

# Guide d'enseignement efficace en matière de littératie

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



FASCICULE 2  
Gestion et planification

2006

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

Fascicule 2 : Gestion et planification

- Partie A : Gestion de classe
- Partie B : Planification stratégique et soutien à l'élève

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

Guide d'enseignement efficace  
en matière de littératie,  
de la 4<sup>e</sup>   la 6<sup>e</sup> année,  
Fascicule 2

Gestion et planification  
2006

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

# Table des matières

<b>Introduction</b>	<b>1</b>
<b>Partie A : Gestion de la classe</b>	<b>3</b>
Instaurer un climat de classe positif	4
Rapport de confiance et respect mutuel	4
L'établissement des règles et des routines de la classe	5
Organiser la classe	7
La gestion de l'espace	8
La gestion du temps	10
La gestion des groupes	11
La gestion des ressources	15
<b>Annexes</b>	<b>23</b>
Annexe A : Exemples de référentiels pour les règles et les routines de la classe	23
Annexe A-1 : J'ajuste le volume de ma voix selon la situation	23
Annexe A-2 : Les règles de vie de la classe	23
Annexe A-3 : Que faire quand j'ai besoin d'aide?	24
Annexe A-4 : Les comportements attendus dans la classe	24
Annexe B : Plans d'aménagement de la classe selon la situation d'apprentissage	25
Annexe C : Exemples d'activités coopératives	25
Annexe D : Autres ressources	31
Annexe E : Fiches descriptives de centres de littératie	32
Annexe E-1 : Le centre de lecture	32
Annexe E-2 : Le centre d'écoute ou d'enregistrement	32
Annexe E-3 : Le centre d'écriture	33
Annexe E-4 : Le centre multimédia	33

<b>Partie B : Planification stratégique et soutien à l'élève</b>	<b>35</b>
Cadre de planification de l'enseignement des habiletés liées à la littératie	35
L'étayage au service de l'apprentissage	43
L'importance de l'objectivation	45
Planification du programme	45
Conditions relatives à la planification d'un programme axé sur la littératie	46
Les types de planification	48
<b>Annexes</b>	<b>61</b>
Annexe A : Fréquence des activités de littératie au cycle moyen	61
Annexe B : Durée approximative des situations et des activités pouvant entrer dans la composition des blocs d'enseignement des habiletés liées à la littératie	62
Annexe C : Exemples de questions favorisant l'objectivation au cours des trois étapes du processus d'apprentissage	63
Annexe D : Gabarits	64
Annexe D-1 : Gabarit pour la planification hebdomadaire	64
Annexe D-2 : Gabarit pour la planification quotidienne des périodes d'enseignement	65
<b>Bibliographie</b>	<b>67</b>

# Introduction

L'enseignement dispensé en matière de littérature constitue la pierre angulaire de l'apprentissage au cycle moyen. L'objectif est de développer les habiletés des élèves dans ce domaine et d'aider ces derniers à acquérir la confiance en soi et l'assurance nécessaires au développement de l'autonomie et du sens des responsabilités qui l'accompagne. Le comportement professionnel des enseignants est déterminant à cet égard.

Avant d'entreprendre l'acte d'enseignement formel, il faut instaurer un climat de classe sécurisant, stimulant et apte à l'apprentissage. Les enseignants doivent créer une culture de l'apprentissage en salle de classe qui accorde de l'importance à tous les membres de la communauté d'apprentissage. Une fois le climat de classe établi, il faut voir à l'organisation de la classe en vue de planifier un programme axé sur la littérature.

La gestion de classe exige de la part des enseignants un sens pédagogique aigu et une solide capacité d'organisation. Dans la première partie de ce fascicule, on présente des règles et des routines à développer pour instaurer un climat de classe positif. Créer un environnement axé sur la littérature suppose que l'on investisse dans la gestion de l'espace, du temps, des groupes et des ressources de telle sorte que les élèves du cycle moyen puissent s'y sentir à l'aise et s'engager pleinement dans leur apprentissage. Toutes les considérations relatives à la gestion de classe au cycle moyen visent en effet à disposer les élèves à s'adonner en collaboration à une diversité d'activités liées à la littérature.

La deuxième partie du fascicule est consacrée au cadre de planification de l'enseignement de la communication orale, de la lecture et de l'écriture. On y présente d'abord les conditions relatives à la planification d'un programme axé sur la littérature, c'est-à-dire la connaissance des programmes-cadres, le profil de la classe et le profil d'apprentissage de chaque élève ainsi que les approches, les stratégies et les ressources pédagogiques.



# Partie A : Gestion de la classe

La gestion de classe influe directement sur la qualité des expériences d'apprentissage des élèves et par conséquent sur la perception qu'ils ont de la littératie et plus précisément de la littératie à l'école. Elle mérite ainsi toute l'attention des enseignants.

Gérer une classe est une tâche complexe qui implique un ensemble de responsabilités directement liées à la vie de la classe et aux activités qui s'y déroulent. Toutes les considérations relatives à la gestion de classe au cycle moyen visent à disposer les élèves à s'adonner en collaboration à une diversité d'activités liées à la littératie.

La gestion de classe exige un sens pédagogique aigu et une organisation solide de la part des enseignants. Elle doit être à la fois rigoureuse et souple pour favoriser l'interaction positive en classe, faciliter le recours à un éventail de stratégies d'enseignement, permettre le déroulement simultané et coordonné de diverses activités et l'utilisation d'une variété d'outils et de matériel. Ce sont là quelques-unes des exigences qui caractérisent l'apprentissage intégré et l'enseignement différencié préconisés au cycle moyen en matière de littératie (voir fascicule 1, partie B).

La principale condition d'établissement à remplir pour faire de la classe une communauté d'apprenants consiste à instaurer, dès la rentrée scolaire un climat de classe positif. Le comportement professionnel des enseignants est déterminant à cet égard car il sert de modèle aux élèves et favorise l'émergence de la confiance et du respect mutuels nécessaires à la formation des liens sociaux et à la construction sociale du savoir en classe. Déterminer et établir des règles et des routines bien comprises de tous facilite par ailleurs la régulation des interactions dans la classe, ce qui contribue au maintien d'un bon climat de classe tout au long de l'année scolaire. Le premier volet de cette présentation de la gestion de classe est consacré à cette question.

D'après le rapport...

« Les enseignantes et enseignants créent une culture de l'apprentissage en salle de classe qui accorde de l'importance à tous les membres de la communauté d'apprentissage. »

(Table ronde des experts en littératie, décembre 2004, p. 108)

L'organisation physique de la salle de classe, la gestion du temps et des groupes ainsi que la sélection et l'organisation des ressources soutiendront ensemble la mise en œuvre du cadre de planification de l'enseignement des habiletés liées à la littératie élaboré aux fins de ce guide pour le cycle moyen (voir la partie B). On verra que ce cadre influera sur la planification de l'ensemble du programme d'études, des périodes ininterrompues – idéalement deux heures – devant être dévolues quotidiennement à l'enseignement des habiletés liées à la littératie dans les classes de cycle moyen. Mûrement réfléchi, systématique et souple, cette organisation globale de la classe constitue le meilleur moyen d'offrir aux élèves une très grande variété d'expériences en matière de littératie. C'est le second volet de cette présentation.

Un module intitulé « La gestion de classe » est disponible sur le site atelier.on.ca.

Figure 1 : Les composantes de la gestion de classe

Gestion de classe

Climat

- Confiance et respect
- Règles et routines

Organisation de la salle de classe

- La gestion de l'espace
- La gestion du temps
- La gestion des groupes
- La gestion des ressources

# Instaurer un climat de classe positif

L'atmosphère qui règne au sein d'une classe en début d'année donne souvent le ton au reste de l'année scolaire. Sachant que chaque élève doit s'engager sur le plan affectif avant de pouvoir entreprendre tout apprentissage d'ordre cognitif, l'enseignante ou l'enseignant prendra le temps d'établir un climat motivant et chaleureux dans sa classe, qui encouragera les élèves à adopter une attitude positive envers l'école et l'apprentissage.

Un rapport de confiance – et non de dépendance – doit se tisser entre l'enseignante ou l'enseignant et ses élèves pour que se manifeste le respect mutuel et que soient observées les règles et les routines qui contribueront au bon fonctionnement de la classe. Parfaire ses capacités de pédagogue, notamment sur le plan relationnel, est d'une grande importance au cycle moyen, tous les élèves ayant besoin d'être valorisés pour s'engager pleinement dans leur apprentissage et pour progresser de façon continue dans le programme d'études.

D'après le Rapport...

« Les élèves du cycle moyen apprennent le mieux dans un environnement sûr, stimulant, structuré, interactif, souple et dynamique sur le plan intellectuel, où ils reçoivent le soutien adéquat et sont mis en contact avec des textes de tous genres. »

(Table ronde des experts en littérature, décembre 2004, p. 23)

## Rapport de confiance et respect mutuel

Tel que mentionné dans le fascicule 1 (partie A), l'accompagnement pédagogique suppose une part de complicité entre l'enseignante ou l'enseignant et ses élèves. Chaque élève doit se sentir apprécié pour avoir envie de travailler en collaboration, pour se lancer dans des explorations et pour prendre des risques. Le climat de la classe doit être sécurisant et stimulant.

L'établissement d'un tel climat repose en grande partie sur le comportement de l'enseignante ou de l'enseignant et sur sa capacité d'entrer en relation avec les élèves. Selon la recherche, cette relation est tributaire de trois attitudes essentielles chez les enseignants : l'empathie, l'acceptation et l'authenticité.

Ces attitudes se reflètent lorsque l'enseignante ou l'enseignant :

- donne l'exemple du respect en écoutant attentivement ses élèves;
- encourage les élèves à s'exprimer spontanément tout en les aidant à réfléchir et à nuancer leurs propos;
- fait des remarques positives, pertinentes, concises et constructives, dénuées de jugement de valeur (p. ex., « Merci pour ta contribution au bon fonctionnement de la classe. »);
- accueille et recherche la participation de chaque élève par des moyens variés et créatifs (p. ex., pose sa main sur le pupitre d'un élève distrait pour attirer son attention);
- valorise les idées de tous les élèves et les amène à prendre conscience qu'ils peuvent apprendre les uns des autres;
- apprend aux élèves à être à l'écoute des différences (p. ex., culturelles, sociales, individuelles) pour en apprécier la richesse et favoriser leur acceptation;
- maintient un bon sens de l'humour et fait preuve de tolérance;
- développe une culture d'apprentissage (p. ex., offre des choix, encourage l'expression de différents points de vue, aide l'élève à découvrir un talent particulier ou à cultiver une habileté);
- encourage la prise de risques (p. ex., en faisant valoir le droit à l'erreur, en remarquant le moindre effort de persévérance, en soulignant les points forts, en exprimant à l'élève sa conviction qu'il ou elle peut réussir);
- reconnaît explicitement les efforts (p. ex., la résistance à la fatigue, l'effort de concentration, d'attention, de réflexion) et toute réalisation ou tout progrès significatif.

« Les enseignants peuvent créer un meilleur contexte d'apprentissage dans leur classe [...] en établissant un climat de démocratie dans lequel les élèves sont traités avec équité et où ils se sentent libres d'exprimer leurs opinions durant les discussions. »  
(Sousa, 2002, p. 66)

Le début de l'année est le moment idéal pour l'enseignante ou l'enseignant de partager sa vision du groupe classe avec ses élèves et de les inviter à en faire autant. Il s'agit de cerner avec les élèves les valeurs et les principes qui régiront les comportements dans la classe et de définir clairement les attentes s'y rattachant. La capacité d'ouverture et de transparence de l'enseignante ou de l'enseignant à l'égard de ses élèves permet d'établir les bases de bonnes relations interpersonnelles dans la classe.

## L'établissement des règles et des routines de la classe

Pour le bien-être individuel et collectif des élèves, il est essentiel de définir un mode de fonctionnement efficace, logique et cohérent dans la classe. L'établissement de règles et de routines explicites, reflétant clairement les comportements à adopter en classe, le code de vie de l'école et des considérations d'ordre pratique, contribue à créer un environnement scolaire ordonné et procure un sentiment de sécurité à l'élève.

Les règles forment ensemble une ligne de conduite dont la pertinence doit pouvoir être reconnue et acceptée des élèves. Cette ligne de conduite tient tout entière dans ce propos de Françoise Dolto : « Tout groupe humain prend sa richesse dans la communication, l'entraide et la solidarité visant à un but commun : l'épanouissement de chacun dans le respect des différences. »

Les routines facilitent la coordination d'activités très diverses dans une classe axée sur la littératie et sont intimement liées aux règles de conduite à observer pour assurer le bon déroulement de l'enseignement. Elles permettent aussi de maximiser le temps consacré à l'apprentissage, de favoriser les comportements positifs et la prise de responsabilités, et de maintenir la bonne entente au sein du groupe.

Au cycle moyen, la présentation des règles et routines peut être l'occasion d'un premier vrai dialogue avec les élèves, ces derniers étant en mesure d'en tirer plus de sens qu'au cycle primaire. Du reste, il est fortement recommandé d'impliquer les élèves dans la sélection et la définition des règles et des routines de la classe car ils seront plus enclins à les respecter s'ils conviennent eux-mêmes de leur nécessité et de leur pertinence. Cela dit, l'âge des élèves, leur niveau d'autonomie et leur capacité à gérer leurs comportements continueront, comme au cycle primaire, de guider l'enseignante ou l'enseignant dans cette sélection.

Constance et justice doivent en tout temps régir l'application des règles et des routines. De même, il faut renforcer fréquemment et positivement les comportements attendus. L'enseignante ou l'enseignant prévoira jusqu'à six semaines en début d'année scolaire pour l'implantation des règles et des routines de la classe.

Dès le premier jour de classe, il faut aborder avec les élèves la question des règles et des routines qui contribueront au bon fonctionnement de la classe. L'enseignante ou l'enseignant :

- aborde le sujet en invitant ses élèves à parler de la fonction des règles et des routines à l'école, à la maison et dans la société;
- convient verbalement avec ses élèves des règles et routines qu'il ou elle estime essentielles au bon fonctionnement de la classe;
- explique les règles et démontre ou modèle les routines une à la fois et les intègre progressivement aux activités journalières;
- prévoit des pratiques guidées et autonomes pour les routines les plus complexes; rappelle les règles ou les routines aux moments opportuns et remarque systématiquement les progrès des élèves;
- revoit avec ses élèves les routines et les règles après un long congé.

Pour plus de renseignements, voir La gestion, l'amélioration, la profession (Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. 2002. p. 122-124).

## Les règles

« Les règles constituent en quelque sorte les principes dont découlent les comportements, les procédures et les activités routinières qu'on veut voir les élèves adopter. »  
(Archambault et Chouinard, 2003, p. 47)

Les règles de vie de la classe visent essentiellement à assurer le respect mutuel des personnes, le maintien en état des ressources et du matériel et le bon déroulement des activités en classe. C'est par l'entremise des règles que les élèves apprennent à se responsabiliser individuellement et collectivement. Toutefois, ils ont besoin de connaître et de bien comprendre les règles pour s'engager à les respecter. Le temps consacré à l'établissement des règles de vie de la classe permet de clarifier les attentes, de donner des exemples de comportements acceptables et inacceptables, et de conséquences logiques en cas de non-observation. Il est important d'amener les élèves à reconnaître, à l'aide d'exemples, que tout comme dans la société, les règles de la classe sont établies dans un but de prévention.

L'enseignante ou l'enseignant élabore avec ses élèves les règles de vie de la classe en suivant les quelques conseils ci-après. Les règles devraient être :

- explicites, courtes et claires, sans laisser de place à l'interprétation;
- peu nombreuses (pas plus de cinq règles);
- reliées à des comportements positifs qui contribuent à améliorer le rendement du groupe classe;
- formulées autant que possible de manière positive et à la première personne, par exemple : « J'ajuste le volume de ma voix selon la situation » (voir l'annexe A-1);
- souples afin de pouvoir convenir dans diverses situations;
- liées à des conséquences logiques en cas de non-observation.

L'annexe A-2 présente les règles de vie d'une classe de cycle moyen. Une fois bien définies et acceptées de tous les élèves, les règles de vie de la classe peuvent être affichées au mur afin de servir de référentiels ou de rappel au besoin.

## Les routines

L'établissement de routines permet d'accroître la souplesse et l'efficacité de l'enseignement. Elles contribuent au bon fonctionnement de la classe parce qu'elles incitent les élèves à adopter des comportements responsables et à gérer efficacement le temps de classe. Dans une classe où les routines sont bien établies, les élèves savent ce qu'ils ont à faire et comment faire en tout temps. Ils se sentent plus à l'aise, acquièrent de la confiance en soi, prennent davantage de risques et sont plus productifs. Des routines simples, logiques et raisonnables sont perçues des élèves comme étant pertinentes, ce qui facilite leur acceptation.

Les quelques routines suivantes, énoncées sous forme de questions, peuvent aider les élèves à devenir plus autonomes (l'enseignante ou l'enseignant peut les expliquer ou les modeler selon le cas) :

- Où trouver et ranger le matériel (p. ex., manuels scolaires, instruments de musique, calculatrices)?
- Comment utiliser les systèmes de classement (p. ex., classement des textes à différents niveaux de difficulté, des travaux en cours ou à remettre)?
- Comment maintenir les ressources et l'équipement de la classe en bon état (p. ex., matériel éducatif, taille-crayons, ordinateurs)?
- Comment se déroulent les séances d'enseignement (p. ex., la lecture aux élèves, les discussions, les conférences)?
- Que faire quand j'ai besoin d'aide? (Voir le référentiel suggéré à l'annexe A-3.)
- Comment se comporter dans les aires communes et pendant les activités en groupe classe, en petits groupes, en dyades ou lors du travail autonome et dans les centres de littératie? (Voir le référentiel suggéré à l'annexe A-4.)
- Comment utiliser les périodes de transition (p. ex., se mettre en train le matin en arrivant dans la classe, s'occuper entre les activités, se préparer à partir à la maison) et se déplacer à l'intérieur et à l'extérieur de la classe?

Les routines les plus complexes (p. ex., l'utilisation du système de classement des textes à différents niveaux de difficulté) devraient faire l'objet d'un enseignement. Un référentiel affiché bien en vue ou une copie remise à chaque élève pourra ensuite servir d'aide-mémoire.

Les périodes de transition peuvent quant à elles donner lieu à des pertes de temps significatives en début et en fin de journée, entre deux activités ou entre deux périodes d'enseignement. Il faut savoir garder les élèves actifs et engagés durant ces courtes périodes en leur proposant un choix d'activités pertinentes. L'établissement des routines permet là aussi de gagner du temps en plus de prévenir les problèmes de comportement.

Pour bien utiliser les périodes de transition, l'enseignante ou l'enseignant propose aux élèves un choix d'activités, par exemple :

- se préparer pour l'activité à venir;
- travailler à un projet personnel;
- lire (p. ex., un magazine);
- rédiger une entrée dans son carnet de lecture;
- prendre des notes dans son carnet d'écriture (p. ex., idées ou questions à aborder lors d'un prochain échange);
- tenir son agenda à jour (p. ex., noter la date de remise d'un devoir);
- participer à des activités du genre « Cinq minutes de coopération » ou « Cinq minutes de relaxation ».

Prendre le temps d'instaurer un climat de classe positif et d'établir les règles et les routines de la classe en début d'année scolaire est une condition préalable à l'établissement de la classe en tant que communauté d'apprenants et à la mise en œuvre d'un programme d'enseignement efficace en matière de littératie.

## Organiser la classe

L'environnement dans lequel évolue l'élève influe sur son développement affectif, social et cognitif. Durant l'année scolaire, les élèves et leur enseignante ou leur enseignant passent le plus clair de leurs journées dans la salle de classe. Ce milieu doit donc être intéressant, sécurisant et convivial pour tous. Son organisation doit permettre aux élèves de tirer profit de situations d'enseignement et d'apprentissage dynamiques et diversifiées, d'explorer, d'interagir et d'exercer leur leadership. La façon dont la classe est organisée peut aussi renforcer l'autonomie et l'engagement des élèves. Pour cela, son aménagement doit être souple et dynamique, tant au niveau de l'espace et du temps que des regroupements.

Les enseignants du cycle moyen sont invités à considérer l'espace qui leur est alloué avec l'idée de concevoir un environnement pédagogique original où pourront être orchestrées diverses situations répondant aux besoins et aux champs d'intérêt de leurs élèves en matière de littératie. L'exercice consiste à déterminer l'agencement général et la configuration particulière des différentes aires de travail et des espaces de rangement qui pourront être aménagés dans la salle de classe, y compris les surfaces murales.

La gestion de l'espace, du temps, des groupes et des ressources sous-tend la mise en œuvre d'un cadre de planification de l'enseignement des habiletés liées à la littératie au cycle moyen. Ce cadre, exposé en détail dans la partie B, constitue la clé de voûte du programme d'études dispensé de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année en matière de littératie, aussi en fera-t-on plusieurs fois mention dans la présentation qui suit.

Les grands thèmes devant guider l'action et la réflexion pédagogiques en matière de gestion de classe et de littératie sont développés dans cette présentation. C'est le cas de l'apprentissage collaboratif et des habiletés connexes de coopération, qui renforcent le sentiment d'interdépendance des élèves et les responsabilisent. C'est aussi le cas des différents modes de regroupements et compositions de groupes à privilégier pour diversifier les expériences et maintenir le dynamisme de cette communauté d'apprentissage. C'est enfin la sélection et l'organisation des ressources qui fourniront matière à la réflexion et à la construction des savoirs en classe.

## La gestion de l'espace

L'aménagement de la salle de classe est directement lié au caractère varié, dynamique et interactif des expériences à offrir aux élèves de cycle moyen en matière de littérature. Bien sûr, le potentiel d'aménagement varie d'une classe à l'autre, selon la surface du plancher, l'équipement et le matériel disponibles, mais il faut dans tous les cas exploiter au maximum l'espace physique alloué.

Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant prévoira des aires spécialement aménagées parce qu'il lui faut favoriser le travail en collaboration et l'exercice de l'autonomie tout en étant en mesure de gérer différents groupes et situations d'enseignement ou d'apprentissage. De même, il ou elle réservera des espaces et concevra des systèmes de rangement adéquats pour inciter les élèves à se servir des ressources de la classe et encourager l'autonomie au travail. Dans le même ordre d'idée, les surfaces murales aussi devront être exploitées de façon optimale.

D'après le Rapport...

« Un environnement propice à l'apprentissage des habiletés reliées à la littérature comporte des aires spécialement aménagées, avec des meubles et de l'équipement amovibles, où les élèves peuvent se rassembler et travailler de façon autonome et en collaboration au sein de groupes souples. »  
(Table ronde des experts en littérature, décembre 2004, p. 23)

### Les aires de travail selon les regroupements

Les étagères, les bibliothèques, les classeurs ou tout autre meuble peuvent servir à créer des espaces de travail distincts dont l'aspect et l'organisation reflètent la fonction particulière. La disposition des aires de travail doit permettre le déplacement fonctionnel et sécuritaire des personnes et faciliter l'accès aux ressources. Voici les principales aires de travail pouvant être aménagées dans une classe du cycle moyen.

L'aire de rassemblement peut accueillir le groupe classe et servir à l'enseignement en grand groupe. Elle se prête bien à l'interaction verbale (p. ex., mise en commun d'idées, réflexion collective), à la communication d'explications ou de directives et à la démonstration.

Ce lieu de rassemblement peut ainsi servir différentes situations d'enseignement ou d'apprentissage telles que la lecture aux élèves, l'écriture modelée, la lecture et l'écriture partagée, les minileçons et les activités planifiées dans des situations de communication orale (p. ex., dialogue, débat, chaise de l'auteur). Une chaise destinée à l'animateur ou à l'animatrice, un tapis, des coussins, un chevalet de conférence et des fournitures peuvent servir d'ancrage au lieu de rassemblement du groupe classe.

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

Les stations de travail en petits groupes, caractérisées par des îlots de pupitres ou de tables ou encore des tables rondes, peuvent accueillir des groupes de quatre à sept personnes et conviennent ainsi aux situations de lecture ou d'écriture guidée, au cercle de lecture, aux minileçons, à l'enseignement réciproque, à l'étude de vocabulaire, aux conférences ou aux activités du club de lecture. Leur aménagement favorise les échanges plus personnels car les interlocuteurs peuvent se voir et s'entendre. La disposition de ces stations de travail permet aussi à l'enseignante ou à l'enseignant de demeurer en tout temps à proximité du reste de la classe.

Les stations de travail en dyades peuvent accueillir soit l'enseignante ou l'enseignant et un ou une élève, soit deux élèves. Ces espaces permettent d'apporter un soutien individualisé à un ou une élève à la fois ou, encore, permettent à deux élèves de travailler ensemble. Ils se prêtent aussi à la tenue de conférences. L'ameublement de ces espaces peut être composé d'un pupitre ou d'une table et de chaises.

Les stations de travail individuelles sont réservées au travail autonome. Des tables ou des pupitres, séparés les uns des autres, peuvent refléter cette fonction. Des systèmes de rangement personnalisés (p. ex., bacs de rangement en plastique, cases) servent au rangement du matériel de travail et des effets personnels des élèves.

D'autres endroits calmes, comme le centre de lecture, peuvent aussi servir à la lecture, à l'écriture ou à l'étude autonome. En fait, plusieurs centres spécialisés devraient être aménagés dans la classe au fil de l'année scolaire (p. ex., centre d'écoute ou d'enregistrement, centre d'enrichissement) afin que les élèves puissent s'adonner à des activités de littératie en petits groupes, en dyades ou de façon autonome (voir annexe B, Plans d'aménagement de la classe selon la situation d'apprentissage).

