

Projet pancanadien de français langue première

GUIDE PÉDAGOGIQUE

Stratégies en lecture et en écriture

Maternelle à la 12^e année



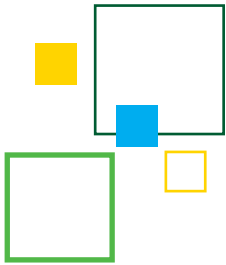
Conseil des ministres
de l'Éducation (Canada)
Council of Ministers
of Education, Canada

Canada

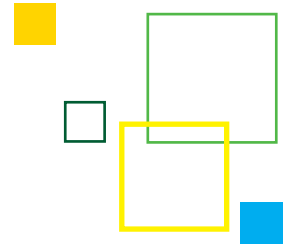


Conseil des ministres
de l'Éducation (Canada)
Council of Ministers
of Education, Canada

Canada



Projet pancanadien de français langue première



GUIDE PÉDAGOGIQUE

Stratégies en lecture et en écriture

Maternelle à la 12^e année

Projet pancanadien de français langue première
Guide pédagogique

Stratégies en lecture et en écriture (maternelle à la 12^e année)

© 2008, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

Publié par Les Éditions de la Chenelière inc.

Édition : France Robitaille

Coordination : Majorie Perreault

Correction d'épreuves : Nicole Henri

Conception graphique et infographie : Sophie Lambert

Conception de la couverture : Sophie Lambert

Impression : Imprimeries Transcontinental



7001, boul. Saint-Laurent
Montréal (Québec)
Canada H2S 3E3
Téléphone : 514 273-1066
Télécopieur : 514 276-0324
info@cheneliere.ca

Tous droits réservés.

Autorisation et reproduction

Sauf indication contraire, l'information contenue dans ce document peut être reproduite, en totalité ou en partie et par tout moyen, sans frais et sans autre autorisation du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), pourvu qu'une diligence raisonnable soit exercée de manière à assurer l'exactitude de l'information reproduite, que le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) soit identifié comme étant la source de l'information et que la reproduction ne soit pas présentée comme une version officielle de l'information reproduite ni comme ayant été faite en association avec le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) ou avec l'approbation de celui-ci.

Pour obtenir l'autorisation de reproduire l'information contenue dans ce document dans un but commercial, veuillez envoyer un courriel à l'adresse électronique suivante: cmec@cmec.ca.

ISBN 978-0-88987-173-1

Dépôt légal : 1^{er} trimestre 2008
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

1 2 3 4 5 ITM 12 11 10 09 08

L'Éditeur a fait tout ce qui était en son pouvoir pour retrouver les copyrights.
On peut lui signaler tout renseignement menant à la correction d'erreurs
ou d'omissions.



III TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	5
SYNTHÈSE DU DOCUMENT DE FONDEMENT	7
TABLEAUX DES STRATÉGIES PRÉCONISÉES	21
OUTILS DE RÉFÉRENCE	27
Les référentiels (insérées dans la trousse)	29
Les affiches (insérées dans la trousse)	29
Continuum du lecteur et du scripteur	30
RÉPERTOIRE DE SCÉNARIOS DE MODELAGE POUR LES NIVEAUX M-6	31
RÉPERTOIRE DES SCÉNARIOS DE MODELAGE POUR LES NIVEAUX 7-12	173
GABARIT DE SCÉNARIO DE MODELAGE	323
ANNEXE A: FICHES DE L'ÉLÈVE, NIVEAUX M-6	329
ANNEXE B: FICHES DE L'ÉLÈVE, NIVEAUX 7-12	373
ANNEXE C: RÉFÉRENTIELS	429
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	455



Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], qui a été créé en 1967, permet aux ministres responsables de l'Éducation dans les provinces et territoires de se consulter sur des questions d'éducation qui les intéressent. Il permet aussi aux provinces et territoires de collaborer à des activités très diverses dans les secteurs de l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire. Les bureaux du Secrétariat du CMEC sont situés à Toronto.

Le financement du Projet pancanadien de français langue première a été assuré par les instances participantes, par l'entremise du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], et par le gouvernement du Canada, par l'entremise du ministère du Patrimoine canadien.

Dans le cadre de ce projet, les provinces et territoires ont préparé une Trousse de formation sur les stratégies d'apprentissage en lecture et en écriture, à l'intérieur de laquelle s'insère ce *Guide pédagogique*, destiné aux enseignants de la maternelle à la douzième année. Dans cette trousse, le masculin a été utilisé, sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte, sauf dans les citations des chercheurs.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA)

95, avenue St Clair Ouest, bureau 1106
Toronto (Ontario) M4V 1N6

Téléphone : (416) 962-8100

Télécopieur : (416) 962-2800

Adresse électronique : cmec@cmec.ca

Internet : www.cmec.ca

III INTRODUCTION

« Nous ne saurions prétendre développer des stratégies cognitives et métacognitives chez les élèves si nous n'avons pas élaboré une pensée réflexive sur notre pratique d'enseignement. C'est cette qualité d'analyse ainsi que les liens qu'elle favorise entre l'apprenant, l'objet d'apprentissage et les processus d'apprentissage, qui feront foi d'une intervention stratégique efficace. » (Denise Bédard, Danielle Montpetit, 2002)

Ce *Guide pédagogique* est une des composantes de la *Trousse de formation sur les stratégies en lecture et en écriture* qui comprend également :

- un *Document de fondement* sur les stratégies préconisées en situation de lecture et d'écriture ;
- des listes de *Ressources suggérées* ;
- des *Référentiels* pour les élèves ;
- des dépliants à l'intention des parents ;
- un plan de formation ;
- des affiches pour la salle de classe (disponibles en version imprimée seulement) ;
- un DVD présentant trois scénarios de modelage sous forme de vidéos ;
- un cédérom avec toutes les composantes de la Trousse.

Les buts du *Guide pédagogique* sont de :

- amener l'enseignant à mieux comprendre les dimensions socio-affectives, cognitives et métacognitives du processus de lecture et d'écriture ;
- montrer à l'enseignant comment ces dimensions se combinent les unes aux autres et interagissent dans le processus d'apprentissage de l'élève ;
- amener l'enseignant à utiliser l'approche de l'enseignement stratégique, caractérisé par l'enseignement explicite de stratégies de lecture et d'écriture afin que les élèves acquièrent progressivement leur autonomie ;
- permettre à l'enseignant d'adopter une démarche réflexive qui l'aidera à améliorer sa façon d'enseigner.

Ce *Guide pédagogique* se veut un outil permettant aux enseignants de parfaire et de généraliser leur utilisation de l'enseignement stratégique dont le but est de responsabiliser progressivement l'élève dans son apprentissage de lecteur et de scripteur accompli. La pédagogie en milieu linguistique minoritaire se doit de responsabiliser l'élève en le plaçant au cœur même de ses apprentissages. Grâce au déploiement de stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives en lecture et en écriture, ce souci se concrétisera par un engagement actif de l'élève, et ce, dans toutes les étapes de l'approche que constitue l'enseignement stratégique.

Ce seront donc autant d'occasions qui permettront à l'élève de bâtir sa confiance et de développer un rapport positif à la langue, ce qui favorisera l'acquisition de son autonomie en tant qu'élève et en tant que francophone vivant en milieu linguistique minoritaire.



Synthèse du *Document de fondement*



III SYNTHÈSE DU DOCUMENT DE FONDEMENT

Le document *Stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives en lecture et en écriture pour le milieu linguistique minoritaire*, qui sert de fondement à la Trousse de formation sur les stratégies en lecture et en écriture, reprend dans les grandes lignes les études récentes sur les stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives en lecture et en écriture, en les envisageant sous l'angle des enjeux linguistiques, culturels et identitaires du milieu linguistique minoritaire.

Dans le but d'éclairer les utilisateurs du présent *Guide pédagogique*, nous présentons ici une synthèse du *Document de fondement* de la Trousse de formation.

La première partie de *Stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives en lecture et en écriture pour le milieu linguistique minoritaire* est consacrée aux diverses formes revêtues par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en milieu linguistique minoritaire. Le terme de *littératie*, tel qu'il s'emploie dans le domaine de l'éducation, gagne à être élargi pour englober les littératies multiples – scolaire, personnelle, communautaire et critique – qui offrent un cadre conceptuel aux activités menant à la construction langagière, culturelle et identitaire des élèves francophones en milieu linguistique minoritaire. En outre, il importe de tenir compte de la mission de l'école dans un tel milieu, qui est de développer chez l'élève un savoir-devenir pour actualiser son identité et assurer l'aménagement futur de l'espace francophone. De cette double visée découlent deux grands axes d'orientation de la pédagogie en milieu linguistique minoritaire : responsabiliser l'élève comme acteur principal de son cheminement identitaire et mettre en place des situations d'apprentissage concrètes et authentiques.

La deuxième partie du *Document de fondement* présente la conception de l'apprentissage selon une perspective cognitive. Cette dernière vise à mieux comprendre la constitution du savoir et à planifier en conséquence les activités pédagogiques qui favorisent l'apprentissage de l'élève. Pour ce faire, il importe de se familiariser avec le fonctionnement du cerveau et de la mémoire, de reconnaître l'importance que joue la métacognition (qui permet aux élèves de gérer leurs systèmes cognitif et affectif), et de tenir compte, dans les pratiques pédagogiques, des principes de la psychologie cognitive. Ces derniers tiennent lieu d'assises à l'enseignement stratégique, une approche pédagogique dont l'objectif premier est de comprendre le processus d'apprentissage et d'intervenir efficacement dans ses diverses phases.

La troisième partie du document porte sur les stratégies d'apprentissage, c'est-à-dire des façons de faire dynamiques qui conduisent l'élève à entreprendre des actions pertinentes en vue d'effectuer les tâches qui lui ont été assignées et à évaluer la pertinence de ses choix. Ces stratégies se regroupent autour de trois axes : socio-affectif, cognitif et métacognitif.

Les quatrième et cinquième parties portent sur le développement des compétences en lecture et en écriture en milieu linguistique minoritaire. La lecture y est perçue comme un processus de construction de sens, qui résulte de l'interaction entre la personne qui lit, le texte lu, et le contexte, dans un mouvement en trois temps : avant, pendant et après. Quant à l'écriture, celle-ci est conçue comme une démarche de création, d'expression et d'apprentissage, selon des phases récursives : planification, ébauches, révision, correction, publication et diffusion, et enfin, célébration. La présentation des stratégies de lecture et d'écriture s'articule autour des trois axes mentionnés plus haut et elle s'accompagne d'exemples de comportements stratégiques. Des pratiques prometteuses dans l'enseignement des stratégies de lecture et d'écriture viennent clore ces deux parties du *Document de fondement*.

La conclusion générale amène à réfléchir sur l'intégration de cette approche dans une vision plus globale, celle de la double mission de l'école en milieu linguistique minoritaire qui est d'assurer des apprentissages de qualité, mais aussi de favoriser la construction culturelle et identitaire.

1. LES LITTÉRATIES EN MILIEU LINGUISTIQUE MINORITAIRE

Une conception élargie de la littératie

La définition générale de la littératie, soit l'habileté à lire et à écrire, ne saurait traduire les enjeux sociaux, culturels et identitaires de l'apprentissage de la langue en milieu linguistique minoritaire. La littératie est désormais envisagée de manière plus large pour inclure les mots, les gestes, les attitudes, les identités ou, plus exactement, les façons de parler, de lire, d'écrire et de valoriser, bref, une façon d'être dans le monde. La littératie s'élargit donc aux littératies multiples :

- La littératie scolaire : donne à l'élève les moyens d'acquérir le langage des divers domaines d'apprentissage dans toutes les matières scolaires ;
- La littératie personnelle : donne à l'élève les moyens de se définir tout en se construisant une vision du monde ;
- La littératie communautaire : donne à l'élève les moyens de s'investir dans sa communauté, et dans la société en général et de participer au processus du développement humain.
- La littératie critique : donne à l'élève les moyens de se servir de ces trois littératies et de se construire son identité francophone, créative, positive et de développer son sens critique.

Ainsi, la littératie personnelle, la littératie scolaire, la littératie communautaire et la littératie critique offrent un cadre conceptuel pour guider les interventions pédagogiques dans la construction langagière, culturelle et identitaire des élèves francophones en milieu linguistique minoritaire.

La mission de l'école en milieu linguistique minoritaire

Devant la précarité des communautés francophones en milieu linguistique minoritaire, l'école doit assumer une double mission éducative, c'est-à-dire « favoriser au maximum l'épanouissement du potentiel humain des membres de la communauté tout en contribuant à la continuité historique et à la vitalité ethnolinguistique de la communauté par une mobilisation des ressources humaines et institutionnelles » (Landry, 2000, p. 1). Pour compenser les effets assimilateurs du milieu anglophone sans toutefois s'en isoler, l'école, avec l'aide essentielle de la famille et de la communauté, privilégie le bilinguisme de type additif, c'est-à-dire l'acquisition de la langue seconde sans effets négatifs pour la langue première. Cette collaboration combinée du milieu familial, scolaire et communautaire dans le but d'offrir aux jeunes francophones de nombreuses expériences significatives enrichissantes en français est illustrée par le modèle des balanciers compensateurs créé par les chercheurs Landry et Allard (1988).

Afin de tenir compte des réalités démo-linguistiques avec lesquelles la communauté francophone est aux prises en milieu linguistique minoritaire, le CMEC a énoncé, en 2003, les principes pédagogiques suivants :

La pédagogie en milieu linguistique minoritaire

- doit tenir compte du fait que l'élève est exposé à deux langues qui n'occupent pas les mêmes espaces (l'affichage, le quotidien, les médias, la vie sociale, le récréatif, l'économique, la politique, etc.) ;
- veut former un élève francophone, bilingue ;
- doit tenir compte du phénomène de l'assimilation ;
- s'inscrit dans le rôle de l'école francophone ;
- fait vivre la relation école-foyer-communauté ;

- doit proposer des situations d'apprentissage qui mettent en œuvre toutes les fonctions de la langue ;
- fait vivre un rapport positif à la langue ;
- s'inscrit dans des façons de faire, de dire et d'être francophone. Elle permet de vivre, de créer et d'intégrer des référents culturels francophones ;
- agit sur l'image que se fait l'élève de lui-même en tant que francophone ainsi que sur l'image qu'il se fait de la vie en français de son milieu ;
- s'inscrit dans l'ouverture à la francophonie.

De ces principes découlent deux grandes orientations pour l'intervention pédagogique en milieu linguistique minoritaire : la responsabilisation de l'élève comme acteur principal de sa construction langagière, culturelle et identitaire et, le choix de situations d'apprentissage significatives, de projets authentiques. D'ailleurs, ces deux axes recèlent des concepts et des mots clés qui traduisent une nouvelle conception de l'apprentissage. En effet, les mots tels que « constructivisme », « compétence », « intégration », « stratégique », « activité cognitive », « autonomie » et « contextes signifiants » invitent à passer d'une pédagogie de la transmission du savoir à une pédagogie de la construction du savoir.

III 2. CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE INSPIRÉE DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE

La psychologie cognitive

Ce changement de paradigme découle des résultats de recherches en sciences cognitives, ce champ interdisciplinaire de connaissances sur le fonctionnement de la pensée humaine (Tardif, 1992). La contribution privilégiée de la psychologie cognitive est de permettre de « *mieux comprendre la construction du savoir, comment elle se réalise, et de planifier en conséquence les actions pédagogiques et didactiques les plus susceptibles de non seulement faciliter mais également de provoquer l'apprentissage de l'élève, peu importe son âge et l'ordre scolaire dans lequel il est inscrit* » (p. 16).

Le fonctionnement du cerveau

La connaissance actuelle du cerveau humain, quoique toujours assez limitée, le décrit, en termes de trois zones constituantes et interdépendantes : « *le reptilien* », « *le limbique* » et « *le cortex* ». Bien qu'ayant chacune ses fonctions propres, ces dernières n'opèrent pas isolément, mais bien en échange et en équilibre constant. Les connaissances que l'on a des fonctions propres à chaque zone du cerveau confirment leur indissociabilité : pour qu'il y ait apprentissage (*cortex*), l'élève doit se sentir en sécurité (*reptilien*) et il doit être motivé et engagé dans la tâche à accomplir (*limbique*). Le maintien de cet équilibre entre les trois zones du cerveau a d'importantes incidences sur le choix des pratiques pédagogiques, particulièrement en milieu linguistique minoritaire où les tensions identitaires occasionnées par le milieu anglo-dominant peuvent diminuer la confiance et la motivation de l'élève et ainsi nuire à ses apprentissages.

Le fonctionnement de la mémoire

La psychologie cognitive confère à la mémoire un rôle primordial dans le système cognitif de la personne ; en effet, elle désigne la mémoire comme « *unité centrale de traitement de l'information chez l'être humain* » (Tardif, 1992. p. 155) qui met en œuvre des processus interdépendants effectués par trois systèmes : la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme (mémoire de travail) et la mémoire à long terme.



La métacognition: le gestionnaire des mémoires

La métacognition est la connaissance que chacun possède de son fonctionnement cognitif (sa façon d'apprendre) et de ses actions pour gérer ce fonctionnement. Conscients du fonctionnement de la mémoire dans l'apprentissage, les élèves font des choix judicieux pour sélectionner l'information captée par la mémoire sensorielle, la traiter et l'organiser dans la mémoire à court terme et repérer les informations pertinentes dans la mémoire à long terme. La métacognition permet aussi aux élèves de gérer et de contrôler leurs systèmes cognitif et affectif, de faire le pont entre ces deux systèmes. En effet, « les élèves doivent apprendre à contrôler leurs processus motivationnels, tout comme ils apprennent à connaître et à contrôler leurs stratégies de lecture pour construire du sens et réguler leur compréhension » (Morissette, 2002).

Les principes de la psychologie cognitive

Ces nouvelles connaissances sur les caractéristiques du cerveau et le fonctionnement de la mémoire inspirent les principes de base de la conception cognitive de l'apprentissage :

- | L'apprentissage est un processus actif de construction de sens, en contexte authentique.
- | L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures.
- | L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances.
- | L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques.
- | L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles.
- | La motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages.

L'enseignement stratégique

Les six grands principes de la psychologie cognitive tiennent lieu d'assises au modèle pédagogique qu'est l'enseignement stratégique, c'est-à-dire un modèle pédagogique dont l'objet premier est de comprendre l'apprentissage et d'intervenir efficacement dans son processus. Ainsi, en enseignement stratégique, pour cibler les interventions qui favorisent les apprentissages et leur transfert, l'enseignant se sert de sa connaissance du processus d'apprentissage de l'élève, soit la façon dont il apprend, dont il traite les informations dans sa mémoire et dont il les organise et les emmagasine afin de les retrouver au moment voulu. Le rôle de l'enseignant revêt donc plusieurs dimensions ; il devient « *penseur, preneur de décisions, modèle, médiateur, entraîneur et motivateur* » (Tardif, 1992).

L'enseignement stratégique s'actualise selon plusieurs étapes résumées dans le tableau suivant :

MODÈLE D'ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE	
Préparation	<i>L'enseignant anime une discussion des objectifs de la tâche, fait un survol du matériel disponible, procède à l'activation des connaissances antérieures des élèves et dirige leur attention et leur intérêt.</i>
Identification de la stratégie	<i>L'enseignant donne aux élèves le nom de la stratégie et en explique l'utilité.</i>
Modelage	<i>L'enseignant utilise la stratégie devant les élèves tout en décrivant « le quoi », « le comment » et « le pourquoi » des gestes à poser.</i>
Pratique guidée	<i>Maintenant qu'ils savent ce qu'il faut faire et qu'ils ont vu comment le faire, les élèves mettent en pratique la stratégie tout en étant guidés par l'enseignant (ou par un pair).</i>
Pratique coopérative	<i>Les élèves discutent de la stratégie, de leurs connaissances et de leur savoir-faire, les justifient, les comparent, les confrontent, perçoivent la même réalité sous plusieurs angles, changent de perspectives, modifient ou corrigent leurs conceptions.</i>
Pratique autonome	<i>Lorsqu'ils ont eu l'occasion de répéter la procédure et d'être guidés dans leur pratique, les élèves savent bien quoi faire et comment le faire. L'enseignant peut alors leur demander d'utiliser la stratégie de façon autonome.</i>
Application et transfert	<i>L'enseignant observe le degré de maîtrise de l'élève, intervient pour lui permettre d'organiser ces nouvelles connaissances et discute avec lui du moment où il serait pertinent d'utiliser la stratégie dans des contextes différents.</i>

Grâce à ce soutien temporaire et évolutif, l'enseignant parvient « à montrer à l'élève à acquérir et à utiliser efficacement et judicieusement différentes stratégies » (Presseau, 2004, p. 2). Or, c'est justement ce but ultime de l'enseignement stratégique qui en fait un moyen tout désigné pour être utilisé en milieu linguistique minoritaire. En effet, rappelons-nous que les principales lacunes décelées chez les élèves francophones en milieu linguistique minoritaire lors des évaluations du Programme d'Indicateurs du rendement scolaire (PIRS) se résument, d'une part, à une moins grande utilisation des stratégies cognitives, à une persistance moins soutenue devant les difficultés et à un plus grand recours aux stratégies d'évitement en situation de lecture et, d'autre part, à un manque de confiance et d'intérêt en situation d'écriture.

III 3. STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Définition et enjeux en milieu linguistique minoritaire

Une stratégie est une connaissance dynamique qui conduit l'élève à utiliser les informations qu'il acquiert, à entreprendre les actions pertinentes pour mener à bien les tâches à réaliser et à évaluer la pertinence de ses choix (Tardif, 1992). En milieu linguistique minoritaire, l'acquisition et le déploiement des stratégies d'apprentissage sont particulièrement incontournables, non seulement à des fins d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais dans le but d'assurer le cheminement identitaire et culturel de l'élève. En effet, en favorisant l'émergence d'un comportement stratégique chez l'élève, c'est-à-dire en suscitant sa réflexion et son questionnement, en l'amenant à acquérir des outils qui lui permettent d'affiner et de réguler son comportement langagier, en le guidant à faire des choix pertinents et en le conduisant à porter un regard critique sur ses choix, les enseignants engagent l'élève dans une démarche dynamique propre à alimenter un rapport positif à la langue et à lui fournir un pouvoir d'action.

Classification des stratégies d'apprentissage

Dans les dernières décennies, plusieurs chercheurs ont élaboré des classifications ou taxonomies des stratégies d'apprentissage. Trois grandes catégories de stratégies d'apprentissage ont été retenues ici :

- les stratégies socio-affectives qui favorisent les interactions avec l'autre et avec le texte en situation d'apprentissage et le contrôle de la dimension affective ;
- les stratégies cognitives qui facilitent l'acquisition de connaissances par des actions, des techniques ou des comportements effectués par l'apprenant ;
- les stratégies métacognitives qui conduisent l'apprenant à une gestion de son processus d'apprentissage par une planification, une évaluation et un contrôle ou une régulation (c'est-à-dire, un ajustement).

En milieu linguistique minoritaire, comme ailleurs, les attitudes et les émotions des élèves agissent sur leur motivation à participer aux activités proposées, à s'y engager pleinement et à persister, même devant les difficultés. Toutefois, dans un milieu anglo-dominant ou plurilinguistique dans lequel le français ne figure pas, l'élève est confronté à une langue et à une culture parfois perçues comme étant plus prestigieuses et il peut être en proie à une insécurité linguistique. Le principal défi est donc de transformer cette ambivalence et cette insécurité en fierté et en confiance. D'où l'importance accordée aux stratégies socio-affectives, qui sont liées au développement de la connaissance, de l'estime et de l'affirmation de soi, et qui donc favorisent le succès dans l'acquisition de la langue en milieu linguistique minoritaire. L'élève apprendra alors à s'identifier en tant qu'être humain unique et francophone, et à poursuivre son cheminement identitaire personnel.

L'enseignement des stratégies d'apprentissage

Celui-ci repose sur les principes suivants :

- inclure l'enseignement des stratégies dans un enseignement de contenu afin de favoriser le transfert ;
- développer la métacognition ;
- se préoccuper de la motivation de l'élève ;
- renseigner l'élève sur les stratégies et leur utilité ;
- démontrer les différences entre les stratégies et leur utilité pour des matières diverses ;
- adapter l'usage des stratégies au style personnel de l'élève, à ses modes préférés d'accès à la connaissance et à son identité ;

- | guider la pratique des stratégies;
- | obtenir une rétroaction sur l'application des stratégies;
- | évaluer l'élève avant et après l'entraînement pour en vérifier l'efficacité.

Ces principes s'inscrivent dans le contexte plus large de l'intervention pédagogique en milieu linguistique minoritaire dont les objectifs essentiels sont énoncés par Cormier (2005):

- | développer un rapport positif à la langue en augmentant et en optimisant les occasions de production et de réception langagières en français;
- | créer des occasions d'appropriation de la culture (enculturation active);
- | viser l'actualisation maximale du potentiel d'apprentissage;
- | cultiver l'autodétermination en tenant compte des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance des élèves;
- | créer des conditions de découvertes et de choix identitaires (négociation identitaire);
- | amorcer un processus de conscientisation et de réflexion critique;
- | créer des partenariats avec la famille et la communauté.

Si le développement d'un comportement stratégique autonome favorise la construction de la littératie scolaire, il appuie aussi concrètement la construction des trois autres littératies multiples: personnelle, communautaire et critique.

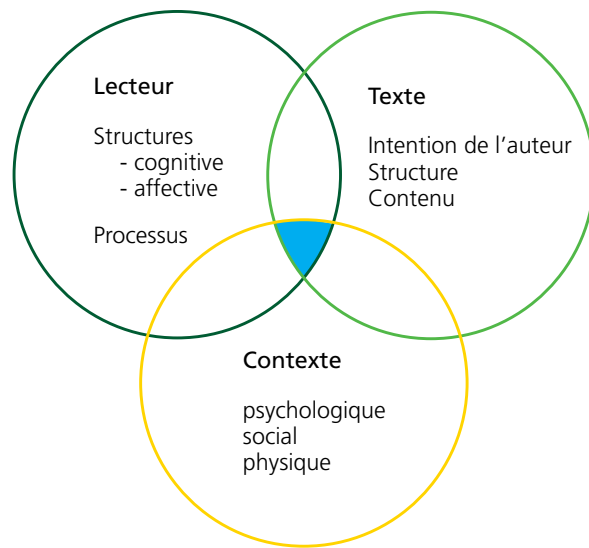
III 4. STRATÉGIES DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE EN MILIEU LINGUISTIQUE MINORITAIRE – VOLET LECTURE

Mise en contexte

Les enjeux sociaux et culturels du milieu linguistique minoritaire font appel à un haut niveau de littératie soit « apprendre à lire, pour se lire et pour lire le monde ». Il est essentiel d'amener l'élève à construire des repères culturels et à développer un rapport positif à soi au moyen de la lecture. Le caractère indispensable de l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans le développement de lecteurs efficaces n'est plus à débattre. De nombreux rapports de recherche énoncent les mêmes constats, à savoir que ce qui distingue un lecteur efficace est l'utilisation d'une variété de stratégies en fonction de son intention de lecture et du type de discours. Il se reconnaît aussi à sa conscience explicite des stratégies, à sa capacité de les exprimer et à son habileté à activer ses connaissances antérieures.

