette. Genèse d'une recherche sur l'art d'apprendre (Montréal : Bellarmin, 1995)

ARTAUD, Gérard. L'intervention éducative (Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, 1989)

AUGER, Marie-Thérèse et BOUHARLAT, Christiane. Élèves « difficiles », profs en difficulté (Lyon, Chroniques Sociales, 1995)

BARTH, Mari-Britt. Le savoir en construction (Paris : Retz, 1993)

BÉGIN, Christian. Devenir efficace dans ses études (Montréal : éd. Beauchemin, « Agora », 1992)

BUSQUE, Laurier et HERRY, Yves. Le centre d'investigation : du jeu à l'expérience (Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, 1992)

CAOUCETTE, Charles E. Si on parlait d'éducation... (Montréal : V.L.B. 1994)

CARON, Jacqueline. Quand revient septembre, volume 1 (Montréal : Éditions de la Chenelière, 1994)

CARON, Jacqueline. Quand revient septembre, volume 2 (Montréal : Éditions de la Chenelière, 1997)

DELORS, Jacques. L'éducation : un trésor est caché dedans (Paris : Odile-Jacob UNESCO, 1996)

D'HAINAUT, Louis. Des fins aux objectifs en éducation (Bruxelles : Labor, « Éducation » 2000, 1988)

DOYON, Cyril et JUNEAU, Raynald. Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages (Montréal : Beauchemin, « Agora », 1991)

Programme d'études : Français M-3

- FEESO. Partons de la base : les années de transition. Un renouveau pédagogique (Toronto : Services éducatifs de la FEESO, 1992)
- GARDNER, Howard. Les intelligences multiples (Paris : Retz, « Psychologie », 1996)
- HOHL, Janine et MARTIN-MARCEAU, Françoise. L'éducation sort de la bouche des enfants (Montréal : Saint-Martin, 1988)
- HOUSSAYE, Jean. La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui (Paris : ESF, 1993)
- LAMARCHE, Claude. Gérer l'éternel triangle (Montréal : Beauchemin, « Agora », 1994)
- MEIRIEU, Philippe. Entre le dire et le faire (Paris : ESF, 1995)
- NAULT, Thérèse. L'enseignement et la gestion de classe (Montréal : Beauchemin : « Agora », 1994)
- PALLASCIO, Richard, JULIEN, Louise et GOSSELIN, Gabriel. L'école alternative, un projet d'avenir (Montréal : Beauchemin : « Agora », 1996)
- PALLASCIO, Richard et LEBLANC, Daniel. Apprendre différemment (Montréal : Agence d'Arc, 1990)
- PAQUETTE, Claude. Une pédagogie ouverte et interactive (tomes 1 et 2) (Montréal : Québec-Amérique, « Autodéveloppement », 1992)
- PERRENOUD, Philippe. Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude (Paris : ESF, 1996)
- PERRENOUD, Philippe. La pédagogie à l'école des différences (Paris : ESF, 1995)
- PERRENOUD, Philippe. Métier d'élève et sens du travail scolaire (Paris : ESF, 1994)
- PROULX, Jean. Enseigner mieux (Trois-Rivières : Ed. du Cégep, 1993)
- PRZESMYCKI, Halina. Pédagogie différenciée (Paris : Hachette « Éducation », 1991)
- ROD, Peterson, CLARKE, Cynthia et COOKE, Sharron. Innovations Sciences, niveau 2, Introduction, guide d'enseignement (Montréal : Éditions de la Chenelière, 1995)
- SAINT-ONGE, Michel. Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils? (Montréal : Beauchemin, « Agora », 1993)
- SCHWARTZ, Susan et POLLISHUKE, M. Construire une classe axée sur l'enfant (Montréal : de la Chenelière, 1992)
- TARDIF, Jacques. Pour un enseignement stratégique (Montréal : Logiques, 1992)

VIAU, Rolland. La motivation en contexte scolaire (Montréal : E.R.P.I. 1994)