## Les aires de rangement

Pour inciter l'élève du cycle moyen à prendre davantage d'initiatives et à utiliser les ressources de la classe de façon réfléchie, l'enseignante ou l'enseignant installe des systèmes de rangement et de classement des ressources et renouvelle ces dernières régulièrement. Il est important que ce matériel soit accessible à tous et que les ressources soient en nombre suffisant.

## Les surfaces murales et les référentiels

Les surfaces murales de la salle de classe reflètent les activités qui s'y déroulent et mettent en valeur les travaux qui y sont réalisés. Donner une visibilité aux travaux des élèves, c'est en reconnaître la valeur ou la qualité. Ceci contribue à leur donner de l'assurance, les incite à persévérer et les aide à développer un sentiment d'appartenance au groupe.

Les référentiels sont pour leur part indispensables. Ces aides visuelles, normalement conçues avec les élèves en cours d'apprentissage, font gagner un temps précieux en favorisant l'exercice de l'autonomie. Il faut bien concevoir et choisir judicieusement les référentiels qui seront affichés dans la classe ainsi que leur emplacement afin de faciliter et d'encourager leur consultation. Dans le même but, l'enseignante ou l'enseignant en limitera le nombre, les renouvellera selon les besoins et les projets en cours, et les placera bien en vue dans la classe.

La plupart des référentiels suivants ont leur place dans la classe de cycle moyen :

- horaire du jour, de la semaine;
- mur de mots;
- schématisation du processus de lecture et d'écriture;
- outils organisationnels;
- démarche d'apprentissage par projet, de résolution de problèmes, etc.;
- aide-mémoire variés (p. ex., trucs mnémotechniques, listes d'homophones, de synonymes, d'antonymes);
- systèmes de rotation pour les groupes de travail;
- règles et routines;
- sélection de textes (p. ex., les textes préférés des élèves);
- tableau des découvertes (p. ex., texte marquant, photos de voyage, blague du jour, adresses de sites Web intéressants);
- babillard.

L'aménagement de la classe doit servir l'enseignement tout au long de l'année scolaire, aussi changera-t-il au fil des jours et des mois pour refléter les apprentissages en cours et l'évolution de la communauté d'apprenants. L'enseignante ou l'enseignant trouvera utile d'impliquer les élèves dans certains aspects de l'aménagement de la classe, dans la conception de référentiels ou de tout autre matériel pédagogique, ceci étant un excellent moyen de les valoriser et de les responsabiliser.

Plusieurs exemples de plans d'aménagement sont présentés à l'annexe B. Chacun illustre explicitement la façon dont l'aménagement peut servir une situation d'enseignement ou d'apprentissage donnée.

## La gestion du temps

L'établissement des règles et des routines de la classe ainsi que la gestion de l'espace et des ressources facilitent la gestion du temps. Lorsque les élèves observent les règles de conduite et savent où aller et où trouver les ressources dont ils ont besoin, les activités peuvent se dérouler conformément à l'horaire établi. Par ailleurs, connaître à l'avance la nature et la séquence des activités quotidiennes et hebdomadaires aide les élèves et les enseignants à s'y préparer physiquement et mentalement. Cela dit, une bonne gestion du temps ne peut être trop rigide car il faut pouvoir composer avec les imprévus et savoir tirer profit de certaines situations.

Une bonne planification et l'utilisation d'outils de gestion du temps permettent de situer les activités dans le temps et d'employer celui-ci de façon optimale.

### Le temps consacré à la littératie au cycle moyen

L'enseignante ou l'enseignant du cycle moyen devrait réserver quotidiennement suffisamment de temps à l'enseignement des habiletés reliées à la littératie et planifier cet enseignement afin d'assurer un bon équilibre entre les situations de communication orale, de lecture et d'écriture.

Cette exigence a guidé la conception du cadre de planification de l'enseignement des habiletés liées à la littératie présenté dans la partie B du présent fascicule. Le moment venu, on montrera comment utiliser ce cadre pour planifier au quotidien des blocs d'enseignement des habiletés liées à la littératie. On expliquera également en quoi cette planification permet de prendre effectivement en compte les besoins d'apprentissage des élèves et du groupe classe en matière de littératie.

D'après le Rapport...

« Sur les cinq heures d'enseignement dispensé chaque jour, des périodes ininterrompues – idéalement deux heures – seront prévues à l'horaire pour permettre aux élèves de développer leurs compétences en littératie, d'étudier les sujets en profondeur, de s'engager dans des projets de recherche, de se livrer à des questionnements et d'appliquer leur apprentissage à de nouveaux contextes. »  
(Table ronde des experts en littératie, décembre 2004, p. 31)

La planification de ces blocs d'enseignement garantit qu'au cycle moyen, un minimum de deux heures, idéalement une période ininterrompue de cent vingt minutes, sera consacré à l'activité de littératie telle qu'elle est décrite dans le fascicule 1 (partie B) et par conséquent à l'acquisition graduelle des savoirs fondamentaux. Le temps réservé aux blocs d'enseignement est en effet exploité de façon à ce que les élèves apprennent à conjuguer leurs habiletés de communication orale, de lecture et d'écriture pour réfléchir et pour construire le sens d'une grande variété de textes ou pour les produire (voir « Des textes de tous genres », à la page 26).

### Les outils pour gérer le temps

Planifier et organiser les activités dans le temps demande beaucoup de discipline de la part de l'enseignante ou de l'enseignant auquel il revient d'orchestrer jour après jour les activités de la classe et de maximiser le temps d'enseignement et d'apprentissage. Il existe une variété d'outils de gestion du temps. Chacun sert à une fonction et répond à des besoins précis. Les principaux sont les horaires hebdomadaires et quotidiens, les indicateurs de temps, le tableau de programmation et le plan de travail. Ces outils peuvent contribuer grandement à gagner du temps et à rendre la classe plus productive.

Parler aux élèves de la façon dont le temps a été utilisé à la fin d'une activité ou en fin de journée s'avère essentiel dans un processus d'évaluation continue. Cette réflexion permet au groupe de faire les ajustements nécessaires en matière de gestion de temps et aide les élèves à prendre conscience de l'importance d'adopter de bonnes habitudes pour mener un projet à terme.

L'horaire hebdomadaire donne un aperçu global de la répartition des activités de la semaine jour après jour : blocs d'enseignement des habiletés liées à la littératie, autres périodes d'enseignement (p. ex., éducation physique, mathématiques, études sociales) et activités spéciales (p. ex., sorties, spectacles, rencontres avec des invités). L'horaire est présenté aux élèves et affiché bien en vue dans la classe. Cet outil n'est efficace que s'il est respecté chaque jour.

L'horaire quotidien renseigne l'élève sur l'emploi du temps de la journée : activités et tâches à accomplir, dîner et récréations.

Les indicateurs de temps comme le chronomètre, le sablier ou la minuterie permettent de marquer le début et la fin d'une activité ou d'une période de transition et facilitent l'encadrement des élèves, particulièrement de ceux qui éprouvent de la difficulté à accomplir une tâche dans un temps déterminé.

Le tableau de programmation permet à l'enseignante ou à l'enseignant de mieux gérer les différences dans la classe et à l'élève de gérer son temps et de faire des choix d'activités. Cet outil facilite notamment la gestion des programmes dans une classe à niveaux multiples et le soutien aux élèves ayant des besoins particuliers.

Le plan de travail, utilisé conjointement avec le tableau de programmation, est un autre excellent outil à exploiter en salle de classe. En plus d'aider l'élève à gérer le temps, le plan de travail lui permet aussi de développer son sens des responsabilités et son autonomie.

## La gestion des groupes

La gestion des groupes prend tout son sens lorsque l'apprentissage est reconnu comme un acte social et que la participation de tous les élèves est sollicitée, exploitée et valorisée. Une gestion efficace des groupes renforce l'atmosphère sécurisante de la classe et favorise les interactions, donnant aux élèves la chance d'explorer la nature sociale du langage. Les élèves du cycle moyen éprouvent un besoin grandissant de discuter entre eux et de communiquer leurs idées et leurs connaissances aux autres. Il est donc important que l'enseignante ou l'enseignant rassemble les conditions favorables au travail de groupe et à l'interaction verbale en incitant ses élèves à s'entraider, à être à l'écoute les uns des autres et à s'ouvrir aux autres dans une démarche d'apprentissage axée sur la collaboration et l'acceptation des différences.

D'après le Rapport...

« L'apprentissage collaboratif invite les élèves à faire des choix, à tirer plaisir de leur apprentissage, à prendre des risques, à mettre en pratique et à perfectionner leurs stratégies d'apprentissage et à acquérir de l'autonomie. »

(Table ronde des experts en littératie, décembre 2004, p. 30)

## L'apprentissage collaboratif

De nombreuses recherches démontrent que l'apprentissage collaboratif a une incidence positive sur l'élève en ce qui a trait au développement des habiletés supérieures de la pensée, de la résolution de problèmes et des aptitudes sociales. Ainsi, l'élève s'engage plus activement et apprend mieux lorsqu'il ou elle est appelé à collaborer et à communiquer avec les autres.

Pour former des groupes et choisir les stratégies qui stimuleront le travail en collaboration, il faut analyser le profil d'apprentissage des élèves et le contexte d'enseignement. L'objectif de l'enseignement sera de favoriser le développement des habiletés de coopération et de renforcer l'interdépendance positive entre les élèves et la responsabilisation individuelle.

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

D'après le Rapport...

« Le personnel enseignant tire profit de la curiosité naturelle et des aptitudes sociales des élèves du cycle moyen en leur proposant des activités d'apprentissage qui nécessitent la collaboration, la résolution de problèmes et la recherche de nouvelles informations. »

(Table ronde des experts en littératie, décembre 2004, p. 12)

## Les habiletés de coopération

Il est important de guider les élèves dans l'apprentissage des habiletés coopératives comme demander de l'aide, écouter ou aider les autres. Ces habiletés doivent être enseignées, modelées et pratiquées au même titre que les habiletés cognitives. Demander aux élèves de décrire et de discuter de leurs expériences dans ce domaine leur permet de prendre conscience de leurs aptitudes sociales de même que des difficultés qu'ils rencontrent en situation de groupe. Ces échanges les aident à se fixer de nouveaux objectifs et à mieux gérer leurs comportements en situation d'interaction. Les habiletés de coopération se développent la vie durant.

## L'interdépendance et la responsabilisation

Pour qu'il y ait véritablement travail de groupe, on doit considérer deux autres aspects qui sont étroitement liés : l'interdépendance positive entre les membres du groupe et la responsabilisation individuelle.

« [...] il y a interdépendance positive quand tous les membres du groupe estiment avoir besoin les uns des autres pour atteindre un objectif collectif. »  
(Abrami, Chambers, Poulsen et coll., 1996, p. 158)

Apprendre dans un esprit collaboratif suppose que chaque membre du groupe comprenne bien ce que veut dire « travailler ensemble » ou « se soutenir mutuellement » et connaisse les avantages de cette façon de travailler. Le développement de l'interdépendance positive au sein d'un groupe requiert habituellement des interventions ciblées de la part de l'enseignante ou l'enseignant. Il existe diverses façons d'intensifier l'interdépendance et d'encourager la collaboration pour atteindre un objectif commun ou relever un défi collectif. On peut par exemple former un « groupe d'experts » en lecture où chaque membre sera responsable de lire une partie de texte (p. ex., un article clairement divisé en plusieurs parties), de le résumer et d'en faire rapport à son groupe en vue d'en construire le sens.

Par ailleurs, la notion de responsabilisation est présente au sein d'un groupe de travail lorsque tous ses membres se sentent personnellement responsables du bon déroulement des activités du groupe. La responsabilisation se mesure au degré de participation de l'élève ainsi qu'à son désir réel d'apprendre et d'atteindre les objectifs de son groupe. L'attribution des rôles au sein d'une équipe, le travail en groupes d'experts, l'évaluation par les pairs sont quelques moyens d'inciter l'élève à se responsabiliser.

## Les types de regroupements

« L'utilisation judicieuse des différents modes de regroupements dans la classe peut contribuer de façon significative à l'apprentissage de la lecture car la variété et la souplesse des regroupements favorisent l'échange des idées, l'apprentissage et la modélisation par les élèves. »  
(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003, p. 10.7)

Le caractère qualitatif et productif des expériences d'apprentissage en équipe dépend beaucoup des choix de formation des groupes de travail. Il faut privilégier des modes de regroupements souples, dynamiques et variés pour favoriser le travail en collaboration et le développement connexe des habiletés liées à la littératie. Les besoins d'apprentissage des élèves et les objectifs d'enseignement guideront l'enseignante ou l'enseignant dans ses choix quant à la composition et à la taille des groupes. Dans la même optique, il ou elle veillera à donner la place qui revient au travail autonome dans son programme, ces expériences participant au même titre que le travail de groupe à l'acquisition des habiletés liées à la littératie.

La figure 2 ci-après présente les objectifs d'enseignement du travail de groupe et du travail autonome selon le type de regroupement.

Figure 2 : Objectifs d'enseignement selon les types de regroupements

#### Types de regroupements

##### Le groupe classe

###### Objectifs

- Activer les connaissances antérieures, faire des rapprochements
- Enseigner, modeler, démontrer, guider
- Présenter, informer, clarifier, expliquer
- Partager des idées, des stratégies, des expériences
- Discuter, questionner, objectiver

##### Le petit groupe

###### Objectifs

- Approfondir, explorer, consolider des connaissances (p. ex., concepts) et des habiletés
- Communiquer, participer
- Favoriser le soutien par les pairs ou par l'enseignante ou l'enseignant
- Encourager la prise de risque
- Résoudre des problèmes
- Maximiser le temps d'apprentissage
- Développer un rapport constructif avec l'enseignante ou l'enseignant
- Travailler en collaboration (p. ex., s'entraider, s'encourager)

##### La dyade

###### Objectifs

- Partager, s'entraider, coopérer
- Communiquer, écouter
- S'évaluer

##### Le travail autonome

###### Objectifs

- Appliquer et pratiquer les nouvelles connaissances et habiletés
- Faire des choix
- Travailler à son propre rythme
- Apprendre à persévérer
- Exercer son autonomie

## La composition des groupes

La composition des groupes peut être homogène ou hétérogène, relativement permanente ou tout à fait temporaire. Les besoins d'apprentissage, les champs d'intérêt, les habiletés et les connaissances ou le niveau de compétence des élèves (p. ex., en lecture) guident la composition des groupes à former pour une activité donnée.

Le groupe homogène peut être formé pour soutenir :

- les élèves qui ont des besoins similaires en communication orale, en lecture et en écriture (p. ex., besoin de consolider la compréhension d'un concept, de pratiquer une habileté);
- les élèves qui partagent des champs d'intérêt communs;
- les élèves qui ont des styles d'apprentissage compatibles ou complémentaires (p. ex., façon de penser, d'apprendre, de traiter de l'information).

Le regroupement basé sur des besoins particuliers revêt un caractère dynamique puisque la composition du groupe évolue au fil des progrès des élèves. Le regroupement basé sur les champs d'intérêt, les besoins ou les styles d'apprentissage renforce la motivation des élèves et favorise un engagement de haut niveau. Ce type de regroupement respecte donc les principes d'un enseignement différencié dans la mesure où il permet de tenir compte des goûts ou des préférences des élèves.

Le groupe hétérogène est composé d'élèves présentant une diversité de capacités. Cette composition est privilégiée dans le contexte de l'apprentissage collaboratif parce qu'elle répond mieux aux besoins des élèves et reflète davantage la réalité. L'hétérogénéité au sein d'un groupe :

- favorise le développement d'une image positive de soi et du sens d'appartenance au groupe dans la mesure où tous les élèves sont considérés comme égaux et libres de s'exprimer;
- responsabilise les élèves plus habiles en les poussant à expliquer davantage leur démarche;
- fournit aux élèves moins habiles des occasions d'observer différentes façons de faire et de découvrir celles qui leur conviennent le mieux;
- suscite la motivation intrinsèque qui naît du désir de participer pour le plaisir plutôt que pour une récompense quelconque (motivation extrinsèque);
- favorise la manifestation des différences et donc leur reconnaissance et leur appréciation.

Le groupe permanent est formé dans le but de réaliser un travail d'assez longue haleine, qui s'étale sur plusieurs jours ou plusieurs semaines. Dans ce cas, la contribution de tous les membres du groupe sera requise pour mener à bien le projet ou réaliser le produit (p. ex., projet de recherche, pièce de théâtre, présentation multimédia). L'esprit d'équipe anime ainsi chaque groupe composé sur une base hétérogène.

Le groupe temporaire est formé de façon spontanée pour la réalisation de courtes activités. Des petits groupes ou des dyades sont formés selon la proximité, les habiletés, les connaissances ou la vitesse d'exécution du travail à faire. Ce type de regroupement peut être utilisé par exemple pour la consultation, l'échange d'information ou des exercices pratiques (p. ex., étude de vocabulaire ou application d'une procédure qui vient d'être enseignée).

## La collaboration, ça se cultive!

Créer un environnement d'apprentissage collaboratif sécurisant et convivial pour tous les élèves requiert un investissement de temps car il faut amener l'élève à travailler en coopération. L'annexe C présente un éventail d'activités coopératives pouvant servir dans différents contextes d'enseignement selon la durée et l'envergure de la tâche.

On verra plus loin que la mise en place d'activités de littératie (voir « L'organisation des ressources » et « Les centres de littératie », aux pages 28 et 31) fournit le moyen d'amener les élèves à exercer leurs habiletés de coopération pendant que l'enseignante ou l'enseignant travaille avec un petit groupe d'élèves. Ces activités donnent aux élèves des occasions de travailler seuls ou en collaboration, de développer leur autonomie, leur sens des responsabilités, leur leadership et leur capacité à gérer le temps.

Pour faciliter le déroulement de ces activités, l'enseignante ou l'enseignant fait appel à des systèmes de rotation des groupes et prépare des aides visuelles à l'intention des élèves. L'objectif est de faire participer les élèves à tour de rôle aux différentes activités proposées. Voici quelques exemples d'aides visuelles.

#### Le tableau ou cercle de rotation

Un tableau ou un cercle est divisé selon les activités de littératie prévues dans les différents centres ou aires de travail. Un système d'épingles ou de pinces à linge portant les noms des élèves permet d'établir le roulement des groupes de travail. Les élèves placent leur épingle ou leur pince à linge sur la case correspondant à l'activité à laquelle ils s'adonnent.

#### La pochette de rotation

Des pochettes sont confectionnées, sur lesquelles sont inscrites les activités prévues dans les différents centres ou aires de travail. Le nom de chaque élève est inscrit sur des languettes ou des bâtonnets. Les élèves déposent les languettes ou les bâtonnets identifiés à leur nom dans la pochette correspondant à l'activité à laquelle ils s'adonnent.

#### Le tableau de programmation

L'enseignante ou l'enseignant prépare un tableau de programmation sur lequel figure un certain nombre d'activités obligatoires et optionnelles auxquelles les élèves peuvent s'adonner durant la journée ou la semaine. Les élèves préparent leur plan de travail quotidien ou hebdomadaire en choisissant eux-mêmes parmi les activités figurant au tableau de programmation.

## La gestion des ressources

Les jeunes trouvent leurs repères et forgent leurs convictions là où ils vivent, au gré de leurs rencontres avec les autres et grâce aux textes qu'ils lisent, voient et entendent. L'évolution de leurs rapports avec la langue, avec le savoir et avec les autres ainsi que leur bien-être dépendent beaucoup de la qualité de ces rencontres et de ces textes.

En rassemblant des ressources variées, qui parlent aux élèves et sont à leur portée, l'école a de fortes chances de les inciter à lire davantage et de provoquer des rencontres significatives qui nourriront leur réflexion et les conduiront à être plus actifs et donc plus critiques devant le foisonnement de paroles, d'images et d'écrits auxquels ils sont exposés au quotidien.

#### Textes multimodaux

L'expression textes multimodaux désigne les diverses formes imprimée, électronique et graphique sous lesquelles les textes peuvent être produits et échangés.

Les ressources scolaires peuvent non seulement avoir une incidence positive sur la perception que les élèves ont de la littératie à l'école mais aussi sur l'enseignement et le développement de l'ensemble des connaissances et des habiletés qui sont liées à la littératie. La littérature jeunesse et les textes multimodaux dont la production est de plus en plus abondante constituent une véritable manne pour l'école. Beaucoup reflètent la langue d'aujourd'hui, sont chargés d'histoire et de significations actuelles, et contiennent les fragments épars d'identités personnelles et culturelles riches et diverses. Les élèves du cycle moyen ont besoin de tout cela pour apprendre et se construire.

Dans cette section, on englobe dans le terme « ressources » tous les textes répondant à la définition suivante, tirée du Rapport de la Table ronde des experts en littératie (p. 6) : « Le mot texte décrit les informations et les idées qui sont saisies sous forme imprimée et électronique, au moyen de mots, de graphiques et d'autres éléments visuels ».

Le terme ressources comprend également :

- les infrastructures (p. ex., bibliothèques scolaires et municipales);
- les ressources humaines (p. ex., bibliothécaires, auteurs, orthophonistes);
- le matériel de soutien visuel (p. ex., tableaux à pochette, organisateurs graphiques);
- les ressources non textuelles comme les jeux (p. ex., jeux de vocabulaire, jeux de manipulation);
- le matériel théâtral (p. ex., costumes, accessoires);
- le matériel d'art visuel (p. ex., peinture, argile);
- le matériel d'écriture (p. ex., crayons, autocollants, surligneurs);
- des outils technologiques (p. ex., appareil photo numérique, scanner, logiciel de reconnaissance vocale), y compris les appareils d'enregistrement et de reproduction d'images ou du son (p. ex., rétroprojecteurs, magnétoscopes, vidéoscopes, lecteurs de DVD).

D'après le Rapport...

« Les technologies de l'information et de la communication peuvent faciliter l'accès à de multiples ressources en plus de constituer des aides précieuses à l'apprentissage. Les élèves d'aujourd'hui font partie d'un monde complexe sur le plan technologique et qui nécessite de nouveaux modes de communication. »

(Table ronde des experts en littératie, décembre 2004, p. 23)

L'univers des ressources multimédias fait partie intégrante du quotidien et représente une source inépuisable d'information. C'est pourquoi un éventail de ressources technologiques doit venir appuyer et actualiser le programme d'enseignement au cycle moyen. Le matériel de soutien tel que accessoires, instruments et appareils spécialisés représente un appui pédagogique important dans toutes les matières.

Tout réside dans le savoir-faire investi dans la sélection des ressources. Au bout du compte, l'essentiel est de nourrir la curiosité des élèves, de perpétuer chez eux cette envie de lire qui est si forte dans la petite enfance et de faire en sorte que leurs lectures soient suffisamment nombreuses et diverses pour alimenter leur réflexion personnelle et leur écriture, et enrichir leur relation avec autrui et avec le monde.

## La sélection des ressources

Le choix des ressources scolaires fait partie des responsabilités de l'école, qui doit veiller à ce que les élèves progressent à un rythme soutenu tout au long de leurs études et maintiennent leur motivation aux études.

Au cycle moyen comme aux autres cycles, ces ressources doivent répondre aux besoins d'apprentissage et aux champs d'intérêt des élèves. Elles doivent en particulier refléter leur identité personnelle et culturelle, convenir aux filles comme aux garçons et permettre d'adresser des besoins particuliers et parfois exceptionnels. Il importe de rappeler qu'à cet âge, les élèves sont à la quête de leur identité et en trouvent des éléments dans des textes et chez des personnages qui font écho à leurs préoccupations, notamment en matière de justice sociale. Choisir à leur intention des textes porteurs de valeurs pacifiantes et qui les aident à distinguer le moi du non-moi et le réel de l'imaginaire dans ce qu'ils voient, entendent et lisent est donc très important.

Pour mieux cerner les besoins en matière de ressources scolaires et orienter la sélection des textes, la concertation est souhaitable, voire indispensable. L'école peut travailler en collaboration avec les bibliothèques municipales, des libraires et des parents pour aider son personnel, enseignants et bibliothécaires, à rechercher, rassembler, évaluer et sélectionner les ressources qui appuieront l'activité de littératie dans la classe. Toutefois, c'est bien le savoir-faire de l'enseignante ou de l'enseignant du cycle moyen et sa connaissance de la langue et des textes qui feront toute la différence dans la classe. À toutes fins utiles, les ressources utilisées doivent permettre de dispenser un programme d'enseignement complet et équilibré, soit appuyer l'enseignement dans toutes les matières et le développement connexe des habiletés liées à la littératie.

Pour répondre de façon méthodique à la diversité des besoins, des champs d'intérêt et des intelligences qui se manifestent dans sa classe, l'enseignante ou l'enseignant :

- met à la disposition de ses élèves des textes à différents niveaux de difficulté, qui portent sur des sujets très variés, afin de favoriser l'acquisition ou la consolidation des connaissances des élèves et de les aider à améliorer leur fluidité et leur compréhension en lecture;
- réunit et présente aux élèves, dans le cadre de projets, une documentation riche et variée (p. ex., livres, albums, magazines) ou oriente leur recherche d'information sur Internet pour que chaque groupe de travail puisse y puiser la matière qui lui parle et favoriser la réalisation de projets originaux;
- veille à ce que les ressources visuelles soient aussi riches que les ressources textuelles dans sa classe et les associe toujours dans son enseignement afin de fournir matière à la construction de sens par la lecture conjuguant ou parallèle de l'image et de l'écrit, et de faire ainsi valoir la complémentarité de ces deux modes de représentation et d'expression;
- cherche dans la littérature jeunesse et les ressources multimédias des textes qui véhiculent des idées fortes et positives, canalisent la réflexion, rendent réel ce que les élèves saisissent déjà par l'esprit, exaltent leur imagination ou accrochent leur côté espiègle, y compris :
  - des textes évoquant la vie et l'histoire des communautés francophones d'ici et d'ailleurs;
  - des textes mettant en valeur le patrimoine des peuples autochtones du Canada;
  - des textes évoquant d'autres communautés culturelles représentées dans la classe et dans l'école (p. ex., leur pays d'origine, leur histoire);
  - des traductions de textes étrangers reconnues pour leur qualité et l'intérêt qu'elles suscitent chez les jeunes.