La lecture est un processus interactif de construction de sens

Le modèle de compréhension en lecture retenu ici est celui proposé dans les ouvrages de Giasson (1990, 2003) qui fait d'ailleurs l'unanimité dans le milieu de la recherche. Ce modèle suggère que la compréhension en lecture est un processus interactif entre la personne qui lit, le texte et le contexte.



Modèle interactif de compréhension en lecture (Giasson, 2003, p. 18)

Ce processus interactif de construction de sens se réalise en trois temps : avant (*préparer la lecture*), pendant (*lire pour comprendre les textes et lire pour garder le fil de la lecture*) et après la lecture (*manifester sa compréhension, réagir aux textes et apprécier des textes*).

Les pratiques prometteuses dans l'enseignement des stratégies en situation de lecture

Les activités de lecture devraient :

- | amener l'élève à être actif, c'est-à-dire à interagir cognitivement et affectivement avec le texte ;
- | favoriser l'autonomie des élèves ;
- | être signifiantes ;
- | être gratifiantes ;
- | permettre l'utilisation d'une combinaison de stratégies ;
- | stimuler la pensée critique et créative ;
- | refléter une pédagogie différenciée ;
- | viser l'actualisation culturelle et identitaire ainsi que le développement d'un rapport positif à soi.

Il importe donc de construire des activités de lecture qui amènent l'élève à :

- | élargir sa connaissance du monde ;
- | adopter une attitude de réflexion et de critique vis-à-vis de la lecture ;
- | acquérir les habiletés de lecture et les stratégies de compréhension par la discussion ;
- | apprendre à exprimer ses goûts et ses opinions dans une situation réelle de communication ;
- | réinvestir dans un contexte signifiant le vocabulaire et les expressions rencontrés lors de la lecture ;
- | valoriser et apprécier ses habiletés de lecteur ;
- | intégrer sa lecture à son vécu ;
- | discuter, à des fins identitaires, les repères linguistiques et culturels rencontrés.

Conclusion pour la lecture

La lecture est un processus interactif de construction de sens entre le lecteur, le texte et le contexte. Puisque la qualité de cette interaction est tributaire de la capacité du lecteur efficace à exploiter à bon escient son répertoire de stratégies, l'enseignement explicite des stratégies de lecture s'avère indispensable. Les enjeux de l'intervention pédagogique en lecture sont grands en milieu linguistique minoritaire. Par l'acquisition d'un répertoire de stratégies en lecture, les élèves francophones deviennent des lecteurs mieux outillés pour comprendre pleinement le sens des textes. Le comportement stratégique qui en résulte sera également mis à profit dans la construction d'un rapport plus positif à soi, à l'autre et à la langue. En tant que lecteurs efficaces, ces derniers seront en meilleure position pour se lire et se définir par l'entremise des textes. Cette compétence stratégique leur confèrera aussi un pouvoir d'action sur le discours de l'autre, pouvoir grâce auquel ils sauront lire l'autre et lire le monde.

III 5. STRATÉGIES DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE EN MILIEU LINGUISTIQUE MINORITAIRE – VOLET ÉCRITURE

Mise en contexte


Écrire, c'est s'exprimer, se découvrir, s'exposer à l'autre; bref, écrire c'est risquer! En milieu linguistique minoritaire, les enjeux sont d'autant plus considérables que cette prise de parole par l'écriture contribue à sa construction identitaire. En effet, écrire c'est affirmer son identité, c'est un processus d'expression de soi et, plus largement, de création. Écrire, c'est aussi découvrir sa propre voix.

Écrire, pour certains élèves, est un plaisir; pour d'autres, cela représente un défi; pour d'autres encore, une corvée. En milieu scolaire, il existe parfois une tendance à vouloir tout écrire correctement dès la première ébauche, à accorder plus d'importance au produit fini qu'au processus d'écriture ou encore, à ne pas tenir compte de l'intention d'écriture, du destinataire, ni de leurs répercussions sur la façon d'écrire et sur la version finale acceptable. Malheureusement, certaines de ces pratiques qui établissent une équivalence de type normatif entre écrire et bien écrire peuvent diminuer le goût à l'égard de l'écriture ou de la capacité d'écrire.

Les attitudes des jeunes scripteurs sont tributaires de nombreux facteurs tels que la représentation qu'ils se font de la tâche d'écriture, la nature des stratégies qu'ils déploient et la capacité qu'ils ont à gérer leurs processus cognitifs. Les chercheurs s'appuient sur ces facteurs pour différencier le scripteur débutant du scripteur avancé. Le scripteur débutant exploite un modèle d'écriture qui consiste à énumérer toutes ses connaissances en lien avec le thème et le genre de textes à produire. Le scripteur avancé, quant à lui, met en œuvre un modèle d'écriture qui l'oblige à considérer son intention d'écriture, à choisir et à organiser ses idées en fonction de celle-ci, à évaluer les écarts entre cette intention et le texte produit et, enfin, à trouver les moyens d'y remédier. En résumé, l'écriture est une démarche qui s'apprend particulièrement en milieu scolaire.

Écrire, une démarche de création et d'expression

Écrire un texte, c'est puiser dans son vécu, dans son imaginaire et dans sa connaissance de la langue pour se raconter et décrire son monde. C'est « une démarche de résolution de problèmes dans laquelle le scripteur, préoccupé avant tout par ce qu'il veut faire et ce qu'il veut dire, déploie différentes stratégies pour atteindre ses objectifs » (Turgeon et Bédard, 1997, p. 9). Parmi les différents modèles proposés pour rendre compte des processus cognitifs de la rédaction, celui qui inspire le plus grand nombre d'ouvrages didactiques et de programmes d'études est celui qui présente trois phases récursives : la planification, la rédaction et la révision. C'est de ce modèle dont s'inspirent les différents temps du processus d'écriture qui ont été retenus, mais ils



ont été enrichis d'autres phases importantes pour le milieu linguistique minoritaire : *la planification, les ébauches, la révision, la correction, la publication et la diffusion ainsi que la célébration.*

Il importe de faire valoir que les étapes du processus décrites ci-dessus ne se suivent pas forcément : elles sont dynamiques et donnent lieu à de nombreux allers-retours.

Les pratiques prometteuses dans l'enseignement des stratégies d'écriture

Certaines conditions et certaines formules pédagogiques favorisent l'enseignement des stratégies d'écriture. Pour répondre à la grande diversité des élèves, tant sur la représentation qu'ils se font de l'écriture que de leurs compétences, Reuter (1996) propose une diversification des modes d'enseignement-apprentissage qui s'opère de trois façons :

- diversifier les situations de travail en alternant les moments où les élèves écrivent et ceux où ils réfléchissent sur leurs écrits ;
- diversifier les écrits demandés (p. ex., préparés, spontanés, différents genres) en encourageant les élèves à écrire une grande variété de textes tout en soulignant ce qui leur est commun et distinct ;
- diversifier les situations d'écriture en modifiant les sources desquelles les élèves tirent leurs idées (p. ex., vécu, imaginaire, documents), la manière selon laquelle ils écrivent (seul ou en équipe) et les types d'aide qui leur sont offerts en situation d'écriture (p. ex., ordinateur, ressources humaines ou matérielles, outils).

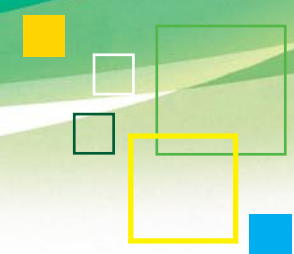
D'intérêt particulier pour le milieu linguistique minoritaire, Cavanagh (2005) propose une démarche d'apprentissage structurée pour remédier à l'insécurité linguistique souvent éprouvée par l'élève quand vient le temps de s'exprimer par écrit. Cette démarche s'articule autour de trois caractéristiques fondamentales :

- privilégier le sens en enseignant un français étroitement lié à la réalité des élèves ;
- outiller les élèves en connaissances réseautées sur un type de textes donné ;
- amener l'élève à construire activement ses connaissances tout en lui offrant plusieurs formes de soutien ou d'échafaudage.

L'auteure montre plusieurs façons d'atteindre ces objectifs :

- offrir un choix de situations de communication ayant un lien avec le vécu et les intérêts de l'élève ;
- privilégier des destinataires francophones ;
- choisir des contextes authentiques de communication ;
- amener l'élève à être conscient des caractéristiques d'un texte efficace, que l'écriture est le fruit de l'emploi conscient de stratégies cognitives et métacognitives, et que les connaissances acquises peuvent se transférer à d'autres contextes ;
- offrir et adapter le soutien en exploitant différentes formes d'échafaudage, à savoir l'échafaudage matériel à l'aide d'outils et de grilles, l'échafaudage social à l'aide du modelage et du travail d'équipe et l'échafaudage de tâches en augmentant la complexité de la tâche d'écriture. En milieu linguistique minoritaire, nous parlons aussi d'échafaudage linguistique et d'échafaudage sur le plan identitaire.

Grâce à ces moyens, l'auteure souhaite augmenter les chances que l'élève francophone connaisse la réussite et développe ainsi un rapport positif à la langue.



Si l'importance de la lecture en tant qu'outil d'apprentissage dans toutes les matières n'est plus à débattre, l'idée d'*écrire pour apprendre* trouve aussi ses adeptes, dans des disciplines autres que le français, particulièrement en sciences et en technologie. Ainsi, le fait d'écrire en classe de sciences favorise la construction de connaissances scientifiques.

Conclusion en écriture

En milieu linguistique minoritaire, les interventions pédagogiques en écriture sont essentielles, non seulement pour le développement des compétences en écriture, mais aussi pour la construction identitaire de l'élève francophone. Par son appartenance à une véritable communauté de scripteurs, l'élève découvre sa voix qui se répercute parmi les membres de sa collectivité; par ses compétences nouvellement acquises, l'élève s'approprie les outils dont il a besoin pour faire connaître sa réalité et intervenir dans la construction de son espace francophone; par son autonomie à gérer son processus d'écriture, l'élève développe un sens critique indispensable pour exercer son rôle de citoyen responsable et engagé dans sa francophonie.

Conclusion

Les interventions pédagogiques explicitement centrées sur l'acquisition par l'élève de stratégies de lecture et d'écriture visent à développer un lecteur et un scripteur autonome. En milieu linguistique minoritaire, il est nécessaire d'intégrer ces interventions dans une pédagogie qui tient compte des défis que présente ce milieu.

Tout d'abord, la pédagogie en milieu linguistique minoritaire doit responsabiliser l'élève en le plaçant au cœur même de ses apprentissages. Dans l'enseignement des stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives en lecture et en écriture, cela se traduira par un engagement actif de l'élève, et ce, dans toutes les étapes de la démarche de l'enseignement stratégique soit le choix et la préparation de situations d'apprentissage significatives; la définition et la mise en pratique des stratégies; l'identification de contextes propices au transfert; et l'évaluation de son degré de maîtrise lors de l'utilisation de la stratégie. En résumé, autant d'occasions pour favoriser l'autonomie de l'élève dans la gestion de son comportement stratégique.

Ensuite, la pédagogie en milieu linguistique minoritaire doit proposer des situations d'apprentissage authentiques et significatives. En effet, l'acquisition d'un répertoire stratégique devra être réalisée pour que ce dernier soit utilisé lors de projets de lecture et d'écriture qui sont étroitement liés aux intérêts et à la réalité des élèves et empreints des enjeux linguistiques, culturels et identitaires de leur communauté. Ces projets dépasseront nécessairement le cadre scolaire si l'on fait appel à de vrais destinataires et si l'on explore des écrits authentiques issus de la collectivité francophone.

Ceci nous conduit à une troisième considération importante, soit celle de créer des partenariats famille-école-communauté. En plus des échanges occasionnés par le choix de projets de lecture et d'écriture authentiques, la famille et la communauté seront mises à contribution lors du développement et du soutien d'un comportement stratégique chez leurs jeunes lecteurs et scripteurs. Il existe plusieurs façons de mettre en œuvre ces partenariats, à savoir sensibiliser les personnes concernées à créer un environnement riche d'écrits en français; faire participer les membres de la communauté aux pratiques de littératie de l'école; fournir un appui aux parents pour qu'ils puissent aider leurs enfants dans leur apprentissage; et former les enseignants dans toutes les disciplines scolaires afin que les stratégies nouvellement acquises soient transférées dans toutes les sphères de la vie.

Finalement, pour devenir des lecteurs et des scripteurs efficaces, les élèves devront développer des comportements stratégiques en lecture et en écriture. De tels comportements leur permettront de disposer d'outils qui leur serviront à nourrir un double rapport à soi et à la langue. Ce double rapport est nécessaire pour que les élèves puissent se construire une identité forte et engagée, et un pouvoir d'action qu'ils mettront au service du développement durable de la francophonie en contexte canadien.

Un défi de taille, mais à la mesure de nos moyens !



Tableaux des stratégies préconisées



III TABLEAUX DES STRATÉGIES PRÉCONISÉES

Les **tableaux des stratégies** que vous trouverez dans ce *Guide pédagogique* reprennent les informations du document *Stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives en lecture et en écriture pour le milieu linguistique minoritaire*, avec certaines modifications.

Par souci de logique et à des fins pratiques, certaines stratégies du domaine socio-affectif ont été regroupées pour en alléger l'enseignement. Le nom des stratégies qui figurent dans les tableaux est exactement le même que celui adopté dans les *Référentiels* de 3-6 et 7-12, et dans les scénarios développés pour ces niveaux. Pour les élèves de M-2, nous avons simplifié le nom des stratégies, comme on peut le voir dans les *Référentiels* ainsi que dans les scénarios de modelage. Cette désignation simplifiée n'a pas été reportée dans les tableaux où on trouvera uniquement le nom des stratégies retenues pour les élèves 3-6. Il est important de noter que, bien que des niveaux scolaires aient été assignés aux scénarios développés, cela n'empêche en aucun cas les enseignants de les utiliser pour des élèves d'autres niveaux scolaires susceptibles d'en bénéficier ou qui ont exprimé le besoin ou le désir de se les approprier.

Les stratégies socio-affectives chapeautent en quelque sorte toutes les autres, car elles doivent être utilisées dans tous les aspects de la lecture et de l'écriture, et peuvent donc toutes s'inscrire dans chaque étape de leur processus.

Ce *Guide pédagogique* se veut un outil pour tous les enseignants travaillant en milieu linguistique minoritaire et offre donc des exemples de scénarios de modelage des stratégies d'apprentissage pour tous les niveaux (M-12) et la plupart des matières enseignées à travers le Canada. Les abréviations M-2, 3-6 et 7-12 qui figurent dans les tableaux renvoient donc aux niveaux scolaires pour lesquels les scénarios ont été conçus. Les matières scolaires y sont identifiées par leur nom, et l'abréviation TTES, qui représente toutes les matières, a été employée lorsqu'un scénario est composé de façon très générale. Notez bien que loin de se limiter à la matière que nous avons choisie pour leur développement, tous les scénarios peuvent être adaptés à toutes les matières scolaires. Vous pourrez repérer les trois scénarios qui ont fait l'objet d'une vidéo au signe de la petite caméra.

Les couleurs employées dans les tableaux symbolisent le type de stratégies et ont été reprises dans les *Référentiels* et les affiches.

STRATÉGIES SOCIO-AFFECTIVES, COGNITIVES ET MÉTACOGNITIVES EN LECTURE

STRATÉGIES SOCIO-AFFECTIVES

PRISE DE CONSCIENCE DES ÉMOTIONS

- Je m'identifie ce qui me touche et les émotions que je ressens à l'égard de la tâche de lecture proposée.
- J'analyse mes émotions et je détermine ce qu'elles révèlent à mon sujet.
- J'identifie mes liens avec la francophonie dans ce que je lis. 7-12 FRANÇAIS/THÉÂTRE; 3-6 SC. HUM.
- Je décide ce que j'accepte et ce que je rejette du texte. 7-12 MUSIQUE; M-2 FRANÇAIS
- J'exprime la façon dont ce texte m'affecte.

MOTIVATION

- J'adopte une attitude positive par rapport à la tâche.
- J'accepte de faire une tâche malgré mes incertitudes.
- J'identifie les raisons pour lesquelles je fais des efforts pour réaliser la tâche.
- J'évalue mes chances de succès.
- J'envisage les choix à faire pour assurer le bon déroulement de la tâche.
- Je persiste à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche.
- Je prends des décisions pour augmenter ma motivation par rapport à ce que je lis. 7-12 TTES; M-2 MUSIQUE

CLARIFICATION ET VÉRIFICATION

- Je demande des précisions ou de l'aide dans la réalisation de la tâche.
- Je vérifie ma compréhension de la tâche en m'adressant à l'enseignant ou à un pair. 7-12 FRANÇAIS; 3-6 SCIENCES

COOPÉRATION

- J'aide à planifier le travail d'équipe. 7-12 ART DRAMATIQUE/FRANÇAIS; 3-6 SC. HUM.
- Je suis responsable de mon travail et d'aider les autres.
- Je fais part de mes idées, j'accueille celles des autres et j'en tiens compte. 7-12 FRANÇAIS; 3-6 FRANÇAIS
- J'encourage et je félicite les membres de mon équipe. 7-12 SC. HUM.; M-2 TTES

GESTION DE L'ANXIÉTÉ

- J'évalue mon degré d'anxiété et j'utilise diverses techniques pour le réduire.
- Je m'encourage en misant sur mes points forts et en pensant à ce que j'ai déjà réussi. 7-12 MATHS; 3-6 MATHS

STRATÉGIES COGNITIVES

AVANT

PRÉPARER LA LECTURE

- Je précise mon intention de lecture. 3-6 FRANÇAIS
- Je choisis ce que je vais lire selon mon intention de lecture.
- Je fais un survol du texte.
- J'active mes connaissances antérieures. 7-12 ARTS/FRANÇAIS
- Je fais des prédictions.

PENDANT

LIRE POUR COMPRENDRE LES TEXTES

- Je mets à profit l'organisation du texte.
- Je continue de faire des prédictions.
- Je crée des liens avec ce que je lis.
- Je repère les marqueurs de relation pour dégager les liens entre les idées.
- Je dégage l'idée principale et les idées secondaires.
- Je me crée des images mentales pour donner du sens à ma lecture et je les note. M-2 SCIENCES
- Je fais des inférences et je les note. 7-12 FRANÇAIS

LIRE POUR GARDER LE FIL DE LA LECTURE

- Je découvre le sens d'un mot à partir de la façon dont il est formé.
- Je découvre le sens d'un mot en utilisant le contexte.
- J'utilise la syntaxe de la langue française pour lire les mots correctement.
- J'utilise diverses ressources de référence pour soutenir ma compréhension.
- Je lis par groupes de mots. M-2 FRANÇAIS
- Je me corrige moi-même.
- Je donne du sens aux mots de substitution. 7-12 SC.HUM.
- J'utilise mes connaissances d'une autre langue.

APRÈS

MANIFESTER SA COMPRÉHENSION

- Je fais un résumé.
- J'organise le contenu du texte et ma compréhension sous forme de représentation visuelle. 3-6 SCIENCES
- J'analyse un texte pour en dégager les composantes et établir des relations entre elles. 7-12 SCIENCES

RÉAGIR AUX TEXTES

- J'établis un rapport entre les repères culturels du texte et moi-même. 7-12 SC. HUM./FRANÇAIS
- J'identifie des façons pour faire connaître mes réactions en classe, à l'école et dans la communauté.
- Je trouve des moyens pour répondre aux nouvelles questions suscitées par ma lecture. 3-6 SCIENCES
- Je fais des liens avec mon vécu, avec ma culture, avec d'autres textes et avec le monde qui m'entoure et je les note.
- J'écris des passages ou des procédés que j'aimerais utiliser dans mes futurs écrits.
- Je tire des conclusions en intégrant certaines informations du texte et mes observations.

APPRÉCIER DES TEXTES

- Je me fais une opinion sur le texte selon mes connaissances et mes valeurs. M-2 TTES
- Je porte un jugement critique et esthétique sur le texte et je compile mes notes. 7-12 FRANÇAIS
- Je mets en évidence les éléments uniques à la langue française (p. ex., expressions, figures de style).

STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES

AVANT

PLANIFIER LA LECTURE

- Je fixe mes objectifs de lecture.
- Je détermine la façon d'aborder ma lecture en fonction de mon intention. 7-12 SC. HUM.
- J'identifie mes connaissances et mes stratégies.
- Je prévois me servir de certaines stratégies qui m'ont été utiles auparavant.
- Je prévois un moyen pour prendre des notes ou pour marquer le texte. 3-6 MATHS

PENDANT

CONTRÔLER ET RÉGULER LA LECTURE

- Je pose des questions pour confirmer, vérifier et ajuster mes prédictions. M-2 FRANÇAIS
- Je constate que je ne comprends plus et j'identifie la source du problème dont je cherche les raisons; j'applique une solution appropriée; je vérifie si ma solution est efficace. 7-12 SCIENCES
- Je choisis une stratégie particulière pour approfondir ma compréhension du texte.

APRÈS

ÉVALUER LA LECTURE

- J'évalue les objectifs que je me suis fixés au début de ma lecture.
- Je discute de mes stratégies de lecture et de leur efficacité pour accéder à l'information. 7-12 SC. HUM.
- Je raconte mes expériences avec le processus de lecture. 3-6 ART DRAMATIQUE

STRATÉGIES SOCIO-AFFECTIVES, COGNITIVES ET MÉTACOGNITIVES EN ÉCRITURE

STRATÉGIES SOCIO-AFFECTIVES	PRISE DE CONSCIENCE DES ÉMOTIONS <ul style="list-style-type: none"> J'identifie ce qui me touche et les émotions que je ressens à l'égard de la tâche d'écriture proposée. J'analyse mes émotions et je détermine ce qu'elles révèlent à mon sujet. 7-12 ARTS/FRANÇAIS; 3-6 ARTS VISUELS Je crée des liens avec la francophonie dans ce que j'écris. J'exprime la façon dont la rédaction de ce texte m'affecte. 	MOTIVATION <ul style="list-style-type: none"> J'adopte une attitude positive par rapport à la tâche. J'accepte de faire une tâche malgré mes incertitudes. J'identifie les raisons pour lesquelles je fais des efforts pour réaliser la tâche. J'évalue mes chances de succès. 7-12 ARTS J'envisage les choix à faire pour assurer le bon déroulement de la tâche. 7-12 SANTÉ/FRANÇAIS Je persiste à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche. 7-12 FRANÇAIS; 3-6 SC. HUM. Je prends des décisions pour augmenter ma motivation par rapport à ce que j'écris. 	CLARIFICATION ET VÉRIFICATION <ul style="list-style-type: none"> Je demande des précisions ou de l'aide dans la réalisation de la tâche. 7-12/M-2 SCIENCES Je vérifie ma compréhension de la tâche en m'adressant à l'enseignant ou à un pair. 	COOPÉRATION <ul style="list-style-type: none"> J'aide à planifier le travail d'équipe. Je suis responsable de mon travail et d'aider les autres. 7-12 TTES; M-2 FRANÇAIS Je fais part de mes idées, j'accueille celles des autres et j'en tiens compte. J'encourage et je félicite les membres de mon équipe. 	GESTION DE L'ANXIÉTÉ <ul style="list-style-type: none"> J'évalue mon degré d'anxiété et j'utilise diverses techniques en vue de le réduire. 7-12 FRANÇAIS/SC. HUM.; 3-6 SCIENCES Je m'encourage en misant sur mes points forts et en pensant à ce que j'ai déjà réussi. 			
	STRATÉGIES COGNITIVES	PLANIFICATION <ul style="list-style-type: none"> Je précise mon intention de communication et j'identifie mon destinataire. J'active mes connaissances antérieures sur le sujet. Je fais une collecte d'informations. Je fais un remue-ménages et je note mes idées. M-2 SC. HUM. Je choisis les meilleures idées ou informations. J'organise mes idées ou mes informations à l'aide d'une organisation graphique. Je construis la structure générale de mon texte et je tiens compte des caractéristiques qui lui sont propres. 7-12 SCIENCES Je discute de mes choix et je demande l'avis de mes pairs. 	ÉBAUCHES <ul style="list-style-type: none"> Je transforme mes idées en phrases. M-2 FRANÇAIS J'enchaîne mes phrases de façon cohérente. 7-12 ÉD. PHYS. J'utilise les expressions et les mots qui conviennent. Je m'assure de respecter la structure du texte. 	RÉVISION <ul style="list-style-type: none"> Je vérifie les idées de mon texte en fonction de la situation de communication. 3-6 FORM. PERS. ET SOCIALE Je vérifie la cohérence des idées de mon texte. 7-12 SC. HUM. Je porte attention à la fluidité de mon texte. Je m'assure que ma façon de m'exprimer (ma voix) ressorte de mon texte. Je m'assure que mes choix lexicaux et syntaxiques sont judicieux. 	CORRECTION <ul style="list-style-type: none"> Je laisse des marques dans mon texte selon la méthode préconisée pour vérifier le vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation, l'orthographe lexicale et grammaticale. M-2 SCIENCES J'ai recours aux manipulations syntaxiques pour mieux comprendre ou maîtriser la syntaxe de la phrase. 7-12 SC. HUM. J'applique mes connaissances du fonctionnement de la langue pour corriger le vocabulaire, la syntaxe, l'orthographe lexicale et grammaticale. 	PUBLICATION ET DIFFUSION <ul style="list-style-type: none"> Je choisis un mode de transcription pour réécrire mon texte au propre. Je prévois une mise en page qui mettra mon texte en valeur et en facilitera la lecture. 7-12 MATHS. Je vérifie la lisibilité du texte final. Je présente mon texte à son destinataire. 3-6 TTES Je recueille les commentaires de mes lecteurs. 	CÉLÉBRATION <ul style="list-style-type: none"> Je fête mes succès avec mes pairs ou avec ma communauté. 7-12 TTES Je célèbre les succès de mes pairs en les écoutant, en lisant leurs textes et en les complimentant. M-2 FRANÇAIS 	
		STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES	PLANIFICATION <ul style="list-style-type: none"> Je fixe mes objectifs d'écriture. Je planifie la façon d'aborder mon projet d'écriture en fonction de mes objectifs. 3-6 FRANÇAIS/SC. HUM. J'identifie mes connaissances et mes habiletés qui seront utiles pour ce projet. Je prévois me servir de certaines stratégies qui m'ont été utiles auparavant pour surmonter des difficultés possibles. 7-12 FRANÇAIS/TTES Je vérifie si ma stratégie de recherche et d'organisation d'idées est efficace. 	ÉBAUCHES <ul style="list-style-type: none"> Je reviens à mon plan et je l'ajuste au besoin. Je vérifie si les moyens employés pour assurer la progression et l'enchaînement des idées sont efficaces. 7-12 FRANÇAIS/CARRIÈRES J'annote mon ébauche en identifiant les éléments pour lesquels j'ai un doute et qui doivent être révisés. 3-6 SC. HUM. 	RÉVISION <ul style="list-style-type: none"> Je me donne un but de révision à chacune des relectures successives. 7-12 FRANÇAIS Je choisis les stratégies de révision appropriées et je me prépare à les appliquer. 3-6 FRANÇAIS 	CORRECTION <ul style="list-style-type: none"> Je me donne un but de correction à chacune des relectures successives. M-2 TTES Je choisis les stratégies de correction appropriées et je me prépare à les appliquer. 7-12 SCIENCES 	PUBLICATION ET DIFFUSION <ul style="list-style-type: none"> J'évalue si la mise en page et la forme finale de mon texte le rendent facile et agréable à lire. 3-6 FRANÇAIS J'identifie les répétitions et les choix privilégiés que je fais sur le plan du contenu et de la forme et qui créent ma voix d'écrivain. 7-12 TTES 	CÉLÉBRATION <ul style="list-style-type: none"> Je fais le bilan de mes apprentissages, de mes points forts et de mes défis en prévision de la prochaine tâche d'écriture. 7-12 FRANÇAIS/SC. HUM. Je discute de mes stratégies d'écriture avec mon enseignant et avec mes pairs. M-2 TTES Je témoigne de mes expériences de scripteur.