9. Techniques d'animation

ADAMS, Linda. Communication efficace (Montréal : Jour, « Actualisation », 1993)

ALBERT, Robert, E. et EMMONS, Michael L. S'affirmer, savoir prendre sa place (Montréal : Jour « Actualisation », 1992)

BOISVERT, Daniel, COSSETTE, François et POISSON, Michel. Animation des groupes : pour une participation optimale (tome 1) (Montréal : Agence d'Arc, 1991)

BOISVERT, Daniel, COSSETTE, François et POISSON, Michel. animateur compétent, groupes efficaces (Montréal : Presses Interuniversitaires, 1995)

BONAMI, Michel et GRANT, Michèle. Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : émergence et implantation du changement (Bruxelles : De Boeck Université, « Pédagogie en développement » et « Perspectives en éducation », 1996)

CHAMBERLAND, Gilles, LAVOIE, Louise et MARQUIS, Danielle. 20 formules pédagogiques (Montréal : P.U.Q. 1995)

CROS, Françoise et ADAMCZEWSKI. L'innovation en éducation et en formation (Bruxelles : De Boeck Université, « Pédagogie en développement » et « Perspectives en éducation », 1996)

DEVELAY, Michel. Peut-on former les enseignants? (Paris : E.S.F., « Pédagogies », 1994)

FREINET, Célestin. Oeuvres complètes (2 tomes) (Paris : Seuil, 1994)

GILLET, Pierre. Construire la formation (Paris : E.S.F., « Pédagogies », 1992)

GIRARD, Luc, McLEAN, Éric et MORRISSETTE, Dominique. Supervision pédagogique et réussite scolaire (Montréal : Gaétan Morin, 1992)

GORDON, Thomas. Comment apprendre l'autodiscipline aux enfants (Montréal : Jour, « Actualisation », 1990)

GORDON, Thomas. Leaders efficaces. Communication et performance en équipe (Montréal : Jour, « Actualisation », 1995)

JONNAERT, Philippe. De l'intention au projet (Bruxelles : De Boeck Université, « Pédagogie en développement » et « Perspectives en éducation », 1993)

Programme d'études : Français M-3

KOUZES, Jim et POSNER, Barry. Le défi du leadership (Paris : Afnor, 1991)

MACCIO, Charles. Animation des groupes (Lyon : Chroniques Sociales, 1991)

MACCIO, Charles. Autorité, pouvoir, responsabilité (Lyon : Chroniques Sociales, 1991)

MARTIN, Lyne. La motivation à apprendre (Montréal : CÉCM, 1995)

MONGEAU, Pierre et TREMBLAY, Jacques. Règles et stratégies pour exercer un leadership efficace (Montréal : Libre Expression, 1988)

MORISSETTE, Dominique. L'évaluation sommative (Montréal : E.R.P.I., 1996)

PAQUAY, Léopold, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Evelyne et PERRENOUD, Philippe. Former des enseignants professionnels (Bruxelles : De Boeck Université, « Pédagogie en développement » et « Perspectives en éducation », 1996)

ST-ARNAULD, Yves. L'interaction professionnelle : efficacité et coopération (Montréal : P.U.M., 1995)

ST-ARNAULD, Yves. Les petits groupes : participation et communication (Montréal : P.U.M., 1991)

Références bibliographiques

Jolicoeur, A. et Sabourin, L. (2003). *Trousse de dépannage en lecture*. Montréal, Qc : Guérin.

Laplante, J. (2001). *Raconte-moi les sons*. Sainte-Foy, Qc : Septembre éditeur.

Ministère de l'éducation de l'Ontario (M.É.O.). (2003). *Guide efficace de la lecture de la maternelle à la 3^e année*, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Prenoveau, J. (2007). *Cultiver le gout de lire et d'écrire*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.

Sousa, D. (2009). *Un cerveau pour apprendre à lire*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.