#### Soutien aux élèves en matière de choix de lectures

Pour aider les élèves à choisir leurs lectures et leur apprendre à le faire eux-mêmes, l'enseignante ou l'enseignant :

- invite ses élèves à s'interroger sur ce qui les pousse à lire, à écrire ou communiquer avec les autres et alimente constamment la réflexion de chacun et chacune à ce sujet en cours d'apprentissage;
- planifie régulièrement de courts entretiens avec ses élèves pour suivre l'évolution de leurs intérêts, de leurs habitudes et de leurs besoins en lecture;
- suggère à chaque élève la lecture de textes convenant à son niveau de lecture et portant sur des sujets variés qui peuvent susciter sa curiosité, mettre en valeur ses goûts personnels ou répondre à ses préoccupations ou à des besoins d'apprentissage particuliers;
- s'intéresse aux lectures de chaque élève, répond à ses questions, encourage la formulation de critiques et aide l'élève à les exprimer et à en tenir compte dans ses choix de lectures subséquentes.

#### Promotion des ressources

Pour faire la promotion des ressources, l'enseignante ou l'enseignant organise des activités (p. ex., atelier « découvertes littéraires ») pouvant servir des objectifs divers, par exemple :

- familiariser les élèves avec les maisons d'édition et les collections jeunesse;
- aider les élèves à découvrir des artistes d'ici et d'ailleurs et des personnes engagées dans le domaine de la culture pour la jeunesse (p. ex., comédiens, peintres, animateurs culturels);
- faire apprécier le style d'écriture de différents auteurs d'ici et d'ailleurs (p. ex., en lisant à haute voix des passages de leurs œuvres; en comparant de courts textes);
- attirer l'attention des élèves sur l'apport des illustrateurs et la fonction de l'image dans les livres (p. ex., support ou enrichissement du texte), et valoriser la lecture de l'image;
- présenter aux élèves des œuvres marquantes, qui font partie du patrimoine littéraire (p. ex., contes, poèmes, récits d'aventures) et discuter le cas échéant de leurs adaptations au cinéma, à la télévision ou dans les livres;
- présenter aux élèves les nouvelles acquisitions du centre de lecture;
- donner aux élèves la possibilité de réagir spontanément et de façon critique à ces présentations.

## Des textes de tous genres

On reconnaît l'importance de faire lire aux élèves des textes de tous genres et sous différentes formes, en version imprimée et électronique. De fait, un grand nombre d'élèves de cycle moyen ont accès à l'Internet et sont ainsi exposés à une foule d'informations et d'images. Les technologies de l'information et de la communication sont pour eux un moyen intéressant d'aborder les textes et de se renseigner sur des sujets qui les préoccupent.

Le monde de la littérature est aujourd'hui très vaste et, comme on l'a déjà dit, a entraîné la révision de la définition traditionnelle du mot texte. La Table ronde des experts en littérature précise dans son rapport la nature de ces textes (p. 6). Il s'agit d'abord des imprimés habituellement associés à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, comme les romans, les livres d'images, les magazines, les journaux, les manuels et les annonces publicitaires. À ce matériel s'ajoutent les textes électroniques que l'on trouve dans les pages Web, les blogues, le courriel, l'Internet, les bavardoirs, les appareils de messagerie et les présentations multimédias. Les textes sont accompagnés d'images significatives que l'on retrouve sur les enseignes et les emballages, dans les bandes dessinées, les graphiques, les tableaux, les diagrammes, les horaires, les scénarios-maquettes, les films, les jeux vidéo, etc.

Le curriculum de l'Ontario, qui constitue la référence officielle des enseignants de la province en ce qui concerne l'enseignement du français et des autres matières de la 1<sup>re</sup> à la 12<sup>e</sup> année, fournit des directives précises au sujet des ressources devant appuyer le développement des compétences de l'élève en matière de littérature au cycle moyen.

Le programme-cadre de français souligne que la littérature jeunesse et les produits médiatiques constituent clairement les deux pôles autour desquels doit s'articuler l'enseignement du français au cycle moyen. Cette approche est reflétée dans le programme-cadre qui distingue les textes courants des textes littéraires.

Les textes courants revêtent toutes les nuances du langage courant, du plus formel au plus familier et rendent ainsi manifeste la fonction sociale du langage. Ils visent principalement à informer ou à influencer l'opinion. Ils peuvent projeter la réalité, la représenter, la décrire ou l'expliquer. Ces textes permettent à l'élève de se constituer un bagage de connaissances générales, de prendre de l'assurance dans le maniement de la langue de tous les jours qui est aussi celle de son temps, de se familiariser avec des moyens, des procédés, des techniques et des situations de communication très diverses, et d'utiliser ces connaissances pour entre autres :

- reconnaître l'intention et les destinataires dans des situations courantes et en tenir compte dans ses propres productions ou prestations;
- s'informer et analyser des opinions, et former, exprimer et appuyer les siennes;
- poser des hypothèses ou faire des prédictions;
- analyser des problèmes et résoudre des problèmes.

Les textes littéraires mettent en valeur l'esthétique du langage et rendent hommage à l'intuition, à la création et à l'expression de l'imaginaire chez le poète, l'écrivain, l'auteur dramatique, l'artiste ou encore le scientifique. Au cycle moyen, ces textes constituent le moyen privilégié d'initier l'élève à la langue littéraire et de lui en faire apprécier l'usage au-delà des situations courantes. Exposer les élèves à des textes littéraires tout en les initiant à l'écriture de tels textes en classe peut entre autres :

- les faire réfléchir en les divertissant;
- donner lieu à l'analyse comparative d'auteurs et d'œuvres;
- les toucher et déclencher la libre expression de leurs émotions;
- enrichir leur imaginaire;
- contribuer au développement de la pensée logique, créative et réflexive.

Chaque texte ou segment de texte a une fonction. L'intention de l'auteur détermine la forme de discours qui dépend de ce qu'il ou elle veut que le lecteur ou l'auditeur fasse, réalise, imagine. De plus, chaque forme de discours a ses caractéristiques. L'intention peut être :

- de raconter une histoire (texte narratif) ;
- de décrire un lieu ou un personnage (texte descriptif) ;
- de donner des informations pour faciliter la compréhension d'un phénomène ou d'une situation (texte explicatif) ;
- de faire appel à la fantaisie, à l'irréel ou à l'imaginaire (texte poétique/ludique) ;
- de donner son opinion ou des conseils (texte incitatif).

Pour une description détaillée de chaque type de texte, se référer au module « La gestion de classe » sur le site atelier.on.ca.

L'annexe D propose une variété de ressources auxquelles l'enseignante ou l'enseignant peut recourir.

#### Considérations relatives au choix des textes à explorer en classe

Les textes explorés en classe ont un impact considérable sur la qualité des expériences d'apprentissage. La variété des textes est importante mais aussi leur caractère inédit ou original, qui devrait favoriser l'établissement de rapprochements entre les matières et conduire à des découvertes. La valeur et l'authenticité d'un texte se jugeront ainsi surtout à son contenu qui doit non seulement être valable mais intéressant. Le manuel scolaire par exemple ne sera un objet utile et intéressant pour l'élève que s'il lui fournit l'occasion d'exercer son autonomie autrement, de perfectionner ses habiletés et d'alimenter sa curiosité ou sa réflexion personnelle. Son exploitation en classe sera donc limitée.

Les choix de l'enseignante ou de l'enseignant doivent être fondés sur une bonne connaissance du profil d'apprentissage de chaque élève, y compris le stade auquel il ou elle se situe en ce qui a trait à l'acquisition des habiletés liées à la littératie. Cette connaissance est indispensable pour répondre aux besoins très divers des élèves de la classe de cycle moyen en communication orale, en lecture et en écriture.

Conformément à l'approche différenciée (voir le fascicule 1, partie B), l'enseignante ou l'enseignant du cycle moyen accordera une attention égale à tous les élèves, y compris ceux qui ont des besoins particuliers ou qui suivent un programme d'actualisation linguistique en français ou de perfectionnement du français. Il ou elle tiendra compte aussi du genre dans ses choix de textes afin de stimuler l'intérêt des garçons comme des filles, notamment en lecture.

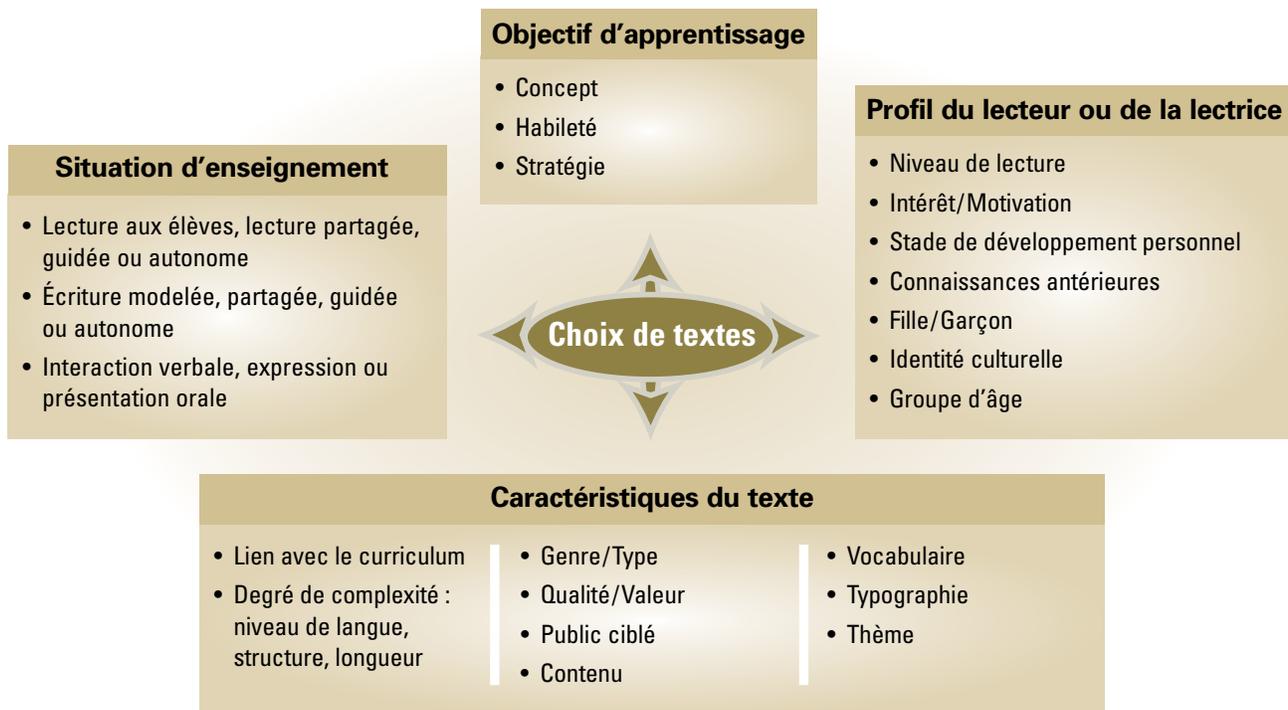
Grâce à ses observations et à des évaluations en cours d'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant peut effectuer un choix de textes éclairé qui correspond aux besoins de l'élève sur le plan affectif, social et cognitif. La figure ci-après présente les quatre éléments à considérer lors de la sélection d'un texte : l'objectif d'apprentissage, le profil de l'élève en lecture, la situation d'enseignement et les caractéristiques du texte.

## L'organisation des ressources

L'école qui est dotée d'un centre de ressources, d'une salle de documentation et de classes bien équipées et bien aménagées remplit déjà une exigence fondamentale en ce qui a trait à la mise en œuvre d'un programme d'enseignement complet et équilibré axé sur la littératie.

La salle de documentation, de plus en plus présente dans les écoles, se distingue du centre de ressources de l'école, communément appelé la bibliothèque, par son organisation et sa fonction. Cette salle, conçue pour le rangement des textes pouvant servir aux différentes situations de lecture et des documents pédagogiques, est réservée à l'usage du personnel enseignant de l'école. La documentation peut être empruntée à des fins de recherche ou de consultation, ou pour servir une situation d'enseignement particulière en classe.

Figure 3 : Éléments à considérer lors de la sélection d'un texte



Il est indispensable d'investir du temps et des efforts dans la gestion des ressources pour favoriser leur utilisation optimale et éviter les pertes de temps. L'objectif principal de cette gestion est de rendre les ressources rapidement accessibles en tout temps.

Classifier, identifier et ranger méthodiquement les ressources de l'école et de la salle de classe est essentiel. Ceci requiert l'attention et la collaboration de tous les utilisateurs : personnel de soutien, bibliothécaires, enseignants et élèves. En plus d'assurer le maintien en état du matériel, cette responsabilité partagée contribuera au bon déroulement des activités dans la salle de classe. Pour faciliter le repérage des ressources et encourager leur utilisation, on concevra des systèmes de rangement efficaces et originaux en se servant de meubles de rangement et de toutes sortes de contenants et d'objets : présentoirs, pigeonniers, étagères, bacs, coffres, paniers, boîtes de couleur, classeurs, enveloppes ou sacs en plastique.

Les textes rassemblés dans le centre de ressources, la salle de documentation ou la salle de classe peuvent être classés selon :

- l'auteur : style d'écriture, sujets abordés et popularité des œuvres;
- le genre : variété de textes à caractère expressif, informatif, incitatif, ludique et poétique;
- le thème : éventail de textes traitant d'un même thème sous différents angles et de différentes façons;
- la collection : série mettant en vedette un même personnage (p. ex., Mademoiselle C, Tintin), la maison d'édition (p. ex., La Courte Échelle, Québec Amérique, Titan Jeunesse), le format (p. ex., livre de poche, recueil);
- d'autres critères : textes spécialisés (p. ex., atlas, guides de l'auto, livres de records, livres de recettes, magazines).

Pour capter l'attention ou l'intérêt des élèves, rendre évident le fonctionnement de chaque système et agréable la consultation des textes, l'enseignante ou l'enseignant peut élaborer des systèmes de rangement pratiques et attrayants à l'aide d'images, d'affiches ou d'étiquettes colorées qui serviront non seulement à classer les textes, mais aussi à orienter l'élève vers ceux qui correspondent à ses champs d'intérêt et à son niveau de lecture.

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

D'autres systèmes (p. ex., présentoir fixe ou rotatif, corde munie de pinces à linge), peuvent servir à mettre en évidence les nouveautés, les textes écrits par les élèves ou les livres qu'ils ont aimés ou qu'ils désirent recommander à leurs camarades.

En plus du classement des textes, il faut aussi prévoir l'organisation des ressources destinées aux centres de littératie :

- ressources technologiques (p. ex., ordinateurs, cédéroms, casques d'écoute);
- aides visuelles (p. ex., référentiels, affiches);
- instruments, accessoires et fournitures (p. ex., jeux de vocabulaire, costumes de théâtre, matériel d'art visuel).

## Les centres de littératie

Installer différents centres de littératie dans la salle de classe au cours de l'année scolaire permet de diversifier les expériences d'apprentissage des élèves et de travailler sur des objectifs d'apprentissage très précis. Cette gestion de classe contribue autant au développement des connaissances et des habiletés dans toutes les matières qu'au développement personnel et social de chaque élève. Selon leur aménagement, les centres de littératie favoriseront le partage d'idées et de l'information en dyade ou en petit groupe, ou le travail autonome auquel l'élève pourra s'adonner à son propre rythme et selon son style d'apprentissage, sans l'intervention directe de l'adulte.

Selon l'évolution des besoins d'apprentissage et des intérêts des élèves, la classe pourra ainsi abriter au cours de l'année scolaire un centre de lecture, un centre d'écoute ou d'enregistrement, un centre d'écriture, un centre multimédia ou un centre d'art ou d'enrichissement. Les objectifs d'apprentissage visés pour chaque activité seront clairement déterminés et présentés aux élèves, par exemple : résolution de problèmes (p. ex., en lecture, en mathématiques), interprétation (p. ex., répéter un texte pour le théâtre des lecteurs), recherche (p. ex., dans le cadre de l'apprentissage par projet), pratique de l'écriture créative (p. ex., composer un poème, réaliser une bande dessinée). Bien sûr, pour que tout cela fonctionne, il faut bien s'organiser et pouvoir compter sur l'observation de règles et de routines de classe.

Les activités de littératie réalisées de façon autonome ou en petits groupes peuvent servir à mettre en pratique une stratégie, à consolider une habileté, à réinvestir un apprentissage ou à poursuivre la réalisation d'un projet. Il revient à l'enseignante ou l'enseignant de définir avec précision les activités à réaliser dans chaque centre, le niveau de complexité et les objectifs de chacune, et d'en déterminer le caractère obligatoire ou optionnel.

L'ensemble des considérations suivantes jalonnent la mise en place par étapes et le déroulement des activités dans un centre de littératie.

#### Mise en place d'un centre par étapes

- Déterminer, à partir des priorités à adresser, la nature, la fonction et le nombre de centres à aménager (p. ex., selon le nombre de petits groupes de travail pouvant être composés) et en choisir un.
- Aménager et équiper le centre.
- Présenter aux élèves la fonction, le matériel et la nature des activités qui se dérouleront dans le nouveau centre.
- Définir, présenter et modeler au besoin des routines qui s'appliquent pour le centre, y compris en ce qui a trait au rangement (p. ex., rangement des travaux complétés ou en cours).
- Rappeler les règles de vie de la classe et les routines établies.
- Maintenir le centre pendant au moins une semaine.
- Démanteler et remplacer le centre (s'il y en avait plusieurs, le faire un à la fois).

#### Déroulement des activités de littératie

- Présenter aux élèves des objectifs poursuivis pour chacune des activités à réaliser dans le centre.
- Au besoin, préparer et remettre à chaque élève une feuille de route décrivant la marche à suivre pour réaliser l'activité.
- Modeler au besoin la marche à suivre.
- Vérifier la compréhension des activités de littératie à réaliser.
- Établir et expliquer aux élèves le système de rotation des groupes de travail.

L'annexe E décrit la fonction du centre de lecture, du centre d'écoute ou d'enregistrement, du centre d'écriture et du centre multimédia ainsi que la nature des activités pouvant s'y dérouler. D'autres centres comme le centre d'enrichissement, de sciences, d'arts visuels, d'art dramatique ou de mathématiques peuvent être aménagés dans la classe pour soutenir l'apprentissage et la pratique conjuguée de la communication orale, de la lecture et de l'écriture dans toutes les matières.

Dans une classe où les règles et les routines sont solidement établies et bien rodées, l'installation de centres de littératie présente des avantages qui dépassent de loin les inconvénients pouvant être associés à la gestion des groupes de travail et à la coordination des activités. Les centres sont un excellent moyen d'offrir des choix en ce qui concerne la réalisation des tâches reliées à la littératie ou la façon d'atteindre un objectif d'apprentissage particulier. La prise de conscience de ces avantages n'échappe pas à l'élève qui se trouve ainsi investi d'une plus forte responsabilité personnelle envers

# Annexes

Annexe A – Exemples de référentiels pour les règles et les routines de la classe

Annexe A-1 : J'ajuste le volume de ma voix selon la situation

Annexe A-2 : Les règles de vie de la classe

Annexe A-3 : Que faire quand j'ai besoin d'aide?

Annexe A-4 : Les comportements attendus dans la classe

Annexe B – Plans d'aménagement de la classe selon la situation d'apprentissage

Annexe C – Exemples d'activités coopératives

Annexe D – Autres ressources

Annexe E – Fiches descriptives de centres de littératie

Annexe E-1 : Le centre de lecture

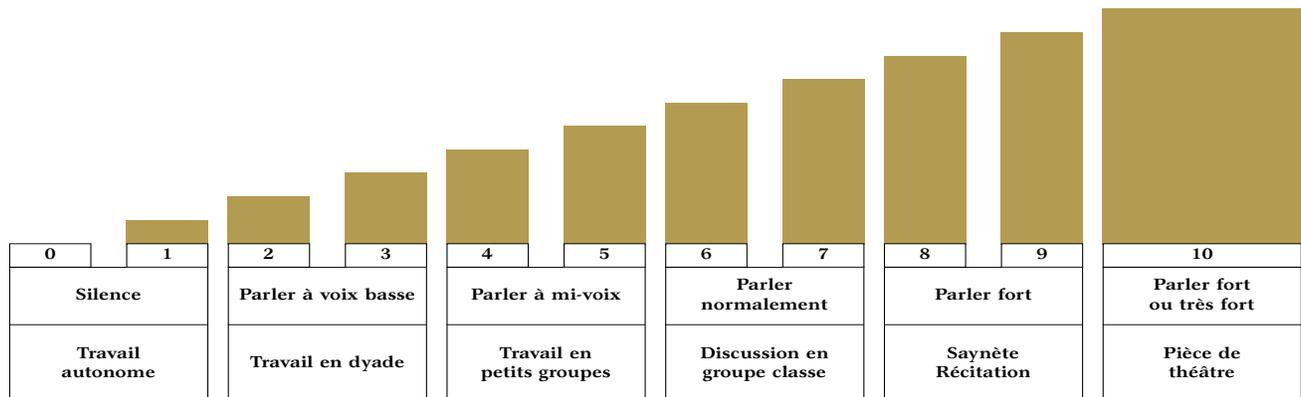
Annexe E-2 : Le centre d'écoute ou d'enregistrement

Annexe E-3 : Le centre d'écriture

Annexe E-4 : Le centre multimédia

## Annexe A : Exemples de référentiels pour les règles et les routines de la classe

### Annexe A-1 : J'ajuste le volume de ma voix selon la situation



Inspiré de Fountas, Irene C. et Gay Su Pinnell. 2001. Guiding Readers and Writers, Grades 3-6. Portsmouth (NH), Heinemann. p. 96.

### Annexe A-2 : Les règles de vie de la classe

Les règles de vie de la classe

- J'ai du respect pour moi-même et pour les autres.
- J'observe les consignes.
- J'utilise un langage convenable.
- J'ajuste le volume de ma voix selon la situation.
- Je circule calmement dans la classe.

## Annexe A-3 : Que faire quand j'ai besoin d'aide?

Que faire quand j'ai besoin d'aide?

J'essaie de me débrouiller seul ou seule en cherchant l'outil qui peut m'aider, par exemple :

- un référentiel affiché au mur,
- un instrument de manipulation,
- un livre de référence.

Je demande de l'aide à l'élève qui est près de moi.

Je consulte un ou une élève qui fait partie de mon groupe de travail.

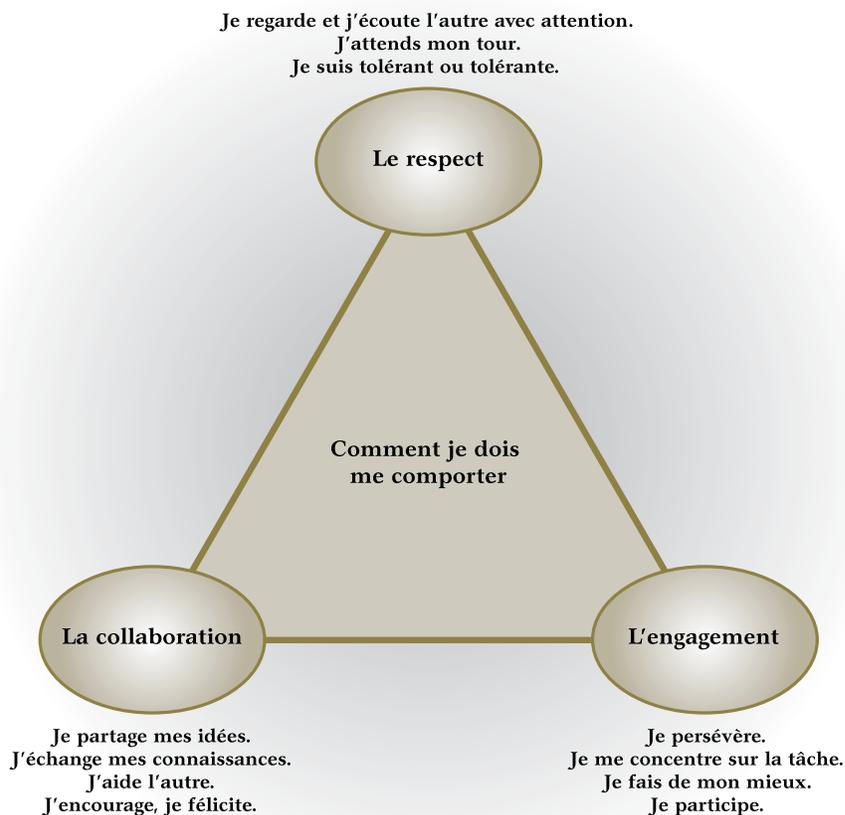
Je demande de l'aide à mon enseignante ou à mon enseignant s'il est disponible.

sinon

Je choisis un autre travail.

## Annexe A-4 : Les comportements attendus dans la classe

### Les comportements attendus dans la classe



## Annexe B : Plans d'aménagement de la classe selon la situation d'apprentissage\*

Diversifier les situations d'apprentissage, c'est aussi penser différemment l'organisation de l'espace de travail de façon à favoriser des interactions riches et positives dans la classe. Les flèches indiquent l'interaction entre l'enseignante ou l'enseignant et entre les élèves.