Outils de référence

III LES RÉFÉRENTIELS

Autre composante du *Guide pédagogique*, les **Référentiels** sont des documents conçus à l'intention des élèves. Ils reprennent les stratégies présentées dans les tableaux et s'accompagnent d'exemples de comportements stratégiques (inspirés du document de fondement) et adaptés aux divers niveaux scolaires (M-2, 3-6, 7-12). Les élèves peuvent se reporter aux *Référentiels* en tout temps pour revoir les stratégies déjà apprises ou ils peuvent s'en inspirer en cas de difficultés et apprendre progressivement à travailler de façon autonome. Les *Référentiels* se trouvent aussi en Annexe C de ce document.

À partir du cédérom de la Trousse, l'enseignant a la possibilité de sélectionner, dans les *Référentiels*, les stratégies qu'il prévoit planifier durant l'année scolaire ou celles susceptibles de répondre aux besoins particuliers de ses élèves. Il peut enlever tous les comportements stratégiques qui se trouvent dans la colonne de droite et les recomposer progressivement avec les élèves, dans leurs propres mots.

III LES AFFICHES

Les **Affiches** qui figurent dans la Trousse et accompagnent le *Guide pédagogique* sont là à titre de support visuel pour la salle de classe. Elles seront particulièrement utiles aux élèves de M-2. Ces derniers ont encore besoin d'un grand soutien de l'enseignant et pourront se référer plus facilement aux affiches qu'aux *Référentiels* individuels, par un simple coup d'œil au mur de la classe.

Les affiches axées sur les stratégies socio-affectives représentent celles-ci sous forme de dessins afin de faciliter l'appropriation par les élèves des phrases et des concepts clés.

Les affiches correspondant aux niveaux 3-6 sont là comme support visuel, utilisable comme référence dans la classe. Par ailleurs, les élèves de niveaux 3-6 pourront utiliser leurs *Référentiels* comme outil de travail lors de leurs lectures et de leurs tâches d'écriture. Ils pourront aussi les apporter à la maison pour faire leurs travaux scolaires afin de s'y référer au besoin et d'en discuter avec leurs parents.

Nous n'avons pas créé d'affiches pour le groupe des élèves de 7-12 parce que leurs enseignants se retrouvent peu souvent dans la même salle durant l'année. Les *Référentiels* représentent donc pour eux l'outil le plus adapté, qu'ils peuvent insérer dans un cartable et utiliser dans toutes les matières scolaires.





III CONTINUUM DU LECTEUR ET DU SCRIPTEUR

Le **continuum** est un document, généralement présenté sous forme de tableau, qui permet d'identifier les comportements typiques d'élève à l'intérieur du processus d'apprentissage de lecture et d'écriture au fil du temps. En sachant où l'élève se situe, l'enseignant peut être davantage en mesure de lui proposer un prochain apprentissage pour assurer son évolution vers l'autonomie. À l'aide du continuum, l'enseignant peut noter les comportements que l'élève affiche et les stratégies qu'il met en œuvre, et déterminer celles devant faire l'objet d'un enseignement explicite.

Le continuum reflète le développement du lecteur ou du scripteur en fonction de comportements observables dès l'âge préscolaire jusqu'à l'adolescence et s'avère donc particulièrement utile pour l'enseignant. L'élève se situe à l'intérieur d'un continuum du lecteur ou du scripteur et progresse d'un stade à l'autre en fonction de ses expériences et de ses apprentissages. « Il faut... souligner que le processus de développement de la lecture [et de l'écriture] n'est ni figé, ni linéaire [dans le temps]. Le rythme de progression varie d'un élève à l'autre¹ » (p. 7). Il se peut qu'un élève affiche des comportements relevant de deux stades différents de développement, même si la majorité de ses comportements se situent plutôt dans un stade donné.

L'enseignement stratégique préconisé dans ce *Guide pédagogique* devrait permettre aux élèves de se forger les attitudes, les connaissances, les habiletés ou les stratégies qui y sont présentées. Le continuum doit servir de point de départ au repérage des besoins de l'élève et à la sélection des stratégies socio-affectives, cognitives ou métacognitives à lui enseigner pour développer son autonomie de lecteur et de scripteur.

Le continuum reflète le développement du lecteur ou du scripteur en fonction de comportements observables dès l'âge préscolaire et jusqu'à l'adolescence et s'avère donc particulièrement utile pour l'enseignant. Au Canada, certaines instances, ainsi que quelques organismes de collaboration intergouvernementale, en ont développé d'après un format qui leur est propre et en s'inspirant de plusieurs travaux de recherche. Ces continuums incluent des composantes souvent très similaires. Il est donc important de connaître et d'utiliser le continuum préconisé par votre instance particulière.

En milieu linguistique minoritaire plus que partout ailleurs, il est essentiel de bien connaître les élèves et leurs besoins pour intervenir efficacement dans leurs apprentissages, l'école constituant bien souvent pour eux le temps privilégié pour travailler le développement de leur langue. L'utilisation des stratégies maximisera les succès des élèves, augmentera leur confiance en eux-mêmes et leur permettra de relever les défis qui se présentent lors de tâches diverses. C'est ainsi que l'élève développera un rapport positif à la langue et saura jouer un rôle actif dans le développement de la communauté francophone.

¹ Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (2004). *Trousse d'appréciation de rendement en lecture : immersion française quatrième à sixième année*. Halifax : CAMEF.



Répertoire des scénarios de modelage pour les niveaux M-6

III RÉPERTOIRE DES SCÉNARIOS DE MODELAGE POUR LES NIVEAUX M-6

L'enseignement stratégique, une approche basée sur la psychologie cognitive, facilite la compréhension du processus d'apprentissage et souligne le rôle d'une intervention efficace. Une fois que l'enseignant a compris ce processus, il est en mesure de mettre en œuvre des activités pédagogiques authentiques, adaptées aux besoins des élèves qui vivent en milieu linguistique minoritaire et qui les responsabilisent. L'enseignement stratégique favorise également les apprentissages et leurs transferts.

Afin de présenter cette approche et d'en faciliter l'intégration, nous proposons un répertoire de scénarios de modelage qui ont chacun pour but de présenter une stratégie d'apprentissage donnée. Les scénarios sont illustrés par des exemples d'activités qui mettent en valeur ces stratégies. De plus, pour aider les enseignants à mieux se familiariser avec l'enseignement stratégique, nous proposons un DVD qui présente trois de ces scénarios, filmés en salle de classe.

Quoique les scénarios présentés s'adressent à des niveaux scolaires précis, ils peuvent facilement s'adapter à tous les niveaux. Le *Guide pédagogique* comprend aussi un gabarit de scénario de modelage destiné à la formulation de nouvelles situations d'enseignement stratégique. Notons que pour maximiser le transfert des apprentissages, il est recommandé de pratiquer l'enseignement des stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives dans toutes les matières. Nous encourageons par ailleurs les enseignants à explorer toutes les composantes de la Trousse de formation sur les stratégies en lecture et en écriture afin de parfaire leur pratique de l'enseignement stratégique.


Du point de vue de l'apprentissage de l'élève, le modèle d'enseignement stratégique proposé permet de suivre toutes les étapes de l'enseignement explicite : modelage, pratique guidée, pratique coopérative, pratique autonome et objectivation. La préparation à l'apprentissage (oral réflexif) a pour but d'engager les élèves dans une discussion qui les amènera à comprendre la raison d'être d'une stratégie donnée tout en développant leur métalangage. Soulignons que cette approche n'a pas besoin d'être adoptée intégralement ni tout le temps lors de l'enseignement d'une stratégie. Certaines étapes peuvent être plus brèves que d'autres. C'est à l'enseignant d'établir dans quelle mesure il peut utiliser ce répertoire de scénarios à la lumière de son contexte de classe.

Du point de vue pédagogique, chaque scénario de modelage comporte deux étapes essentielles à la pratique d'une pédagogie réflexive, l'une qui précède l'intervention pédagogique proprement dite et l'autre qui la suit. La première étape de réflexion permet à l'enseignant de finaliser son travail de préparation et la seconde, de favoriser une objectivation visant à maximiser les apprentissages et le réinvestissement des connaissances. L'enseignant a ainsi recours à la métacognition, qui devient partie intégrante de son enseignement et contribue à l'améliorer.

Organisation du répertoire

Voici comment s'organise ce répertoire des scénarios de modelage. Les premiers scénarios présentés sont axés sur les stratégies socio-affectives, en fonction de l'objectif respectif de celles-ci :

- Prise de conscience des émotions,
- Motivation,
- Clarification et vérification,
- Coopération et, enfin,
- Gestion de l'anxiété.



Vous y trouverez une alternance de scénarios de lecture et de scénarios d'écriture. Rappelons que ces stratégies pourraient toutes être enseignées durant les différentes étapes de la lecture et de l'écriture, car elles ont une influence énorme sur l'acquisition des autres stratégies et la tâche à accomplir en classe.

Nous avons ensuite une première série de scénarios axés sur les stratégies cognitives, avec des exemples de situation de lecture. Ils sont suivis des scénarios axés sur des stratégies métacognitives, qui correspondent chacune aux étapes respectives du processus de lecture :

- Préparation à la lecture,
- Lire pour comprendre les textes,
- Lire pour garder le fil,
- Manifester sa compréhension,
- Réagir aux textes,
- Apprécier des textes.

Puis vient une deuxième série de scénarios axés sur les stratégies cognitives, cette fois en situation d'écriture, suivie des scénarios métacognitifs qui respectent l'ordre des différentes étapes du processus d'écriture :


- Planification,
- Ébauches,
- Révision,
- Correction,
- Publication et diffusion,
- Célébration.

Pour donner à l'enseignant le plus grand éventail possible de scénarios, nous avons développé un scénario particulier pour chaque étape des processus de lecture et d'écriture. Certains scénarios ont été conçus initialement pour des élèves de niveaux M-2, d'autres pour ceux de niveaux 3-6. La désignation de la stratégie peut varier selon le niveau, une appellation plus simple ayant été retenue pour les M-2. Quelques adaptations ont aussi été suggérées le cas échéant en fin de modelage. Pour les scénarios développés initialement à l'intention des 3-6, le nom de la stratégie qui figure dans le Répertoire apparaît de la même façon dans les *Référentiels* et les affiches, et il s'accompagne, entre parenthèses, du nom de la stratégie simplifié à l'intention des M-2. Pour les scénarios développés initialement à l'intention des M-2, le nom de la stratégie qui figure dans le Répertoire apparaît aussi de la même façon dans les *Référentiels* et les affiches, et il s'accompagne, entre parenthèses, du nom donné à la stratégie à l'intention des 3-6.

Composition des scénarios

La première et la dernière section de chaque scénario se veulent des temps de réflexion pour l'enseignant, afin qu'il pose un regard critique sur le cheminement de ses élèves et sur son propre cheminement comme pédagogue. Les autres sections représentent les interactions que l'enseignant a avec ses élèves en vue de leur présenter la stratégie qu'ils vont apprendre et d'en faire avec eux la mise en œuvre. Lorsque les mots ou phrases sont en italiques, ils représentent le script servant de guide à l'enseignant.

Certaines sections se répètent d'un scénario à l'autre, la réflexion métacognitive de l'enseignant devant être sensiblement la même avant l'enseignement de chaque stratégie et après. D'autres au contraire varient considérablement, étant adaptées à la stratégie présentée.



En contexte linguistique minoritaire, l'acquisition et le déploiement des stratégies d'apprentissage s'avèrent particulièrement importants, non seulement à des fins d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais aussi dans le but d'assurer le cheminement identitaire et culturel de l'élève. En effet, en favorisant l'émergence d'un comportement stratégique chez l'élève, c'est-à-dire en suscitant sa réflexion et son questionnement, les enseignants amènent l'élève à s'investir dans une méthode de travail dynamique propre à alimenter un rapport positif à la langue et à lui fournir un pouvoir d'action.

Fiches de l'élève

En complément aux deux répertoires de scénarios qui suivent, vous trouverez, en annexe du *Guide pédagogique*, une série de fiches accompagnatrices, dont l'ordre de présentation respecte celui des scénarios de modelage. Ces fiches sont reproductibles et peuvent être modifiées au besoin par l'enseignant. Elles constituent pour les élèves un outil qui les guidera lors de leur première utilisation des stratégies et servira de support aux scénarios de modelage. Dès que l'élève aura acquis une certaine autonomie et qu'il saura adopter des comportements stratégiques spontanés, elles ne lui seront, dans certains cas, plus utiles. Le but de ces fiches est avant tout d'**aider les élèves à s'approprier les stratégies pertinentes** pour accomplir ses tâches de lecture ou d'écriture.

Bien que nous encourageons les enseignants à reproduire ces fiches en les agrandissant pour le modelage de la stratégie, les élèves gagneraient à s'équiper d'un dossier d'écriture et de lecture dans lesquels ils pourraient mettre leurs *Référentiels*, les fiches reliées aux stratégies qu'ils ont apprises et les notes personnelles susceptibles de les aider lors de leurs lectures et projets d'écriture.



3-6 (M-2)
Écriture

J'analyse mes émotions et je détermine ce qu'elles révèlent à mon sujet (Quand j'écris cela, ça me rappelle...)

Stratégie socio-affective de prise de conscience des émotions 

But : L'élève pourra observer ses choix porteurs d'émotions et les expliquer en puisant dans ses expériences personnelles.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN !

- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à amener les élèves à exprimer leurs sentiments et à parler de leur vécu ;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé ;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves ;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt) ;
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction ;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur ;
- 2 J'active les connaissances antérieures des élèves en les amenant à exprimer leurs sentiments et à parler de leurs expériences personnelles ;
- 3 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - qualifier les types de textes qu'ils ont déjà eu l'occasion d'écrire ;
 - identifier les sentiments et les réactions que l'écriture de ces textes a suscités ;
 - préciser par quels moyens leurs sentiments et leurs réactions se sont traduits dans leur texte (p. ex., choix de thème, point de vue, choix de mots) ;
 - prendre conscience de l'importance de leurs sentiments et de leurs réactions dans la création de leur voix unique de scripteur ;
- 4 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année.

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

I Je nomme la stratégie et je la décris.

« J'analyse mes émotions et je détermine ce qu'elles révèlent à mon sujet » signifie que je prends conscience des moyens par lesquels mes émotions se traduisent dans mon texte et j'explique mes choix en faisant des liens avec mes expériences personnelles.

I J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Lorsque vous avez décrit le tableau que vous avez créé sous l'inspiration de l'œuvre de Norval Morriseau, vous avez nommé et expliqué les choix que vous avez faits: le choix de l'animal représenté, le choix de couleurs, le choix de formes. Par exemple, un élève a choisi l'aigle parce que cet oiseau est fort et majestueux. Cet animal lui rappelle aussi le nom de son équipe de hockey préférée. Il a utilisé des couleurs vives et éclatantes, comme le rouge, l'orange et le jaune, pour traduire l'énergie, la force et la victoire. Ses choix nous révèlent qu'il aime le hockey, et qu'il admire une équipe forte et victorieuse.

Et vous? Quels sont les choix que vous avez faits? Pourquoi? Qu'est-ce que ces choix révèlent à votre sujet?

I J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.

Pourquoi ?

I J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand j'analyse mes émotions et que je détermine ce qu'elles révèlent à mon sujet, cela me permet de (réponses possibles):

- m'investir dans mon projet d'écriture et d'y prendre plaisir;
- exercer un contrôle sur le déroulement de la tâche et sur mes résultats;
- découvrir ma voix unique de scripteur et la développer;
- me sentir plus confiant;
- dire ce que je ressens, raconter mes expériences et évoquer mes souvenirs;
- choisir judicieusement les mots et les moyens pour produire l'effet désiré;
- valoriser mes expériences personnelles et les percevoir comme source d'inspiration pour des textes futurs.

I J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Sachant que vous devez rédiger (décrire la situation d'écriture proposée), en quoi cela va-t-il vous aider de prendre le temps d'observer les mots que vous avez choisis pour communiquer vos émotions et d'expliquer vos choix en faisant des liens avec vos expériences personnelles?

Pouvez-vous donner d'autres situations d'écriture dans lesquelles il serait utile d'analyser vos émotions et de déterminer ce qu'elles révèlent à votre sujet?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque j'analyse mes émotions et que je détermine ce qu'elles révèlent à mon sujet: (Adapter à la situation d'écriture proposée. Suivre la fiche de l'élève (p. 331). Pointer chacune des questions sur la fiche agrandie et y répondre à voix haute en relisant son texte.)

- Qu'est-ce que j'ai écrit ?
J'ai écrit un haïku qui accompagnera une œuvre d'art dans un calendrier. Je le note.
- Quels sont les mots porteurs d'émotions que j'ai choisis ?
Je relis mon texte, je trouve un mot qui traduit une émotion. Voici... (préciser); je le note.
- Je me demande :
« Pour quelle raison est-ce que j'ai choisi ce mot ? À quoi me fait-il penser ? »
Ce mot... (préciser); je le note.
- Qu'est-ce que ce choix révèle à mon sujet ? Au sujet de mes goûts ?
de mes expériences ? de mes valeurs ?
Eh bien,... (préciser); je le note.
- Je poursuis la lecture de mon haïku à la recherche d'autres choix porteurs d'émotions :
(Répéter pour quelques choix.)
- Pour finir, j'observe l'ensemble des choix que j'ai faits et je décris quelle sorte de scripteur je suis :
Je suis un scripteur qui... (préciser); je le note.

(Adaptation pour M-2: Inviter les élèves à encrer un mot de leur texte qui est porteur d'émotions, puis à dire ce que ce mot leur rappelle.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :
 - J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe :
 - Les élèves, à tour de rôle, présentent un de leurs choix oralement, le justifient et énoncent ce qu'il révèle à leur sujet. Après rétroaction de leurs coéquipiers, ils complètent leur fiche.
 - Les élèves complètent individuellement leur fiche pour ensuite la lire à leurs coéquipiers.
 - Les élèves échangent leur fiche avec un coéquipier afin de recevoir une rétroaction écrite.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes d'écriture variés.
- Ils rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand ?

OBJECTIVATION

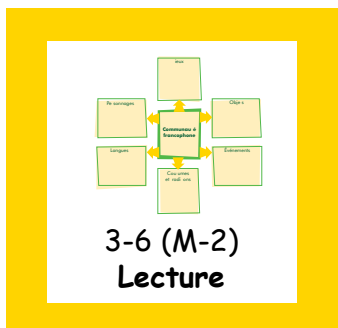
Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières, s'engagent à les réaliser et déterminent en quoi ils sont bénéfiques pour leurs apprentissages.
- Les élèves déterminent en quoi l'apprentissage de cette stratégie contribue à faire d'eux des scripteurs efficaces.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ !

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



J'identifie mes liens avec la francophonie dans ce que je lis (Quand j'écris cela, ça me rappelle...)

■ Stratégie socio-affective de prise de conscience des émotions

But: L'élève pourra se situer face aux repères culturels (objets, événements, personnages) relevés dans ses lectures

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN !

- Je propose une situation de lecture concrète, propre à amener les élèves à s'approprier la réalité culturelle francophone ;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé (p. ex., régionalismes) ;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves ;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt) ;
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction ;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur ;
- 2 J'active les connaissances antérieures des élèves en les amenant à identifier les moyens par lesquels les réalités socioculturelles se traduisent dans un texte ;
- 3 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - décrire comment ils vivent leur culture francophone chaque jour, chaque semaine, chaque mois, chaque année ;
 - parler des textes portant sur la francophonie qu'ils ont déjà eu l'occasion de lire ;
 - préciser dans quels éléments de ces textes ils se sont reconnus ;
 - identifier les sentiments et les réactions que la lecture de ces textes a suscités ;
 - prendre conscience du rôle de ces sentiments et réactions dans leur cheminement identitaire ;
- 4 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année ;
- 5 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant cette nouvelle tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« J'identifie mes liens avec la francophonie dans ce que je lis » signifie que je relève les éléments culturels francophones du texte (personnes, lieux, objets, événements, traditions, régionalismes) et je fais le lien entre eux et ce que je vis.

■ **J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.**

(Rappeler une situation de lecture récente adaptée à la province ou au territoire de résidence des élèves, par exemple...)

Lorsque vous avez mené une enquête sur les festivals d'été qui ont lieu un peu partout dans la province du Nouveau-Brunswick, vous avez découvert que chaque région possède ses traditions culturelles bien particulières, parfois bien différentes des vôtres. Pouvez-vous m'en nommer quelques-unes ? Vous avez peut-être été surpris d'apprendre qu'à Caraquet on décortique et on bénit les bateaux, ou bien qu'à Edmundston, on prépare et on déguste une ploye (crêpe au sarrasin) géante de 2,5 mètres de diamètre. Ces éléments culturels francophones ne vous sont peut-être pas familiers, mais vous rappellent certaines traditions de votre communauté. Lesquelles ?

Pouvez-vous me citer d'autres textes dans lesquels vous avez relevé les éléments culturels francophones pour en faire le lien avec votre vécu ?

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand j'identifie mes liens avec la francophonie dans ce que je lis, cela me permet de (réponses possibles) :

- m'investir dans mon projet de lecture et le faire avec plaisir ;
- découvrir et apprécier la francophonie d'ici et d'ailleurs ;
- faire le lien entre ces réalités et mon vécu ;
- dire ce que je ressens, raconter mes expériences et évoquer mes souvenirs ;
- mieux comprendre le texte ;
- m'afficher comme francophone.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Sachant que vous devez (décrire la situation de lecture proposée), comment cela va-t-il vous aider si vous relevez les éléments culturels francophones du texte et vous les comparez à votre vécu ?

Et si vous devez (préciser une tâche de lecture à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), comment cela vous sera-t-il utile de relever les éléments culturels francophones du texte et de les comparer à votre vécu ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque j'identifie mes liens avec la francophonie dans ce que je lis :
(Adapter à la situation de lecture proposée en utilisant la fiche de l'élève, p. 332.)

Je repense à ce que je lis et pourquoi je le lis :

Je lis une lettre d'amitié d'un élève francophone d'un autre pays pour comparer son école à la mienne.

Je relève les éléments culturels francophones présents dans le texte :

Je lis le texte. Quand je rencontre un mot ou une expression qui décrit les éléments culturels, je le surligne ou je le note. Je cherche des noms de personnes, des lieux, des objets, des événements, des traditions, des régionalismes... Dans le premier paragraphe, j'ai donc noté... (préciser les mots surlignés).

Je construis une toile d'araignée ou constellation pour représenter cette communauté francophone :

Je regroupe les mots que j'ai relevés dans une toile d'araignée ou constellation. Je les place selon la catégorie à laquelle ils appartiennent. J'ajoute des catégories au besoin. Ainsi, je place les mots... (donner quelques exemples) dans la catégorie... (préciser)

Je compare ces éléments culturels francophones à mon vécu :

Je regarde ma toile d'araignée ou constellation et je me demande si les éléments culturels me font penser à quelque chose, dans ma vie. Alors... (décrire les liens). Je le note sous ma constellation.

Je décris ce que je ressens devant ces éléments culturels francophones :

Eh bien,... (exprimer les sentiments et les réactions) ; je le note sous ma constellation.

(Adaptation pour M-2 : Inviter les élèves à dessiner un élément culturel (un personnage, un objet, un événement) présenté dans le texte, à dire ce que cela leur rappelle et à exprimer leurs sentiments.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :
 - J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Les élèves complètent collectivement la toile d'araignée ou constellation puis, à tour de rôle, parlent des liens qu'ils peuvent faire et expriment leurs sentiments et réactions.
 - Les élèves complètent individuellement leur toile d'araignée ou constellation pour ensuite ajouter leurs informations à la toile d'araignée ou constellation de l'équipe.
 - Les élèves en dyades échangent leur fiche complétée afin de recevoir une rétroaction écrite.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes de lecture variés.
- Ils rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations de lecture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand ?

OBJECTIVATION

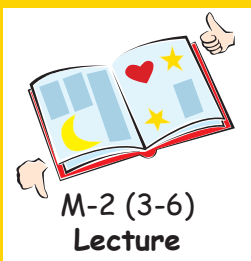
Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ !

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



J'aime (👍) ou je n'aime pas (👎) lire cela parce que... (Je décide ce que j'accepte et ce que je rejette du texte)

■ Stratégie socio-affective de prise de conscience des émotions

But: L'élève pourra dégager les idées, les opinions et les valeurs véhiculées dans un texte et dire s'il les accepte ou s'il les rejette.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN !

- Je propose une situation de lecture concrète, propre à amener les élèves à donner leur avis sur les idées, les opinions et les valeurs véhiculées dans le texte ;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé ;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves ;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt) ;
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction ;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur ;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - choisir une histoire ou un livre qu'ils ont lu récemment ;
 - identifier les personnages qu'ils ont aimés et ceux qu'ils n'ont pas aimés ;
 - souligner certaines idées, certaines opinions avec lesquelles ils n'étaient pas d'accord ;
 - identifier les sentiments et les réactions que la lecture de ces textes a suscités ;
 - discuter de ce qui leur a plu et déplu dans le texte ;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année ;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant cette nouvelle tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« J'aime ou je n'aime pas lire cela parce que... » signifie que lorsque je lis (ou j'écoute la lecture d'un texte), je décide si je suis en accord ou en désaccord avec ce que disent et ce que font les personnages ou avec ce que dit l'auteur et j'explique pourquoi.

■ **J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.**

(Rappeler une situation de lecture récente, par exemple...)

Lorsque nous avons lu l'histoire des dinosaures Boli et Tyranno¹, dès les premières pages, tu as décidé que tu n'aimais pas Tyranno. Pourquoi ? Parce qu'il était méchant et passait son temps à intimider Boli : il lui donnait des coups et volait sa collation. T'en souviens-tu ?

Par contre, tu as beaucoup aimé le petit Boli et surtout les solutions ingénieuses qu'il essayait pour résoudre son problème. Mais, peu à peu, tu as constaté que tu n'étais pas toujours d'accord avec ses solutions, particulièrement lorsqu'il s'est battu avec Tyranno. Tu m'as dit que la violence n'est pas une bonne solution.