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

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

## Annexe C : Exemples d'activités coopératives

Activités	Objectif pédagogique (le pourquoi)	Marche à suivre (le comment)
Remue-méninges	Faire reconnaître l'utilité de la mise en commun d'idées pour étendre son champ de réflexion sur un sujet particulier.	L'enseignante ou l'enseignant : <ul style="list-style-type: none"><li>écrit au centre du tableau ou d'une feuille grand format le sujet sur lequel portera la réflexion du groupe classe;</li><li>invite les élèves à exprimer toutes les idées qui leur viennent à l'esprit sur le sujet donné dans un minimum de temps, en leur précisant qu'aucune critique ou opposition ne devra être émise au cours du partage;</li><li>note les idées au tableau ou sur la feuille au fur et à mesure qu'elles sont émises, en les regroupant et en faisant ressortir leur libre association à l'aide de flèches;</li><li>encourage les élèves à parler de cette expérience de mise en commun en les aidant à prendre conscience de son utilité et du plaisir qu'elle leur a apporté.</li></ul>

\* Adaptation. Sur une idée de Daniel Noyé, INSEP, 1989, postée à l'adresse suivante : <<http://francois.muller.free.fr/diversifier/l'espace-classe.htm>>.

Activités	Objectif pédagogique (le pourquoi)	Marche à suivre (le comment)
Cercle de discussion	Faciliter le regroupement des élèves selon un champ d'intérêt ou selon une prise de position.	<p>Champ d'intérêt</p> <p>L'enseignante ou l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• définit à l'avance plusieurs thèmes correspondant à des champs d'intérêt particuliers (p. ex., thèmes issus de l'actualité sociale, artistique) et écrit chacun de ces thèmes en gros caractères sur autant de feuilles volantes;</li> <li>• affiche les feuilles volantes à divers endroits de la classe;</li> <li>• explique brièvement l'activité aux élèves : regroupement selon le champ d'intérêt, partage de connaissances en équipe sur le thème;</li> <li>• invite les élèves à se regrouper devant l'énoncé du thème qui correspond à leur champ d'intérêt;</li> <li>• demande aux élèves de discuter en groupe du thème qu'ils ont choisi.</li> </ul> <p>Note : Si un grand nombre d'élèves choisissent le même thème, on forme des sous-équipes. Idéalement, chaque équipe devrait être composée de cinq élèves au plus.</p> <p>Prise de position</p> <p>L'enseignante ou l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• soumet à la classe une question exigeant une prise de position;</li> <li>• affiche à divers endroits de la classe les énoncés suivants : d'accord, fortement en accord, désaccord, fortement en désaccord;</li> <li>• explique brièvement l'activité aux élèves : se regrouper selon sa prise de position sur la question, partage de connaissances en équipe, nécessité d'arriver à un consensus, mise en commun en groupe classe.</li> <li>• invite les élèves à se regrouper devant l'énoncé qui correspond à leur position;</li> <li>• demande aux élèves de partager en groupe les raisons qui ont motivé leur décision et de définir clairement les arguments à l'appui de cette position;</li> <li>• demande à un ou une élève de chaque équipe de présenter les arguments de son groupe.</li> </ul> <p>Note : Si un grand nombre d'élèves choisissent la même position, on formera des sous-équipes. Idéalement, chaque équipe devrait être composée de cinq élèves au plus.</p>

Activités	Objectif pédagogique (le pourquoi)	Marche à suivre (le comment)
Graffiti collectif	Favoriser la participation, l'esprit d'équipe et l'expression spontanée d'idées sur un ensemble de questions.	<p>L'enseignante ou l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• prépare une série de questions de réflexion (autant de questions que d'équipes) et écrit chaque question sur une feuille grand format;</li> <li>• explique brièvement l'activité aux élèves : écriture d'idées « graffiti » en équipe sur une série de questions dans un temps limité (p. ex., cinq minutes par question), participation simultanée de tous les élèves, rotation des feuilles de travail dans le sens des aiguilles d'une montre;</li> <li>• compose les équipes de travail;</li> <li>• distribue une feuille à chaque équipe;</li> <li>• indique le temps dont chaque équipe dispose pour écrire le plus d'idées possible sur la question posée avant de passer la feuille à l'équipe voisine et de répondre à la prochaine question.</li> </ul> <p>Les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• se concertent brièvement et écrivent tour à tour leurs idées sur la feuille qu'ils partagent avec leurs coéquipiers;</li> <li>• passent la feuille à l'équipe voisine une fois le temps écoulé;</li> <li>• répondent à la question suivante en ajoutant leurs idées « graffiti » à celle de l'équipe précédente, sans se soucier des réponses figurant déjà sur la feuille;</li> <li>• poursuivent l'activité jusqu'à ce que les feuilles reviennent au point de départ;</li> <li>• classent les idées émises par les différents groupes selon les similitudes et les différences ou en font une synthèse;</li> <li>• présentent leurs conclusions au groupe classe.</li> </ul>

Activités	Objectif pédagogique (le pourquoi)	Marche à suivre (le comment)
Casse-tête d'expertise	Favoriser l'acquisition de connaissances et d'habiletés diverses, la responsabilisation individuelle et le développement d'une confiance mutuelle entre les apprenants.	<p>L'enseignante ou l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• choisit un texte et le divise en quatre parties (A, B, C, D);</li> <li>• compile un nombre suffisant de copies (p. ex., si la classe est divisée en six équipes, l'enseignant fait six copies des parties A, B, C, D et les compile en vue de leur distribution);</li> <li>• explique brièvement l'activité aux élèves : formation d'équipes et responsabilité partagée de l'étude d'un texte, lecture approfondie de chaque partie du texte en groupe d'experts, travail de synthèse en équipe et mise en commun en groupe classe;</li> <li>• compose des équipes hétérogènes, idéalement de quatre élèves;</li> <li>• distribue les copies du texte à chaque équipe (parties A, B, C, D) en précisant que chaque membre de l'équipe prend la responsabilité d'étudier une partie du texte et d'en rendre compte à ses coéquipiers;</li> <li>• compose des groupes d'experts en regroupant ensemble les élèves responsables de la partie A, de la partie B, de la partie C et de la partie D du texte;</li> <li>• demande aux groupes d'experts de lire et d'étudier la partie du texte dont ils sont responsables;</li> <li>• invite les élèves à rejoindre leur équipe d'origine;</li> <li>• demande aux élèves de faire tour à tour rapport à leur équipe du travail effectué dans les groupes d'experts puis de compiler cette information sous forme de synthèse en vue d'une mise en commun en groupe classe.</li> </ul> <p>Les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lisent individuellement la partie du texte qu'ils sont responsables d'étudier;</li> <li>• partagent en groupes d'experts leur interprétation de son contenu (p. ex., l'information qui y est décrite, des faits qui y sont rapportés) et sont encouragés à prendre des notes au cours de cet échange;</li> <li>• rapportent tour à tour verbalement à leur équipe l'information qu'ils ont recueillie dans les groupes d'experts;</li> <li>• préparent en équipe une synthèse de toute l'information recueillie;</li> <li>• participent à la mise en commun en groupe classe.</li> </ul>

Activités	Objectif pédagogique (le pourquoi)	Marche à suivre (le comment)
Unité dans la diversité	Susciter le partage simultané d'idées ou de connaissances et favoriser la responsabilisation individuelle.	<p>L'enseignante ou l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• prépare une série de questions ouvertes sur un sujet donné;</li> <li>• explique brièvement l'activité aux élèves : former des équipes, rédiger en équipe des réponses à des questions sur une feuille grand format, synthétiser des idées en équipe;</li> <li>• compose des équipes, idéalement de quatre élèves;</li> <li>• remet une feuille grand format à chaque équipe;</li> <li>• demande à chaque équipe de tracer un grand cercle au centre de la page et de diviser le reste de l'espace en quatre sections;</li> <li>• demande aux élèves de choisir un espace d'écriture sur la feuille ainsi divisée et d'y inscrire leur prénom;</li> <li>• pose une à une les questions aux élèves en les invitant à inscrire simultanément leur réponse dans l'espace d'écriture qu'ils ont choisi sur la feuille qu'ils partagent avec leurs coéquipiers;</li> <li>• demande aux élèves de mettre en commun leurs idées en équipe et d'inscrire les idées qu'ils partagent dans le cercle réservé à cet effet au centre de la feuille;</li> <li>• invite chaque groupe à présenter sa synthèse au groupe classe.</li> </ul>
Table ronde	Permet d'échanger démocratiquement des idées ou des opinions, chaque membre de l'équipe écrivant ses idées à tour de rôle.	<p>L'enseignante ou l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• propose un sujet de discussion et pose une question ouverte (p. ex., « Quelles sont, à votre avis, les principales sources de pollution dans notre collectivité? »);</li> <li>• explique brièvement l'activité aux élèves : former les équipes de discussion, exprimer des points de vue en équipe sur la question donnée, mettre en commun en groupe classe;</li> <li>• regroupe les élèves en équipes de trois ou quatre autour d'une table;</li> <li>• invite les élèves à exprimer à tour de rôle leur opinion sur le sujet ou à offrir un élément de réponse dans un temps limité (p. ex., une minute par élève);</li> <li>• invite les élèves à parler de ce qu'ils ont appris les uns des autres au cours de cet échange.</li> </ul> <p>Note : Cette activité peut être adaptée pour servir l'écriture. Il suffit de distribuer des feuilles grand format à chaque équipe et de demander aux élèves d'y inscrire leurs idées à tour de rôle dans un temps limité. Chaque équipe pourra présenter par la suite la synthèse de ses idées au reste de la classe.</p>

Activités	Objectif pédagogique (le pourquoi)	Marche à suivre (le comment)
Réfléchir, Partager, Discuter	Favorise la réflexion personnelle, la discussion en dyade et la mise en commun en grand groupe.	L'enseignante ou l'enseignant : <ul style="list-style-type: none"> <li>• pose une question ouverte aux élèves;</li> <li>• laisse aux élèves le temps de réfléchir individuellement à la réponse;</li> <li>• convie les élèves à discuter en dyade;</li> <li>• demande à chaque dyade de partager ses conclusions avec une autre dyade ou avec le groupe classe.</li> </ul>

Inspiré d'activités trouvées dans *Ajouter aux compétences* (Howden et Martin, 2000, pages 84-107) et dans *Cultiver la collaboration* (Howden et Martin, 2002, pages 85-99).

## Annexe D : Autres ressources

<p>Manuels scolaires</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Études sociales</li> <li>• Français</li> <li>• Mathématiques</li> <li>• Sciences et technologie</li> </ul> <p>Ouvrages de référence</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dictionnaire de la langue française</li> <li>• Dictionnaire de synonymes, d'antonymes</li> <li>• Grammaire, orthographe, conjugaison</li> </ul>	<p>Documents</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autobiographies</li> <li>• Bibliographies</li> <li>• Textes documentaires très variés dans le domaine des sciences, des arts, des métiers, des loisirs, etc.</li> </ul>
<p>Affiches</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Outils organisationnels</li> <li>• Panneaux publicitaires</li> <li>• Promotion d'un auteur ou d'une auteure, d'un livre, etc.</li> </ul>	<p>Matériel de soutien visuel : référentiels</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caractéristiques des genres de textes</li> <li>• Conventions grammaticales, etc.</li> <li>• Fiche de correction</li> <li>• Murs de mots</li> <li>• Organismes graphiques</li> <li>• Processus d'écriture, de lecture, de résolution de problèmes</li> <li>• Stratégies de communication orale, de lecture et d'écriture</li> <li>• Tableaux thématiques</li> </ul>
<p>Ressources spécialisées ou technologiques</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cassettes audio</li> <li>• Cédéroms</li> <li>• Documents multimédias</li> <li>• Encyclopédies et dictionnaires en ligne</li> <li>• Jeux électroniques</li> <li>• Journaux et magazines imprimés et en ligne</li> <li>• Logiciels</li> <li>• Messagerie électronique</li> <li>• Sites Web</li> <li>• Cassettes vidéo</li> </ul>	<p>Autres imprimés</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbres généalogiques</li> <li>• Drapeaux</li> <li>• Écussons</li> <li>• Graphiques, schémas, diagrammes, plans et dessins</li> <li>• Logos</li> <li>• Menus</li> <li>• Organigrammes</li> <li>• Pictogrammes signalant les dangers (p. ex., produits ménagers, panneaux routiers)</li> <li>• Photographies</li> <li>• Timbres</li> </ul>

## Annexe E : Fiches descriptives de centres de littératie

### Annexe E-1 : Le centre de lecture

Le centre de lecture

Le but

Le but du centre de lecture est d'inciter les élèves à lire dans un climat de détente en situation de lecture autonome ou à s'adonner à des activités de lecture ou à des activités de prolongement après une séance de lecture aux élèves ou une séance de lecture partagée.

Quelques considérations relatives à l'aménagement et au fonctionnement du centre

- Disposer un nombre suffisant de chaises et de coussins dans le centre.
- Mettre en place des systèmes de rangement (p. ex., pour les textes à différents niveaux de difficulté, collections).
- Placer les livres en évidence (p. ex., sur un présentoir).
- Renouveler les ressources régulièrement.
- Mettre aussi à la disposition des élèves des textes qu'ils ont produits.

Exemples d'activités de littératie

- Activités de vocabulaire (p. ex., Qui suis-je?, la phrase élastique).
- Jeux de lecture.
- Lecture autonome en vue d'une période de discussion ou d'un cercle de lecture.
- Application de stratégies de compréhension (p. ex., visualiser, faire des inférences).
- Théâtre des lecteurs.

### Annexe E-2 : Le centre d'écoute ou d'enregistrement

Le centre d'écoute ou d'enregistrement

Le but

Le centre d'écoute donne l'occasion aux élèves d'écouter des enregistrements et d'enregistrer la lecture de textes écrits par des auteurs ou par eux-mêmes. Il permet aux élèves d'améliorer leur fluidité en lecture, d'acquérir du vocabulaire, d'apprécier la littérature ou encore de se préparer aux activités du cercle de lecture.

Quelques considérations relatives à l'aménagement et au fonctionnement du centre

- Aménager ce centre dans un espace calme avec des tables, des chaises et des coussins.
- Fournir aux élèves les ressources et le matériel nécessaires : livres-cassettes, disques compacts, magnétophone, lecteurs de disques compacts, casques d'écoute.
- Prévoir des jeux de discrimination auditive.

Exemples d'activités de littératie

- Écoute de textes de tous genres.
- Enregistrement de textes (p. ex., chanson, poème, récit).
- Exercice de répétition visant la fluidité en lecture.
- Exercices de locution, de reconnaissance de textes (p. ex., enregistrer des extraits de textes).

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

## Annexe E-3 : Le centre d'écriture

Le centre d'écriture

Le but

Le centre d'écriture permet aux élèves d'explorer divers sujets, différentes techniques de rédaction et divers styles d'écriture pour traduire leurs idées, leurs sentiments et leurs points de vue dans des contextes d'écriture libres ou plus ou moins structurés.

Quelques considérations relatives à l'aménagement et au fonctionnement du centre

- Disposer en nombre suffisant tables, chaises et postes informatiques.
- Fournir aux élèves toutes les ressources et le matériel nécessaires :
  - fournitures et matériel de bureau (p. ex., papier de couleur et de grandeur variées, crayons à mine, crayons de couleur, stylos, crayons feutres, agrafeuse);
  - ouvrages de référence (p. ex., dictionnaires alphabétiques, dictionnaires de synonymes et d'antonymes, dictionnaires des rimes);
  - outils informatiques (p. ex., didacticiel, dictionnaire sur cédérom, logiciel, progiciel);
  - référentiels (p. ex., processus d'écriture, mur de mots);
  - copies des outils organisationnels (p. ex. toile d'araignée, diagramme de Venn, constellation).

Exemples d'activités de littératie

- Pratique d'une stratégie (p. ex., remplir un cadre de récit).
- Tenue du carnet de lecture (p. ex., illustrer ou décrire son personnage préféré dans un livre de son choix).
- Rédaction dans le cadre d'un projet particulier.

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

## Annexe E-4 : Le centre multimédia

Le centre multimédia

Le but

Le centre multimédia rend le milieu d'apprentissage stimulant et permet aux élèves de perfectionner leurs connaissances des technologies de l'information et de la communication tout en effectuant des tâches exigeant une recherche avancée. Ils utilisent divers appareils et outils technologiques pour élaborer et réaliser des projets multimédias.

Quelques considérations relatives à l'aménagement et au fonctionnement du centre

- Installer des postes d'informatique reliés à Internet.
- Fournir toutes les ressources et le matériel nécessaires :
  - les outils informatiques (p. ex., dictionnaire sur cédérom, programme de traitement de texte, logiciels graphiques);
  - les périphériques (p. ex., imprimantes, numériseur d'images);
  - d'autres appareils (p. ex., caméras et appareils photo numériques, magnétophone).

Exemples d'activités de littératie

- Lecture de textes à l'ordinateur.
- Production de textes portant sur des projets particuliers.
- Montage multimédia (p. ex., présentation vidéo).



## Partie B : Planification stratégique et soutien à l'élève

Tous les élèves du cycle moyen sont capables de lire et d'écrire mais beaucoup ont besoin de recevoir un soutien pédagogique adéquat, et parfois plus spécialisé, pour le découvrir ou se le prouver. Pour leur part, les enseignants ont besoin de temps pour se concentrer avec leurs élèves sur cette tâche et du soutien de leur communauté d'apprentissage professionnelle pour renouveler, adapter ou perfectionner leurs pratiques à la lumière de la recherche actuelle et de leurs expériences. D'où la pertinence de réserver un minimum de deux heures par jour dans l'horaire, soit idéalement une période ininterrompue de cent vingt minutes, à l'enseignement des habiletés liées à la littératie au cycle moyen. On verra dans les pages qui suivent que la planification de ces blocs d'enseignement fournit l'occasion d'aborder directement toute la question du soutien à l'élève du cycle moyen en matière de littératie, et ce, dans toutes les matières du curriculum.

D'après le Rapport...

« Les élèves du cycle moyen doivent lire et écrire tous les jours. Sur les cinq heures d'enseignement dispensé chaque jour, des périodes ininterrompues idéalement deux heures seront prévues à l'horaire pour permettre aux élèves de développer leurs compétences en littératie, d'étudier les sujets en profondeur, de s'engager dans des projets de recherche, de se livrer à des questionnements et d'appliquer leur apprentissage à de nouveaux contextes. »  
(Table ronde des experts en littératie, décembre 2004, p. 31)

De fait, l'enseignement du programme tout entier repose sur une planification stratégique axée sur des mesures de soutien à l'élève en matière de littératie. Le second volet de la partie B est donc consacré à la planification annuelle, mensuelle, hebdomadaire et quotidienne du programme d'enseignement de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année. Une série de figures, conçues sous forme de cartes conceptuelles et mettant en évidence tous les éléments à considérer dans le cadre des différentes planifications, est incluse à des fins de référence dans cette partie du guide\*.

\* Ce matériel est affiché sur le site atelier.on.ca. Voir le module « La gestion de classe ».

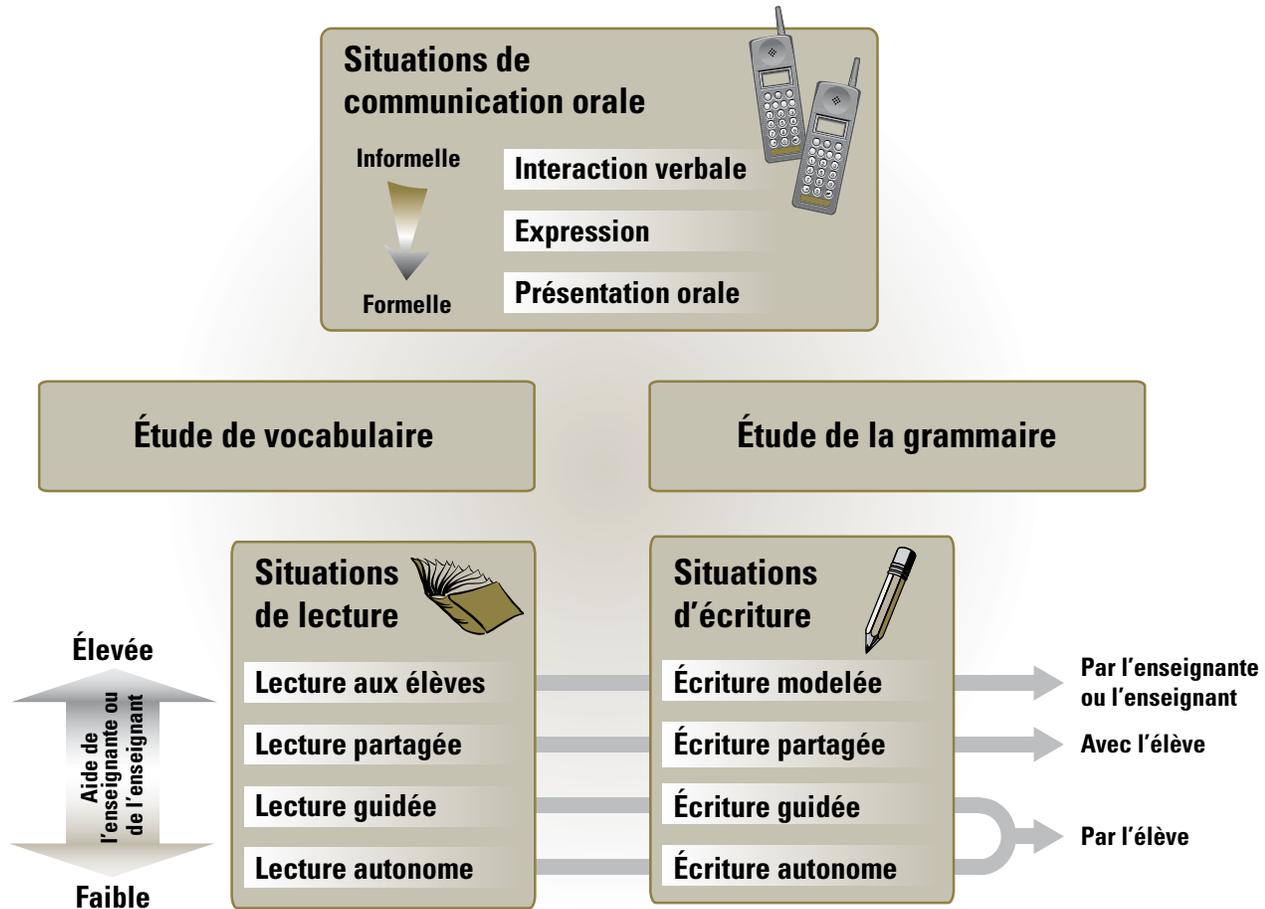
### Cadre de planification de l'enseignement des habiletés liées à la littératie

Le développement des habiletés liées à la littératie est imbriqué à celui des capacités conjointes de communication orale, de lecture et d'écriture. La participation de l'élève à l'activité de littératie s'accomplit dans sa relation à l'autre ou au texte. C'est dans cette relation et par l'entremise du langage que se déploie et se structure sa pensée.

L'enseignement de la communication orale, de la lecture et de l'écriture doit donc être planifié dans un système d'interactions au cours desquelles la communication pourra vraiment se développer et les apprentissages se réaliser. Le cadre de planification ci-dessous comprend toutes les situations pouvant entrer dans la composition d'un bloc d'enseignement des habiletés liées à la littératie, soit les situations de communication orale, de lecture et d'écriture auxquelles on associera régulièrement dans la pratique l'étude de vocabulaire et l'étude de la grammaire.

La figure 1 illustre ce système qui renferme la structure de soutien à mettre en place pour intervenir adéquatement auprès de l'élève et l'accompagner tout au long du processus d'apprentissage, quelle que soit la matière enseignée ou l'objectif poursuivi.

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



D'après le Rapport...

« Consacrer plus de temps à la littératie ne se fait pas au détriment de l'apprentissage des matières du curriculum. Bien au contraire, la littératie donne accès à des idées et à des textes de plus en plus complexes qui seront présentés à l'élève dans toutes les matières au fur et à mesure de ses progrès scolaires. »

(Table ronde des experts en littératie, décembre 2004, p. 32)

Trois observations clés peuvent être faites à partir de cette figure.

- Les trois domaines d'étude du programme-cadre de français (communication orale, lecture et écriture) constituent naturellement la charpente du cadre de planification de l'enseignement des habiletés liées à la littératie. L'utilisation combinée et régulière de ces trois outils dans toutes les matières accroît les possibilités de réflexion de l'élève, favorisant du même coup l'établissement de rapprochements multiples, nécessaires à la production de sens. Le développement de la communication et des habiletés supérieures de la pensée se réalise à travers l'étude d'un large éventail de textes portant sur des sujets très variés qui peuvent être approfondis par l'entremise du projet d'apprentissage, du questionnement et par l'application des compétences dans une variété de contextes.
- Le vocabulaire peut faire l'objet d'une étude vivante dans toutes les situations d'enseignement et toutes les matières. Qu'il soit artistique, littéraire, mathématique, scientifique, sportif ou technologique, le vocabulaire doit être présenté dans des contextes authentiques pour que l'élève puisse l'enregistrer et le mémoriser, le reconnaître dans les textes et l'utiliser dans ses propres présentations ou productions orales et écrites. Le développement du vocabulaire influe fortement sur la réussite en communication orale, en lecture et en écriture. L'enseignement explicite des notions de grammaire et des stratégies connexes de décodage et d'encodage des textes est tout aussi important. Choisir le mot juste et l'orthographier correctement, bien construire ses phrases et organiser ses idées ne vient pas tout seul. Il faut parler, écouter, lire et écrire beaucoup pour développer ces habiletés.
- Chacune des situations de communication orale, de lecture et d'écriture figurant dans le cadre de planification remplit une fonction particulière et chacune a son importance. Interreliées et complémentaires, ces situations constituent ensemble une solide structure de soutien à l'apprentissage dans le domaine de la littératie. L'agencement fluide et flexible de ces situations dans les blocs d'enseignement des habiletés liées à la littératie et les autres matières du programme permet la pratique de l'étayage ainsi que l'enseignement par le dialogue et l'objectivation expliqués plus loin. En réalité, cette structure rend possible l'application des principes qui sous-tendent l'apprentissage intégré et l'enseignement différencié dans la classe.

« La réussite scolaire est intimement liée à la capacité de développer de solides compétences en communication [...] Pour optimiser l'usage et l'apprentissage du français, il faut amener les jeunes à se servir spontanément du français dans la vie de tous les jours pour communiquer, à écouter une grande variété de locuteurs francophones, à lire et à écrire beaucoup en français dans des situations d'apprentissage très diverses et sur des sujets qui les intéressent ou leur tiennent à cœur. »  
(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 16)

Chaque situation de communication orale, de lecture et d'écriture fera l'objet d'une description détaillée dans ce guide. Des exemples concrets seront également fournis pour illustrer la mise en pratique des stratégies et les activités à privilégier dans chaque domaine, y compris pour ce qui est de l'étude de vocabulaire et de la grammaire.

#### Exemple de planification de blocs d'enseignement

On illustre ici la planification de blocs d'enseignement des habiletés liées à la littératie dans le cadre d'une unité d'apprentissage interdisciplinaire. Les situations d'enseignement (modelé, partagé, guidé, autonome) ainsi que les activités y sont planifiées et organisées de sorte que les élèves sont engagés en tout temps dans la lecture et l'écriture de textes signifiants, s'adonnent à la réflexion stratégique et à la résolution de problèmes, et exercent des habiletés très diverses dans des contextes variés. L'exemple s'étale sur les cinq premières journées d'étude seulement, l'objectif principal étant de donner un aperçu des possibilités qui s'offrent aux enseignants dans le cadre de l'élaboration de ces blocs d'enseignement des habiletés liées à la littératie.

Figure 2 : Exemple de planification de blocs d'enseignement des habiletés liées à la littérature dans le cadre d'une unité d'apprentissage interdisciplinaire (5<sup>e</sup> année)

Thème : L'économie d'énergie et l'environnement.

Brève description : Conformément aux attentes ciblées, l'élève rédige un résumé sur la source d'énergie renouvelable choisie et il ou elle construit un dispositif énergétique provenant de cette source. L'élève fait la présentation orale de son résumé et du dispositif énergétique qu'il ou elle aura conçu et construit durant les périodes de sciences et technologie.

Jour 1		Jour 2		Jour 3		Jour 4		Jour 5	
Objectif du bloc : Pr senter le sujet de l'unité d'apprentissage, les crit res d'valuation et le voca bulaire relié au thème : L' économie d'énergie et l'environnement.	Temps alloué : 20 min.	Objectif du bloc : Enseigner explicitement la strat gie Résumer, ajouter des mots de vocabu laire reliés au thème et permettre aux élèves de lire des textes en vue de la rédaction du résumé.	Temps alloué : 10 min.	Objectif du bloc : Poursuivre l'enseignement explicité de la stratégie Résumer, encourager l'exploration des ressources et favoriser la classification des mots nouveaux ren contrés dans les lectures reliées au thème et modéliser l' critique d'un courriel.	Temps alloué : 10 min.	Objectif du bloc : Planifier l'interview, enseigner les notions de grammaire et enseigner explicitement la stratégie Résumer un plan (organiser ses idées dans un schéma). Lecture aux élèves	Temps alloué : 10 min.	Objectif du bloc : Interviewer la personne invitée, consolider la stratégie Résumer lors de l'annonce de lecture guidée et pour suivre l'enseignement explicite de la stratégie d'écriture Dresser un plan. Lecture guidée	Temps alloué : 20 min.
Lecture aux élèves L'enseignante ou l'enseignant : « demande aux élèves de dire ce qu'ils savent au sujet de l'énergie et de la protection de l'environnement, et ce qu'ils voudraient savoir ce sujet; lit un texte portant sur le protocole de Kyoto, le Canada et l'environnement (p. ex., < www.climatechange		Lecture aux élèves L'enseignante ou l'enseignant débute la lecture du roman La fille aux cheveux rouges* qui est lié au thème de l'environnement. Remarque : La lecture de ce roman peut se faire sur deux semaines raison de 10 15 minutes par jour. * Sanschagrin, Joceline. 1989.		Lecture aux élèves L'enseignante ou l'enseignant fait la lecture d'une entrevue scientifique portant sur l'énergie renouvelable. Document suggéré : Charles D. Sy. « Voilà le bon vent : rencontre avec Sylvain Martel ». Magazine Les Débrouillards, no 238 (novembre 2004), p. 14 -16 Objectivation		Lecture aux élèves L'enseignante ou l'enseignant travaille avec le petit groupe d' élèves identifiés le jour précédent pour consolider la stratégie Résumer partir d'un court texte informatif. Les autres élèves travaillent en petits groupes dans les centres de litt érature en suivant la feuille de route qui leur a été pr ésentée au préalable. Objectivation			

Jour 1		Jour 2		Jour 3		Jour 4		Jour 5	
10 min.	e.gc.ca/francais/canada/> < www.climatechang e.gc.ca/francais/ newsroom/2005/plan05_ Bgrounder.a.sp>)	10 min.	La fille aux cheveux rouges.	30 min.	et les modifie au besoin.	25 min.	L'enseignante ou l'enseignant fait un retour sur l'expérience de lecture par un questionnement. Etude de la grammaire	30 min.	L'enseignante ou l'enseignant : aide les élèves qui ont travaillé sur la stratégie Résumer en lecture guidée prendre conscience de leurs progrès afin de favoriser le transfert des connaissances en situation autonome; demande aux autres élèves de lui faire part de leurs expériences dans les centres de littérature.
15 min.	Montrai, Les conditions de la courte chelle Inc., 90 p.	10 min.	Objectivation	30 min.	Objectivation	25 min.	L'enseignante ou l'enseignant ne voit avec les élèves différentes constructions de phrases interrogatives en se servant de l'article lu par le démo; remet aux élèves regroupés en dyades des extraits de textes informatifs (p. ex., <www. yfolire.net/sais/defini -tion.php?code=ener ggeo> ou <www. yfolire.net/sais/ scien_e4.htm#energ sol>) Les élèves : choisissent un paragraphe du texte propos et trans- forment les phrases directives en phrases interrogatives; pr sentent leur paragraphe trans-	30 min.	L'enseignante ou l'enseignant fait un retour sur l'expérience de lecture par un questionnement. Lecture partagée
15 min.	Écriture modelée L'enseignante ou l'enseignant fait un retour sur l'expérience de lecture par un questionnement.	10 min.	Écriture autonome L'élève critique dans son carnet de lecture ses propositions sur la suite du roman.	30 min.	L'enseignante ou l'enseignant : aide à finir le quoi, le pourquoi et les étapes du comment de la stratégie Résumer; ne finit que quand; ne utilise la pratique coopérative (tape de l'enseignement explicite) pour l'enseignement de la stratégie Résumer partir d'un court texte de sciences relatives à l' économie d'énergie et l'environnement (p. ex., <www. climatechange.gc. ca/francais/climate_ change/earth.asp>); ne circule parmi les élèves (regroupés en dyades) en observant	25 min.	L'enseignante ou l'enseignant ne voit avec les élèves diffé- rentes constructions de phrases interrogatives en se servant de l'article lu par le démo; remet aux élèves regroupés en dyades des extraits de textes informatifs (p. ex., <www. yfolire.net/sais/defini -tion.php?code=ener ggeo> ou <www. yfolire.net/sais/ scien_e4.htm#energ sol>) Les élèves : choisissent un paragraphe du texte propos et trans- forment les phrases directives en phrases interrogatives; pr sentent leur paragraphe trans-	30 min.	L'enseignante ou l'enseignant fait un retour sur l'expérience de lecture par un questionnement. Lecture partagée
15 min.	Objectivation L'enseignante ou l'enseignant fait un retour sur l'expérience de lecture par un questionnement.	10 min.	Objectivation L'enseignante ou l'enseignant invite les élèves à partager leurs réflexions ou le raisonnement qu'ils ont suivi pour pr dire la suite de l'histoire.	30 min.	L'enseignante ou l'enseignant : aide à finir le quoi, le pourquoi et les étapes du comment de la stratégie Résumer; ne finit que quand; ne utilise la pratique coopérative (tape de l'enseignement explicite) pour l'enseignement de la stratégie Résumer partir d'un court texte de sciences relatives à l' économie d'énergie et l'environnement (p. ex., <www. climatechange.gc. ca/francais/climate_ change/earth.asp>); ne circule parmi les élèves (regroupés en dyades) en observant	25 min.	L'enseignante ou l'enseignant ne voit avec les élèves diffé- rentes constructions de phrases interrogatives en se servant de l'article lu par le démo; remet aux élèves regroupés en dyades des extraits de textes informatifs (p. ex., <www. yfolire.net/sais/defini -tion.php?code=ener ggeo> ou <www. yfolire.net/sais/ scien_e4.htm#energ sol>) Les élèves : choisissent un paragraphe du texte propos et trans- forment les phrases directives en phrases interrogatives; pr sentent leur paragraphe trans-	30 min.	L'enseignante ou l'enseignant fait un retour sur l'expérience de lecture par un questionnement. Lecture partagée
15 min.	Écriture modelée L'enseignante ou l'enseignant utilise un outil organisé de type -consultation pour pr sentir les caractéristiques et modéliser l'organisation de la structure du résumé en se référant au texte lu auparavant.	10 min.	Objectivation L'enseignante ou l'enseignant amène les élèves à prendre conscience de leur apprentissage par un questionnement. (Voir partie B, annexe C, Exemple de questions favorisant l')	30 min.	L'enseignante ou l'enseignant : aide à finir le quoi, le pourquoi et les étapes du comment de la stratégie Résumer; ne finit que quand; ne utilise la pratique coopérative (tape de l'enseignement explicite) pour l'enseignement de la stratégie Résumer partir d'un court texte de sciences relatives à l' économie d'énergie et l'environnement (p. ex., <www. climatechange.gc. ca/francais/climate_ change/earth.asp>); ne circule parmi les élèves (regroupés en dyades) en observant	25 min.	L'enseignante ou l'enseignant ne voit avec les élèves diffé- rentes constructions de phrases interrogatives en se servant de l'article lu par le démo; remet aux élèves regroupés en dyades des extraits de textes informatifs (p. ex., <www. yfolire.net/sais/defini -tion.php?code=ener ggeo> ou <www. yfolire.net/sais/ scien_e4.htm#energ sol>) Les élèves : choisissent un paragraphe du texte propos et trans- forment les phrases directives en phrases interrogatives; pr sentent leur paragraphe trans-	30 min.	L'enseignante ou l'enseignant fait un retour sur l'expérience de lecture par un questionnement. Lecture partagée
15 min.	Objectivation L'élève critique dans son journal de bord ce qu'il ou elle a appris	10 min.	Objectivation L'enseignante ou l'enseignant amène les élèves à prendre conscience de leur apprentissage par un questionnement. (Voir partie B, annexe C, Exemple de questions favorisant l')	30 min.	L'enseignante ou l'enseignant : aide à finir le quoi, le pourquoi et les étapes du comment de la stratégie Résumer; ne finit que quand; ne utilise la pratique coopérative (tape de l'enseignement explicite) pour l'enseignement de la stratégie Résumer partir d'un court texte de sciences relatives à l' économie d'énergie et l'environnement (p. ex., <www. climatechange.gc. ca/francais/climate_ change/earth.asp>); ne circule parmi les élèves (regroupés en dyades) en observant	25 min.	L'enseignante ou l'enseignant ne voit avec les élèves diffé- rentes constructions de phrases interrogatives en se servant de l'article lu par le démo; remet aux élèves regroupés en dyades des extraits de textes informatifs (p. ex., <www. yfolire.net/sais/defini -tion.php?code=ener ggeo> ou <www. yfolire.net/sais/ scien_e4.htm#energ sol>) Les élèves : choisissent un paragraphe du texte propos et trans- forment les phrases directives en phrases interrogatives; pr sentent leur paragraphe trans-	30 min.	L'enseignante ou l'enseignant fait un retour sur l'expérience de lecture par un questionnement. Lecture partagée

Jour 1		Jour 2		Jour 3		Jour 4		Jour 5	
20 min.	Étude de vocabulaire	40 min.	Lecture partagée	10 min.	Écriture modelée	25 min.	Lecture partagée Les élèves font la pratique autonome de la stratégie	30 min.	Communication orale (présentation orale)
20 min.	L'enseignante ou l'enseignant et les élèves : ✕ rel vent, pr sentent et d finissethet vocabulaire de base rencontrent dans le texte lu pr c d-ement et li au sujet de recherche : L? conomie d? nergie et l?environnement; ✕ con oivent un mur de mots l?aide de c-at gories (p. ex., dispositifs ne-rg tiques, sources d? nergie, formes d? nergie).	25 min.	L'enseignante ou l'enseignant : ✕ mod le et utilise la pratique guid e pour l?enseignement de la strat gRiéseumer partir d'un texte de sciences reli au th me : L? conomie d? nergie et l?environnement (p. ex., <www.climatechange.gc.ca/fran a is/ climate_ change/>); ✕ construit avec les l ves un r f rentiel en grand format d finissant qluoel, le pourquoi et les tapes codument de la strat gie Résumer.	30 min.	L'enseignante ou l'enseignant crit devant les l ves un courriel la direction e-xpri mant son d sir de d velopper un projet d? cole sur l?environnement.	30 min.	Les élèves interrogent la personne invit e. Les élèves interrogent la personne invit e. L'enseignante ou l'enseignant pr sente la personne invit e. Les élèves interrogent la personne invit e. L'enseignante ou l'enseignant pr sente la personne invit e.	30 min.	L'enseignante ou l'enseignant pr sente la personne invit e. Les élèves interrogent la personne invit e. L'enseignante ou l'enseignant pr sente la personne invit e.
	Objectivation L'enseignante ou l'enseignant fait objectiver les l ves pendant et apr s l? tude du vocabulaire. Présentation de l'unité d'apprentissage	Objectivation L'enseignante ou l'enseignant demande aux l ves leur avis sur l?efficacité de la stratégie qui vient d? tre enseign e (p. ex., R sumer sert quoi selon vous? Qu?est-ce qui vous a semblé le plus utile dans cette fa on de faire? ).	Objectivation L'enseignante ou l'enseignant : ✕ revoit bri vement (minile on) c-om ment prendre en notes des r f fences; ✕ rencontre en c-on f rence quelques l ves pour discuter de leur sujet de recherche. L'élève : ✕ explore des ressources et des sites Web pr s -lec	Objectivation L'enseignante ou l'enseignant fait un retour sur l?objectif de la s ance afin d?amener les l ves prendre conscience de leur apprentissage et de favoriser le transfert des conn-ais sances dans d'autres situations. Écriture partagée	Objectivation L'enseignante ou l'enseignant fait un retour sur l?objectif de la s ance afin d?amener les l ves prendre conscience de leur apprentissage et de favoriser le transfert des conn-ais sances dans d'autres situations. Écriture partagée	Objectivation L'enseignante ou l'enseignant fait un retour sur l?objectif de la s ance afin d?amener les l ves prendre conscience de leur apprentissage et de favoriser le transfert des conn-ais sances dans d'autres situations. Écriture partagée	Objectivation L'enseignante ou l'enseignant fait un retour sur l?objectif de la s ance afin d?amener les l ves prendre conscience de leur apprentissage et de favoriser le transfert des conn-ais sances dans d'autres situations. Écriture partagée	Objectivation L'enseignante ou l'enseignant fait un retour sur l?objectif de la s ance afin d?amener les l ves prendre conscience de leur apprentissage et de favoriser le transfert des conn-ais sances dans d'autres situations. Écriture partagée	Objectivation L'enseignante ou l'enseignant fait un retour sur l?objectif de la s ance afin d?amener les l ves prendre conscience de leur apprentissage et de favoriser le transfert des conn-ais sances dans d'autres situations. Écriture partagée

Jour 1		Jour 2		Jour 3		Jour 4		Jour 5			
20 min.	d'nergie et l'environnement; # discute des -dif f rents sujets de recherche possibles reli s au th me dans le but de r-di ger le r sum ; # pr sente la feuille de route; # pr sente les crit res de r ussite en-sci ences, en communication orale, en lecture et en -crit ure; # forme des dyades fixes pour la dur e de l'unit en tenant compte des champs d'int r t des l ves. Les élèves explorent en dyades les ressources mises leur disp-osi tion dans la classe et amorcent une disc-us sion sur le sujet choisi.	30 min.	Étude de vocabulaire L'enseignante ou l'enseignant : # pr sente et d finit de nouveaux mots de vocabulaire sur l'nergie et l'environnement et les ajoute au mur de mots avec les l ves selon les cat gories; # approfondit le vocabulaire au moyen d'une activit d'associatidoen mots et de d f-ini tions.	15 min.	tionn s pour co-m mencer sa recherche avec son partenaire; # consigne dans son dossier d'criture, les r f rences (p. ex., titres et pages d'ouvrage, adresse de sites Web des textes) qu'il ou elle juge int ressantes et utiles aux fins de son projet.	20 min.	# rappelle la structure et les caract ristiques du r sum ; # fait le modelage de la strat gDireesser un plan en se servant d'informations pr s lectionn es dans un texte; # utilise un outil organisationnel de type conste-lla tion; # fait un retour sur l'objectif de la s ance avec les l ves; # construit le r f-ren tiel d finissant le quoi, lepourquoi et les tapes dument de la strat gie Dresser un plan.	20 min.	Objectivation L'enseignante ou l'enseignant am ne les l ves faire un retour sur l'efficacit de la strat gie enseign e par un questit-on nement. Lecture autonome L'élève lit les textes s lectionn s pour sa recherche et met en application les s-trat giesTrouver les idées importantes etRésumer.	20 min.	Objectivation L'enseignante ou l'enseignant am ne les l ves faire un retour sur l'efficacit de la strat gie enseign e par un questit-on nement. Lecture autonome L'élève lit les textes s lectionn s pour sa recherche et met en application les s-trat giesTrouver les idées importantes etRésumer.
	Objectivation L'enseignante ou l'enseignant invite certains l ves exposer leurs in-ten tions de projets et les d fis qu'ils pr voient rencontrer. Lecture autonome L'élève lit un texte de son choix.	Objectivation L'enseignante ou l'enseignant fait objectiver les l ves pendant et apr s la discussion. Lecture autonome L'enseignante ou l'enseignant revoit bri vement (minile on) comment rechercher de l'informatisour un site Web. L'élève s'impr gne de son sujet de recherche en explorant diverses	Objectivation L'enseignante ou l'enseignant invite certains l ves raconter leur exp rience (p. ex., trouvaille d'informations utiles, manque de convivi- plexit d'un texte particulier) et les strat gies qu'ils ont utilis es pour c-hem iner dans leur recherche. Étude de vocabulaire L'enseignante ou l'enseignant et les élèves d finissent les mots de vocabulaire th matique rencontr s lors des recherches et les ajoutent au mur de mots.	Objectivation L'enseignante ou l'enseignant invite quelques l ves expliquer les d fis qu'ils ont rencontr s et	Objectivation L'enseignante ou l'enseignant invite quelques l ves expliquer les d fis qu'ils ont rencontr s et						

Jour 1								
Jour 2		5 min.	Écriture modelée L'enseignante ou l'enseignant crit au tableau un message qui annonce la visite d'une personne invitée à la fin de la semaine en utilisant plusieurs const- ruc- tions de phrases interr- oga- tives (p. ex., ' Devine qui va venir? As-tu une id e du m tier que cette -per sonne exerce? Que pouvons- nous faire pour pr- parer cette visite? ').					
Jour 3		25 min.	Lecture/Interaction verbale En petits groupes, les élèves pratiquent l'enseignant r- ciproque pour faire la lecture d'un texte de sciences portant sur les sources d' énergie renouvelables. L'enseignante ou l'enseignant invite quelques groupes pr- senter la classe les p- rinci paux messages qu'ils ont relev s lors de la lecture du texte. Objectivation L'enseignante ou l'enseignant invite les élèves partager les d fis qu'ils ont- ren contr s pendant la lecture.					
Jour 4		10 min.	Écriture autonome L'élève r- dige dans son journal de bord une ou deux questions pertinentes poser la personne invit e demain. Communication orale (Interaction verbale) L'enseignante ou l'enseignant anime un change en vue d'en arriver un consensus pour le choix des questions poser la personne invit e demain. Objectivation L'enseignante ou l'enseignant fait un retour sur l'objectif de l'activit e en utilisant les exemples pr- s- en t s par les l ves.					
Jour 5		10 min.	Lecture aux élèves L'enseignante ou l'enseignant poursuit la lecture aux l ves du roman La fille aux cheveux rouges. Objectivation L'enseignante ou l'enseignant fait un retour sur la lecture par un q- ues tionnement. N.B : L'écriture modelée Au cours de cette journ e, la s- an- ce d' criture model e est int- gr e aux mathématiques. L'enseignante ou l'enseignant mod le une r- solutio- ne probl mes en exp- li quant sa d- marche et en utilisant un ter- m- nologie appropri e. Au cours des prochains jours, L'enseignante ou l'enseignant : ¥ demandera l' l ve de compl- ter un test de vocabulaire ( valuation for- ma- tive), ¥ poursuivra la -lec- ture aux l ves du roman La fille aux cheveux rouges; ¥ augmentera la fr- quence des situations de lecture et d' criture guid es.					
Total :		120 min.						120 min.

L'exemple met en évidence deux priorités sur lesquelles s'est concentré l'enseignante ou l'enseignant lors de cet exercice de planification : exploiter de façon combinée la communication orale, la lecture et l'écriture dans des situations authentiques, et coordonner des activités très diverses centrées sur le thème : L'économie d'énergie et l'environnement. L'intention pédagogique sous-jacente est de faciliter les rapprochements et l'acquisition de connaissances et d'habiletés dans plusieurs matières en satisfaisant divers champs d'intérêt, en donnant matière à l'exercice de différents modes de pensée et en fournissant de multiples occasions de communication partagée pour réfléchir et résoudre des problèmes (apprentissage collaboratif, dialogue d'étayage, objectivation).

Le temps consacré à chacune des situations d'enseignement varie selon les besoins, les objectifs d'apprentissage et le moment de l'année. En septembre par exemple, on accordera plus de temps à la lecture aux élèves et à la lecture autonome. Après l'établissement des routines et l'évaluation des forces et des besoins des élèves, on en accordera davantage à la lecture partagée et guidée.

Les annexes A et B fournissent des indications utiles sur la fréquence et la durée des situations et des activités pouvant entrer dans la composition des blocs d'enseignement des habiletés liées à la littératie.

## L'étayage au service de l'apprentissage

Lorsqu'elles sont enrichissantes et suffisamment nombreuses, les expériences relationnelles contribuent à la construction de soi et à celle des savoirs. À l'école, on peut ainsi resserrer l'écart entre le connu et l'inconnu par le jeu d'une interaction positive et sécurisante qui est initiée, soutenue et régulée par l'enseignante ou l'enseignant. L'action pédagogique menée auprès de chaque élève est amplifiée et renforcée au contact des autres et de l'environnement qui participent à la transformation de l'inconnu en connu. Cette construction du savoir favorise le développement affectif, cognitif et social de l'élève et facilite l'acquisition des habiletés dans le domaine de la littératie. C'est l'origine du concept d'étayage et de la pratique qui porte son nom.

La parole de l'enseignante ou de l'enseignant sert de déclencheur et d'appui, mobilise l'élève et l'invite à faire fonctionner son esprit. Elle lui donne aussi l'occasion d'appréhender la difficulté à sa manière, de la représenter telle qu'elle apparaît dans son esprit et de l'articuler avec ses mots. L'une des caractéristiques de l'étayage est de donner libre cours au tâtonnement, à l'émission d'hypothèses, à l'essai et à l'erreur. L'adulte encadre, oriente et reconduit parfois l'élève sur le chemin de sa pensée. Ce soutien lui permet de surmonter une difficulté, de résoudre un problème ou de mener à bien une tâche qui autrement serait au-delà de ses capacités. L'élève construit son raisonnement ou son savoir au cours de ces dialogues d'étayage et de pratiques collaboratives connexes où la parole et l'écoute permettent de produire du sens. Chaque nouvel apprentissage doit être ainsi soutenu par l'adulte dans une interaction qui donne vie aux représentations et sens aux apprentissages.

Vygotsky soutient que l'apprentissage accélère le développement et que cet apprentissage doit être médiatisé par un adulte agissant dans la zone proximale de développement de l'apprenant ou de l'apprenante, concept clé des théories de Vygotsky (Raymond Vienneau, 2005, p. 229).

Cette zone proximale de développement se situe entre « [...] le niveau de développement actuel de l'élève qui est déterminé par sa capacité à résoudre seul un problème, et le niveau de développement potentiel, qui lui, est déterminé par sa capacité de résoudre un problème avec le soutien d'un adulte ou la collaboration d'un ou d'une élève plus compétent que lui ». (Vygotsky, 1980, p. 86, traduction libre) L'apprentissage le plus signifiant se produit dans la zone proximale de développement dont l'étendue varie d'un ou d'une élève à l'autre.

Si au cours de séances d'écriture guidée l'enseignante ou l'enseignant observe que plusieurs élèves ont besoin de revoir une stratégie, il ou elle décidera de retravailler avec eux cette stratégie en écriture partagée ou même lors d'une minileçon.

Il est important que l'enseignante ou l'enseignant du cycle moyen pratique l'étayage dans la zone proximale de développement de chaque élève pour faciliter l'acquisition des connaissances et des habiletés qui sont reliées à la littératie. La démonstration de stratégies efficaces de communication orale, de lecture et d'écriture en situation d'enseignement modelé, suivie de dialogues en situation d'enseignement partagé et guidé, lui permettront d'encadrer et d'orienter chaque élève jusqu'à ce qu'il ou elle puisse se servir de ces stratégies de façon autonome.