Peux-tu me raconter d'autres histoires dans lesquelles tu étais d'accord ou en désaccord avec les personnages, avec ce qu'ils disaient ou ce qu'ils faisaient ?

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand je dis que j'aime ou je n'aime pas lire cela parce que..., cela me permet de (réponses possibles) :

- m'investir dans mon projet de lecture ;
- mieux comprendre ce que je lis ;
- lire avec plus d'attention ;
- découvrir les idées et les opinions du texte ;
- comparer mes idées et mes opinions avec celles de l'auteur ;
- faire part de mes idées et les expliquer ;
- mieux me connaître ;
- faire des liens.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Si tu dois... (décrire la situation de lecture proposée), en quoi cela va-t-il t'aider si tu expliques pourquoi tu aimes ou tu n'aimes pas lire cela ?

Et si tu dois... (préciser une tâche de lecture à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela va-t-il t'aider si tu expliques pourquoi tu aimes ou tu n'aimes pas lire cela ?

¹ Source : Wilhem, H. (1988). *L'horrible Tyranno*. Richmond Hill : Scholastic-TAB Publications Ltd.

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque j'aime ou je n'aime pas lire cela parce que... :

(Adapter à la situation de lecture proposée en utilisant la fiche de l'élève, p. 333. Présenter les icônes du Référentiel qui illustrent cette stratégie.)

■ **Je repense à l'histoire que je viens de lire (ou d'écouter) :**

C'est l'histoire de... (résumer brièvement l'histoire)

■ **Je choisis un personnage et je pense à ce qu'il dit et à ce qu'il fait (ou une information, une illustration) :**

Je choisis... (nommer un des personnages). J'écris son nom (ou je le dessine) sur ma fiche. J'écris aussi des mots (ou je dessine aussi des objets) qui me rappellent ce que ce personnage a dit ou fait (démontrer).

■ **Je décide si je suis en accord ou en désaccord avec ce que dit ou ce que fait le personnage (ou avec l'information ou l'illustration) :**

Je suis en accord (ou en désaccord) avec... (nommer le personnage). Je l'indique sur ma fiche en encerclant le pouce dirigé vers le haut pour indiquer mon accord ou le pouce dirigé vers le bas pour indiquer mon désaccord.

■ **J'explique pourquoi je suis en accord ou en désaccord :**

Je suis en accord (ou en désaccord) avec... (nommer le personnage) parce que... (donner une raison).

Je l'écris sur ma fiche (ou je le dis à un pair ou à l'enseignant).

(Répéter pour un autre personnage)

(Adaptation pour 3-6 : Inviter les élèves à se prononcer non seulement sur les personnages, mais sur les idées, les opinions et les valeurs véhiculées dans le texte.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

■ **Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :**

- J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
- Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.

■ **Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.**

■ **Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.**

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Groupés en dyades, les élèves choisissent un même personnage (ou une idée ou une illustration) et complètent la fiche ensemble.
 - Chaque élève complète seul sa fiche pour ensuite expliquer à ses coéquipiers pourquoi il est d'accord ou en désaccord avec le personnage qu'il a choisi.
 - Les élèves choisissent des personnages (idées ou illustrations) différents et, à tour de rôle, expliquent pourquoi ils sont d'accord ou en désaccord avec le personnage choisi.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes de lecture variés.
- Ils rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations de lecture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand ?

OBJECTIVATION

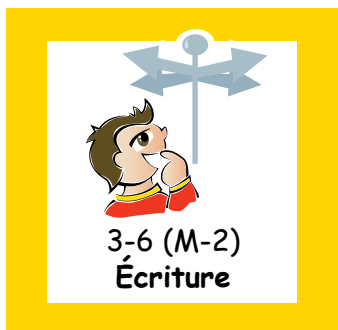
Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZI

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



J'envisage les choix à faire pour assurer le bon déroulement de la tâche (Pour écrire, j'ai besoin de...)

Stratégie socio-affective de motivation en écriture

But: L'élève pourra prendre conscience des choix qui lui sont offerts dans la réalisation de la tâche d'écriture et se préparer à en assumer la responsabilité.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture propre à susciter la motivation des élèves, et qui présente les caractéristiques suivantes² :
 - suffisamment concrète pour les élèves
 - ni trop facile, ni trop difficile
 - fait appel à des stratégies d'apprentissage
 - favorise l'interaction et le travail de groupe
 - comporte des consignes claires
 - diversifiée et intégrée aux autres activités
 - mène à un produit concret et authentique
 - responsabilise l'élève en lui offrant des choix
 - exploite l'interdisciplinarité
 - s'échelonne sur une période de temps suffisante
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé ;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves ;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt) ;
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction ;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur ;
- 2 J'active les connaissances antérieures des élèves en les amenant à identifier les différents paramètres d'une tâche d'écriture ;
- 3 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - décrire les tâches d'écriture qu'ils ont déjà eu à réaliser ;
 - identifier les paramètres de ces tâches qui étaient imposés, négociés ou au choix ;
 - observer comment la possibilité de faire des choix agit sur leur degré de motivation ou d'engagement à la tâche ;
- 4 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année ;
- 5 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

² Inspirées de Viau (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent : ERPI.

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« J'envisage les choix à faire pour assurer le bon déroulement de la tâche » signifie que je pense à toutes les décisions que je peux prendre pour bien réussir ma tâche d'écriture et que je fais de bons choix.

■ **J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.**

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Lorsque vous avez rédigé une recette pour une collation santé, j'ai pris certaines décisions : vous deviez écrire une recette qui serait publiée dans un livre de recettes à l'intention des parents. Par contre, les amis de la classe ont choisi les informations à inclure sur la fiche : ainsi vous avez décidé de faire la liste des ingrédients, d'énumérer les étapes à suivre et d'ajouter un dessin. Mais c'est chacun de vous qui avait la responsabilité de nombreux choix pour bien réussir la tâche. Ainsi, vous avez choisi votre collation santé préférée. Vous avez choisi votre partenaire, un partenaire avec qui vous pouviez bien travailler. Vous avez choisi les ressources dans lesquelles trouver les informations dont vous aviez besoin, des ressources accessibles. Vous avez choisi la façon de disposer vos informations sur votre fiche et de les illustrer. Vous êtes en grande partie responsable de votre succès !

Pouvez-vous me préciser les choix que vous avez faits dans une autre tâche d'écriture ?

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand j'envisage les choix à faire pour assurer le bon déroulement de la tâche, cela me permet de (réponses possibles) :

- m'investir dans mon projet d'écriture et y prendre plaisir ;
- exercer un contrôle sur le déroulement de la tâche et sur mes résultats ;
- m'engager avec confiance dans la tâche ;
- persévérer jusqu'à la fin ;
- mobiliser les ressources et les stratégies dont j'aurai besoin ;
- puiser dans mes expériences des sujets qui m'intéressent réellement ;
- augmenter mes chances de succès ;
- devenir autonome dans mes apprentissages.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Sachant que vous devez (décrire la situation d'écriture proposée), en quoi cela vous aide-t-il si vous pensez d'abord aux décisions à prendre pour bien réussir la tâche et vous faites de bons choix ?

Et si vous devez (préciser une tâche semblable à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il si, encore une fois, vous pensez aux décisions à prendre pour bien réussir la tâche et vous faites de bons choix ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque j'envisage les choix à faire pour assurer le bon déroulement de la tâche: (Adapter à la situation d'écriture proposée en utilisant la fiche de l'élève, p. 334.)

Je sais ce que je dois faire et je le dis dans mes propres mots:

Aujourd'hui, je dois (décrire la tâche d'écriture proposée).

Je pense à toutes les décisions à prendre pour bien réussir la tâche:

Je regarde tous les paramètres qui sont énumérés sur ma fiche. Pour chacun, je me demande qui doit prendre cette décision: l'enseignant? les élèves? moi? Alors, je lis le premier paramètre: « Qu'est-ce que j'écris? ». Pour ce projet d'écriture, c'est l'enseignant qui a décidé que nous allions (préciser). Je passe à la prochaine case.

« À qui est-ce que j'écris? » Aujourd'hui, je peux choisir mon destinataire. Je coche la case « Mon choix ».

(Poursuivre le modelage pour trois ou quatre paramètres en ayant soin d'en réserver quelques-uns pour la pratique guidée.)

Je regarde les choix que j'ai cochés, je fais ces choix et je passe à l'action.

(**Adaptation M-2:** Limiter les paramètres aux trois questions de base³: À QUI? (à qui je m'adresse), QUOI? (qu'est-ce que je veux dire sur le sujet), POURQUOI? (pourquoi j'écris ce texte).

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple:
 - J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

³ Source: Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J. et Royer, É. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur, p. 159.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves ciblés de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe, pour cette tâche et les tâches subséquentes. Par exemple :
 - Les élèves, répartis en équipe, complètent individuellement leur fiche puis comparent leur liste de choix à faire.
 - Les élèves complètent leur fiche en équipe, puis chacun des coéquipiers envisage les choix qu'il fera.
 - Chaque membre de l'équipe sélectionne un paramètre de la tâche et dit aux autres quel est ce paramètre. S'il y a un choix à faire, l'équipe discute des choix possibles.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'apprentissage qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



3-6 (M-2)
Écriture

Je persiste à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche

(Je vais finir mon travail!)

Stratégie socio-affective de motivation en écriture

But: L'élève pourra fournir un effort cognitif soutenu dans la réalisation de sa tâche.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je cible surtout les élèves qui éprouvent de la difficulté à fournir un effort constant;
- J'observe et je note la diversité et la fréquence des comportements d'évitement adoptés par les élèves ciblés (p. ex., faire semblant de travailler, demander de quitter la classe, poser des questions inutiles);
- Je propose une situation d'écriture propre à susciter la motivation des élèves et qui présente les caractéristiques suivantes⁴:
 - suffisamment concrète pour les élèves
 - ni trop facile, ni trop difficile
 - fait appel à des stratégies d'apprentissage
 - favorise l'interaction et le travail de groupe
 - comporte des consignes claires
 - diversifiée et intégrée aux autres activités
 - mène à un produit concret et authentique
 - responsabilise l'élève en lui offrant des choix
 - exploite l'interdisciplinarité
 - s'échelonne sur une période de temps suffisante
- Je prévois un moment pour l'enseignement explicite de cette stratégie au petit groupe d'élèves ciblés;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - décrire les tâches d'écriture qu'ils ont déjà eu à réaliser;
 - exprimer les difficultés éprouvées à fournir un effort constant;
 - exprimer les raisons d'abandon (p. ex., travail trop long, consignes pas claires)
 - réfléchir aux comportements d'évitement auxquels ils ont recours;
 - prendre conscience de l'importance de leurs efforts dans la réussite de la tâche et l'atteinte de leurs buts;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

⁴ Inspirées de Viau (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent: ERPI

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« Je persiste à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche » signifie que je fournis le temps et l'effort nécessaires pour compléter et réussir la tâche.

■ **J'anime une discussion pour illustrer la stratégie au petit groupe d'élèves ciblés.**

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Lorsque vous avez rédigé l'invitation aux parents et aux membres de la communauté à venir à notre souper multiculturel, vous vous êtes engagés à la terminer dans le temps prévu afin qu'elle arrive à temps par la poste. Comment avez-vous réussi à le faire? Vous avez dû trouver les moyens de ne pas vous laisser distraire et de ne pas perdre de temps dans la réalisation de votre invitation. Pouvez-vous citer quelques-uns de ces moyens? Vous avez continué de bien travailler jusqu'à la fin et vous étiez fiers de votre production.

Pouvez-vous me décrire une autre tâche d'écriture pour laquelle il vous a été possible de fournir un effort constant? Par quels moyens avez-vous pu éviter de vous laisser distraire?

■ **J'amène ces élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand je persiste à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche, cela me permet de (réponses possibles):

- m'investir dans mon projet d'écriture et y prendre plaisir;
- exercer un contrôle sur le déroulement de la tâche et sur mes résultats;
- montrer ce dont je suis capable;
- mieux me connaître;
- augmenter mes chances de succès;
- être fier de moi;
- augmenter ma motivation à apprendre;
- devenir autonome dans mes apprentissages.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Sachant que vous devez (décrire la situation d'écriture proposée), en quoi cela vous aide-t-il si vous persistez à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche?

Et si vous devez (préciser une tâche semblable d'écriture à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il si, encore une fois, vous persistez à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je persiste à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche :
(Adapter à la situation d'écriture proposée en utilisant la fiche de l'élève, p. 335.)

- *Je constate que je suis distrait ou que je perds du temps :
Je reconnais les signes que je ne suis pas à la tâche. (choisir un comportement d'évitement récurrent)
Je suis « dans la lune » ; je regarde dehors ; je joue avec les objets sur mon pupitre ; je dérange mon voisin...*
- *Je repense à la tâche :
Je pense à ce que je dois faire (préciser la tâche). C'est vrai, aujourd'hui, je dois écrire une lettre d'amitié à mon correspondant d'un pays de la francophonie pour lui décrire mon école.*
- *Je cherche pourquoi je ne travaille pas :
Dans mon dossier d'écriture, je prends la fiche Une boussole pour m'orienter. Elle m'aidera à trouver pourquoi je ne suis pas à la tâche et à trouver une solution ou de l'aide.
Je me pose la première question : Est-ce que je comprends ce que je dois faire ?
Aujourd'hui, je sais très bien ce que je dois faire, donc je passe à la prochaine question.
Je me pose la deuxième question : Est-ce que je trouve ce travail utile et intéressant ?
Oui, j'aime beaucoup écrire à mon correspondant et j'aime encore plus recevoir ses lettres.
Je me pose la troisième question : Est-ce que j'ai tout ce dont j'ai besoin pour réussir ce travail ?
Pas vraiment. Je ne sais pas quoi écrire au sujet de mon école ; je n'ai pas d'idées. Je regarde la liste de solutions sur ma fiche. Tiens, je pourrais faire un remue-méninges au sujet de mon école.*
- *Je prends un moment pour orienter mes pensées vers mon travail :
Je vais faire un remue-méninges pour trouver des idées pour la lettre que je dois écrire à mon correspondant.*
- *Maintenant, je me remets au travail.*

(**Adaptation pour M-2 :** Avoir recours à l'image de la boussole : inscrire en face de chacun des points cardinaux une question et une solution schématisées sous forme de pictogrammes.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Les élèves ciblés profitent de nombreuses occasions de pratique guidée de la stratégie, lorsque les distractions et les pertes de temps surviennent. Par exemple :
 - J'invite un élève à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je le guide en lui offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec le groupe de deux ou trois élèves.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves ciblés de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe, lorsque les distractions et les pertes de temps surviennent. Exemples :
 - L'observateur de l'équipe note lorsqu'un membre est distrait ou perd son temps et lui propose de prendre sa « boussole ».
 - Durant le travail d'équipe, le gardien de la tâche réoriente le coéquipier qui est distrait ou qui perd son temps en l'amenant à verbaliser la stratégie.
 - Lors de l'objectivation du travail d'équipe, l'élève énonce les moyens qu'il s'est donnés pour persister dans son travail.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves utilisent la stratégie dans des contextes variés, lorsque les distractions et les pertes de temps surviennent.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'apprentissage qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la « boussole ».

Quand ?

OBJECTIVATION

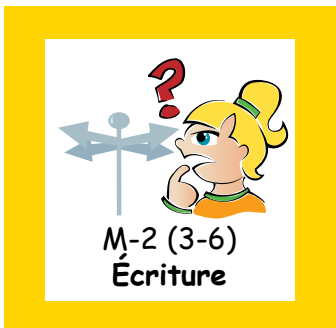
Je précise, avec le petit groupe d'élèves ciblés, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie de ces élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Je pose des questions et je demande de l'aide

(Je demande des précisions ou de l'aide dans la réalisation de la tâche)

■ Stratégie socio-affective de clarification et de vérification

But: L'élève pourra déterminer ses incompréhensions et ses besoins d'aide et faire appel au soutien d'une personne experte.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je cible surtout les élèves qui hésitent à demander des précisions ou de l'aide;
- J'observe les comportements adoptés par les élèves ciblés et j'en prends note (p. ex., tarder à se mettre au travail, sembler distrait, remettre un travail incomplet ou qui ne respecte pas les consignes);
- Je propose une situation d'écriture propre à susciter la motivation des élèves;
- Je prévois donner les consignes de cette tâche d'écriture d'une façon claire, méthodique et logique pour que les élèves les comprennent plus facilement et les mémorisent;
- Je prévois un temps pour enseigner cette stratégie au petit groupe d'élèves ciblés de manière explicite;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - se rappeler des situations de la vie courante dans lesquelles ils ont rencontré des problèmes;
 - décrire ce qu'ils ont fait pour résoudre ces problèmes;
 - identifier les difficultés, voire les obstacles qu'ils ont rencontrés en situation d'écriture;
 - réfléchir aux comportements qu'ils ont adoptés;
 - prendre conscience de la possibilité de faire appel à une personne experte pour les aider à comprendre la tâche et à la réaliser;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« Je pose des questions et je demande de l'aide » signifie que, lorsque quelque chose ne va pas ou que je ne sais plus quoi faire, je demande à un ami, à un parent ou à l'enseignant de m'aider.

■ **J'anime une discussion pour illustrer la stratégie au petit groupe d'élèves ciblés.**

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Lorsque tu as complété une fiche sur un animal étonnant pour notre Livre des records des animaux, tu as peut-être hésité avant de commencer ton travail. Peux-tu citer quelques-unes des raisons pour lesquelles tu as hésité ? Tu n'étais peut-être pas certain d'avoir bien compris les consignes. C'est pourquoi tu as posé des questions ; un élève m'a demandé de répéter les consignes ; un autre, de les dire en d'autres mots ; un autre encore, de les écrire en ordre au tableau. Plus tard, pendant que tu réalisais ta fiche, tu as peut-être rencontré un problème et tu as demandé de l'aide à un de tes coéquipiers. Tu as ainsi été capable de continuer ton travail et de réussir ta fiche.

Peux-tu me décrire d'autres tâches d'écriture que tu as réussies parce que tu as posé des questions ou demandé de l'aide ?

■ **J'amène ces élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et le Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène ces élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand je pose des questions ou que je demande de l'aide, cela me permet de (réponses possibles) :

- m'engager avec confiance dans la tâche ;
- mieux comprendre ce que je dois faire ;
- aller plus vite ;
- produire sans me tromper un texte qui répond aux exigences de la tâche ;
- être mieux préparé à relever les défis ;
- avoir un contrôle sur le déroulement de la tâche et sur mes résultats ;
- persévérer jusqu'à la fin ;
- parler à quelqu'un de mes problèmes ;
- augmenter mes chances de succès ;
- devenir autonome dans mes apprentissages.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Par exemple, si tu dois (préciser la situation d'écriture proposée), en quoi cela t'aide-t-il si tu poses des questions ou demandes de l'aide ?

Et si tu dois (préciser une tâche à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela t'aidera-t-il si, encore une fois, tu poses des questions ou tu demandes de l'aide ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je pose des questions et je demande de l'aide: (Adapter à la situation d'écriture proposée en utilisant la fiche de l'élève, p. 336. Présenter les icônes du Référentiel qui illustrent cette stratégie.)

J'ai un problème:

Il y a quelque chose qui ne va pas (décrire le problème). Je dois écrire des phrases pour dire comment il faut prendre soin de ma plante, mais je n'en suis pas capable.

Je me pose des questions: (suivre la fiche de réflexion et s'exprimer à voix haute en ayant soin de feindre une difficulté pour l'un des points)

- *Quelle est ma tâche? Alors aujourd'hui, je vais...* (reformuler les consignes en se servant du vocabulaire de l'élève).
- *Qu'est-ce que je dois faire premièrement, deuxièmement...? La première chose que je vais faire, c'est...* (décrire les étapes que doit suivre l'élève).
- *Quel est le matériel dont j'ai besoin et où se trouve-t-il? Pour faire cette tâche, il me faut...* (énumérer les ressources et le matériel nécessaires).

Si je ne peux pas répondre à une de ces questions, je sais que j'ai besoin d'aide.

J'ai besoin d'aide pour...:

Je n'ai pas été capable de dire... (nommer le point qui pose problème).

Qui peut m'aider et comment:

Je pense à quelqu'un qui peut m'aider. Pour ce problème, c'est... (identifier la personne apte à fournir une aide).

Je demande de l'aide:

Je parle directement à la personne et j'écoute sa réponse.

Je décide si je peux faire mon travail maintenant:

Si oui, je me mets à la tâche. Si non, je pose une autre question.

(Adaptation pour 3-6: Inviter les élèves à formuler une demande d'aide qui résumera ce qu'ils ont compris de la tâche et présentera leur difficulté.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie par l'entremise de tâches variées.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple:
 - J'invite un élève à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je le guide en lui offrant le soutien nécessaire lorsqu'il éprouve un besoin de précisions ou d'aide.
 - Je dirige une pratique guidée avec le groupe de deux ou trois élèves.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Durant un projet collectif, les élèves répondent, à tour de rôle, à une des trois questions.
 - Lorsqu'un membre de l'équipe a besoin d'aide, ses coéquipiers le guident en lui posant les questions qui figurent sur la fiche.
 - En cercle d'écriture, les élèves expliquent comment ils s'y sont pris pour demander de l'aide et à qui ils ont fait appel.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves utilisent la stratégie dans des contextes variés, lorsque le besoin de précisions ou d'aide se fait sentir.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'apprentissage qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand ?

OBJECTIVATION

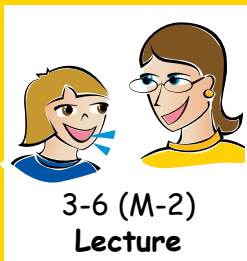
Je précise, avec le petit groupe d'élèves ciblés, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ !

- J'observe le degré d'autonomie de ces élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je détermine la prochaine stratégie à enseigner ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Je vérifie ma compréhension de la tâche en m'adressant à l'enseignant ou à un pair (Je vérifie pour être sûr)

Stratégie socio-affective de clarification et de vérification

But: L'élève pourra exprimer en ses propres mots ce qu'il a compris de la tâche à réaliser et faire valider sa compréhension par l'enseignant ou un pair.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture propre à susciter la motivation des élèves;
- Je prévois donner les consignes de cette tâche de lecture d'une façon claire, méthodique et logique pour en faciliter la compréhension et la mémorisation;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de:
 - qualifier les types de textes qu'ils ont déjà eu l'occasion de lire;
 - exprimer les difficultés qu'ils ont eues à suivre les consignes et à satisfaire aux exigences de la tâche;
 - réfléchir aux stratégies auxquelles ils ont eu recours;
 - prendre conscience de l'importance de bien comprendre les consignes pour réussir la tâche et atteindre leurs buts;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« Je vérifie ma compréhension de la tâche en m'adressant à l'enseignant ou à un pair » signifie que j'explique en mes propres mots la tâche à réaliser et que je demande à un camarade ou à l'enseignant si j'ai bien compris.

■ **J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.**

(Rappeler une situation de lecture récente, par exemple...)

Lorsque vous avez dû lire un texte d'encyclopédie sur une planète de notre système solaire et créer une toile d'araignée avec les informations relevées, certaines équipes m'ont invité à vérifier leur compréhension de la tâche. Vous souvenez-vous des moyens que vous avez utilisés pour me montrer que vous aviez compris ? Certaines équipes ont répété dans leurs propres mots les consignes que j'avais données ; d'autres m'ont précisé à quoi ressemblerait leur toile d'araignée ; d'autres encore m'ont expliqué comment ils allaient s'y prendre ; tout ça, afin de vérifier qu'elles avaient bien compris avant de commencer leur travail. Ces équipes ont ainsi pu s'engager avec confiance dans cette tâche et la réussir.

Pouvez-vous me décrire d'autres situations de lecture que vous avez réalisées avec succès parce que vous avez vérifié votre compréhension de la tâche auprès de l'enseignant ? auprès d'un pair ?

■ **J'amène ces élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand je vérifie ma compréhension en m'adressant à l'enseignant ou à un pair, cela me permet de (réponses possibles) :

- m'engager avec confiance dans la tâche ;
- me mettre sur la bonne piste pour commencer mon travail et le continuer ;
- être mieux préparé à relever les défis que présente la tâche ;
- penser aux ressources et aux stratégies dont j'aurai besoin ;
- avoir un contrôle sur le déroulement de la tâche et sur mes résultats ;
- être plus efficace ;
- persévérer jusqu'à la fin ;
- augmenter mes chances de succès ;
- devenir autonome dans mes apprentissages.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Sachant que vous devez (décrire la situation de lecture proposée), en quoi cela vous aide-t-il si vous vérifiez votre compréhension en vous adressant à l'enseignant ou à un pair ?

Et si vous devez (préciser une tâche de lecture à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il si, encore une fois, vous vérifiez votre compréhension en vous adressant à l'enseignant ou à un pair ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je vérifie ma compréhension de la tâche en m'adressant à l'enseignant ou à un pair: (Adapter à la situation de lecture proposée en utilisant la fiche de l'élève, p. 337.)

Je réfléchis à ce que je comprends de la tâche:

- Je me redis ce que je dois faire dans mes propres mots: je dois lire un article de revue sur les fusées et les voyages dans l'espace, pour ensuite écrire les dates et les événements importants sur une ligne de temps.
- J'essaie de visualiser le produit final: ma ligne de temps sera divisée en sections égales; chaque section représentera 10 ans; j'inscrirai les dates importantes sous la ligne et, au-dessus, je résumerai les événements marquants.
- J'imagine ce que je ferai premièrement... deuxièmement...: d'abord, je vais choisir un moyen de souligner ou de noter les dates et les événements importants pendant ma lecture; ensuite, je lirai attentivement mon article et je noterai les informations; après, je devrai trouver le matériel nécessaire pour tracer ma ligne du temps; enfin, je pourrai tracer ma ligne et inscrire les informations que j'ai relevées.
- Je pense au matériel nécessaire: il me faut mon article, un surligneur, une feuille blanche, une règle, des stylos feutres, un crayon et une gomme.

J'explique la tâche dans mes propres mots à l'enseignant ou à un pair:

Dans ce cas-ci, j'explique tout ce que je comprends de la tâche à mon ami Charles; je sais qu'il peut m'aider. (expliquer les quatre points de sa représentation de la tâche en s'adressant à un élève)

Je demande à l'enseignant ou à un camarade si j'ai bien compris.

S'il dit oui, je me mets à la tâche.

S'il dit non, je demande de l'aide.