Ainsi, l'élève n'est jamais laissé à lui-même ou à elle-même au cours du processus d'étayage. Bien au contraire, l'espace d'apprentissage est délibérément partagé et organisé pour favoriser la collaboration et faciliter la construction du savoir. Ce n'est que graduellement que la structure de soutien est enlevée, au fur et à mesure que l'élève progresse.

La figure 3 situe le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant, de l'élève et des pairs dans la zone proximale de développement. Le mouvement de va-et-vient entre la zone de développement actuel et la nouvelle zone de développement permet à l'élève de se construire de nouveaux outils cognitifs tout en développant ses habiletés. La collaboration avec les pairs contribue à l'étayage car les élèves sont appelés à verbaliser leur démarche mentale et à ajuster au besoin leurs représentations pour structurer leurs nouvelles connaissances.

Figure 3 : L'étayage au niveau de la zone proximale de développement

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

Adapté du rapport de la Table ronde des experts en littératie, décembre 2004, p. 43.

Le processus d'étayage est transposé dans la figure qui suit en intégrant d'une part la démonstration et l'application des habiletés de communication orale et d'autre part les situations d'enseignement modelé, partagé, guidé et autonome en lecture et en écriture. L'interaction enseignante-élève ou enseignant-élève y est décrite à l'aide de verbes d'action qui caractérisent les comportements de part et d'autre de la relation. À mesure que l'élève développe les connaissances et les habiletés reliées à l'apprentissage en cours et démontre sa capacité de les utiliser, l'enseignante ou l'enseignant diminue le soutien à l'élève de manière à l'amener à les réutiliser de façon autonome.

En créant des situations qui font agir l'élève dans sa zone proximale de développement et en lui fournissant le soutien dont il ou elle a besoin sous forme d'étayage, l'enseignante ou l'enseignant l'amène à prendre graduellement le contrôle de son apprentissage. Grâce à ce soutien, l'élève prend de l'assurance et développe le sentiment de compétence qui lui est nécessaire pour exercer son autonomie et assumer la responsabilité de son apprentissage.

Figure 4 : Modèle d'étayage pour un apprentissage optimal

Soutien élevé

Soutien de l'enseignante ou de l'enseignant

Soutien faible

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

Soutien élevé

Soutien de l'enseignante ou de l'enseignant

Soutien faible

Traduit et adapté de Reading Essentials (Routman, 2003, deuxième de couverture), avec la permission de l'auteur.

Voici quelques techniques de soutien éprouvées pouvant être utilisées lors de l'enseignement des habiletés reliées à la littératie.

Modelage (réflexion à haute voix)

- Manifester le plaisir et l'enthousiasme que procurent la communication orale, la lecture et l'écriture.
- Modeler les stratégies utilisées.
- Réfléchir à haute voix pour démontrer comment appliquer ces stratégies.
- Expliquer à haute voix la raison pour laquelle on applique une stratégie particulière.
- Faire volontairement des erreurs pour montrer aux élèves que l'erreur fait partie du processus d'apprentissage et les encourager à prendre eux-mêmes des risques.

## Étayage (encadrement et aide)

- S'appuyer sur les acquis des élèves pour entreprendre tout nouvel apprentissage.
- Faire le lien entre les tâches à réaliser et les activités d'apprentissage antérieures.
- Donner la possibilité aux élèves d'explorer et d'exécuter une tâche en leur fournissant un soutien mesuré et adéquat jusqu'à ce qu'ils puissent l'exécuter de façon autonome.
- Encourager les élèves à formuler des questions d'apprentissage et à résoudre des problèmes.

## Rétroaction

- Aider les élèves à se situer dans leurs apprentissages en leur rappelant les objectifs ciblés et en les amenant à observer leurs progrès, si minimes soient-ils.
- Faire prendre conscience aux élèves que tout apprentissage comporte une part d'incertitude et que l'erreur est acceptable.
- Aider les élèves à faire un retour sur les activités d'apprentissage pour leur faire prendre conscience de leurs succès et du chemin qu'il reste à parcourir (objectivation).

Adapté du Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003, p. 1.23.)

## L'importance de l'objectivation

Objectiver, c'est prendre le temps de se distancer de ses expériences pour y réfléchir et les faire siennes. Prendre conscience de ce que l'on sait, de ce que l'on a appris ou de ce qui vient de se passer est très utile. Cela permet entre autres de réutiliser son savoir, de ne pas répéter les mêmes erreurs et de prendre de nouvelles résolutions. L'objectivation en classe n'a pas d'autre but et ne doit en aucun cas conduire à un jugement de la part de l'enseignante ou de l'enseignant, cette réflexion de l'élève sur son expérience lui appartenant en propre. En revanche, il est nécessaire d'apprendre aux élèves à objectiver et de pratiquer souvent cet exercice dans la classe de cycle moyen pour en tirer tout le bénéfice.

Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est de déclencher le processus de réflexion et de guider l'élève en posant les bonnes questions au bon moment. Ainsi, après avoir lu la description d'un personnage de récit, on pourrait par exemple lui demander : « Quel mot décrit le mieux le caractère de ce personnage? Pourquoi ce mot convient-il le mieux d'après toi? Connais-tu cet autre mot? Qu'est-ce qui t'a permis de comprendre ce qu'il veut dire? ». Cela aide l'élève à prendre conscience de ce qu'il ou elle a appris, de ce qui a gêné sa compréhension ou de ce qui l'a aidé à comprendre.

Ainsi, l'objectivation relève aussi de l'étayage et fait partie intégrante de la démarche pédagogique. Il faut réserver du temps pour faire objectiver les élèves à toutes les étapes du processus d'apprentissage, que ce soit oralement (en dyade, en petit groupe ou collectivement), par écrit (p. ex., dans un journal personnel) ou par le dessin. L'objectivation peut porter aussi bien sur les connaissances, les habiletés, les stratégies ou les procédures que sur les attitudes, les comportements, les sentiments ou les opinions.

L'annexe C propose trois séries de questions types pouvant être posées dans le cadre de l'objectivation.

## Planification du programme

La vision d'un enseignement efficace et centré sur le soutien à l'élève en matière de littératie est entérinée par la recherche et partagée par de nombreuses équipes pédagogiques de la province. Ce regard actuel sur l'enseignement a suscité un regain d'énergie dans les écoles où les initiatives se multiplient.

La planification est un « processus décisionnel dans lequel des orientations et un plan d'action, logique et ordonné, sont déterminés a priori en tenant compte des besoins, des objectifs, des personnes, des ressources et des opérations impliqués dans la réalisation ultérieure des buts; résultante du processus précédent. »  
(Legendre, 1993, p. 996)

À ce stade, il est toutefois important de se concerter pour planifier les programmes, ceci afin de tendre au même résultat et d'éviter la dispersion des efforts. Les échanges professionnels sont le signe de la collégialité des équipes pédagogiques. En plus de faciliter le partage de la responsabilité du développement global des élèves, la concertation peut accélérer les prises de décision relatives à la gestion des programmes et aux priorités de l'école en matière de littératie, et contribuer à l'harmonisation des pratiques de planification à travers la province.

La planification d'un programme d'enseignement axé sur la littératie sert des visées importantes pour le cycle moyen, notamment :

- donner du sens à l'apprentissage scolaire, par exemple :
  - en s'appuyant systématiquement sur les connaissances antérieures et les expériences des élèves pour construire les savoirs et développer, consolider ou perfectionner les habiletés liées à la littératie (p. ex., habiletés langagières, habiletés de la pensée, habiletés de recherche);
  - en sélectionnant une grande variété de textes écrits, visuels et oraux qui sont chargés de significations actuelles ou qui répondent aux questions que les élèves se posent (voir « Les ressources », à la partie A).
- coordonner l'enseignement et faciliter le développement des compétences au cours de l'année d'études et du cycle, par exemple :
  - en établissant des ponts entre matières, domaines d'étude, attentes et contenus d'apprentissage pour faciliter l'intégration des savoirs (p. ex., création de situations d'enseignement interdisciplinaires);
  - en prévoyant le recours systématique au questionnement et à l'objectivation pour stimuler la pensée réflexive (métacognition), créative et critique.
- améliorer le contexte d'apprentissage, par exemple :
  - en valorisant la communication partagée, l'écoute et l'ouverture à l'autre en classe;
  - en privilégiant l'apprentissage collaboratif (p. ex., l'exploration, l'expérimentation, l'observation en petit groupe et en dyade);
  - en diversifiant les stratégies, les ressources et les activités pédagogiques;
  - en plaçant les élèves dans des situations d'apprentissage authentiques qui faciliteront le transfert de leurs habiletés cognitives et sociales.

La planification du programme doit être liée aux quatre compétences principales ciblées dans le curriculum de l'Ontario aux paliers élémentaire et secondaire : connaissance et compréhension, habiletés de la pensée, communication et mise en application.

Planifier l'enseignement présente d'autres avantages dont celui de pouvoir informer les élèves en tout temps du chemin à parcourir et de faciliter la communication avec les parents au sujet des apprentissages et des progrès de leur enfant. Pour sa part, la direction de l'école peut, à partir de cette planification, suivre de près l'enseignement dispensé au sein de son école.

Divers outils organisationnels peuvent aider les enseignants dans leur démarche de planification, notamment le Planificateur d'unités d'apprentissage du ministère de l'Éducation de l'Ontario et des logiciels spécialisés permettant l'affichage graphique d'idées et leur mise en relation (p. ex., Smart Ideas, Inspiration).

## Conditions relatives à la planification d'un programme axé sur la littératie

Au cycle moyen comme au cycle primaire, la planification du programme d'enseignement repose sur une analyse rigoureuse et réfléchie des différents programmes-cadres du curriculum, sur la connaissance du profil de la classe et du profil d'apprentissage des élèves, et sur une connaissance approfondie des approches, des stratégies et des ressources pédagogiques qui permettront d'assurer la progression des apprentissages pour chaque année d'études et tout au long du cycle.

## Bien connaître les programmes-cadres du curriculum

Une lecture attentive des programmes-cadres est nécessaire pour identifier les apprentissages clés qui y sont décrits et créer des situations d'enseignement interdisciplinaires. La création de ces situations est une visée importante de la mise en œuvre du cadre de planification des blocs d'enseignement des habiletés liées à la littératie, ces périodes ininterrompues donnant la possibilité de traiter en profondeur des questions d'envergure et de favoriser la libre expression des modes de pensée des élèves, donc le développement de soi et des habiletés liées à la littératie.

L'exercice de planification consiste à établir, à la lecture des programmes-cadres, des rapprochements conceptuels ou notionnels entre matières ou domaines d'étude, à y identifier des attentes ou des contenus connexes ou complémentaires et à les associer en vue d'élaborer des unités et des projets d'apprentissage (voir la description de l'unité et du projet d'apprentissage à la page 76). Les thématiques autour desquelles s'articulera l'apprentissage seront explorées sous différents angles et de différentes manières selon les matières, permettant une diversité de possibilités au niveau de la construction du sens en classe. On s'attend à ce que l'environnement linguistique et social s'en trouve enrichi. Cette amélioration du contexte d'apprentissage peut aider les élèves à percevoir la littératie comme source de plaisir et d'expression.

Les trois domaines d'étude du programme-cadre de français (communication orale, lecture et écriture) s'intègrent naturellement à toutes les situations d'enseignement et d'apprentissage en classe. Pour ce qui est des autres matières ou disciplines, certaines se prêtent plus facilement que d'autres à une approche interdisciplinaire. Le trio sciences, arts et technologie conduit aujourd'hui à des réalisations extraordinaires de par le monde et contribue aux avancées de la recherche dans des domaines très divers dont la médecine. L'architecture hospitalière et l'imagerie médicale, entre autres, sont nées de ce genre d'association. C'est dans ce même ordre d'idées qu'il faut associer à l'école les divers domaines de la connaissance et de l'activité humaine, ces rapprochements donnant une vision bien plus proche, donc plus riche, de la réalité. Ainsi l'étude des propriétés de transmission, d'absorption et de réflexion du son de matériaux comme le verre ou le bois peut donner lieu à des expériences musicales captivantes, conduire à la découverte d'un vocabulaire descriptif intéressant (p. ex., son cristallin, sourd, aigu) et faciliter la compréhension de certaines notions importantes dont la notion de timbre.

L'interdisciplinarité est une « approche de l'enseignement autour d'un thème ou d'un projet servant à l'étude de quelques ou plusieurs disciplines intégrées. »  
(Legendre, 1993, p. 749)

De nombreuses pistes sont déjà offertes dans les programmes-cadres au sujet des apprentissages relatifs à plusieurs disciplines ou à plusieurs domaines d'étude. Parmi d'autres, l'introduction du programme-cadre d'études sociales souligne l'importance des habiletés de recherche et des habiletés langagières et précise pour ces dernières les liens de correspondance avec le programme-cadre de français. Le programme-cadre de sciences et technologie fournit quant à lui des explications et suggestions utiles au sujet de l'élaboration d'unités d'apprentissage intégrées. Le survol de chaque année d'études, qui précède les attentes et les contenus d'apprentissage de chaque domaine, décrit en outre clairement les apprentissages clés et les rapprochements qu'il convient de faire pour chaque année d'études.

Une planification pédagogique axée sur l'élaboration d'unités d'apprentissage interdisciplinaires peut contribuer au développement de l'ouverture d'esprit qui est nécessaire aux élèves pour réfléchir, résoudre des problèmes et former leur propre vision du monde.

## Bien connaître le profil de la classe et le profil d'apprentissage des élèves

Le profil de la classe et le profil d'apprentissage de chaque élève sont des instruments précieux à toutes les étapes du processus de planification. La connaissance des forces, des styles d'apprentissage et des champs d'intérêt des élèves permet d'orienter les décisions de l'enseignante ou de l'enseignant en ce qui a trait aux stratégies pédagogiques à privilégier dans la classe, à l'élaboration des unités d'apprentissage et des projets, à la sélection des ressources, aux regroupements d'élèves et aux adaptations. Cette connaissance est fondamentale pour dispenser un enseignement efficace et différencié dans la classe.

Avant la rentrée scolaire et aux fins de sa planification annuelle, l'enseignante ou l'enseignant peut se servir de l'évaluation du rendement scolaire des élèves en matière de littératie pour se faire une idée initiale de leurs forces et de leurs besoins d'apprentissage. Il ou elle peut aussi consulter des collègues qui connaissent déjà le profil de la classe. Dès la rentrée scolaire, il ou elle s'emploiera à préciser le profil de la classe et de chaque élève en cherchant à définir le niveau d'apprentissage actuel de chacun et chacune en matière de littératie, ces données lui étant nécessaires pour planifier l'enseignement jour après jour et agir dans la zone proximale de développement de l'élève.

L'enseignante ou l'enseignant qui perçoit la cause des besoins d'apprentissage de ses élèves peut réviser en conséquence son choix de stratégies et sa planification. Il ou elle peut notamment modifier des contenus, expérimenter d'autres façons de faire et donner différents choix au niveau des productions (voir « L'enseignement différencié dans la classe », fascicule 1, partie B, p. 44). Certains conseils scolaires ont déjà élaboré des outils afin de faciliter l'élaboration du profil de la classe et des profils individuels d'apprentissage en matière de littératie. Ces outils, ainsi qu'une information détaillée concernant leur élaboration, sont fournis dans L'éducation pour tous (Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie, 2005, p. 41-49).

## Bien connaître les approches, les stratégies et les ressources pédagogiques

L'élaboration des programmes, le choix des stratégies et des ressources ainsi que les modes de rétroaction doivent se faire dans l'esprit des deux approches phares exposées dans le fascicule 1 (partie B), soit l'apprentissage intégré et l'enseignement différencié.

Sachant qu'une seule stratégie d'enseignement ne peut convenir à tous les élèves, de même qu'une seule méthode d'enseignement s'avère inefficace dans la classe, l'enseignante ou l'enseignant prévoira toujours le recours à une combinaison de stratégies d'enseignement pour répondre aux besoins d'apprentissage collectifs et individuels. Bon nombre des pratiques d'enseignement efficace et de soutien à l'élève en matière de littératie présentées dans ce guide commencent à faire leur chemin dans les salles de classe. La pratique jouera un rôle déterminant dans ce domaine. Il faut donc encourager les enseignants à expérimenter ces stratégies dans la salle de classe et à persévérer dans cette voie avec le soutien de leur communauté d'apprentissage professionnelle.

Enfin, une bonne connaissance des ressources, en particulier des textes, est indispensable quand vient le temps de planifier l'enseignement, cette connaissance permettant d'envisager de multiples possibilités au niveau de l'exploration, du traitement et de l'analyse de l'information en classe (voir « La gestion des ressources », partie A).

Les enseignants peuvent rendre les activités de littératie pertinentes en sélectionnant à l'intention des élèves des textes écrits, visuels et oraux à travers lesquels ils pourront se reconnaître et reconnaître les réalités auxquelles ils sont exposés au quotidien. Pour réussir cette sélection, il leur faut donc à la fois bien connaître les élèves (p. ex., acquis, champs d'intérêt, talents) et s'intéresser à des questions actuelles qui correspondent à celles que les élèves se posent, et ce, dans l'ensemble des champs disciplinaires du curriculum. Ainsi, il est aussi important d'entretenir sa culture générale que de se tenir au fait des avancées de la recherche en éducation pour planifier un programme d'enseignement axé sur la littératie.

## Les types de planification

La planification s'inscrit dans un processus cyclique au cours duquel les enseignants sont appelés à réfléchir de façon ponctuelle sur les différents aspects de leur action pédagogique afin de pouvoir ajuster ou adapter l'enseignement aux besoins des élèves et au fil de leurs progrès. L'évaluation continue ponctue régulièrement l'enseignement et l'apprentissage et sert de passerelle entre le curriculum et l'enseignement, assurant la cohérence du programme. Une planification rigoureuse et flexible imprime une forte direction à l'action pédagogique à mener en classe tout en facilitant l'expérimentation d'autres façons de faire pour améliorer le contexte d'apprentissage.

La planification précède, accompagne et guide l'action pédagogique dans la classe. Chaque année, l'enseignante ou l'enseignant élabore une planification annuelle qui lui sert de guide tout au long de l'année scolaire et de laquelle découlent successivement ses planifications mensuelles, hebdomadaires et quotidiennes.

« Trop souvent, l'enseignante ne fait pas de différence entre les manuels scolaires et les programmes. Elle se sent esclave des manuels qui ne sont pourtant qu'un moyen, parmi d'autres, de répondre aux exigences des programmes [...] il faut toujours garder un esprit critique face aux manuels quels qu'ils soient. »  
(Caron, 1994, p. 281)

Ces quatre types de planification sont nécessaires pour arriver à créer l'ensemble des situations qui permettront de coordonner l'enseignement en temps réel et sur la durée de l'année scolaire. Le travail de planification consiste aussi à prévoir tous les éléments organisationnels connexes qui soutiendront l'apprentissage et faciliteront le déroulement de l'enseignement dans la salle de classe. Pour planifier une classe à niveaux multiples, voir La gestion, l'amélioration, la profession (Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. 2002. p. 52).

La figure 5 fournit une description des tâches qui incombent à l'enseignante ou à l'enseignant pour chaque type de planification. Cette information rend pertinentes les conditions posées dans la section précédente aux fins de la planification d'un programme axé sur la littérature.

#### Figure 5 : Les types de planification

##### Planification annuelle

- Relever dans les programmes-cadres les domaines d'étude susceptibles de faire l'objet d'un apprentissage interdisciplinaire.
- Établir des liens de correspondance entre les domaines d'étude des différents programmes cadres à partir des attentes, contenus d'apprentissage et compétences qui y sont décrits en vue d'un traitement interdisciplinaire.
- Faire des agencements selon les thèmes et les sujets de projets d'apprentissage identifiés dans les différents programmes-cadres.
- Identifier des textes écrits, visuels et oraux à privilégier selon les thèmes ou les sujets de projets d'apprentissage identifiés dans les programmes-cadres.
- Répartir l'ensemble des attentes et contenus d'apprentissage sur la durée de l'année scolaire.

##### Planification mensuelle

- Relever les attentes et les contenus d'apprentissage qui se prêtent à l'élaboration d'unités et de projets d'apprentissage interdisciplinaires.
- Sélectionner une variété de textes écrits, visuels et oraux se rapportant aux thèmes à aborder en classe en tenant compte des temps forts de l'année et de l'actualité courante (p. ex., questions ou événements culturels, scientifiques, politiques).
- Élaborer les unités d'apprentissage et les projets qui couvriront les attentes et les contenus d'apprentissage ciblés.
- Planifier les évaluations sommatives.
- Définir les tâches d'apprentissage.
- Identifier les critères et les stratégies d'évaluation.
- Élaborer les grilles d'évaluation adaptées pour les tâches.
- Identifier le vocabulaire à étudier dans chaque matière.
- Déterminer les notions de grammaire à enseigner.
- Déterminer les stratégies à enseigner en communication orale, en lecture et en écriture.
- Faire l'inventaire des ressources à se procurer et planifier les événements spéciaux.
- Déterminer les possibilités de modifications et d'adaptations pour répondre à divers besoins d'apprentissage.
- Prévoir les activités de littérature.

## Planification hebdomadaire

- Ordonner les activités d'apprentissage selon des séquences logiques en prévoyant l'exploitation de chaque situation du cadre de planification des blocs d'enseignement des habiletés liées à la littératie (communication orale, lecture et écriture).
- Organiser les activités basées dans les centres de littératie.
- Prévoir les regroupements d'élèves.
- Rassembler le matériel nécessaire au déroulement des séances d'enseignement (p. ex., livres à niveaux de difficulté gradués).
- Choisir les stratégies, outils et instruments d'évaluation.
- Élaborer les tâches d'évaluation.
- Finaliser l'organisation de la sortie pédagogique ou de la venue de la personne invitée s'il y a lieu.
- Puiser dans l'actualité courante l'information et les textes pouvant être reliés aux thèmes abordés en classe (p. ex., en vue de la lecture aux élèves).
- Préparer l'horaire hebdomadaire qui donnera un aperçu global des activités de la semaine jour après jour : blocs d'enseignement des habiletés liées à la littératie, autres périodes d'enseignement, activités spéciales.

## Planification quotidienne

- Préciser la séquence des activités prévues pour le bloc d'enseignement des habiletés liées à la littératie.
- Préparer et afficher l'horaire du jour en vue de le présenter aux élèves en début de journée.
- Préparer les activités de littératie pour les élèves qui ne sont pas en situation de lecture ou d'écriture guidée.
- Mettre en place toutes les ressources nécessaires au bon déroulement de la journée.
- Planifier chaque situation d'enseignement (communication orale, lecture et écriture) selon les besoins (p. ex., stratégies à consolider en situation de lecture guidée).
- Prévoir les conférences (p. ex., pendant l'écriture autonome).
- Prévoir un temps d'objectivation à la fin de chaque activité.
- Déterminer la composition des groupes de travail (p. ex., pour la lecture guidée).

Rappel : Les figures paraissant dans la section ci-après sous forme de cartes conceptuelles sont affichées à l'intention des enseignants sur le site atelier.on.ca. Voir le module « La gestion de classe ».

## La planification annuelle

La planification annuelle vise à coordonner l'enseignement prévu pour l'année d'études sur la durée de l'année scolaire. L'exercice consiste à regrouper et à organiser les attentes et les contenus d'apprentissage des différents programmes-cadres en tirant le plus possible partie du chevauchement ou du croisement des apprentissages qui y sont décrits.

La planification annuelle donnera une vue globale de la programmation, notamment de la répartition des thèmes et des textes écrits, visuels et oraux qui soutiendront l'activité de littératie dans chaque matière et le développement connexe des quatre compétences décrites dans les grilles d'évaluation du rendement de chaque programme-cadre, soit : connaissance et compréhension, habiletés de la pensée, communication et mise en application.

Cet outil de travail devrait permettre à l'enseignante ou à l'enseignant de garder le cap sur le curriculum tout au long de l'année scolaire tout en l'autorisant à reconsidérer certaines de ses décisions au fil des mois (p. ex., au niveau des contenus, des processus, des productions). En effet, comme le profil de classe et le profil d'apprentissage des élèves évolueront sans cesse au cours de l'année, il sera donc crucial de faire les ajustements qui s'imposent pour rendre l'enseignement cohérent et assurer la continuité des apprentissages. La planification annuelle est donc souple.

L'enseignante ou l'enseignant de cycle moyen peut se joindre à des collègues chargés de la même année d'études ou d'autres classes de cycle moyen pour élaborer sa planification annuelle. Cela dit, il vaudra mieux la préparer avant la rentrée scolaire afin de pouvoir réserver les premiers jours de classe à d'autres tâches importantes, notamment établir un climat de classe positif et commencer à préciser le profil de la classe et le profil d'apprentissage de chaque élève.

#### La démarche de l'enseignante ou de l'enseignant

Après avoir identifié les grands thèmes ou questions à aborder au cours de l'année, l'enseignante ou l'enseignant devrait identifier les textes écrits, visuels et oraux qui se prêteront le mieux à leur étude dans chaque matière. Comme les programmes-cadres convergent tous vers l'activité de littératie, il ou elle pourra en même temps prévoir l'exploitation de certains genres de textes dans plus d'une matière afin d'aider les élèves à établir des rapprochements et de favoriser le transfert des apprentissages. L'élève apprendra par exemple plus facilement à faire une utilisation fonctionnelle de la lettre (p. ex., lettre de demande de renseignements, lettre d'amitié) si on lui donne l'occasion d'en parler, de la lire et de l'écrire à plusieurs reprises au cours de l'année et dans diverses situations (p. ex., dans le cadre d'une recherche en sciences et technologie, d'un événement spécial en éducation artistique ou en études sociales). Dans le même ordre d'idée, l'enseignante ou l'enseignant pourra envisager la tenue d'un journal de bord pour servir l'objectivation dans une ou plusieurs matières, ou la tenue régulière de minidébats pour alimenter la réflexion sur des questions d'actualité, compatibles avec le programme.

Ainsi, le premier niveau d'intégration des apprentissages passe par une identification préliminaire des textes écrits, visuels et oraux qui soutiendront l'activité de littératie dans les différentes matières. Le second niveau d'intégration se réalise au niveau du contenu de ces textes et des points de rapprochement qui unissent les thèmes, sujets, concepts, notions et idées décrites dans les programmes-cadres.

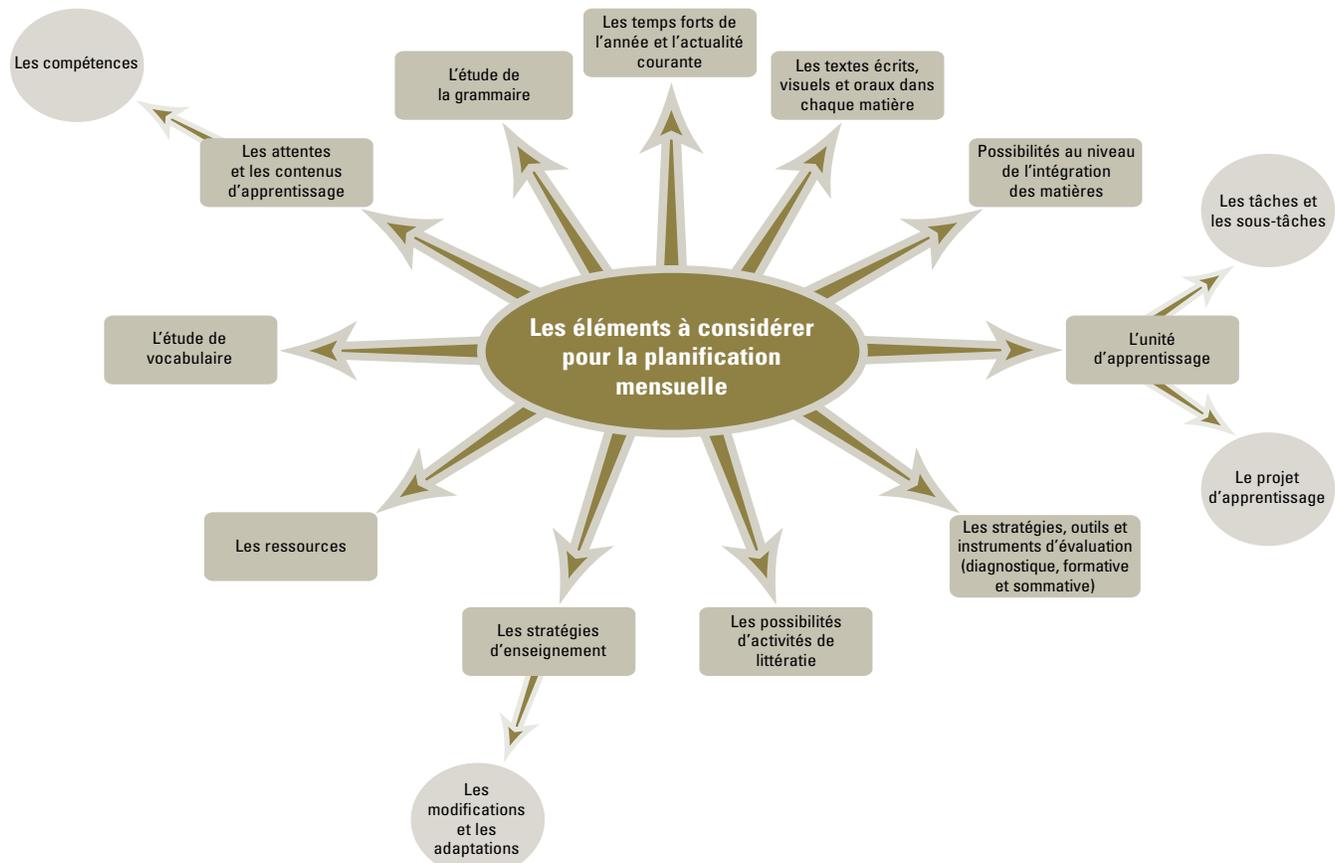
#### La planification mensuelle

La planification mensuelle s'effectue à partir de la planification annuelle en tenant compte du profil de classe et du profil d'apprentissage de chaque élève. Les temps forts de l'année et l'actualité courante (p. ex., actualité culturelle, sociale, scientifique, politique) se trouvent en toile de fond de cette planification qui vise essentiellement l'élaboration des unités d'apprentissage et des projets dont on parlera plus loin.

Il est important que l'enseignante ou l'enseignant sélectionne à l'intention de ses élèves un assortiment de textes d'actualité se rattachant aux thèmes ou aux questions qu'il ou elle prévoit aborder en classe au cours du mois. Un bon documentaire par exemple est sans pareil quand il s'agit d'éveiller l'intérêt des élèves, d'aborder un sujet difficile ou de leur apporter des connaissances scientifiques ou autres. Ce genre de texte contient des représentations actuelles capables de mobiliser la pensée et de faciliter le travail de réflexion en classe. L'information peut être d'ordre culturel (p. ex., films provenant de divers pays de la francophonie, exposition, événement sportif), social (p. ex., activités de loisirs, voyage), scientifique (p. ex., missions spatiales, phénomènes climatiques), économique (p. ex., production de véhicules hybrides, embauche) ou politique (p. ex., campagne électorale, missions diplomatiques).

Au fur et à mesure que le mois progresse, l'enseignante ou l'enseignant ajuste et modifie sa planification mensuelle à la lumière de l'évaluation continue pour répondre le plus adéquatement possible aux besoins d'apprentissage des élèves et du groupe classe. Une pratique réflexive à la fin de chaque mois est nécessaire. Elle permet de prendre le recul nécessaire pour évaluer notamment la portée du choix des stratégies pédagogiques sur le rendement des élèves et pour rectifier au besoin ce choix au profit d'autres façons de faire durant le ou les mois suivants. La figure 6 présente l'ensemble des éléments à considérer pour la planification mensuelle.

Figure 6 : Carte conceptuelle – Les éléments à considérer pour la planification mensuelle



### L'unité d'apprentissage et le projet d'apprentissage

« L'apprentissage par projets est une approche pédagogique qui permet à l'élève de s'engager pleinement dans la construction de ses savoirs en interaction avec ses pairs et son environnement et qui invite l'enseignante à agir en tant que médiateur pédagogique [...] »  
 (Arpin-Capra, 2001, p. 7)

L'unité d'apprentissage requiert une planification stratégique et rigoureuse de la part de l'enseignante ou l'enseignant. Traditionnellement constituée d'un ensemble de tâches et de sous-tâches, elle inclut aujourd'hui et de plus en plus fréquemment des projets d'apprentissage. L'ensemble de ces composantes sont organisées dans le temps autour d'une thématique et selon une séquence logique. Comme on l'a mentionné, la planification d'unités d'apprentissage interdisciplinaires (voir la figure 2, p. 56, et la, p. 79) est une des visées du cadre de planification des blocs d'enseignement des habiletés liées à la littératie au cycle moyen.

Le projet d'apprentissage place l'élève au cœur d'un contexte d'apprentissage authentique et devant un défi surmontable. L'enseignante ou l'enseignant joue le rôle de médiateur auprès de l'élève. Autrement dit, il ou elle le soutient dans sa démarche tout en lui permettant de rester maître d'œuvre de son projet. Le projet peut aisément s'intégrer à l'unité d'apprentissage et être réalisé de façon individuelle, en petit groupe ou en groupe classe. Il suppose une démarche de résolution de problèmes qui exige la mise en application des habiletés reliées à la littératie et le développement connexe de compétences d'ordre personnel et social.

Ainsi, la planification mensuelle fournit l'occasion d'examiner de plus près les liens directs ou indirects (p. ex., liens de dépendance, de complémentarité, de causalité) pouvant être établis au niveau du contenu des différents programmes-cadres. En les exploitant judicieusement et en les rattachant à des textes actuels, l'enseignante ou l'enseignant peut enrichir de façon significative le contexte et les expériences d'apprentissage dans la salle de classe.

« Nous entendons par “problèmes” tout ce qui est relié à la réalisation du projet, aux apprentissages et au développement personnel et social et qui demande de trouver une réponse à une question, de déterminer une façon de parvenir à un résultat. »  
(Collectif Morrissette-Pérusset, 2000, p. 11)

Les figures 7 et 8 présentent respectivement les caractéristiques de l'unité d'apprentissage et du projet d'apprentissage et les étapes de leur élaboration selon une approche intégrée.

Figure 7 : Les caractéristiques de l'unité d'apprentissage et du projet d'apprentissage

#### L'unité d'apprentissage

- Intégration de plusieurs matières autour d'un thème.
- Liens directs ou indirects entre attentes, contenus d'apprentissage et compétences à développer.
- Organisation en séquence des tâches, sous-tâches et projets, et des situations d'enseignement et d'apprentissage s'y rattachant.
- Équilibre entre les situations de communication orale, de lecture et d'écriture.
- Collecte de données mesurables.
- Variété de contextes signifiants et pertinents.
- Modifications et adaptations au niveau des contenus, des processus et des productions.
- Exploitation et valorisation des connaissances antérieures des élèves.

#### Le projet d'apprentissage

- Intégration de plusieurs matières autour d'un sujet ou d'une question en lien avec la réalité.
- Médiation de l'enseignante ou de l'enseignant.
- Intervention sur le processus d'apprentissage de l'élève.
- Apprentissages signifiants et durables basés sur l'expérience.
- Construction sociale du savoir et interaction élève-environnement.
- Rôle très actif de l'élève.
- Ouverture à l'autre (écoute, partage, expression) et développement connexe de la confiance en soi et de l'autonomie.
- Application d'une démarche d'apprentissage par projet favorisant l'acquisition de bonnes habitudes en recherche.
- Exploitation et valorisation des connaissances antérieures des élèves.

## Figure 8 : Étapes d'élaboration de l'unité d'apprentissage et du projet d'apprentissage

### L'unité d'apprentissage

#### L'enseignante ou l'enseignant :

- regroupe les attentes et les contenus d'apprentissage de plusieurs matières en ciblant les connaissances et les habiletés à développer;
- choisit un thème unificateur pour les attentes et contenus d'apprentissage ciblés;
- sélectionne des textes écrits, visuels et oraux en tenant compte des temps forts de l'année et de l'actualité courante;
- définit les tâches et les projets d'apprentissage;
- prévoit le recours à une gamme de stratégies d'enseignement;
- identifie le vocabulaire à étudier;
- détermine les notions de grammaire à enseigner;
- identifie les ressources nécessaires;
- considère les possibilités de modifications et d'adaptations au niveau des contenus, des processus et des productions pour répondre aux besoins de tous les élèves, y compris les élèves ayant des besoins particuliers;
- définit les critères et identifie les stratégies, outils et instruments pour l'évaluation diagnostique, formative et sommative;
- élabore des grilles d'évaluation de rendement adaptées pour les tâches d'envergure;
- planifie les tâches d'évaluation sommative.

### Le projet d'apprentissage

#### L'enseignante ou l'enseignant :

- détermine les connaissances, les habiletés et les attitudes à développer;
- intègre plusieurs matières autour d'un sujet ou d'une question en lien avec la réalité ou choisit un champ d'études avec les élèves;
- prépare et anime une mise en situation afin de susciter la curiosité et l'intérêt des élèves et de les inciter à se questionner;
- expose devant les élèves la démarche d'apprentissage par projet;
- présente aux élèves les critères d'évaluation;
- utilise des outils et des stratégies d'évaluation variés en cours d'apprentissage.

#### Avec les élèves, l'enseignante ou l'enseignant :

- choisit le mode de regroupement et négocie la composition des groupes de travail pour la réalisation du projet en tenant compte des champs d'intérêt et des questions que les élèves se posent, de leurs connaissances et expériences antérieures;
- détermine le temps qui sera consacré au projet;
- définit les stratégies et construit au besoin les outils et instruments qui devront servir d'accompagnement à l'apprentissage (p. ex., journal de bord, portfolio, feuille de route);
- rassemble les ressources nécessaires;
- planifie des activités d'exploration;
- négocie les choix au niveau de la production et de la présentation du projet.

## Exemple

Voici une vue générale de la planification d'une unité d'apprentissage en études sociales ayant pour thème : Vivre la francophonie à travers les provinces et les territoires du Canada (5<sup>e</sup> année).

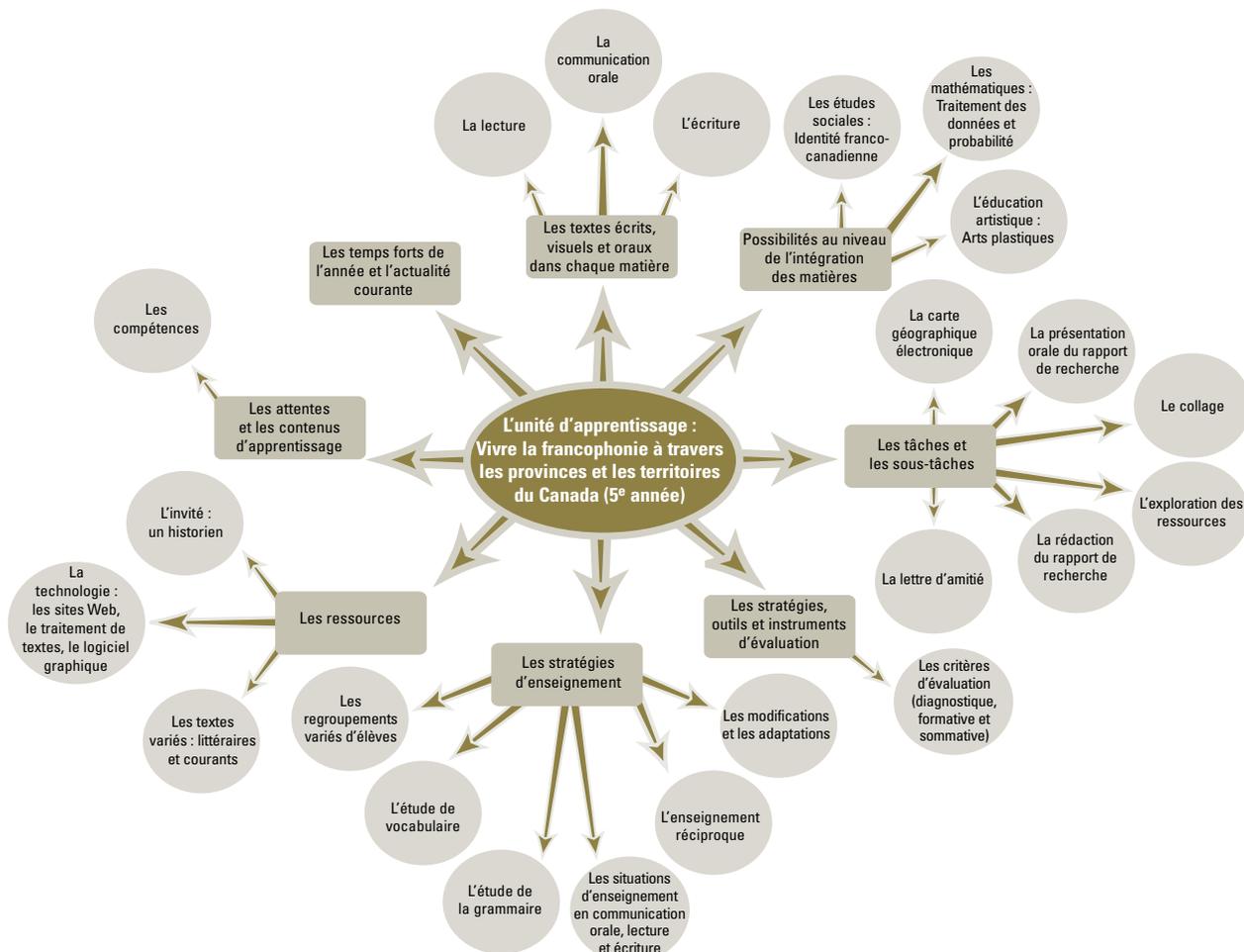
Au terme de cette unité d'apprentissage, les élèves devaient rédiger le récit d'un événement festif à la manière d'un conteur ou d'une conteuse d'histoires, rendre leur récit accessible dans le fichier partage du système informatique de l'école et raconter l'histoire devant une audience en jouant le rôle du conteur ou de la conteuse.

À cette fin, plusieurs tâches préliminaires leur ont été assignées. Elles visaient l'acquisition de connaissances fondamentales et l'application d'une démarche de recherche cohérente, notamment :

- faire un survol des différentes communautés francophones du Canada et choisir, aux fins d'une étude plus approfondie, une province ou un territoire du Canada où l'une de ces communautés est établie;
- compiler, organiser et présenter dans un rapport des données sur les francophones de la province ou du territoire choisi;
- effectuer une recherche sur une fête francophone de son choix, célébrée dans la province ou le territoire choisi, et présenter le compte rendu de sa recherche;
- faire le portrait d'un personnage qui sera le héros du récit à rédiger.

Voici, sous forme de carte conceptuelle, une vue générale de tous les éléments qui ont été considérés pour la planification de l'unité d'apprentissage en question.

Figure 9 : Carte conceptuelle – Unité d'apprentissage en études sociales (5<sup>e</sup> année)



## La planification hebdomadaire

La planification hebdomadaire s'effectue à partir de la planification mensuelle, à la lumière des besoins d'apprentissage observés au cours des semaines précédentes. Cette planification vise la coordination et la préparation des situations d'enseignement et des activités pour la ou les semaines à venir. L'enseignante ou l'enseignant anticipe le déroulement des activités afin de pouvoir mettre en place les dispositifs qui assureront le bon déroulement de l'enseignement et de l'apprentissage dans la classe.

La planification hebdomadaire devrait donner des renseignements précis concernant notamment :

- les apprentissages interdisciplinaires visés (p. ex., énoncé des attentes et des contenus d'apprentissage ciblés dans chaque matière, y compris dans le bloc d'enseignement des habiletés liées à la littératie);
- les stratégies, outils et instruments d'évaluation à utiliser (évaluation diagnostique, formative et sommative);
- l'agencement des situations et des séquences d'enseignement : communication orale en contexte informel ou formel, lecture aux élèves, partagée, guidée et autonome et écriture modelée, partagée, guidée et autonome;
- les textes écrits, visuels et oraux qui serviront l'enseignement et l'apprentissage dans chaque matière, y compris dans les blocs d'enseignement des habiletés liées à la littératie.

On peut utiliser un outil du genre de celui présenté à l'annexe D-1 pour enregistrer cette information.

« On ne peut concevoir les situations d'apprentissage comme des recettes à suivre à l'aveuglette ni faire des activités, des exercices mécaniques sans relation avec le vécu. »  
(Leclerc, 1998, p. 5)

Pour planifier son enseignement, l'enseignante ou l'enseignant examinera de près les profils d'apprentissage et les données connexes issues des observations des évaluations et en cours d'apprentissage. Cet examen rigoureux guidera ses décisions en ce qui concerne l'assortiment de stratégies pédagogiques à utiliser, les types de groupement à privilégier et la sélection de textes à retenir. Ce travail facilitera aussi l'ajustement subséquent de la planification quotidienne.

D'après le Rapport...

« Il n'est pas productif de diviser les élèves en groupes statiques, car on limite ainsi l'interaction et la rétroaction qui sont essentielles à la formation de communicateurs efficaces et au développement de compétences en littératie. »  
(Table ronde des experts en littératie, décembre 2004, p. 44)

Anticiper le déroulement des activités prévues dans la semaine permettra par ailleurs à l'enseignante ou à l'enseignant de rassembler les ressources, de préparer les outils d'évaluation, d'allouer suffisamment de temps pour chaque activité et d'assurer un bon équilibre entre les activités en groupe classe, en équipe ou individuelles.

Les impératifs de la planification hebdomadaire

- Se référer :
  - à la planification mensuelle et aux planifications hebdomadaires précédentes, afin d'assurer la continuité des apprentissages;
  - au profil de la classe et des élèves ainsi qu'aux données connexes de l'évaluation continue, afin de tenir compte de l'évolution des besoins d'apprentissage.
- Répartir les situations d'enseignement et les activités sur la semaine selon une séquence logique.
- Faire une sélection des textes écrits, visuels et oraux qui serviront l'enseignement dans chaque matière, y compris dans les blocs d'enseignement des habiletés liées à la littératie.
- Ajuster ou modifier au besoin ses décisions au fur et à mesure que la semaine avance (p. ex., essai d'une nouvelle stratégie, recomposition des groupes de travail, remplacement d'une contrainte pour la réalisation d'une tâche).
- S'adonner à une pratique réflexive sur les expériences de la semaine en vue d'ajuster la planification de l'enseignement prévu la semaine suivante.

La figure 10 présente l'ensemble des éléments à considérer lors de la planification hebdomadaire. Les trois figures subséquentes (figures 10A, 10B et 10C) fournissent des précisions complémentaires importantes au sujet des éléments à considérer pour planifier les situations d'enseignement en communication orale, en lecture et en écriture.

Figure 10 : Carte conceptuelle – Les éléments à considérer pour la planification hebdomadaire

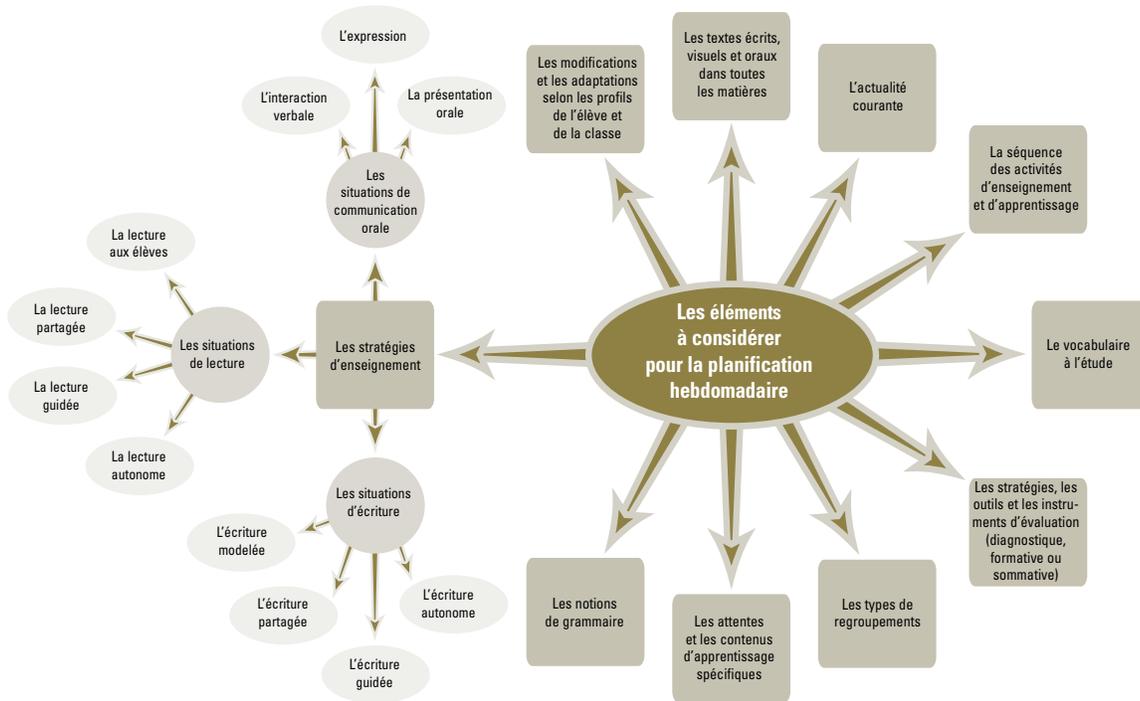


Figure 10A : Carte conceptuelle – Les éléments à considérer pour la planification des situations de communication orale

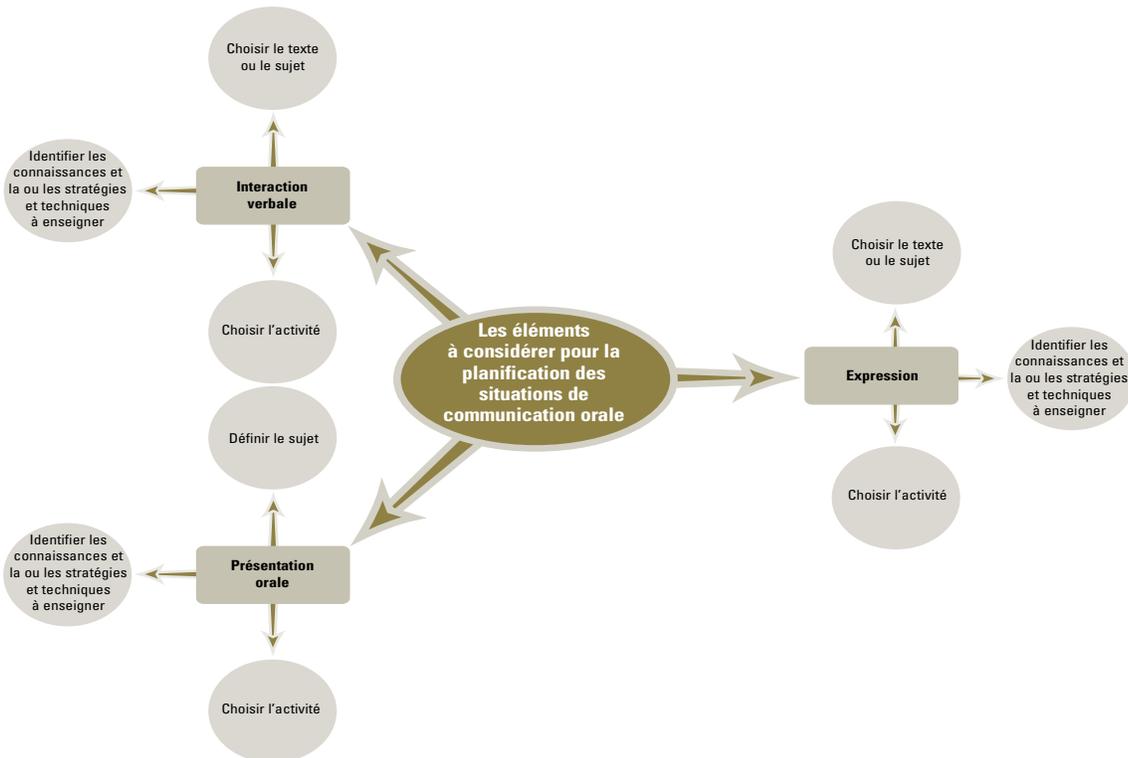


Figure 10B : Carte conceptuelle – Les éléments à considérer pour la planification des situations de lecture