(**Adaptation pour M-2:** Formuler les quatre aspects sous forme de questions et inviter les élèves à y répondre. Au début, se limiter au premier aspect de la représentation de la tâche, c'est-à-dire faire reformuler aux élèves les consignes dans leurs propres mots.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple:
 - J'invite un élève à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je le guide en lui offrant le soutien nécessaire lorsqu'il ne semble pas avoir compris les consignes d'une tâche.
 - Je dirige une pratique guidée avec un groupe de deux ou trois élèves.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - En dyades, les élèves expliquent ce qu'ils ont compris de la tâche, le comparent et le valident.
 - Durant un travail d'équipe, le vérificateur aide un coéquipier en difficulté en l'amenant à expliquer la tâche dans ses propres mots.
 - Lors de l'objectivation du travail d'équipe, l'élève verbalise la démarche qu'il a suivie pour vérifier s'il a bien compris.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves utilisent la stratégie dans des contextes variés, lorsque le besoin de clarifications se fait sentir.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'apprentissage qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand ?

OBJECTIVATION

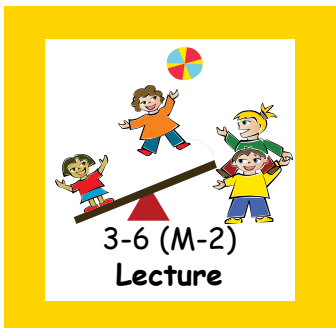
Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ !

- J'observe le degré d'autonomie de ces élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



J'aide à planifier le travail d'équipe (On fait un plan?)

I Stratégie socio-affective de coopération

But: L'élève pourra participer activement à l'organisation d'un travail d'équipe.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture propre à créer l'interdépendance positive, c'est-à-dire qui présente un but commun à atteindre ensemble;
- Je retiens une structure coopérative qui permettra aux élèves de pratiquer la stratégie visée;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- Je choisis la formule qui se prête le mieux à l'enseignement de cette stratégie de coopération : le remue-méninges, le modelage ou le **jeu de rôle**;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - se rappeler des situations familiales qu'ils ont dû planifier et de les décrire (p. ex., un voyage, une sortie, une fête);
 - décrire des tâches de lecture qu'ils ont dû réaliser en équipe;
 - identifier les moyens qu'ils se sont donnés pour que le travail d'équipe soit efficace;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance, compétence).

⁵ Source: Howden, J. et Martin, H. (1997). La coopération au fil des jours. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

Je nomme la stratégie et je la décris.

« J'aide à planifier le travail d'équipe » signifie que je participe activement à l'organisation du travail avec mes coéquipiers pour décrire la tâche à réaliser, faire un plan de travail et déterminer la responsabilité de chacun.

J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler une situation d'apprentissage récente, par exemple...)

Lorsque vous avez lu un texte qui décrivait une école d'un autre pays de la francophonie, chaque membre de votre équipe a participé à la planification du travail. Pouvez-vous me préciser comment vous vous y êtes pris ? Ensemble, vous avez d'abord choisi le texte et, par le fait même, le pays ; puis, vous vous êtes donné un moyen pour lire et relever les informations ; ensuite, vous avez réparti les responsabilités entre tous les membres de l'équipe en nommant un lecteur, un secrétaire, un vérificateur et un porte-parole ; enfin, vous avez décidé comment vous alliez présenter ces informations aux autres équipes. C'était un véritable effort collectif et une belle réussite pour tous !

Pouvez-vous me donner une autre tâche d'apprentissage qui a engagé la participation de tous les membres de l'équipe pour la planification du travail ?

J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.

Pourquoi ?

J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand j'aide à planifier le travail d'équipe, cela me permet de (réponses possibles) :

- mieux comprendre la tâche à réaliser ;
- faire des choix qui répondent à mes besoins et mes intérêts ;
- sentir que mes idées et mes opinions sont importantes ;
- partager nos responsabilités et nos talents ;
- comprendre notre démarche de travail ;
- avoir du plaisir à apprendre ;
- m'assurer que chacun fait sa part ;
- développer une image de soi plus positive ;
- me sentir motivé et engagé.

J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Sachant que vous devez (décrire la situation de lecture proposée), en quoi cela vous aide-t-il si chacun de vous participe à la planification du travail d'équipe ?

Et si vous devez (préciser une tâche à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il si, encore une fois, chacun de vous participe à la planification du travail d'équipe ?

Comment ?

JEU DE RÔLE

Les élèves observent un contre-exemple de la stratégie.

J'invite quelques élèves à simuler le mauvais fonctionnement d'une équipe à l'aide d'un jeu de rôle préparé et répété à l'avance. (Voir Le jeu de rôle, Scène 1, p. 338.)

Les élèves observent l'application de la stratégie.

Quelques élèves illustrent l'application de la stratégie à l'aide d'un jeu de rôle, préparé et répété à l'avance. (Voir Le jeu de rôle, Scène 2, p. 339.)

J'amène les élèves à énumérer et à décrire les comportements verbaux et non verbaux par lesquels se manifeste la stratégie et je les note.

(**Adaptation pour M-2**: Présenter le jeu de rôle en faisant appel à des élèves plus âgés ou en se servant d'un théâtre de marionnettes.)

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves ciblés de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe, pour cette tâche ainsi que les tâches subséquentes. Par exemple :
 - L'observateur note sur une grille d'observation la participation de chacun des coéquipiers à la planification du travail d'équipe en vue d'une rétroaction positive.
 - Durant la planification d'un travail, le gardien de la tâche sollicite la participation active des membres de l'équipe en faisant appel à des structures coopératives comme « Le tour de parole » ou « Les jetons de conversation »⁶.
 - Lors de l'objectivation du travail d'équipe, les élèves évaluent dans quelle mesure ils ont pratiqué cette stratégie en complétant une feuille de réflexion critique⁷.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs et de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

⁶ Inspiré de Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, p. 76-77.

⁷ Inspiré de Howden, J. et Kopiec, M. (1999). *Structurer le succès*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, p. 173-180.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'apprentissage qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage. c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant et des jeux coopératifs spécifiques.

Quand?

OBJECTIVATION

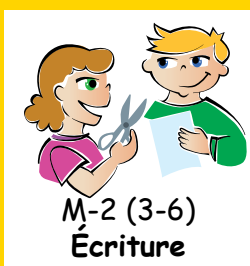
Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Je fais ma part. As-tu besoin d'aide? (Je suis responsable de mon travail et d'aider les autres)

Stratégie socio-affective de coopération

But: L'élève pourra contribuer au travail d'équipe en effectuant sa part du travail, en prenant ses responsabilités et en aidant ses coéquipiers par son attitude et ses propos.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture propre à créer l'interdépendance positive, c'est-à-dire qui présente un but commun à atteindre ensemble;
- Je retiens une structure coopérative⁸ qui permettra aux élèves de pratiquer la stratégie visée;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- Je choisis la formule qui se prête le mieux à l'enseignement de cette stratégie de coopération : le **remue-méninges**, le modelage ou le jeu de rôle;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - se rappeler des situations courantes dans lesquelles ils ont travaillé et aidé à la réalisation d'un projet commun;
 - décrire des tâches d'écriture qu'ils ont eues à réaliser en équipe;
 - définir ce que signifie « être responsable »;
 - identifier les moyens qu'ils se donnent pour « être responsable » durant un travail d'équipe;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

⁸ Source: Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ Je nomme la stratégie et je la décris.

« Je fais ma part. As-tu besoin d'aide ? » signifie que je fais ma partie du travail et que j'aide mes coéquipiers avec leur partie du travail, s'ils en ont besoin.

■ J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Avant d'écrire un poème sur son animal préféré, ton équipe a fait un graffiti circulaire⁹ pour créer une banque de mots en lien avec cet animal. Peux-tu me préciser comment ton équipe s'y est prise pour réaliser ce travail ? Premièrement, chacun de vous a écrit, avec un stylo feutre de couleur différente, tous les mots qu'il connaissait ou a dessiné toutes ses idées. Puis, vous avez tourné la grande feuille pour lire les mots et regarder les dessins de vos coéquipiers, les comparer aux vôtres, les corriger ou en ajouter d'autres. Ensuite, vous avez choisi des mots pour votre poème : un élève disait vos idées ; un autre les écrivait ; un autre encore vérifiait les mots ; et un dernier a lu votre poème à la classe. Lorsque ton équipe a lu son poème à tous les élèves de la classe, il était évident que chacun des membres de ton équipe avait fait sa part du travail et aidé les autres. Regardez les beaux poèmes que vous avez créés !

Peux-tu me citer une autre tâche d'apprentissage dans laquelle chaque membre de ton équipe a fait sa part du travail et aidé les autres ?

■ J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les *Référentiels*.

Pourquoi ?

■ J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand je fais ma part et que j'aide les autres, cela me permet de (réponses possibles) :

- contribuer à créer un esprit d'équipe ;
- aider mon équipe à faire son travail ;
- sentir que ma contribution est importante ;
- expliquer comment je fais mon travail ;
- travailler plus vite ;
- avoir accès à de nouvelles sources d'information, à mes coéquipiers ;
- avoir du plaisir à apprendre ;
- vivre des réussites ;
- être gentil et serviable ;
- me sentir motivé et engagé.

■ J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Si tu dois... (décrire la situation d'écriture proposée), en quoi cela aide-t-il ton équipe si chacun de vous fait sa part et aide les autres ?

Et si tu dois... (préciser une tâche à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il si, encore une fois, chacun de vous fait sa part et aide les autres ?

⁹ Inspiré de Howden, J. et Kopiec, M. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill. p. 128.

Comment ?

REMUE-MÉNAGES

J'anime un remue-ménages pour amener les élèves à énumérer et à décrire les comportements non verbaux (ce que je vois) et verbaux (ce que j'entends) par lesquels se manifeste la stratégie.

Lorsque chacun de vous fait sa part et aide les autres, quels sont les gestes ou les expressions que nous pouvons remarquer ?

Quels sont les commentaires ou les expressions que nous pouvons entendre ?

Nous élaborons collectivement un graphique en T¹⁰ qui sera affiché dans la classe en guise d'aide-mémoire lors du travail d'équipe et fournira à l'élève les actions et le vocabulaire nécessaires pour pratiquer la stratégie. (Voir la fiche de l'élève (p. 341), qui est offerte à titre de suggestion et qui devra être adaptée au niveau et au vocabulaire des élèves.)

(Adaptation pour 3-6 : les comportements verbaux et non verbaux décrits seront plus nombreux, plus complexes et exprimés dans le vocabulaire des élèves.)

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves ciblés de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe, pour cette tâche ainsi que les tâches subséquentes. Par exemple :
- Les élèves accomplissent des tâches qui exigent un engagement de leur part et une entraide. (p. ex., réaliser un casse-tête, jouer un jeu).
- Les équipes découvrent des structures coopératives qui font appel à cette stratégie : « Le casse-tête d'expertise¹¹ », « Étape par étape », « L'enseignement par les pairs¹² ».
- Après un travail d'équipe, les élèves évaluent, en complétant une feuille de réflexion critique, dans quelle mesure ils ont pratiqué cette stratégie¹³.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs et de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

¹⁰ Source: Johnson, D., Johnson, R. et Holubec, E. (1990). *Cooperation in the Classroom*. Edina (MN): Interaction Book Company.

¹¹ Source: Aronson, E. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills CA: Sage Publications.

¹² Source: Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill, p. 90-98.

¹³ Source: Howden, J. et Kopiec, M. (1999). *Structurer le succès*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill, p. 173-180.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'apprentissage qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangages c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant et des jeux coopératifs spécifiques.

Quand?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Je fais part de mes idées, j'accueille celles des autres et j'en tiens compte (Vas-y, je t'écoute bien!)

Stratégie socio-affective de coopération

But: L'élève pourra communiquer ses idées, démontrer une ouverture aux idées des autres et s'en servir pour mener plus loin sa réflexion.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture propre à créer l'interdépendance positive, c'est-à-dire qui présente un but commun à atteindre ensemble;
- Je retiens une structure coopérative¹⁴ qui permettra aux élèves de pratiquer la stratégie visée;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- Je choisis la formule qui se prête le mieux à l'enseignement de cette stratégie de coopération : le **remue-méninges**, le modelage ou le jeu de rôle;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - se rappeler leurs expériences de travail en équipe;
 - définir ce que cela signifie que de « travailler en équipe »;
 - énumérer les avantages du travail en équipe;
 - préciser les moyens qu'ils se sont donnés pour que cela se passe bien lors d'un travail en équipe;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

¹⁴ Source : Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ Je nomme la stratégie et je la décris.

« Je fais part de mes idées, j'accueille celles des autres et j'en tiens compte » signifie que je donne mes idées et j'écoute celles des autres pour m'aider à mieux comprendre et pour enrichir mes idées.

■ J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler une situation de lecture récente, par exemple...)

Quand vous avez lu votre livre, vous avez tenu un journal dialogué¹⁵ : vous avez écrit vos idées et vos réactions dans une lettre que vous avez remise à un élève de la classe. Cet élève vous a répondu en écrivant ses questions, ses commentaires et ses suggestions. Comment cet échange d'idées vous a-t-il aidé ? Souvent, les idées de votre camarade vous ont amené à voir les personnages ou les événements sous un autre angle. Vous avez ainsi continué votre lecture avec un point de vue différent. Plusieurs d'entre vous m'ont confié que ce dialogue entre vous et votre camarade vous a aidé à mieux comprendre votre livre et à mieux l'apprécier.

Pouvez-vous me décrire une autre tâche d'apprentissage dans laquelle vous avez fait part de vos idées aux autres et vous avez tenu compte des leurs ?

■ J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.

Pourquoi ?

■ J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand je fais part de mes idées aux autres, que j'accueille leurs idées et que j'en tiens compte, cela me permet de (réponses possibles) :

- sentir que mes idées sont importantes ;
- découvrir des points de vue différents ;
- enrichir ou améliorer ma compréhension ;
- découvrir de nouveaux mots de vocabulaire ;
- avoir du plaisir à apprendre ;
- vivre des réussites ;
- développer une image de soi plus positive ;
- me sentir motivé et engagé.

■ J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Sachant que vous devez (décrire la situation de lecture proposée), en quoi cela vous aide-t-il si chacun de vous fait part de ses idées aux autres et tient compte des leurs ?

Et si vous devez (préciser une tâche à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il si, encore une fois, chacun de vous fait part de ses idées aux autres et tient compte des leurs ?

¹⁵ Source : Savard, J. (1994). *Le journal dialogué*. Québec français 94, p. 45-52.

Comment ?

REMUE-MÉNAGES

J'anime un remue-ménages pour amener les élèves à énumérer et à décrire les comportements non verbaux (ce que je vois) et verbaux (ce que j'entends) par lesquels se manifeste la stratégie.

Lorsque chacun de vous fait part de ses idées aux autres, accueille les leurs et en tient compte, quels sont les gestes que nous pouvons remarquer ou les expressions que nous pouvons entendre ?

Quels sont les expressions ou les commentaires que nous pouvons entendre ?

Nous élaborons collectivement un graphique en T¹⁶ qui sera affiché en guise d'aide-mémoire pendant le travail d'équipe et fournira à l'élève les actions et le vocabulaire nécessaires pour pratiquer la stratégie. (Voir la fiche de l'élève (p. 342), qui est offerte à titre de suggestion et qui devra être adaptée au niveau et au vocabulaire des élèves.)

(Adaptation pour M-2: les comportements verbaux et non verbaux décrits seront plus simples, moins nombreux et exprimés dans le vocabulaire des élèves.)

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves ciblés de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe, pour cette tâche ainsi que les tâches subséquentes. Par exemple :
 - Les élèves participent à de nombreux jeux (p. ex., « L'aveugle », « Dessine ce que je dis ») qui nécessitent l'échange d'idées et l'écoute active.
 - Le gardien de la tâche incite les membres de l'équipe à donner leurs idées et à écouter celles des autres grâce à des structures coopératives comme « La discussion en rotation », « Le cube thématique », « Le tour de parole » ou « Les jetons de conversation »¹⁷.
 - Lors de l'objectivation du travail d'équipe, les élèves évaluent, en complétant une feuille de réflexion critique, dans quelle mesure ils ont pratiqué cette stratégie¹⁸.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs et de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

¹⁶ Source: Johnson, D., Johnson, R et Holubec, E. (1990). *Cooperation in the classroom*. Edina (MN): Interaction Book Company.

¹⁷ Source: Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill, p. 73-77.

¹⁸ Source: Howden, J. et Kopiec, M. (2000). *Ajouter aux compétences*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill, p. 148-152.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'apprentissage qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant et des jeux coopératifs spécifiques.

Quand ?

OBJECTIVATION

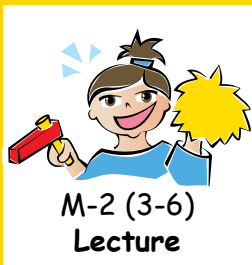
Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ !

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



M-2 (3-6)
Lecture

Bravo! Bonne idée! (J'encourage et je félicite les membres de mon équipe)

Stratégie socio-affective de coopération

But: L'élève pourra contribuer au travail d'équipe en encourageant et en félicitant ses coéquipiers par ses gestes et ses propos.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture propre à créer l'interdépendance positive, c'est-à-dire qui présente un but commun à atteindre ensemble;
- Je retiens une structure coopérative¹⁹ qui permettra aux élèves de pratiquer la stratégie visée;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- Je choisis la formule qui se prête le mieux à l'enseignement de cette stratégie de coopération : le **remue-méninges**, le modelage ou le jeu de rôle;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - se rappeler des défis de leur vie quotidienne qu'ils ont relevés avec succès;
 - décrire la réaction de leurs parents et de leurs amis et rapporter leurs paroles;
 - prendre conscience de ce qu'ils ont ressenti en recevant les félicitations et les encouragements de leurs parents et amis;
 - envisager les façons possibles d'encourager et de féliciter les autres dans leur travail;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

¹⁹ Source: Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

I Je nomme la stratégie et je la décris.

« Bravo ! Bonne idée ! » signifie que je dis des paroles positives pour encourager mes coéquipiers.

I J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler une situation de lecture récente, par exemple...)

Lorsque ton équipe a lu les indices donnés pour la chasse au trésor, une tâche qui présentait un grand défi, tu as encouragé tes coéquipiers. Quelles sont les paroles que tu leur as dites pour les encourager ? En effet, en circulant dans la classe, j'ai entendu des paroles positives comme « Lâchons pas ! », « On va y arriver ! », « Ça, c'est une bonne idée, bravo ! ». Par quels gestes as-tu félicité tes coéquipiers ? J'ai vu des gestes comme un pouce levé, des tapes amicales dans le dos, des poignées de main, des sourires. Grâce à ces paroles et gestes d'encouragement, ton équipe a continué jusqu'à la fin et a réussi la chasse au trésor.

Peux-tu me décrire une autre tâche d'apprentissage dans laquelle tu as encouragé tes coéquipiers par des paroles positives ?

I J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.

Pourquoi ?

I Les élèves découvrent l'utilité de la stratégie.

Quand j'encourage et félicite les membres de mon équipe, cela me permet de (réponses possibles):

- donner confiance à mes coéquipiers;
- aider mes coéquipiers;
- sentir que mes idées et mes opinions ont de la valeur;
- relever des défis plus grands;
- finir le travail;
- avoir du plaisir à apprendre;
- dire à mes coéquipiers que je les aime et les apprécie;
- inviter mes coéquipiers à faire la même chose pour moi;
- vivre des réussites.

I J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Par exemple, si tu dois... (décrire la situation de lecture proposée), en quoi cela t'aide-t-il si tu dis des paroles positives pour encourager ton équipe ?

Et si tu dois... (préciser une tâche à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela t'aidera-t-il si, encore une fois, tu dis des paroles positives pour encourager ton équipe ?

Comment ?

REMUE-MÉNAGES

J'anime un remue-ménages pour amener les élèves à énumérer et à décrire les comportements non verbaux (ce que je vois) et verbaux (ce que j'entends) par lesquels se manifeste la stratégie.

Lorsque chaque ami dit des paroles positives pour encourager et féliciter les membres de son équipe, quels sont les gestes ou les expressions que tu peux voir ?

Quels sont les paroles ou les sons que tu peux entendre ?

Nous élaborons collectivement un graphique en T²⁰ qui sera affiché en classe en guise d'aide-mémoire lors du travail d'équipe et qui fournira à l'élève les actions et le vocabulaire nécessaires pour pratiquer la stratégie. (Voir la fiche de l'élève (p. 343), qui est offerte à titre de suggestion et qui devra être adaptée au niveau et au vocabulaire des élèves.

(Adaptation pour 3-6 : les comportements verbaux et non verbaux seront plus nombreux, plus complexes et exprimés dans le vocabulaire des élèves.)

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs équipes.

- Je donne aux élèves ciblés de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe, pour cette tâche et les tâches subséquentes. Par exemple :
 - Les élèves tirent parti de nombreux jeux d'équipe (p. ex., charades, devinettes) pour encourager et féliciter leurs amis.
 - Le gardien de la tâche incite ses coéquipiers à s'encourager et à se féliciter mutuellement en faisant appel à des structures coopératives comme la « Carte de remerciements » ou la « Promenade des connaissances »²¹.
 - Suite à une activité d'équipe, les élèves dressent la liste des paroles encourageantes qu'ils ont prononcées.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs et de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

²⁰ Source : Johnson, D., Johnson, R. et Holubec, E. (1990). *Cooperation in the Classroom*. Edina (MN) : Interaction Book Company.

²¹ Source : Howden, J. et Kopiec, M. (2000). *Ajouter aux compétences*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, p. 103-104.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'apprentissage qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant et des jeux coopératifs spécifiques.

Quand ?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés ;
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir ;
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient ;
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.



J'évalue mon degré d'anxiété et j'utilise diverses techniques pour le réduire (Qu'est-ce qui me fait peur? Je relaxe. Je ferme les yeux. Je respire lentement.)

I Stratégie socio-affective de gestion de l'anxiété

But: L'élève pourra reconnaître les manifestations de son anxiété et recourir à un moyen ou à une technique afin de la réduire.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je cible surtout les élèves qui manifestent de l'anxiété;
- J'observe les comportements adoptés par les élèves ciblés et j'en prends note (p. ex., agitation, respiration rapide, expression inquiète);
- Je propose une situation d'écriture propre à susciter la motivation des élèves;
- Je prévois un moment pour l'enseignement explicite de cette stratégie au petit groupe d'élèves ciblés;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de réflexion, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de;
 - décrire les tâches d'écriture qu'ils ont déjà eu l'occasion de réaliser;
 - exprimer ce qu'ils ont ressenti devant ces tâches;
 - réfléchir aux manifestations de leur anxiété;
 - prendre conscience de l'importance de se calmer, de relaxer, afin de réussir la tâche et d'atteindre leurs buts;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant cette nouvelle tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« J'évalue mon degré d'anxiété et j'utilise diverses techniques pour le réduire » signifie que j'écoute mon corps lorsque je me sens agité ou nerveux et que je fais un exercice de respiration ou de relaxation pour me calmer et reprendre confiance.

■ **J'anime une discussion pour illustrer la stratégie au petit groupe d'élèves ciblés.**

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Lorsque vous avez présenté votre projet d'expo-sciences aux membres du jury, plusieurs d'entre vous étaient très nerveux, agités ou anxieux. Vous souvenez-vous comment s'est manifestée votre anxiété ? Certains m'ont dit qu'ils avaient les mains moites ; d'autres, qu'ils avaient mal au ventre ; d'autres encore, qu'ils avaient besoin de passer aux toilettes. Qu'avons-nous fait avant de nous rendre au gymnase ? Nous avons pris quelques minutes pour faire un exercice de respiration et de relaxation. Cela vous a permis de vous sentir plus calmes et plus confiants.

Pouvez-vous me décrire d'autres situations d'apprentissage pendant lesquelles vous avez fait un exercice de respiration ou de relaxation pour vous calmer et reprendre confiance ?

■ **J'amène ces élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les *Référentiels*.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand j'évalue mon degré d'anxiété et que j'utilise diverses techniques pour le réduire, cela me permet de (réponses possibles) :

- mieux me connaître comme scripteur ;
- m'engager avec confiance dans la tâche ;
- être mieux préparé à relever les défis que présente la tâche ;
- persévérer jusqu'à la fin ;
- avoir plus de plaisir à faire mon travail ;
- mieux me concentrer ;
- augmenter mes chances de réussite.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Sachant que vous devez (décrire la situation d'écriture proposée), en quoi cela vous aide-t-il si vous faites un exercice de respiration ou de relaxation pour réduire votre anxiété ?

Et si vous devez (préciser une tâche à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il si, encore une fois, vous faites un exercice de respiration ou de relaxation pour réduire votre anxiété ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque j'évalue mon degré d'anxiété et que j'utilise diverses techniques pour le réduire: (Adapter à la situation d'écriture proposée en utilisant des fiches de l'élève, p. 344. Suggestion: Mettre des enregistrements sonores d'exercices de respiration et de relaxation à la disposition des élèves.)

■ *Je repense à la tâche à réaliser:*

Aujourd'hui, je dois examiner trois échantillons de sol, les mesurer, les comparer et écrire mes observations.

■ *J'écoute mon corps pour savoir ce que je ressens devant cette tâche:*

Je m'arrête, je ferme les yeux et je me concentre sur ce que je ressens. Est-ce que je suis calme et confiant? Non, pas vraiment! J'ai mal au ventre et mes mains sont humides. Je le coche sur ma fiche de réflexion.

■ *Je décide si mon anxiété m'empêche de travailler:*

Aujourd'hui, j'ai de la difficulté à me mettre au travail: je suis agité et nerveux. Je dois trouver un moyen pour redevenir calme et confiant.

■ *Je choisis un moyen pour réduire mon anxiété:*

Je connais beaucoup de moyens pour réduire mon anxiété. Je peux en parler à quelqu'un; je peux boire de l'eau; je peux décomposer ma tâche en petites tâches plus faciles à gérer; je peux me faire un massage. Aujourd'hui, je choisis l'exercice de visualisation avec les ballons. Je me souviens de la façon dont on pratique cette technique. Sinon, je pourrais consulter mon aide-mémoire ou les enregistrements. Je m'installe confortablement, je respire profondément et je procède à ma visualisation.

■ *J'évalue si l'exercice m'a aidé:*

Si je suis calme, je me mets au travail. Sinon, je cherche une autre solution. En ce moment, je me sens plus calme; je vais entreprendre ma tâche.

(Adaptation pour M-2: Illustrer les différentes manifestations de l'anxiété à l'aide d'icônes et inviter les élèves à préciser celles qu'ils ressentent. Se référer à des exercices de respiration et de relaxation simples, connus des élèves.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

■ Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et les tâches subséquentes. Par exemple:

- J'invite un élève à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je le guide en lui offrant le soutien nécessaire lorsqu'il manifeste de l'anxiété devant une tâche.
- Je dirige une pratique guidée avec le groupe de deux ou trois élèves.

■ Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.

■ Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Lorsqu'un de ses coéquipiers manifeste de l'anxiété, l'observateur de l'équipe le note et lui propose de prendre sa fiche de réflexion.
 - Durant un travail d'équipe, le vérificateur aide le coéquipier qui se sent agité et nerveux à trouver un moyen pour réduire son anxiété.
 - Lors de l'objectivation du travail d'équipe, l'élève explique sa démarche de gestion de l'anxiété.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves utilisent la stratégie dans des contextes variés, lorsque le besoin de gérer leur anxiété se fait sentir.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'apprentissage qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand ?