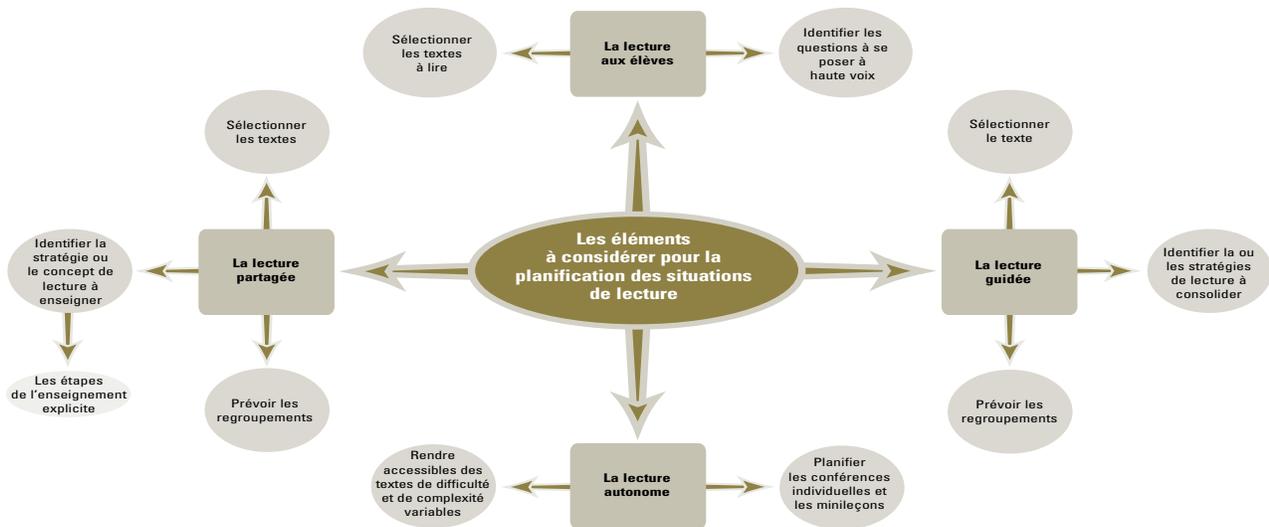
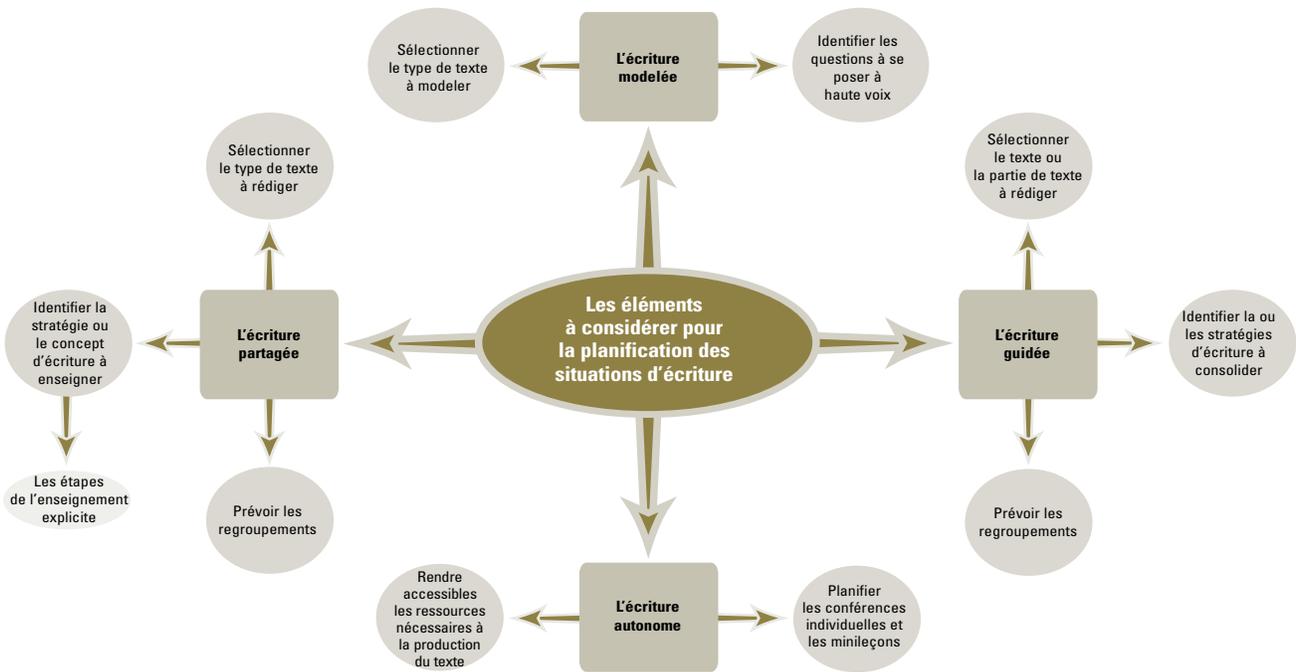


Figure 10C : Carte conceptuelle – Les éléments à considérer pour la planification des situations d'écriture



## La planification quotidienne

La planification quotidienne s'effectue à partir de la planification hebdomadaire et à la lumière des expériences et de l'observation des apprentissages en cours. Elle vise l'organisation de l'ensemble des activités d'enseignement et d'apprentissage qui se dérouleront dans la journée.

« L'apprentissage est long et, lorsqu'on prépare un horaire, il faut se rappeler d'être souple afin de pouvoir s'adapter aux besoins changeants des élèves et de faire face aux modifications de la planification et du programme. »  
(Schwartz et Pollishuke, 1992, p. 13)

Cette planification s'articule autour du bloc d'enseignement quotidien des habiletés liées à la littératie, qui doit permettre la mise en place du système d'interaction décrit dans les premières pages de la partie B (voir « Cadre de planification de l'enseignement des habiletés liées à la littératie »). Cette période d'enseignement ininterrompue, qui devrait idéalement s'étendre sur deux heures chaque jour, doit être planifiée avec beaucoup de soin.

Pour l'essentiel, l'enseignante ou l'enseignant planifie l'enseignement en combinant de façon stratégique des situations de communication orale, de lecture et d'écriture et en proposant aux élèves des activités qui les rendent actifs dans la zone proximale de développement. Ceci lui permet de pratiquer l'étayage en cours d'apprentissage, autrement dit d'apporter un soutien adéquat à chaque élève, en temps réel et selon ses besoins, pour l'amener à exercer graduellement une plus grande autonomie.

Les activités prévues pour la journée reflètent clairement les choix pédagogiques de l'enseignante ou de l'enseignant, qui connaît bien les besoins d'apprentissage individuels et collectifs de ses élèves. Un souci réel de diversification des activités et des manières d'enseigner se dégage de ces choix : répartition équilibrée des situations d'enseignement (communication orale, lecture et écriture); assortiment d'activités (p. ex., discussions, exercices de manipulation, présentations, tâches), temps suffisant accordé à chaque activité et choix éclairé des ressources.

On peut utiliser un outil tel que celui présenté à l'annexe D-2 pour enregistrer le détail de sa planification pour chaque période d'enseignement quotidienne, y compris le bloc d'enseignement des habiletés liées à la littératie.

### Les impératifs de la planification quotidienne

- Se référer :
  - à la planification hebdomadaire afin d'assurer la continuité des apprentissages;
  - au profil de la classe et des élèves ainsi qu'aux données connexes de l'évaluation continue, notamment aux données de l'observation directe des apprentissages en cours, afin de pouvoir agir dans la zone proximale de développement de chaque élève.
- Organiser la séquence des situations d'enseignement et les activités du bloc d'enseignement des habiletés liées à la littératie.
- Répartir de façon équilibrée les situations d'enseignement et les activités prévues dans les autres matières.
- Rassembler les ressources nécessaires au bon déroulement de la journée.
- Préparer les feuilles de route et le matériel nécessaire pour les activités de littératie.
- S'adonner à une pratique réflexive en fin de journée en vue d'ajuster au besoin l'enseignement prévu le jour suivant.

## Autres considérations relatives à la planification quotidienne

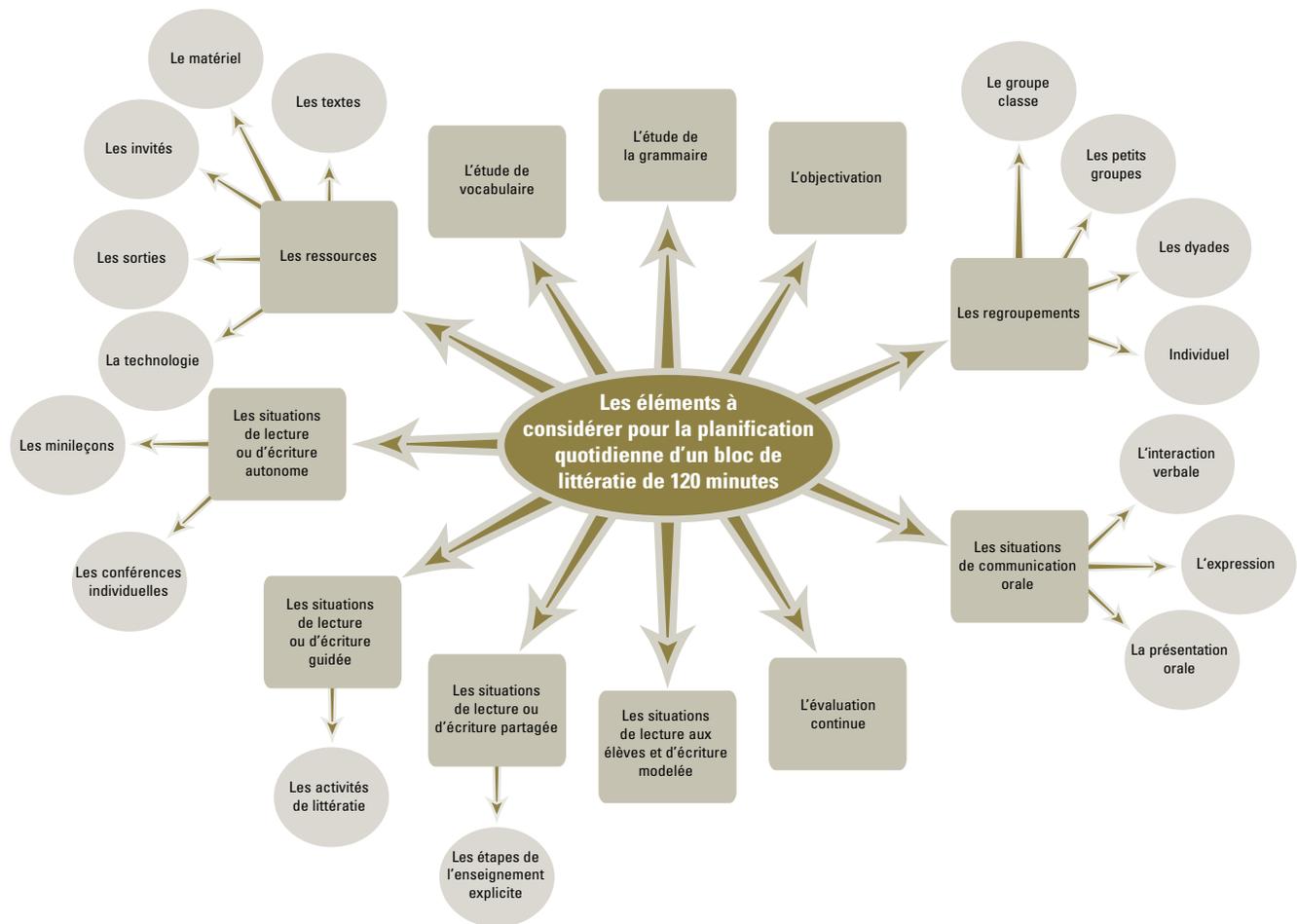
Afficher l'horaire du jour et le présenter aux élèves au début de la journée. Connaître à l'avance les activités quotidiennes aide les élèves et les enseignants à se préparer tant physiquement que mentalement. L'horaire quotidien donnera à l'élève une vue sommaire des différentes activités et des tâches à accomplir dans la journée.

Réserver le temps qu'il faut pour l'objectivation. L'objectivation fournit des renseignements importants sur les expériences et les apprentissages en cours et accompagne l'étayage. Elle aidera l'enseignante ou l'enseignant à ajuster ses planifications quotidiennes subséquentes et permettra à l'élève de prendre le recul nécessaire pour faire siennes les expériences qu'il ou elle a vécues au cours de la journée.

Prévoir l'imprévu! Les imprévus font partie de la vie de l'école. La planification quotidienne doit pouvoir s'accommoder de ces interruptions, souvent spéciales, qui représentent somme toute l'occasion de se plonger dans d'autres réalités. Il conviendra seulement de faire les ajustements qui s'imposent afin de faciliter la reprise des apprentissages en cours.

La figure 11 présente l'ensemble des éléments à considérer pour la planification quotidienne d'un bloc d'enseignement des habiletés liées à la littératie de cent vingt minutes.

Figure 11 : Carte conceptuelle – Les éléments à considérer pour la planification quotidienne du bloc d'enseignement des habiletés liées à la littératie



# Annexes

Annexe A – Fréquence des activités de littératie au cycle moyen

Annexe B – Durée approximative des situations et des activités pouvant entrer dans la composition des blocs d'enseignement des habiletés liées à la littératie

Annexe C – Exemples de questions favorisant l'objectivation au cours des trois étapes du processus d'apprentissage

Annexe D – Gabarits

Annexe D-1 : Gabarit pour la planification hebdomadaire

Annexe D-2 : Gabarit pour la planification quotidienne des périodes d'enseignement

## Annexe A : Fréquence des activités de littératie au cycle moyen

Chaque jour

- Lecture aux élèves (p. ex., extrait d'un roman, article, blague, poème)
- Écriture modelée (p. ex., écriture au tableau du message du jour, devoirs à faire à la maison, note aux parents)
- Lecture autonome (p. ex., texte littéraire ou courant, activité de recherche)
- Étude de vocabulaire ou de la grammaire
- Écriture autonome (p. ex., textes à l'étude, collecte d'informations, journal de bord, carnet d'écriture, carnet de lecture)
- Interaction verbale (p. ex., cercle de lecture, enseignement réciproque)

Deux à trois fois par semaine

- Lecture ou écriture partagée
- Lecture ou écriture guidée

Une fois par semaine (à raison de quelques élèves par semaine)

- Expression (p. ex., théâtre des lecteurs)
- Présentation orale (p. ex., minipub, compte rendu, entrevue)

Quelquefois dans l'année

- Recherche se rattachant à un thème ou à un sujet à l'étude
- Sortie pédagogique ou visite spéciale dans la classe d'une personne ou d'un groupe de personnes (p. ex., auteurs, conteurs, journalistes, groupe d'animateurs d'ateliers scientifiques)
- Activité de littératie au sein de l'école (p. ex., la semaine de l'éducation)

## Annexe B : Durée approximative des situations et des activités pouvant entrer dans la composition des blocs d'enseignement des habiletés liées à la littératie

Activités d'apprentissage ou situations d'enseignement de 20 à 40 minutes

- Lecture partagée (p. ex., enseignement explicite d'une stratégie de compréhension)
- Lecture guidée (p. ex., consolidation d'une stratégie de compréhension)
- Lecture autonome (p. ex., lecture au choix de l'élève, activité de recherche)
- Écriture partagée (p. ex., enseignement explicite d'une stratégie d'écriture)
- Écriture guidée (p. ex., consolidation d'une stratégie d'écriture)
- Écriture autonome (p. ex., collecte d'informations, journal de bord, carnet de lecture)
- Étude de la grammaire (p. ex., types de phrases, règles d'accord)
- Étude de vocabulaire (p. ex., mots usuels, vocabulaire terminologique)
- Interaction verbale (p. ex., cercle de lecture, enseignement réciproque)
- Expression (p. ex., théâtre des lecteurs, saynète)
- Présentation orale (p. ex., compte rendu, entrevue, visite d'un invité ou d'une invitée)
- Activités de littératie pour les centres (p. ex., audition ou enregistrement sonore, préparation du théâtre des lecteurs)
- Présentation et explication des projets et des activités (p. ex., copies types, feuilles de route)

Activités d'apprentissage ou situations d'enseignement de 10 à 20 minutes

- Lecture aux élèves (p. ex., roman, article d'actualité, blague, énigme)
- Écriture modelée (p. ex., écriture au tableau du message du jour, d'une note aux parents)
- minileçon (p. ex., comment diviser un texte en paragraphes, écouter activement, composer une entrée dans le journal de bord)
- Discussion en groupe classe (p. ex., thème d'actualité, partage d'idées ou de stratégies)

Activités d'apprentissage ou situations d'enseignement de moins de 10 minutes

- Conférence individuelle (p. ex., lors de la lecture autonome ou de l'écriture autonome)
- Interaction verbale (p. ex., consultation en dyades, discussion en petits groupes, objectivation)
- Promotion de livres (p. ex., les coups de cœur de la semaine)
- Autoévaluation ou évaluation par les pairs
- Démonstration d'une routine ou d'une habileté coopérative
- Chaise de l'auteur (p. ex., un ou une élève présente son utilisation d'un outil organisationnel en écriture)

# Annexe C : Exemples de questions favorisant l'objectivation au cours des trois étapes du processus d'apprentissage

## Avant

Conseil : L'enseignante ou l'enseignant peut inviter ses élèves à fermer les yeux quelques instants pour visualiser les images qui se forment dans leur esprit quand il ou elle pose par exemple les questions suivantes :

- À quoi te fait penser ce mot? cette question? ce problème? cet événement?
- As-tu déjà entendu parler de cette question? de ce problème? de cet événement?
- Est-ce qu'il t'arrive de penser à cette question? À quelle occasion?
- Connais-tu une ou des personnes qui ont vécu quelque chose de semblable?
- As-tu toi-même vécu quelque chose de semblable?

## Pendant

Conseil : Faire des remarques positives et donner des indications à l'élève pendant l'apprentissage afin de l'inciter à persévérer (p. ex., « Ce que tu dis a du sens. Continue. Tu es sur la bonne voie. »). Notez que l'objectivation pendant l'apprentissage se transforme souvent en un dialogue d'étayage dans la zone proximale de développement de l'élève. Voici des exemples de questions :

- As-tu bien compris la question? le sujet? le problème?
- As-tu pensé à relire la question? En comprends-tu tous les mots? Peux-tu la reformuler à ta manière?
- Peux-tu me dire ce que tu comprends? ce que tu ne comprends pas? ce qui te gêne?
- Comment te proposes-tu de surmonter cette difficulté? de traiter cet aspect de la question?
- As-tu pensé à consulter le référentiel? à faire un schéma? à te servir de cet instrument? à demander conseil à ton coéquipier ou à ta coéquipière à ce sujet?

## Après

Conseil : Donner la parole à l'élève, ne pas l'interrompre sauf en cas de blocage ou pour l'inciter à prolonger sa réflexion ou son raisonnement.

Exemples de questions portant sur l'expérience et le savoir-être

- As-tu aimé ce qu'on vient de faire en classe? Qu'est-ce qui t'a plu ou déplu dans cette expérience?
- Qu'est-ce qui a bien marché? mal marché?
- Qu'est-ce qui t'a gêné? aidé? découragé?
- Comment s'est passé le travail en groupe? As-tu compris les idées de tes camarades? As-tu fait des découvertes à leur contact? Lesquelles?
- Quel était ton rôle dans le groupe? As-tu fait passer tes idées? As-tu été écouté?
- Es-tu satisfait de ton travail personnel? Es-tu à l'aise dans ton groupe? As-tu aidé un ou une camarade? Comment ça s'est passé?
- As-tu trouvé l'aide dont tu avais besoin quand tu en avais besoin?
- Aimerais-tu que ça se passe autrement la prochaine fois? As-tu des suggestions à ce sujet?

Exemples de questions portant sur l'expérience et le savoir-faire

- Qu'est-ce que tu as appris? Qu'est-ce que tu as retenu?
- Peux-tu retracer les étapes de ton raisonnement? Qu'as-tu fait pour commencer? Et après?
- As-tu réussi à résoudre le problème du premier coup ou as-tu été obligé de changer de tactique, de procéder autrement? Comment ça s'est passé? Comment as-tu su que ta solution était juste?
- Quel instrument as-tu utilisé?
- Penses-tu que ce que tu as appris va te servir ailleurs qu'à l'école? À quelle occasion pourrais-tu en avoir besoin?
- Quelles personnes utilisent ce genre de connaissances ou d'habiletés? Quels métiers exercent-elles?
- ...Aimerais-tu en savoir plus sur cette question?

## Annexe D : Gabarits

### Annexe D-1 : Gabarit pour la planification hebdomadaire

Semaine du :

au :

Attentes et contenus d'apprentissage

Titres des textes écrits, visuels et oraux

Autres ressources (personnes, matériel, outils technologiques)

Évaluation

Diagnostic

Formative

Sommative

Étude de la grammaire

Étude de vocabulaire

Lecture aux élèves / Écriture modelée

Lecture partagée / Écriture partagée

Lecture guidée / Écriture guidée

Lecture autonome / Écriture autonome

Communication orale

Interaction verbale

Expression

Présentation orale

## Annexe D-2 : Gabarit pour la planification quotidienne des périodes d'enseignement

Date :

Durée de la période :

Évaluation

Titres des textes écrits, visuels et oraux

Autres ressources (personnes, matériel, outils technologiques)

Étude de la grammaire/Étude de vocabulaire

Lecture aux élèves/Écriture modelée

Lecture partagée/Écriture partagée

Regroupement :

Groupe classe

Petits groupes

Dyades

Seul(e)

Lecture guidée/Écriture guidée

Regroupement :

Groupe classe

Petits groupes

Dyades

Seul(e)

Lecture autonome/Écriture autonome

Regroupement :

Dyades

Seul(e)

minileçon :

Lecture

Écriture

Communication orale

Communication orale

Interaction verbale

Expression

Présentation orale

Activité d'objectivation



# Bibliographie

- Abrami, Philipp C., Bette Chambers, Catherine Poulsen et coll. 1996. L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités. Montréal, Éditions de la Chenelière inc.
- Archambault, Jean et Roch Chouinard. 2003. Vers une gestion éducative de la classe. Boucherville (Qc), Gaëtan Morin Éditeur.
- Arpin, Lucie et Louise Capra. 2001. L'apprentissage par projets. Montréal, Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.
- Caron, Jacqueline. 1994. Quand revient septembre – Guide sur la gestion de classe participative. Montréal, Éditions de la Chenelière inc.
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. 2002. La gestion, l'amélioration, la profession, 6<sup>e</sup> année. Ottawa, CFORP.
- Collectif Morissette-Pérusset. 2000. Vivre la pédagogie du projet collectif. Montréal, Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.
- Fountas, Irene C. et Gay Su Pinnell. 2001. Guiding Readers and Writers, Grades 3–6. Portsmouth (NH), Heinemann.
- Howden, Jim et Huguette Martin. 2000. Ajouter aux compétences. Enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire. Montréal, Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.
- Howden, Jim et Marguerite Kopiec. 2002. Cultiver la collaboration. Un outil pour les leaders pédagogiques. Montréal, Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.
- Leclerc, Martine. 1998. Par quatre chemins. Montréal, Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.
- Legendre, Ronald. 1993. Dictionnaire actuel de l'éducation, 2<sup>e</sup> édition, collection Le défi éducatif. Montréal, Guérin Éditeur limitée.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2006. Le curriculum de l'Ontario de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année – Français, édition révisée. Toronto, le Ministère.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2003. Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année. Stratégie de lecture au primaire de l'Ontario. Toronto, le Ministère.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2004. L'aménagement linguistique – Une politique au service des écoles et de la communauté de langue française de l'Ontario. Toronto, le Ministère.
- Noyé, Daniel, INSEP, 1989, posté à l'adresse <<http://francois.muller.free.fr/diversifier/l'espace-classe.htm>>.
- Routman, Regie. 2003. Reading Essentials. Portsmouth (NH), Heinemann.
- Schwartz, Susan et Mindy Pollishuke. 1992. Construire une classe axée sur l'enfant. Montréal, Éditions de la Chenelière inc.
- Sousa, David A. 2002. Un cerveau pour apprendre. Comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace. Montréal, Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.
- Table ronde des experts en littératie. Décembre 2004. La littératie au service de l'apprentissage : Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année. Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie. 2005. L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année. Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Vienneau, Raymond. 2005. Apprentissage et enseignement. Théorie et pratiques. Montréal (Qc), Gaëtan Morin Éditeur.
- Vigotsky, Lev. 1980. Mind in Society : The development of Higher Psychological Process. Cambridge (MA), Harvard University.

Imprimé sur du papier recyclé 08-110 (réimpression)

ISBN 1-4249-0253-3 (fasc. 2)

ISBN 0-7794-9032-0 (série)

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2006