OBJECTIVATION

Je précise, avec le petit groupe d'élèves ciblés, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ !

- J'observe le degré d'autonomie de ces élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



**Je pense à ce que je peux bien faire.
Je le fais et je vais réussir.**

(Je m'encourage en misant sur mes points forts et en pensant à ce que j'ai déjà réussi)

I Stratégie socio-affective de gestion de l'anxiété

But: L'élève pourra s'encourager par des paroles positives pendant la réalisation de la tâche en se rappelant ses forces et ses réussites.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je cible surtout les élèves qui manifestent de l'anxiété;
- J'observe les comportements adoptés par les élèves ciblés et j'en prends note (p. ex., agitation, respiration rapide, expression inquiète);
- Je propose une situation de lecture propre à susciter la motivation des élèves;
- Je prévois un moment pour l'enseignement explicite de cette stratégie au petit groupe d'élèves ciblés;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de réflexion, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - parler de situations dans lesquelles ils ont eu peur (p. ex., premier plongeon d'un tremplin, premier tour en vélo à deux roues);
 - préciser les moyens qu'ils ont pris pour avoir moins peur, pour s'encourager;
 - décrire les tâches de lecture devant lesquelles ils ne se sentent pas confiants;
 - réfléchir aux manifestations de leur anxiété;
 - prendre conscience de l'importance de se calmer, de relaxer, afin de réussir la tâche et d'atteindre leurs buts;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant cette nouvelle tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ Je nomme la stratégie et je la décris.

« Je pense à ce que je peux bien faire. Je le fais et je vais réussir » signifie que je me dis tout bas des paroles encourageantes en me rappelant ce que je suis capable de faire et ce que j'ai déjà réussi.

■ J'anime une discussion pour illustrer la stratégie au petit groupe d'élèves ciblés.

(Rappeler une situation de lecture récente, par exemple...)

Te souviens-tu d'une situation où tu devais compter de l'argent ? Tu ne pensais pas pouvoir le faire. Peut-être que tu as hésité et que tu t'es dit « Je ne suis pas capable » ou « Je ne suis pas bon en maths ». Ces pensées négatives t'ont découragé et t'ont empêché de faire ton travail.

Au lieu de te décourager, tu aurais pu t'encourager par des paroles positives. Peux-tu me donner des exemples de paroles positives ? Oui, tu aurais aussi pu dire « Il y a des parties de ce travail que je peux réussir », « Je peux faire un dessin pour montrer le problème » ou « J'ai déjà réussi un problème comme celui-ci ». Cela t'aurait permis de te sentir plus calme, plus confiant, et de mieux travailler.

Peux-tu me décrire d'autres situations de lecture devant lesquelles tu t'es encouragé en te disant tout bas des paroles positives ? Quelles paroles ?

■ J'amène ces élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.

Pourquoi ?

■ J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand je pense à ce que je peux bien faire, que je le fais et me dis « Je vais réussir », cela me permet de (réponses possibles) :

- être moins inquiet, avoir moins peur ;
- avoir confiance en moi ;
- être mieux préparé face aux problèmes ;
- finir mon travail ;
- être meilleur en lecture ;
- m'encourager à faire le travail ;
- augmenter mes chances de réussite ;
- devenir autonome dans mes apprentissages.

■ J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Par exemple, si tu dois (décrire la situation de lecture proposée), en quoi cela t'aide-t-il si tu penses à ce que tu peux bien faire, que tu le fais et te dis « Je vais réussir » ?

Et si tu dois (préciser une tâche à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela t'aidera-t-il si, encore une fois, tu penses à ce que tu peux bien faire, que tu le fais et te dis « Je vais réussir » ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je pense à ce que je peux bien faire, que je le fais et me dis que je vais réussir : (Adapter à la situation de lecture proposée. Suivre la fiche de l'élève, p. 350. Pointer chacune des questions et y répondre à voix haute. Présenter les icônes du Référentiel qui illustrent cette stratégie.)

■ *Qu'est-ce que je dois faire ?*

Aujourd'hui, je dois... (préciser) lire les instructions pour construire un cube en carton.

■ *Comment est-ce que je me sens ?*

Je m'arrête, je ferme les yeux et je me demande comment je me sens. Est-ce que je suis calme et confiant ? Ou est-ce que j'ai un peu peur ? Aujourd'hui, j'ai un peu peur parce que je n'ai jamais fait ça, construire un cube.

■ *Qu'est-ce que je peux bien faire ?*

Je repense à ce que j'ai déjà réussi (nommer des tâches semblables). J'ai déjà fait des cubes en pâte à modeler. Je sais aussi que je suis bon pour découper et pour coller.

■ *Je m'encourage par des paroles positives :*

Je suis capable ! Je vais réussir ! Tout va bien, je continue !

(Adaptation pour 3-6 : Amener les élèves à noter leurs réflexions et à préparer un tableau de leurs réussites et une banque de paroles positives.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

■ Je donne aux élèves ciblés de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et les tâches subséquentes. Par exemple :

- J'invite un élève à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je le guide en lui offrant le soutien nécessaire lorsqu'il manifeste de l'anxiété devant une tâche.
- Je dirige une pratique guidée avec le groupe de deux ou trois élèves.

■ Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.

■ Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - lorsqu'un des coéquipiers hésite devant une tâche, l'observateur de l'équipe le note et lui propose alors de prendre sa fiche pour appliquer la stratégie.
 - Les élèves reconnaissent les forces de chacun des membres de leur équipe et font ensemble l'inventaire de ce qu'ils sont capables de bien faire, de bien réussir.
 - Lors de l'objectivation du travail d'équipe, les élèves créent une banque de paroles positives qu'ils se disent pour s'encourager.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves utilisent la stratégie dans des contextes variés, lorsque le besoin de s'encourager se fait sentir.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'apprentissage qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand?

OBJECTIVATION

Je précise, avec le petit groupe d'élèves ciblés, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie de ces élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



3-6 (M-2)
Lecture

Je précise mon intention de lecture (Je dis pourquoi je vais lire)

I Stratégie cognitive de préparation à la lecture

But: L'élève pourra dire pourquoi il lit un texte et adapter sa façon de lire en fonction de son intention.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - identifier les types de textes qu'ils ont déjà eu l'occasion de lire;
 - énumérer les raisons pour lesquelles ils ont lu ces textes et les tâches qu'ils ont accomplies suite à leur lecture;
 - décrire les moyens qu'ils se sont donnés pour préparer leur lecture;
 - dire dans quelle mesure ces moyens leur ont permis de répondre à leur intention et à accomplir la tâche;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« Je précise mon intention de lecture » signifie que je connais la raison pour laquelle je lis, que j'ai un but précis en tête quand je lis.

■ **J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves en leur demandant de donner des exemples d'intention de lecture.**

(Rappeler des situations de lecture récentes, par exemple...)

« Je précise mon intention de lecture » signifie que je connais la raison pour laquelle je lis, que j'ai un but précis en tête quand je lis.

Pouvez-vous me citer certains textes que vous avez lus récemment ? Pour quelles raisons les avez-vous lus ? Aviez-vous une tâche à accomplir suite à votre lecture ? Comment avez-vous préparé cette lecture ?

(réponses possibles...)

- Je peux lire pour m'informer (un journal, un manuel scolaire, un site encyclopédique dans Internet).
- Je peux lire pour faire une activité précise (un menu, une recette, des consignes).
- Je peux lire pour porter un jugement critique sur une œuvre, une idée (un roman, une publicité), etc.
- Parfois, j'ai une tâche à réaliser à la suite de ma lecture et je dois alors déterminer un moyen pour répondre à cette intention. Je ferai un résumé, réaliserai un organisateur graphique, monterai une pièce de théâtre, etc.

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand je précise mon intention de lecture, cela me permet de (réponses possibles) :

- mieux me préparer à lire ;
- choisir le texte qui répond le mieux à mon intention ;
- choisir ma façon de lire selon le type de texte ou la raison pour laquelle je le lis ;
- mieux comprendre et interagir avec ce que je lis ;
- retenir les éléments du texte qui répondent à mon intention ;
- maintenir mon attention ;
- me sentir plus confiant parce que j'ai une méthode de travail ;
- me donner des outils pour mieux maîtriser ma langue.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Sachant que vous devez (décrire la situation de lecture proposée), en quoi cela vous aide-t-il si vous précisez votre intention de lecture ?

Et si vous devez (préciser une tâche semblable de lecture à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il si, encore une fois, vous précisez votre intention de lecture ? En quoi l'intention de lecture sera-t-elle différente ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je précise mon intention de lecture :
(Adapter à la situation de lecture proposée en utilisant la fiche de l'élève, p. 351.)

- *J'observe les indices qui caractérisent le texte selon l'intention de lecture particulière et je pense à ce que je sais déjà sur la présentation d'un texte semblable : ce texte est un conte. Je le reconnais à son titre, à ses illustrations et à sa formule d'introduction : « Il était une fois ». Je sais qu'en le lisant, je vais découvrir l'histoire d'un personnage principal qui a une mission à accomplir ou un problème à résoudre. Je le note sur ma feuille-synthèse.*
- *Je repense à ce que je dois faire à la suite de ma lecture : Après ma lecture, je dois monter une saynète avec mon équipe afin de présenter ce conte à la classe. Je devrai choisir un des personnages et jouer son rôle. Je le note sur ma feuille-synthèse.*
- *Je me pose la question : « Pour accomplir cette tâche, qu'est-ce que je cherche ou qu'est-ce que je dois trouver dans ce texte ? » Pour pouvoir jouer ce conte en saynète, je cherche : combien il y a de personnages ; ce qu'ils disent et ce qu'ils font ; comment ils le disent (dialogues, interjections) ; les lieux où se déroule l'action, etc. Je le note.*
- *Tout au long de ma lecture, je vais revenir sur cette liste pour garder à l'esprit mon intention de lecture et prendre des notes. Pour m'aider à retenir ces éléments, je vais surligner le nom des personnages, les lieux et les dialogues ou je vais les consigner sur la feuille-synthèse.*

(Entamer la lecture en pensant tout haut et en surlignant les éléments ou en les notant sur la feuille-synthèse.)

(Adaptation pour M-2 : Amener les élèves à répondre à trois questions : Qu'est-ce que je lis ? Pourquoi est-ce que je lis ? Qu'est-ce que je ferai après ma lecture ?)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :
 - J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Peu à peu, les élèves proposent différentes intentions de lecture ou différents types de textes.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Les élèves, groupés en dyades, pratiquent la stratégie à voix haute et bénéficient de la rétroaction de leur partenaire.
 - Les élèves répartis en équipe choisissent chacun une intention de lecture différente et, à tour de rôle, expliquent la stratégie à leurs coéquipiers.
 - Chaque membre de l'équipe fait un choix parmi une collection de textes et de livres variés et explique la stratégie à ses coéquipiers.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de leurs pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes de lecture variés.
- Ils rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations de lecture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand ?

OBJECTIVATION

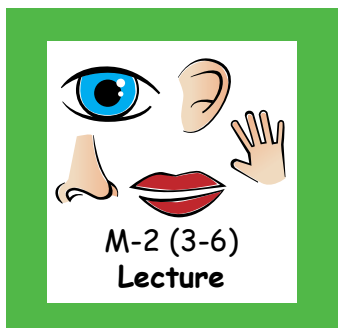
Je précise avec les élèves dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Je me crée des images mentales quand je lis et je pense aux cinq sens (Je me crée des images mentales pour donner du sens à ma lecture et je les note)

Stratégie cognitive pour comprendre les textes 

But: L'élève pourra construire mentalement des images à partir de la phrase ou du paragraphe qu'il vient de lire.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- Je prévois leurs difficultés éventuelles et le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - nommer les différents textes qu'ils ont déjà eu l'occasion de lire;
 - décrire les images ou les pensées que ces lectures ont suscitées;
 - identifier les stratégies qu'ils ont utilisées et dire en quoi elles étaient efficaces;
 - déterminer, parmi les stratégies qu'ils possèdent déjà, celles qu'ils pourraient exploiter;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

I Je nomme la stratégie et je la décris.

« Je me crée des images mentales quand je lis et je pense aux cinq sens » signifie qu'à partir de la phrase ou du paragraphe que je viens de lire, j'imagine dans ma tête non seulement des images, mais aussi des sons, des odeurs, des goûts ou des sensations.

I J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler une situation de lecture récente, par exemple...)

Écoute bien les phrases suivantes et essaie d'« imaginer » dans ta tête ce que les mots signifient.

L'ÉCUREUIL ROUX AMASSE DES GRAINES ET DES NOISETTES. IL LES CACHE DANS LE TROU D'UN ARBRE.

Voici ce que j'« imagine » dans ma tête. Je vois un petit écureuil de couleur rousse. Il grimpe sur le tronc d'un arbre. Il sort les graines qu'il porte dans ses joues. Puis il les place dans un trou, au creux de l'arbre. J'entends les bruits que ses petites griffes font sur le tronc. Je sais que si je pouvais toucher l'écureuil, sa fourrure serait douce, surtout sa belle queue touffue. Je sens l'odeur de la forêt à l'automne. Je peux même goûter les noisettes parce que j'en ai déjà mangé. J'aime beaucoup les écureuils : je les trouve mignons et vaillants.

Qu'as-tu imaginé dans ta tête ? As-tu entendu des sons ? As-tu senti des odeurs ? As-tu goûté quelque chose ? As-tu ressenti quelque chose ? Quelles sont tes réactions ?

I J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.

Pourquoi ?

I J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand je me crée des images mentales et que je pense aux cinq sens, cela me permet de (réponses possibles) :

- mieux comprendre et interagir avec ce que je lis ;
- me plonger dans l'histoire ou le livre ;
- retenir les informations du texte dont j'aurai besoin ;
- vivre des sentiments quand je lis ;
- mieux me concentrer ;
- constater une perte de compréhension ;
- prendre plaisir à lire.

I J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Prenons en exemple la situation de lecture que je viens de te proposer. En sachant que tu dois... (décrire la situation de lecture proposée), en quoi le fait de créer des images mentales va-t-il t'aider à mieux réaliser ta tâche ?

Et si tu avais à résoudre un problème de mathématiques, est-ce que le fait de créer des images mentales t'aiderait ? En quoi ? Et si tu lisais des instructions pour construire une mangeoire, est-ce que cette stratégie t'aiderait ? En quoi ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Maintenant, je vais vous montrer comment ça se passe lorsque je lis des phrases et que je me crée des images mentales: (Adapter à la situation de lecture proposée en utilisant un texte et la fiche de l'élève, p. 352. Présenter les icônes du Référentiel qui illustrent la stratégie.)

- *Je lis une phrase ou un paragraphe: LES ANIMAUX SE PROTÈGENT DU DANGER. LE TEMPS FROID PEUT ÊTRE UN DANGER. CERTAINS ANIMAUX PEUVENT ÊTRE UN DANGER²².*
- *Je m'arrête pour imaginer ce qui se passe et pour noter les images, les sons, les odeurs, les goûts et les sensations. Dans ma tête, je vois un animal: c'est un oiseau. Il cherche des graines dans la neige. Je vois aussi un gros chat qui s'approche. Sur ma grille, je coche l'œil et j'écris (ou je dessine) oiseau, neige et chat. Dans ma tête, j'entends les petits cris de l'oiseau. Sur ma grille, je coche l'oreille et j'écris « cris ». Dans ma tête, je ne sens pas d'odeur et je ne goûte rien, mais je ressens le froid. Sur ma grille, je coche la main et j'écris « froid ».*
- *Je pense aux sentiments ou aux réactions que ces images suscitent chez moi: Ces images me rendent triste. L'oiseau ne trouve rien à manger. Le chat va peut-être essayer de l'attraper. L'oiseau est en danger. Je note sur la grille le mot « triste ».*
- *Je me pose la question: « Est-ce que les phrases lues ont du sens et me permettent de me créer des images mentales? »:*
Oui, les phrases ont du sens et je me suis créé des images mentales. Je peux donc continuer ma lecture.
Si les phrases n'ont pas de sens et je n'arrive pas à voir des images dans ma tête, c'est le signal que je n'ai pas compris. Je dois donc trouver la source du problème et utiliser une stratégie pour y remédier.

(Adaptation pour 3-6: Les élèves décrivent les images mentales qu'ils se font à partir d'un extrait plus long. Ils se servent pour cela d'une toile d'araignée et notent les mots évocateurs.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple:
 - J'invite un ou plusieurs élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une lecture guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
 - Un groupe de deux ou trois élèves que je guide fait une démonstration de la stratégie aux autres élèves qui observent en spectateurs.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

²² Source: Harcourt, L. et Wortzman, R. (2001). *Sciences et Technologie 2. Tout sur les animaux*. Montréal: Éditions de la Chenelière.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Les élèves répartis en équipe lisent un même extrait en silence, notent les images mentales et les réactions que le texte suscite et les comparent à celles de leurs coéquipiers.
 - Les élèves répartis en équipe lisent un extrait et notent sur une même grille les images et les réactions communes que cette lecture a suscitées.
 - Les équipes s'appuient sur la technique d'enseignement réciproque pour appliquer la stratégie : à tour de rôle, chaque membre lit une section de texte à voix haute puis fait part aux autres des images et des réactions que la lecture a suscitées.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes de lecture variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations de lecture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand?

OBJECTIVATION

Je précise avec les élèves dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et comment j'aurais pu faire autrement ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



M-2 (3-6)
Lecture

Je lis facilement et avec expression (Je lis par groupes de mots)

■ Stratégie cognitive pour garder le fil de la lecture

But: L'élève pourra lire en regroupant les mots par unités de sens afin de produire une lecture fluide et donner du sens au texte.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je mets en œuvre des interventions qui favorisent la participation active et verbale des élèves dans la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à construire leur représentation de la situation de lecture proposée et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de:
 - écouter un extrait lu de façon saccadée, en s'arrêtant après chaque mot (comme un petit robot);
 - écouter le même extrait lu de façon fluide et naturelle;
 - comparer et choisir la meilleure lecture;
 - décrire les caractéristiques d'une lecture fluide et naturelle;
 - faire des liens entre l'expression orale et la lecture;
 - identifier les moyens qu'ils se donnent pour avoir une lecture naturelle et fluide;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« Je lis facilement et avec expression » signifie que je sais quels mots lire ensemble pour que ma lecture soit naturelle et expressive et me permette de mieux comprendre.

■ **J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.**

(Rappeler des situations de lecture récentes et les illustrer en écrivant chaque mot d'une phrase sur un carton et en faisant différents regroupements, par exemple...)

Hier, lorsque nous avons lu ensemble à voix haute, nous avons perdu le fil arrivés à la phrase suivante, : « Le vieux loup de mer se lécha les babines en pensant aux fruits rouges et savoureux »²³. Certains élèves ont lu :

*Le /vieux / loup / de / mer / se / lécha / les /
babines / en pensant / aux / fruits / rouges / et savoureux.*

D'autres amis ont choisi différents regroupements. Vous en souvenez-vous ?

Pour une lecture naturelle et expressive, il faut regrouper les mots qui vont bien ensemble, qui ont du sens ensemble. Ainsi, cette phrase se lit :

*Le vieux loup de mer /
se lécha les babines /
en pensant aux fruits rouges et savoureux.*

Il faut lire cette phrase de façon naturelle, comme on la dirait en parlant.

Peux-tu me donner des exemples de phrases que tu lis facilement et avec expression ?

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand je lis facilement et avec expression, cela me permet de (réponses possibles)

- lire plus naturellement et plus vite ;
- lire comme je parle ;
- créer des images à partir des groupes de mots lus ;
- faciliter ma compréhension ;
- retenir les informations ;
- faire des liens entre les différentes parties d'une phrase ;
- augmenter ma vitesse de lecture ;
- être un meilleur lecteur.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Si tu dois... (décrire la situation de lecture proposée), en quoi cela t'aide-t-il si tu lis facilement et avec expression ?

Et si tu dois... (préciser une tâche semblable de lecture à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela t'aidera-t-il si, encore une fois, tu lis facilement et avec expression ?

²³ Source : Sirois, A.-M. (1995). *Le Petit Chaperon Mauve*. Moncton : Imprimerie Marquis Ltée, p. 8.

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je lis facilement et avec expression :

(Adapter à la situation de lecture proposée en utilisant la fiche de l'élève (p. 353) et des phrases faciles. Présenter les icônes du *Référentiel* qui illustrent cette stratégie.)

■ *Je regarde ma phrase pour trouver des indices :*

Je cherche la majuscule parce qu'elle marque le début de la phrase. Je la surligne. Je cherche le point parce qu'il marque la fin de la phrase. Je le surligne.

Je regarde les mots et je cherche les mots qui vont ensemble.

■ *Je marque les groupes de mots présents dans ma phrase :*

Je cherche les mots qui vont ensemble, qui ont du sens ensemble. Je les marque à l'aide de... (préciser, p. ex., barres obliques, petites vagues, encerclés et démontrer)

■ *Je lis ma phrase à voix haute :*

Je vais lire ma phrase à voix haute en respectant les regroupements et en faisant une légère pause à l'endroit où j'ai laissé une marque. (lire la phrase)

■ *Je demande à mon ami si j'ai bien lu :*

(Inviter un élève à écouter la lecture de la phrase) S'il dit oui, je poursuis ma lecture. S'il dit non, je lui demande comment améliorer ma lecture.

(Répéter l'exercice avec une ou deux autres phrases faciles. Pour les plus jeunes, il y a lieu de découper les phrases en unités de sens et de les marquer.)

(Adaptation pour 3-6 : Utiliser des phrases plus longues, plus complexes, ponctuées de virgules, de points-virgules, de deux-points et de guillemets.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

■ Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :

- J'invite un ou plusieurs élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
- Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Un groupe de deux ou trois élèves que je guide fait une démonstration de la stratégie aux autres élèves qui observent en spectateurs.

■ Les élèves proposent des phrases rencontrées dans leur lecture ou demandent d'en inventer.

■ Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.

■ Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - En dyades, les élèves pratiquent les différentes étapes de la stratégie à voix haute et bénéficient de la rétroaction de leur partenaire.
 - Les élèves segmentent individuellement une phrase, comparent leurs choix de regroupements et se préparent à une lecture expressive à l'unisson.
 - En préparation à la lecture à voix haute d'une pièce de théâtre, chaque élève segmente et marque ses phrases en unités de sens. Au moment de la lecture, il reçoit la rétroaction de ses coéquipiers et fait les ajustements voulus.
 - Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de leurs pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes variés.
- Ils rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations de lecture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand?

OBJECTIVATION

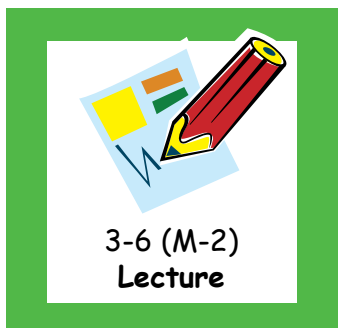
Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



3-6 (M-2)
Lecture

J'organise le contenu du texte et ma compréhension sous forme de représentation visuelle (J'utilise une façon d'organiser mes idées...)

■ Stratégie cognitive pour manifester sa compréhension

But: L'élève pourra dégager les informations principales d'un texte, repérer les liens entre ces informations et représenter sa compréhension du texte sous forme graphique.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de:
 - décrire les textes qu'ils ont lus récemment;
 - énumérer les différents moyens utilisés pour montrer qu'ils avaient compris ces textes ou pour organiser l'information lue (p. ex., résumé, rappel de texte, questions/réponses);
 - nommer certains organisateurs visuels qu'ils ont déjà rencontrés ou exploités;
 - avoir recours à une organisation visuelle pour représenter leur compréhension d'un texte;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« J'organise le contenu du texte et ma compréhension sous forme de représentation visuelle » signifie que je dégage les informations principales du texte, je repère les liens entre ces informations et je choisis un organisateur graphique pour les représenter.

■ **J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves en leur demandant de donner des exemples selon les intentions de lecture.**

(Rappeler des situations de lecture récentes, par exemple...)

Tout récemment, durant notre étude du corps humain, vous avez lu plusieurs textes et vous les avez représentés sous forme visuelle. Vous souvenez-vous des différents organisateurs graphiques que vous avez choisis ? D'abord, lorsque votre équipe a lu un texte sur les caractéristiques et le fonctionnement d'un organe du corps humain, vous avez noté les informations essentielles dans un tableau en T²⁴. Plus tard, lorsque nous avons lu un texte sur l'évolution des instruments médicaux, vous avez inscrit vos informations sur une ligne de temps. Enfin, lorsque vous avez lu un article qui comparait le fonctionnement d'une prothèse à celui de l'organe qu'il remplace, vous avez élaboré un diagramme de Venn.

Pouvez-vous me décrire d'autres situations de lecture dans lesquelles vous avez organisé le contenu du texte et votre compréhension sous forme de représentation visuelle ?

Quels sont les différents organisateurs graphiques que vous connaissez ?

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand j'organise le contenu du texte et ma compréhension sous forme de représentation visuelle, cela me permet de (réponses possibles) :

- mieux comprendre et interagir avec ce que je lis ;
- distinguer les idées principales des détails ;
- retenir les informations qui répondent à mon intention de lecture ;
- établir des liens entre mes connaissances antérieures et ces nouvelles informations ;
- mieux structurer ma pensée ;
- faire un meilleur résumé du texte ;
- participer à des discussions sur le sujet.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Sachant que vous devez (décrire la situation de lecture proposée), en quoi cela vous aide-t-il si vous organisez le contenu du texte et votre compréhension sous forme de représentation visuelle ?

Et si vous devez (préciser une tâche semblable de lecture à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il si, encore une fois, vous organisez le contenu du texte et votre compréhension sous forme de représentation visuelle ?

²⁴ Source : Koechlin, C. et Zwann, S. (2002). *Chercher, analyser, évaluer. Activités de recherche méthodologique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, p. 84.

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque j'organise le contenu du texte et ma compréhension sous forme de représentation visuelle: (Adapter à la situation de lecture proposée en utilisant la fiche de l'élève (p. 354) et l'organisateur graphique approprié.)

■ *Je repense à l'organisation générale du texte :*

Pour préparer ma lecture, j'ai fait un survol des illustrations, du titre et des sous-titres et j'ai constaté que le texte parlait des différentes sortes de roches : les roches sédimentaires, les roches ignées et les roches métamorphiques. J'ai prédit que le texte allait présenter les caractéristiques physiques et les propriétés de ces trois sortes de roches. Pendant ma lecture, j'ai confirmé ma prédiction.

■ *Je relis les principales informations dégagées :*

Pendant ma lecture, je me suis arrêté pour écrire (ou surligner) les informations principales sur des papillons adhésifs que j'ai ensuite collés dans la marge. Je les relis maintenant, je les trie et je les regroupe. (démontrer)

■ *Je choisis un organisateur graphique approprié :*

Je réfléchis aux différents organisateurs graphiques vus en classe (ou je consulte ma boîte à outils) qui pourraient me servir à placer les informations que j'ai relevées sur les trois sortes de roches. Il y a le diagramme de Venn à trois cercles ou le tableau d'association. Comme le texte ne présente pas beaucoup de ressemblances entre les trois, je choisis le tableau d'association.

■ *Je réalise mon organisateur graphique :*

*Je dessine mon organisateur graphique et j'y inscris les informations que j'ai notées. (démontrer)
Je le relis pour vérifier qu'il représente bien ce que j'ai compris du texte. (relire)*

(Adaptation pour M-2: Les élèves complètent le schéma approprié, choisi et préparé par l'enseignant.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

■ Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :

- J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
- Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.

■ Peu à peu, les élèves proposent différentes représentations visuelles selon les types de textes rencontrés.

■ Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.

■ Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - En dyades, les élèves sélectionnent les informations et choisissent un organisateur pour représenter leur compréhension d'un texte.
 - Les élèves réalisent une représentation visuelle personnelle d'un texte puis la comparent à celles de leurs coéquipiers.
 - Les élèves explorent les différents organisateurs graphiques à l'aide de la structure coopérative « Le schéma de notions en coopération²⁵ ».
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de leurs pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes de lecture variés.
- Ils rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations de lecture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

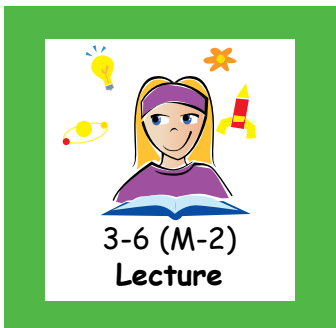
- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.

²⁵ Source : Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, p. 138.



Je trouve des moyens pour répondre aux nouvelles questions suscitées par ma lecture (Je montre aux autres mes questions et je cherche des réponses)

Stratégie cognitive pour réagir aux textes

But: L'élève pourra prendre conscience des questions restées sans réponse et des nouvelles questions suscitées par sa lecture et envisager la possibilité de consulter d'autres sources de références.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- Je prévois leurs difficultés éventuelles et le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de;
 - identifier les textes courants qu'ils ont lus récemment;
 - déterminer dans quelle mesure ces textes ont répondu à leurs besoins d'information;
 - décrire les nouvelles questions suscitées par la lecture de ces textes;
 - envisager les façons possibles de donner suite à une lecture qui a piqué leur curiosité;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« Je trouve des moyens pour répondre aux nouvelles questions suscitées par ma lecture » signifie que je prends conscience des questions qui sont restées sans réponse et des nouvelles questions que je me pose suite à ma lecture et j'envisage la possibilité de consulter d'autres ressources (livres, revues, sites Internet, personnes).

■ **J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.**

(Rappeler une situation de lecture récente, par exemple...)

Tout récemment, votre équipe a mené une enquête sur un phénomène météorologique afin de participer à la foire-météo organisée par les classes de cinquième année. Avant d'entamer votre lecture des articles d'encyclopédie et des sites Internet que vous avez trouvés, vous avez préparé vos questions de recherche. Pouvez-vous m'en donner quelques-unes ? (p. ex. : Qu'est-ce qu'un cyclone ? Quelles sont les causes d'un cyclone ? Quels sont les dommages occasionnés par un cyclone ?) Après votre lecture, vous avez peut-être constaté que vous n'aviez pas trouvé de réponse à une ou plusieurs de ces questions. De plus, votre lecture vous a peut-être amenés à vous poser de nouvelles questions comme : Quels ont été les cyclones les plus dévastateurs ? Peut-on prédire un cyclone ? Qu'avez-vous fait alors ?

Pouvez-vous me décrire d'autres situations de lecture dans lesquelles vous avez trouvé des moyens pour répondre aux nouvelles questions suscitées par votre lecture ?

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand je trouve des moyens pour répondre aux nouvelles questions suscitées par ma lecture, cela me permet de (réponses possibles) :

- exercer un contrôle sur mon processus de lecture ;
- pousser plus loin ma compréhension ;
- faire des liens ;
- répondre à mon intention de lecture ;
- augmenter mes chances de réussite ;
- cibler les ressources pertinentes et les rassembler ;
- repérer et retenir les éléments de réponse à mes questions ;
- construire mes connaissances ;
- me voir comme un lecteur expert.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Prenons en exemple la situation de lecture dans laquelle vous êtes engagés. Si vous trouvez des moyens pour donner suite aux nouvelles questions suscitées par votre lecture, en quoi cela vous aide-t-il à mieux réaliser votre tâche ?

Et si vous utilisez cette stratégie lors d'une tâche de lecture dans une autre matière ou un autre contexte, en quoi cela vous aidera-t-il à mieux lire ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je trouve des moyens pour répondre aux nouvelles questions suscitées par ma lecture: (Adapter à la situation de lecture proposée en utilisant la fiche de l'élève, p. 355.)

■ Je repense aux questions que je me posais avant ma lecture :

Je consulte la colonne V de mon tableau S-V-A-R (ou un autre outil de préparation à la lecture) pour me rappeler les questions que je me posais avant de commencer ma lecture de l'article « Petit historique de la météorologie ». Je relis ma première question : « Comment est-ce qu'on mesurait le temps autrefois ? »

■ Je décide si le texte a répondu à mes questions :

Je consulte la colonne A de mon tableau S-V-A-R (ou un autre outil d'organisation des nouvelles connaissances) pour me rappeler ce que j'ai appris pendant ma lecture. Parmi ces informations, je cherche la réponse à ma question. Il y en a plusieurs : « En 1540, Léonard de Vinci invente la girouette. En 1640, Galilée construit un thermoscope, l'ancêtre du thermomètre... » (poursuivre avec une ou deux questions en ayant soin d'en réserver pour la pratique guidée). Voici une question qui est restée sans réponse. « Qui a donné les noms aux différents types de nuages ? » Je la surligne dans mon tableau.

■ Je réfléchis aux nouvelles questions que je me pose :

Ma lecture m'a fait penser aux dictons de mon arrière-grand-père. Il disait : « Les oignons ont beaucoup de pelures, l'hiver sera dur » et « Les vaches sont couchées, il va pleuvoir ». Est-ce que c'est vrai ? Je note cette nouvelle question dans la colonne R de mon tableau S-V-A-R (ou un autre outil).

■ Je trouve les moyens de répondre aux questions restées sans réponse et aux nouvelles questions :

Je relis la question qui est restée sans réponse. (relire) Pour trouver la réponse, je devrai consulter un article qui parle plus spécifiquement des nuages. Je le note. Pour ce qui est de ma question sur les dictons de mon arrière-grand-père, je pourrais consulter un article sur les dictons ou, encore mieux, en parler avec mon grand-père.

Je suis prêt à donner suite à mes questions.

(Adaptation pour M-2: Compléter collectivement un grand tableau S-V-A-R qui sera affiché dans la classe pendant la lecture.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

■ Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :

- J'invite un ou plusieurs élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
- Je dirige une lecture guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Un groupe de deux ou trois élèves que je guide fait une démonstration de la stratégie aux autres élèves qui observent en spectateurs.

■ Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.

■ Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Les élèves répartis en équipe complètent individuellement leur fiche puis discutent avec leurs coéquipiers de leurs questions et des moyens trouvés pour y répondre.
 - Les équipes participent à l'activité « Réfléchir-Partager-Discuter²⁶ » pour envisager les moyens et les ressources qui leur permettraient de donner suite à leurs questions.
 - Les élèves créent une banque de thèmes de recherche à partir des nouvelles questions suscitées et des ressources repérées.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes de lecture variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations de lecture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la grille.

Quand?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.

²⁶ Source : Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, p. 81.



M-2 (3-6)
Lecture

Je dis pourquoi j'aime (♥) ou je n'aime pas (♥) quelque chose dans le texte (Je me fais une opinion sur le texte selon mes connaissances et mes valeurs)

I Stratégie cognitive pour apprécier des textes

But: L'élève pourra exprimer ce qu'il a aimé ou non dans un texte et trouver les raisons de cette réaction dans ses expériences personnelles.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- Je prévois leurs difficultés éventuelles et le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - nommer leurs coups de cœur en lecture;
 - décrire les éléments qu'ils ont particulièrement aimés dans ces livres (p. ex., des phrases, des illustrations, des personnages...);
 - faire des liens entre ces éléments et leurs expériences personnelles;
 - prendre conscience de l'importance d'expliquer leurs préférences pour mieux choisir et apprécier les livres;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ Je nomme la stratégie et je la décris.

« Je dis pourquoi j'aime ou je n'aime pas quelque chose dans le texte » signifie que je choisis un élément du texte que j'ai aimé ou que je n'ai pas aimé et je trouve les raisons de ma réaction à partir de mes expériences personnelles.

■ J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler une situation de lecture récente, par exemple...)

La semaine dernière, lorsque je t'ai invité à proposer des titres de livres pour notre babillard « Le livre de la semaine²⁷ », plusieurs élèves ont suggéré le même titre : « Solo chez monsieur Copeau²⁸ ». Tu as dit ce que tu aimais dans ce livre et tu as expliqué pourquoi. Certains élèves aimaient Solo, la petite chatte, parce qu'elle leur rappelait leur chat ou leur chatte. D'autres aimaient les phrases qui contiennent des images comme « Ils s'entortillent comme de gigantesques couleuvres ». D'autres encore aimaient les outils de monsieur Copeau, le menuisier, parce qu'ils aiment bricoler eux aussi. Et toi, qu'as-tu aimé ? Pourquoi ?

Peux-tu me décrire d'autres situations de lecture dans lesquelles tu as dit pourquoi tu aimais ou tu n'aimais pas quelque chose dans le texte ?

■ J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.

Pourquoi ?

■ J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand je dis pourquoi j'aime ou je n'aime pas quelque chose dans le texte, cela me permet de (réponses possibles) :

- découvrir mes goûts en lecture ;
- apprécier le travail de l'auteur et de l'illustrateur ;
- mieux choisir mes livres ;
- donner des idées de livres à mes amis ;
- faire des liens entre les livres et mes expériences personnelles ;
- développer mon esprit critique.

■ J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Prenons en exemple la situation de lecture dans laquelle tu es engagé. Si tu dis pourquoi tu aimes ou tu n'aimes pas quelque chose dans le texte, en quoi cela t'aide-t-il à être un meilleur lecteur ?

Et si tu utilises cette stratégie lors d'une tâche de lecture dans une autre matière ou un autre contexte, en quoi cela t'aidera-t-il à être un meilleur lecteur ?

²⁷ Source : Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, p. 65.

²⁸ Source : Bergeron, L. (2002). *Solo chez monsieur Copeau*. Montréal : Québec Amérique jeunesse.

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je dis pourquoi j'aime ou je n'aime pas quelque chose dans le texte: (Adapter à la situation de lecture proposée en utilisant la fiche de l'élève (p. 356) et le texte lu. Présenter les icônes du Référentiel qui illustrent cette stratégie.)

- *Je pense à l'histoire ou au texte que j'ai lu ou que l'on m'a lu:
Je viens de lire (préciser). Je copie le titre de mon livre ou de mon texte sur ma fiche.*
- *Je choisis ce que j'ai aimé ou que je n'ai pas aimé:
J'ai beaucoup aimé (nommer 1 ou 2 éléments). Je l'écris (ou je le dessine) sur ma fiche.*
- *Je trouve les raisons pourquoi:
Je me demande pourquoi j'aime ou pourquoi je n'aime pas cette partie du texte.
À quoi me fait-elle penser? (donner les raisons). Je les écris (ou je les dessine) sur ma fiche.*
- *Maintenant, je le dis à un ami, à un parent ou à l'enseignant.*

(Adaptation pour 3-6 : Guider les élèves vers une appréciation plus approfondie du texte en les invitant à se prononcer sur plusieurs de ses éléments : les thèmes, les personnages, les événements, le vocabulaire, les figures de style, les illustrations...)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :
 - J'invite un ou plusieurs élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une lecture guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
 - Un groupe de deux ou trois élèves que je guide fait une démonstration de la stratégie aux autres élèves qui observent en spectateurs.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Les élèves répartis en équipe complètent individuellement leur fiche puis discutent de leurs points de vue avec leurs coéquipiers et les comparent.
 - Lors d'une lecture coopérative, les élèves, à tour de rôle, présentent et expliquent ce qu'ils ont aimé dans l'extrait lu.
 - Les élèves créent la liste des coups de cœur de leur équipe en complétant leur fiche individuellement puis en compilant toutes leurs réponses.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes de lecture variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations de lecture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand?

OBJECTIVATION

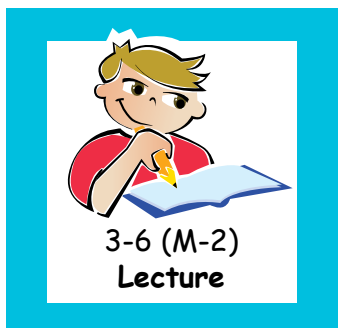
Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Je prévois un moyen pour prendre des notes ou pour marquer le texte (Je choisis la façon de laisser des traces pendant ma lecture)

I Stratégie métacognitive pour planifier sa lecture

But: L'élève doit pouvoir trouver le meilleur moyen de noter soit les informations essentielles du texte pour accomplir la tâche, soit les mots qu'il questionne ou les passages qu'il aime pour s'y référer facilement après sa lecture.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de:
 - parler des questions qu'ils se posent parfois durant leurs lectures et des moyens de laisser des traces de ces questions;
 - discuter de l'astuce qu'ils utilisent pour se rappeler les informations importantes d'un texte en vue de leur réutilisation plus tard;
 - dire s'ils comprennent toujours tous les mots qu'ils lisent et, si non, ce qu'ils font pour s'aider;
 - discuter de ce qu'ils ont aimé dans une lecture récente et comment ils pourraient s'assurer de ne pas oublier ces éléments après la lecture;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ Je nomme la stratégie et je la décris.

« Je prévois un moyen pour prendre des notes ou pour marquer le texte » signifie que je décide du meilleur moyen pour relever soit les informations importantes pour faire mon travail, soit les questions que je me pose pendant ma lecture ou les parties du texte que j'aime et dont je veux me souvenir.

■ J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler des situations de lecture récentes ou utiliser cet exemple...)

Supposons que vous vouliez faire une recherche sur les planètes en sciences. Vous lisez une dizaine de livres, puis je vous demande de commencer à écrire votre texte. Vous essayez de vous rappeler l'information lue, mais ce n'est pas clair dans votre mémoire. Dans chaque livre, vous avez lu des informations sur chaque planète, alors comment les retrouver ? Vous savez que vous avez appris quelque chose de vraiment intéressant sur Vénus, mais vous ne vous souvenez plus dans quel livre. Alors vous devez recommencer à fouiller dans tous les livres. Quelle perte de temps ! Qu'est-ce que vous auriez dû faire pendant la lecture pour vous aider ? Alors, qu'est-ce que vous auriez dû faire avant votre lecture ?

Pouvez-vous me décrire d'autres situations de lecture où vous pourriez prévoir un moyen de prendre des notes ou de marquer le texte pour vous aider à mieux comprendre et à mieux vous organiser ?

■ J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les *Référentiels*.

Pourquoi ?

■ J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand je prévois un moyen pour prendre des notes ou pour marquer le texte, cela me permet de (réponses possibles) :

- mieux comprendre ce que je lis ;
- trouver les idées principales et les idées secondaires ;
- faire ressortir les informations qui m'aideront pour mon travail ;
- faire un meilleur résumé du texte ;
- commencer ma lecture avec plus de confiance et un but plus précis ;
- ajouter à mon dossier d'écriture une bonne idée, ce qui me plaît, m'amuse ou me touche.

■ J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Je vous demande maintenant de... (décrire la situation de lecture proposée). Si vous utilisez la stratégie « Je prévois un moyen pour prendre des notes ou marquer le texte », comment est-ce que cela va vous aider à être un meilleur lecteur ?

Si vous prévoyez un moyen de prendre des notes ou de marquer le texte en... (préciser une tâche de lecture dans un autre contexte ou une autre matière), comment est-ce que cela va vous aider ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je prévois un moyen pour prendre des notes ou pour marquer le texte : (Adapter à la situation de lecture proposée ou utiliser l'exemple suivant, en vous aidant de la fiche de l'élève (p. 357), reproduite en grand format.)

- Avant de lire mon texte, je me demande pourquoi je vais le lire. Qu'est-ce que je vais faire comme travail après cette lecture ? Est-ce que c'est pour faire un résumé, une recherche, une présentation orale (un exposé), une saynète, une recette ou un jeu ? Est-ce que c'est pour résoudre un problème de mathématiques ou tout simplement pour me détendre ?

Aujourd'hui, je dois lire pour résoudre un problème de mathématiques.

- Je dois me demander comment je vais garder des traces de ma lecture. Si je peux écrire directement sur le texte, je décide si je vais souligner, encadrer, utiliser des couleurs différentes ou mettre des symboles pour m'aider. Si je ne peux pas écrire sur le texte directement, je dois utiliser des papillons adhésifs ou prendre des notes sur une feuille pour garder des traces, ou mettre un transparent par-dessus ma feuille et écrire avec des crayons feutres. Aujourd'hui, je peux écrire sur mon texte, alors je vais souligner, encadrer ou encadrer pour m'aider à mieux comprendre ce texte.

- Je dois ensuite décider quelles parties du texte seront importantes pour résoudre le problème. Je sais qu'en mathématiques, je dois lire une fois le texte et porter attention à ma question. (Je lis le problème à voix haute.) Puis à l'aide de ma question, je reviens sur les informations contenues dans le texte pour les repérer et m'en servir pour écrire mon équation mathématique. Je lis la question et j'encercle en rouge ce que l'on me demande. Je souligne d'une couleur différente chaque information importante du texte et je prends des notes en la représentant sur une feuille avec la couleur correspondante. Je relis ma question pour savoir quelle opération choisir (+, -, x, ÷) à partir des informations que j'ai trouvées. Je fais mon calcul et j'écris ma réponse.

- Je me demande : Est-ce que prendre des notes ou marquer mon texte m'a aidé à faire ce problème écrit ? Oui, bien sûr !

(Adaptation pour M-2 : Utiliser seulement quelques symboles (* ?) et commencer par pratiquer la stratégie avec des textes courts et faciles, comme une chanson ou une comptine qu'ils connaissent.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Les élèves profitent de nombreuses occasions de pratique guidée de la stratégie. Par exemple :
 - J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Les élèves se mettent deux par deux pour comparer les informations qu'ils veulent relever dans leur texte, ils choisissent les meilleurs moyens de les noter, les utilisent puis vérifient leur utilité pour réussir la tâche finale.
 - Les élèves répartis en équipe décident ensemble de la meilleure façon de noter ou de marquer le texte.
 - Lors du cercle de lecture, les élèves discutent des notes qu'ils ont prises ou de la façon dont ils ont marqué le texte lu, les comparent et les valident.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de leurs pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes de lecture variés.
- Ils se rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations de lecture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



M-2 (3-6)
Lecture

Je me pose des questions pour voir si mes prédictions étaient bonnes (Je me pose des questions pour confirmer, vérifier et ajuster mes prédictions)

■ Stratégie métacognitive pour contrôler et réguler sa lecture

But: Tout au long de sa lecture, l'élève doit pouvoir s'arrêter et se demander s'il a choisi le bon livre pour accomplir sa tâche et si ses prédictions étaient justes.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de:
 - raconter un moment où ils ont essayé de deviner l'histoire d'un livre donné et qu'en lisant ce livre, ils ont constaté qu'ils s'étaient trompés;
 - nous montrer un livre qu'ils avaient choisi parce qu'ils pensaient qu'il pourrait les aider, mais que, finalement, ils n'avaient pas choisi le bon livre;
 - parler des questions qu'ils se posent parfois durant leurs lectures quand ils rencontrent ces deux genres de situations, et je les note au tableau ou sur une grande feuille.
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ Je nomme la stratégie et je la décris.

« Je me pose des questions pour voir si mes prédictions étaient bonnes », ça veut dire que je m'arrête et je me demande si ce que je lis ressemble à ce que j'avais imaginé à propos du livre.

■ J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler des situations de lecture récentes ou utiliser cet exemple...)

(Trouver des livres sur les marionnettes et les placer parmi les livres de la bibliothèque de ma classe. Certains porteront sur la façon de les bricoler, d'autres sur une saynète avec une histoire.) *Aujourd'hui, je vais faire comme si je voulais créer une marionnette. Pour cela, je vais regarder tous les livres que je trouve sur les marionnettes. Va me chercher tous les livres que tu trouves sur les marionnettes et viens les placer sur cette table.* (Laisser le temps aux élèves de chercher. On peut se contenter de demander à quelques élèves seulement d'y aller.) *Bravo ! Je m'installe ensuite pour regarder mes livres et je commence à les lire (je lis une page). (Je sonne une petite cloche.) Une petite cloche sonne dans ma tête et je me demande : « Est-ce que ce livre peut m'aider ? » Et toi, penses-tu que ce livre peut m'aider à faire mon travail ? Pourquoi ? ... C'est vrai, c'est un livre qui présente une saynète, mais ça ne me montre pas comment faire une marionnette, alors je vais le laisser de côté. Je me suis posé une bonne question et je n'ai pas perdu mon temps à lire tout le livre. Je choisis un autre livre (je lis une page). (Je sonne une petite cloche.) Ah ! Ah ! Une petite cloche sonne dans ma tête et je me demande : « est-ce que ce livre peut m'aider ? » Et toi, penses-tu que ce livre peut m'aider ? Pourquoi ? ... C'est vrai, je vois que c'est un livre bien choisi parce que les images et les instructions vont m'aider à faire une marionnette. La question que je me suis posée m'a aidé à voir si le livre contenait l'information que je cherchais. C'est une des questions que tu peux te poser quand tu lis. Peux-tu me donner d'autres situations de lecture où tu pourrais te poser des questions quand tu lis pour t'aider à voir si tu avais bien deviné ou à mieux faire ton travail ?*

■ J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les *Référentiels*.

DÉFINITION ET UTILITÉ DE LA STRATÉGIE

Pourquoi ?

■ J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand je me pose des questions quand je lis, cela me permet de (réponses possibles) :

- mieux comprendre ce que je lis ;
- chercher les informations à la bonne place ;
- vérifier si j'ai bien deviné le texte ;
- changer mon idée en chemin ;
- ne pas perdre de temps ;
- lire mieux et plus vite.

■ J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Je te demande maintenant de... (décrire la situation de lecture proposée). Si tu utilises la stratégie « Je me pose des questions quand je lis », comment est-ce que cela va t'aider à être meilleur en lecture ?

Si tu te poses des questions quand tu lis en... (préciser une tâche de lecture dans un autre contexte ou une autre matière), comment est-ce que cela va t'aider ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je me pose des questions quand je lis : (Adapter à la situation de lecture proposée ou utiliser l'exemple suivant, en vous aidant de la fiche de l'élève (p. 358), reproduite en grand format.) Je te propose une autre sorte de question.

Une question que je me pose quand je lis, c'est : « Est-ce que j'ai bien deviné ? » (pointer les éléments de l'affiche au fur et à mesure qu'ils sont vus). Voici comment je l'utilise. Je prends un livre (géant) pour lire une histoire et je regarde la page couverture et les images du livre, et j'essaie de deviner l'histoire. (Je dis ce que je crois que l'histoire va raconter. Je peux l'écrire au tableau). Je m'installe pour lire. Pendant ma lecture, je vérifie si j'avais bien deviné. (Je lis la première partie du texte qui correspond à ce que je pensais.) Une petite cloche sonne dans ma tête (je sonne une cloche) et je me demande : « Est-ce que j'ai bien deviné ? » Oui, j'ai bien deviné !

(Je lis une 2^e partie du texte... qui ne correspond pas à ce que je pensais.) Une petite cloche sonne dans ma tête (je sonne) et je me demande : « Est-ce que j'ai bien deviné ? » Ah ! Je n'ai pas bien deviné, alors, je me demande : « Qu'est-ce qui est différent de ce que je pensais ? » Je trouve ce qui est différent et j'essaie de deviner ce qui pourrait arriver ensuite dans l'histoire (je dis ce que je pense). Je vais continuer de lire pour voir si c'est vraiment ce qui va se passer.

Adaptation pour 3-6 : Utiliser le mot « texte » plutôt que « livre ». Projeter le texte au mur pour que tous les élèves puissent suivre. Choisir un texte significatif pour les élèves et qu'ils ne connaissent pas déjà.

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Les élèves profitent de nombreuses occasions de pratique guidée de la stratégie. Par exemple :
 - J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - On donne aux membres de chaque équipe les illustrations d'un livre sans le texte et ils s'entendent pour prédire ce qui va se passer. Ils s'installent ensuite au centre d'écoute pour entendre l'histoire (avec le texte en main) et après chaque page, ils s'arrêtent et disent s'ils avaient bien deviné.
 - Remettre à chaque équipe un sujet sur lequel ils doivent trouver le plus de livres possibles à la bibliothèque. À leur retour, on leur donne un projet à faire et ils commencent à lire les livres pour voir s'ils ont fait de bons choix. Les autres membres vérifient ensuite la pile de rejets pour s'assurer qu'ils n'ont rien oublié. Ils font le projet ensemble.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de leurs pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes de lecture variés.
- Ils se rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations de lecture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

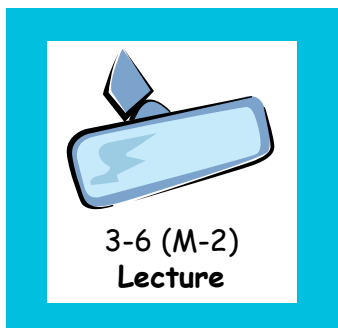
Quand?

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Je raconte mes expériences avec le processus de lecture (Je raconte ce qui a été facile, difficile et ce que cette lecture m'a apporté)

I Stratégie métacognitive pour évaluer sa lecture

But: L'élève pourra exprimer la façon dont il a vécu cette lecture en parlant de ses succès, de ses défis et des raisons pour lesquelles cette lecture lui a été bénéfique.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - parler de lectures qui ont été faciles ou difficiles pour eux par le passé et d'expliquer pourquoi;
 - raconter comment une lecture les a changés;
 - dire les raisons pour lesquelles c'est important de lire pour eux;
 - leur demander s'ils savent ce qu'est un rétroviseur et son utilité (en apporter un si possible);
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ Je nomme la stratégie et je la décris.

« Je raconte mes expériences avec le processus de lecture » signifie que je fais un retour sur ma lecture et je parle de mes succès, de mes défis et de ce que cette lecture m'a apporté.

■ J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler des situations de lecture récentes ou utiliser cet exemple...)

Vous venez de finir la lecture d'une pièce de théâtre que vous allez jouer lors du festival d'art dramatique. Vous regardez dans votre rétroviseur le chemin que vous venez de parcourir, ce que vous avez vu, ce que vous avez compris, ce que vous avez appris. Comment avez-vous trouvé cette première lecture ? Qu'avez-vous trouvé facile à lire ? À comprendre ? (Choisir un élève à la fois pour dialoguer avec lui.) Alors tu t'es dit que, pour toi, c'était facile de... Quels passages étaient plus difficiles ? Pourquoi?... Ah oui ! C'était plus difficile pour toi de... Tu as mieux compris tes défis, ce que tu dois travailler davantage. (Tout le groupe) Alors, cette lecture vous a permis de vous découvrir un peu plus comme lecteur.

Qu'est-ce que vous avez aimé de cette lecture ? Comment vous a-t-elle transformés ? Vous avez appris quelque chose de nouveau ou vous vous êtes fait une opinion différente. Vous avez découvert quelque chose qui vous amuse ou qui vous plaît. Alors, faire un retour sur ma lecture me permet de prendre du recul et de voir l'ensemble de mon expérience de lecteur avec ce texte.

Pouvez-vous me décrire d'autres situations de lecture où vous pourriez raconter vos expériences avec le processus de lecture et ainsi vous aider à mieux évaluer votre lecture, à mieux vous comprendre comme lecteur.

■ J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les *Référentiels*.

Pourquoi ?

■ J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand je raconte mes expériences avec le processus de lecture, cela me permet de (réponses possibles) :

- mieux comprendre ce que je lis ;
- faire un retour sur ma lecture et voir de quoi je suis capable ;
- constater que cette lecture m'a appris des choses ;
- mieux me comprendre comme lecteur ;
- connaître mes forces et les points à améliorer ;

■ J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Je vous demande maintenant de... (décrire la situation de lecture proposée). Si vous utilisez la stratégie « Je raconte mes expériences avec le processus de lecture », en quoi cela va-t-il vous aider à être un meilleur lecteur ?

Si vous racontez vos expériences avec le processus de lecture en... (préciser une tâche de lecture dans un autre contexte ou une autre matière), en quoi cela va-t-il vous aider ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je raconte mes expériences avec le processus de lecture :
(Adapter à la situation de lecture proposée ou utiliser l'exemple suivant, en vous aidant de la fiche de l'élève (p. 359), reproduite en grand format.)

(Texte en main, déjà marqué) *Je viens de terminer la lecture d'une bonne pièce de théâtre (titre au choix). Après avoir lu mon texte, je repense à mon expérience de lecture et je fais un retour. C'est comme regarder dans le rétroviseur d'une voiture. Je me pose des questions. La première, par exemple, c'est : « **Qu'est-ce qui était facile pour moi dans cette lecture ?** » (pointer la réponse sur la fiche agrandie) *Je connaissais déjà le sujet ; j'avais déjà lu des pièces de théâtre et je connaissais donc ce type de texte. La deuxième question, c'est : « **Qu'est-ce qui était difficile ?** » Il y avait des mots que je ne connaissais pas, ceux que j'ai soulignés, c'était donc difficile pour moi. Je vais les chercher dans le dictionnaire pour mieux les comprendre pour la prochaine fois. La troisième question que je me pose est celle-ci : « **Qu'est-ce que cette lecture m'a apporté ?** » J'ai eu du plaisir et j'ai aimé certains passages que j'ai notés avec un cœur. J'ai appris quelques nouvelles blagues. Je les ai marquées avec un bonhomme sourire. J'ai appris des mots nouveaux, ceux qui sont soulignés. J'ai approfondi mes connaissances sur le dialogue et je les ai encerclées. (Répéter l'importance de marquer son texte pour garder des traces de ses réflexions et réactions.)**

Que c'est important de me questionner et de revoir ma lecture avec un œil critique ! Cela me permet de voir ce que j'ai bien réussi, ce que je suis capable de bien faire. Je peux mieux réfléchir à mes difficultés et trouver des moyens de m'améliorer. Je me rends compte aussi que cette lecture m'a apporté quelque chose et que je suis un meilleur lecteur maintenant. Je me sens bien ! J'aime donc ça, lire !

(**Adaptation pour M-2:** Travailler avec un texte simple en lecture partagée. Inviter les élèves à repérer les marques du texte qui vont les aider à faire un retour sur la lecture et à venir les pointer sur le texte agrandi.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Les élèves profitent de nombreuses occasions de pratique guidée de la stratégie. Par exemple :
 - J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Les élèves se mettent deux par deux pour lire le même texte puis se racontent ce qui s'est passé pour chacun d'eux durant la lecture en se servant de la fiche. Ils viennent ensuite écrire leurs commentaires pour la 3^e question sur la fiche collective de la classe intitulée « Qu'est-ce que la lecture nous apporte ? » On l'affiche ensuite dans le coin de lecture ou à la bibliothèque.
 - En équipe, les élèves lisent une pièce de théâtre à voix haute, après avoir assigné un rôle à chacun. Après la lecture, ils font un retour sur leur travail à l'aide de la fiche de réflexion, et discutent des succès de l'équipe et des défis rencontrés.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de leurs pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes de lecture variés.
- Ils se rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations de lecture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



M-2 (3-6)
Écriture

J'écris toutes mes idées sur le sujet (Je fais un remue-méninges et je note mes idées)

■ Stratégie cognitive de planification en écriture

But: L'élève pourra exprimer spontanément et sans restriction tous les mots et les idées reliés à un thème qui lui viennent en tête.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- Je prévois leurs difficultés éventuelles et le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - se rappeler une situation courante dans laquelle ils ont dû émettre toutes leurs idées (p. ex., trouver un nom pour un nouvel animal à la maison);
 - faire des liens avec la recherche d'idées en écriture;
 - raconter les moyens qu'ils se sont donnés pour trouver des mots et des idées;
 - juger si ces moyens leur ont permis de trouver suffisamment de mots et d'idées pertinents;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

Je nomme la stratégie et je la décris.

« J'écris toutes mes idées sur le sujet » signifie que je note (ou je dessine) tous les mots et toutes les idées qui me viennent en tête lorsque je choisis le thème sur lequel je vais écrire.

J'anime avec les élèves une discussion pour illustrer la stratégie.

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Avant de créer des phrases pour décrire ton activité préférée, qu'as-tu fait pour trouver des mots et des idées ? Tout d'abord, avec tes coéquipiers, tu as dressé la liste de toutes les activités auxquelles vous aimez participer ici dans la communauté. Peux-tu m'en nommer quelques-unes ? Vous avez nommé le patinage, le hockey, les quilles, l'heure du conte, la natation, les ateliers de dessin, la chorale. Puis, te souviens-tu de ce que vous avez fait ? Vous avez choisi l'activité préférée de votre équipe et vous avez écrit tous les mots, toutes les idées qui vous venaient en tête en lien avec cette activité. Quelles étaient ces idées ? (p. ex., l'endroit où elle se déroule, les personnes qui y participent, les équipements nécessaires, les règles ou les techniques...) Finalement, lorsque vous avez rédigé vos phrases, vous aviez beaucoup d'idées et vous n'avez choisi que les meilleures.

Peux-tu donner d'autres situations d'écriture dans lesquelles tu as écrit toutes tes idées sur le sujet ?

J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.

Pourquoi ?

J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand j'écris toutes mes idées sur le sujet, cela me permet de (réponses possibles):

- trouver le plus d'idées possibles ;
- choisir les meilleures idées ;
- regrouper et organiser les idées ;
- chercher les bons mots ;
- écrire un texte qui répond à mon intention ;
- laisser aller mon imagination ;
- avoir davantage confiance ;
- être fier de mes écrits.

J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Si tu dois... (préciser la situation d'écriture proposée), en quoi cela t'aide-t-il à mieux écrire si tu écris toutes tes idées sur le sujet ?

Et si tu utilises cette stratégie lors d'une tâche d'écriture dans une autre matière ou un autre projet, en quoi cela t'aidera-t-il à mieux écrire ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque j'écris toutes mes idées sur le sujet: (Adapter à la situation d'écriture proposée en utilisant la fiche de l'élève (p. 360) et un tableau ou une grande feuille pour noter les idées. Présenter les icônes du Référentiel qui illustrent cette stratégie.)

■ *Je repense à ma tâche d'écriture:*

Qu'est-ce que je vais écrire? Je dois décrire mon quartier.

■ *Je détermine le sujet:*

Le sujet, c'est mon quartier. Je l'écris au centre de ma feuille et je l'encercle (démontrer).

■ *Je cherche les mots et les idées qui me viennent en tête lorsque je pense au sujet:*

Lorsque je pense à mon quartier, je vois toutes les maisons: ma maison, la maison de mon amie Renée, la maison de la vieille dame. Je vois aussi le trottoir et l'arrêt d'autobus.

■ *J'écris ces mots (ou je dessine) autour du sujet encadré:*

Ça fait beaucoup de mots à écrire (ou à dessiner). Je commence; j'écris ma maison... maison de Renée... maison de la vieille dame... trottoir... arrêt d'autobus (démontrer).

■ *Je relis les mots et j'en ajoute d'autres:*

Je relis les mots. (relire) Ça me donne de nouvelles idées. Je pense à ce qu'il y a au bout du trottoir; il y a le parc avec les arbres et les balançoires.

■ *Je me demande si j'ai trouvé assez d'idées:*

Je crois que j'ai assez d'idées pour décrire mon quartier.

Maintenant, je me sens prêt à choisir les meilleures idées pour mon texte.

(Adaptation pour 3-6: Les élèves effectuent le remue-méninges en regroupant les mots et les idées en catégories ou selon le plan du texte.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

■ Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple:

- J'invite un ou plusieurs élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
- Je dirige une lecture guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Un groupe de deux ou trois élèves que je guide fait une démonstration de la stratégie aux autres élèves qui observent en spectateurs.

■ Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.

■ Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Durant une tâche d'écriture collective, les élèves répartis en équipe font un « graffiti d'équipe²⁹ » pour écrire toutes leurs idées sur le sujet.
 - Les équipes comparent leur remue-méninges et le complètent en effectuant une « promenade des connaissances³⁰ ».
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes d'écriture variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZI!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.

²⁹ Source : Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, p. 130.

³⁰ Source : Howden, J. et Kopiec, M. (2000). *Ajouter aux compétences*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, p. 104.



M-2 (3-6)
Écriture

J'écris des phrases à partir de mes idées (Je transforme mes idées en phrases)

■ Stratégie cognitive d'ébauches en écriture

But: L'élève pourra choisir les meilleures idées de son plan, les formuler sous forme de phrases et les écrire en tirant parti des mots affichés dans son environnement.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de:
 - observer les idées notées lors d'un remue-méninges;
 - expliquer comment faire pour transformer ces idées en phrases;
 - se rappeler les phrases qu'ils ont écrites, collectivement ou individuellement;
 - exprimer les difficultés qu'ils ont rencontrées pour transformer les idées de leur plan ou de leur remue-méninges en mots, puis en phrases;
 - décrire les moyens qu'ils se sont donnés pour surmonter ces difficultés;
 - dire dans quelle mesure ces moyens se sont avérés efficaces;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres moyens;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« J'écris des phrases à partir de mes idées » signifie que je choisis les meilleures idées de mon plan, je les dis à voix basse sous forme de phrases et je les écris en consultant ma banque de mots ou les mots affichés autour de moi.

■ **J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.**

(Rappeler des situations d'écriture - leur intention et la planification, par exemple...)

Lorsque tu as écrit une phrase pour accompagner le collage d'un moment heureux passé avec ton ami, tu as d'abord participé au remue-méninges avec les élèves de la classe. Ensemble, nous avons créé une banque de mots puis nous avons affiché ces mots dans le dictionnaire mural. Avant d'écrire ta phrase, qu'as-tu fait ? Tu as formulé ton idée dans ta tête et tu l'as dite tout bas. Puis, grâce à tes connaissances des lettres et des sons, tu as repéré les mots désirés dans le dictionnaire mural et tu les as retranscrits sur ton collage.

Peux-tu me donner d'autres situations d'écriture dans lesquelles tu as écrit des phrases à partir de tes idées ?

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand j'écris des phrases à partir de mes idées, cela me permet de (réponses possibles) :

- préciser et exprimer mon idée ;
- choisir les mots qui conviennent ;
- communiquer un message à un lecteur ;
- raconter une histoire, un fait, un événement ;
- relire plus tard mes idées, mes pensées ;
- me questionner afin de savoir si ce que j'écris est clair et compréhensible ;
- être fier de mes écrits.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Si tu dois... (décrire l'intention d'écriture proposée), en quoi cela t'aide-t-il si tu écris des phrases à partir de tes idées ?

Et si tu dois... (préciser une tâche semblable d'écriture à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela t'aidera-t-il si, encore une fois, tu écris des phrases à partir de tes idées ? En quoi cette tâche d'écriture sera-t-elle différente ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque j'écris des phrases à partir de mes idées : (Adapter à la situation d'écriture proposée en utilisant un remue-méninges ou un plan et la fiche de l'élève (p. 361). Présenter les icônes du Référentiel qui illustrent cette stratégie.)

Je repense aux questions « Quoi », « À qui » et « Pourquoi » :

*Je sais ce que j'écris : j'écris... (préciser la réponse à la question « quoi », c'est-à-dire le type de texte).
Je sais à qui j'écris : j'écris... (préciser la réponse à la question « à qui » c'est-à-dire le destinataire).
Je sais pour quelle raison j'écris : j'écris... (préciser la réponse à la question « pourquoi » ou l'intention de communication).*

Je choisis la meilleure idée :

Je regarde le remue-méninges où sont notées (ou dessinées) mes idées. Je choisis la meilleure idée, celle qui me permet de dire ce que je veux dire (choisir une idée).

Je transforme cette idée en phrase :

Dans ma tête, je pense à une façon de dire cette idée avec une phrase (formuler une phrase simple à partir de l'idée). Je me dis la phrase à voix basse (répéter la phrase).

J'écris la phrase :

Il y a certains mots de ma phrase que je sais écrire (donner des exemples). Pour les autres mots de ma phrase, je consulte ma banque de mots (dictionnaire personnel, dictionnaire mural...) et j'utilise mes connaissances sur les sons et les lettres pour les repérer (démontrer). Je les transcris sur ma feuille.

Je lis ma phrase :

Je lis ma phrase et je me demande : Est-ce que ça a du sens ? Est-ce que c'est ce que je voulais dire ? Si oui, je continue avec une autre phrase. Sinon, je peux ajouter, enlever ou changer un mot (démontrer).

(Adaptation pour 3-6 : Les élèves organisent leurs idées par ordre de priorité avant de les transformer en phrases. Ils s'appuient ensuite sur leurs connaissances syntaxiques (constituants obligatoires et facultatifs) ainsi que sur leurs connaissances orthographiques pour rédiger leurs phrases.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :
 - J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Lors d'une situation d'écriture coopérative, les élèves discutent puis choisissent les mots les plus pertinents pour construire leurs phrases.
 - Les élèves répartis en équipe écrivent chacun une phrase à partir de la même idée avant de les comparer avec celles de leurs coéquipiers.
 - Les élèves se servent de la structure « Formuler, partager, écouter, créer³¹ » pour écrire une phrase à partir d'une idée suggérée par l'enseignant.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de leurs pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes d'écriture variés.
- Ils rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage. c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

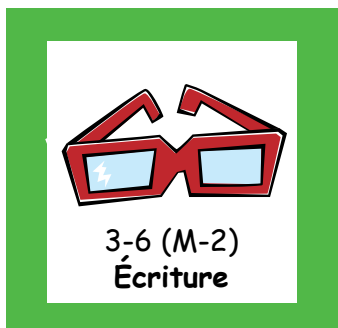
- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.

³¹ Source : Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, p. 84.



Je vérifie les idées de mon texte en fonction de la situation de communication (Je relis pour vérifier pour qui ou pourquoi je veux écrire)

I Stratégie cognitive de révision en écriture

But: L'élève pourra juger si les idées de son texte sont de nature et en quantité suffisante pour avoir l'effet voulu sur le lecteur éventuel.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- Je prévois leurs difficultés éventuelles et le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de:
 - décrire les types de textes qu'ils ont déjà eu l'occasion d'écrire;
 - se rappeler si le texte a eu l'effet escompté sur le lecteur (p. ex., convaincre un parent, divertir un ami, informer un membre de la communauté);
 - identifier les difficultés qu'ils ont rencontrées à produire un texte qui répondait à l'intention de communication;
 - prendre conscience qu'il existe des stratégies pour vérifier la pertinence et la précision des idées d'un texte;
 - envisager la possibilité de marquer le texte, de laisser des traces;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« Je vérifie les idées de mon texte en fonction de la situation de communication » signifie que je relis mon texte pour juger si les idées auront l'effet voulu sur mon lecteur.

■ **J'anime une discussion pour illustrer la stratégie aux élèves.**

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Dans notre cours de formation personnelle et sociale (ou matière équivalente), vous avez récemment rédigé un jeu de rôle afin d'illustrer aux élèves de la première année une démarche de résolution de conflit dans la cour d'école. Après avoir rédigé votre ébauche et avant de répéter votre jeu de rôle pour le présenter aux plus petits, vous l'avez relue très attentivement. Vous avez d'abord pensé aux élèves de première année et vous vous êtes demandé s'ils comprendraient le message que vous vouliez leur communiquer. Puis, vous avez vérifié si toutes les étapes de la démarche de résolution de conflit étaient présentes et dans le bon ordre, car vous cherchiez en quelque sorte à enseigner cette démarche aux tout-petits. Dans certains cas, vous avez changé des mots, ajouté ou déplacé certaines informations afin de bien exprimer votre intention de communication.

Pouvez-vous décrire d'autres situations d'écriture dans lesquelles vous avez vérifié les idées de votre texte en fonction de la situation de communication ?

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand je vérifie les idées de mon texte en fonction de la situation de communication, cela me permet de (réponses possibles) :

- mieux me faire comprendre ;
- améliorer mon texte ;
- produire un texte qui exprime mon intention ;
- avoir une suite logique dans les idées ;
- tenir compte des besoins de mon lecteur éventuel ;
- être fier de mes écrits ;
- me voir comme un auteur.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Prenons en exemple le projet d'écriture dans lequel vous êtes engagés. Si vous vérifiez les idées de votre texte en fonction de la situation de communication, en quoi cela vous aide-t-il à mieux écrire ?

Et si vous utilisez cette stratégie lors d'une tâche d'écriture dans une autre matière ou un autre contexte, en quoi cela vous aidera-t-il à mieux écrire ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je vérifie les idées de mon texte en fonction de la situation de communication : (Adapter à la situation d'écriture proposée en utilisant la fiche de l'élève (p. 362) et l'ébauche de texte d'un élève consentant.)

Je repense à mon intention de communication :

Aujourd'hui, je devais écrire... (préciser) un court texte qui explique aux élèves de ma classe de cinquième année l'utilité d'une loi municipale pour notre bien-être et notre sécurité.

Je relis mon texte en m'imaginant que je porte les lunettes de mon lecteur :

(relire un texte) « Pourquoi faut-il attacher nos chiens ou les tenir en laisse ? Il faut attacher nos chiens pour ne pas qu'ils fassent leurs besoins sur le terrain des voisins ou qu'ils fouillent dans les poubelles. Beaucoup de gens ont peur des chiens, surtout des gros chiens. Mon chien s'appelle Samba ; c'est un berger allemand. Ils auraient peur de marcher là où il y a des chiens en liberté. C'est aussi dangereux pour les autos. »

Je me pose les questions qui figurent sur ma fiche de révision :

- « Est-ce que toutes les idées trouvées vont avec mon intention ? » Mon intention est d'expliquer pourquoi cette loi est utile. Toutes mes phrases expliquent la loi, sauf une : celle où je parle de Samba. Je vais raturer cette phrase.
- « Est-ce qu'il y a assez d'idées ou d'informations pour communiquer mon intention ? » J'ai oublié d'expliquer pourquoi c'est dangereux pour les autos. Je vais ajouter une phrase. « Si les chiens courent dans la rue, ça peut causer des accidents ».
- « Est-ce que mon lecteur va comprendre mon texte ? » Oui, je crois qu'un élève de la classe comprendra mon texte.

Je fais les changements nécessaires : (démontrer).

Je relis pour voir si les changements apportés améliorent mon texte : (relire).

(Adaptation pour M-2 : Amener les élèves à formuler leur intention de communication sous la forme d'une question qu'ils se poseront après chacune des phrases d'un texte : Est-ce que cette phrase va (intention) à (lecteur) ?

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :

- J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
- Je dirige une lecture guidée avec deux ou trois élèves à la fois.

Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.

Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Les élèves vérifient les idées qu'un camarade a écrites dans son texte et lui offrent des suggestions.
 - Les élèves répartis en équipe lisent leur texte à voix haute à leurs coéquipiers qui auront chacun la responsabilité d'une des questions de révision des idées.
 - En cercle d'écriture, les élèves tiennent compte des suggestions de leurs coéquipiers pour améliorer les idées de leur texte.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves participent à plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes d'écriture variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage. c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand?

OBJECTIVATION

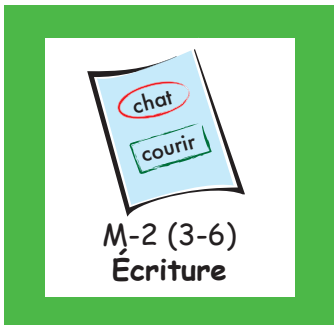
Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Avec le système que ma classe utilise, je marque le texte pour vérifier...
(Je laisse des marques dans mon texte selon la méthode préconisée, pour vérifier...)

■ Stratégie cognitive de correction en écriture

But: L'élève pourra relire une à une les phrases de son texte et marquer, à l'aide d'un code, les mots dont il doute.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- Je prévois leurs difficultés éventuelles et le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de:
 - se rappeler de tâches courantes qu'ils n'ont pas réussies parfaitement du premier coup et sur lesquelles ils sont revenus;
 - décrire les types de textes qu'ils ont déjà eu l'occasion d'écrire et de corriger;
 - exprimer les difficultés rencontrées à repérer et à corriger les erreurs de syntaxe, de ponctuation, d'orthographe lexicale et grammaticale;
 - décrire les moyens qu'ils ont utilisés pour trouver leurs erreurs et les corriger;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies;
 - envisager les façons possibles de marquer le texte, de laisser des traces;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« Avec le système que ma classe utilise, je marque le texte pour vérifier l'ordre des mots, la ponctuation, l'orthographe, le genre et le nombre » signifie que je relis mes phrases une à une et que je marque, à l'aide d'un code, les mots dont je doute.

■ **J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.**

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Dans notre cours de sciences de la nature, tu as récemment rédigé la description d'un animal de ton choix pour notre zoo mural. Avant de copier tes phrases sur le dessin de ton animal, qu'as-tu fait ? Tu as vérifié que tous les mots que tu avais appris étaient écrits sans faute. Comment t'y es-tu pris ? Tu as lu une phrase à la fois et tu as mis un point d'interrogation jaune (ou un autre code) au-dessus des mots dont tu n'étais pas certain. Cela t'a permis de comparer ensuite ces mots avec ceux de ton dictionnaire personnel et de la banque des mots affichés au mur.

Peux-tu donner d'autres situations d'écriture dans lesquelles tu as marqué, à l'aide d'un code, les mots dont tu doutais ?

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand je marque le texte avec le système que ma classe utilise, cela me permet de (réponses possibles) :

- mieux repérer les erreurs ;
- mieux corriger mon texte ;
- choisir le matériel qui peut m'aider et m'en servir ;
- me rappeler les stratégies que je connais ;
- ajouter des mots à mon dictionnaire personnel ;
- être fier de mes écrits.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Prenons en exemple le projet d'écriture dans lequel tu es engagé. Si tu marques le texte pour vérifier l'orthographe, en quoi cela t'aide-t-il à mieux écrire ?

Et si tu utilises cette stratégie lors d'une tâche d'écriture dans une autre matière ou un autre contexte, en quoi cela t'aidera-t-il à mieux écrire ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je marque le texte avec le système que ma classe utilise pour vérifier l'orthographe : (Adapter à la situation d'écriture proposée en utilisant la fiche de l'élève (p. 363) et un texte déjà révisé, dans lequel il y a quelques erreurs. Afin d'éviter la surcharge cognitive, ne corriger qu'un critère à la fois. Présenter les icônes du Référentiel qui illustrent cette stratégie.)

■ *Je repense à ce que je vais vérifier :*

Aujourd'hui, je vais vérifier si j'ai écrit les mots que j'ai appris sans faire de fautes. Je le coche sur ma fiche.

■ *Je consulte le code de correction de ma classe :*

Le code que j'utilise pour corriger est un point d'interrogation jaune.

■ *Je rassemble les outils nécessaires :*

Je prends mon crayon jaune, mon dictionnaire personnel et ma banque de mots.

■ *Je relis lentement mon texte :*

Je lis la première phrase « Dan le conte le loup es gris. »

■ *Je m'arrête lorsque je vois un mot dont je doute :*

Je ne suis pas certain que « dan » est bien écrit.

■ *Je marque le mot à l'aide du code :*

J'écris un point d'interrogation jaune au-dessus du mot « dan ».

■ *Je poursuis ma lecture à la recherche d'autres mots dont je doute :*

Dans la même phrase, il y a le mot « es » qui me fait douter. Je crois qu'il manque une lettre à la fin. J'écris un point d'interrogation jaune au-dessus du mot « es ».

Maintenant, je suis prêt à comparer ces mots avec le modèle de mon dictionnaire personnel, de ma banque de mots ou du dictionnaire mural.

(Adaptation pour 3-6 : Adapter les critères et le code de correction en fonction des besoins des élèves et de leur niveau scolaire.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

■ Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :

- J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
- Je dirige une lecture guidée avec deux ou trois élèves à la fois.

■ Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.

■ Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Les élèves se mettent deux par deux pour repérer les erreurs faites dans un texte collectif et les marquer.
 - Les élèves participent à « La chasse aux fautes³² » en utilisant le code de correction de la classe.
 - En situation d'écriture coopérative, les élèves marquent les textes de leurs coéquipiers en utilisant le code de correction de la classe.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes d'écriture variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.

³² Source : Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, p. 95.



3-6 (M-2)
Écriture

Je présente mon texte à son destinataire (Je parle de mon texte avec mes amis et j'écoute leurs commentaires)

■ Stratégie cognitive de publication et diffusion en écriture

But: L'élève pourra choisir le moyen approprié pour transmettre son texte à la personne à qui il est destiné et recueillir les commentaires de cette personne, si possible.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- Je prévois leurs difficultés éventuelles et le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - décrire les types de textes qu'ils ont déjà eu l'occasion d'écrire;
 - nommer les lecteurs auxquels ces textes étaient destinés;
 - identifier les moyens qu'ils se sont donnés pour diffuser leurs écrits;
 - se rappeler les commentaires qu'ils ont reçus de leurs lecteurs et les sentiments que ces commentaires ont suscités chez eux;
 - prendre conscience de l'importance de ces commentaires dans le développement de leur voix de scripteur;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« Je présente mon texte à son destinataire » signifie que je choisis le meilleur moyen pour transmettre mon texte à la personne à qui il est destiné et je prévois un moyen pour recueillir ses commentaires, si possible.

■ **J'anime avec les élèves une discussion pour illustrer la stratégie.**

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Récemment, vous avez rédigé une lettre à l'illustrateur d'un album jeunesse afin de lui communiquer votre appréciation esthétique de son œuvre. Ensemble, nous avons discuté des divers moyens de diffusion possibles. Quels étaient quelques-uns de ces moyens de diffusion ? Parmi ces moyens, nous avons choisi de rassembler vos lettres dans un cahier et de les remettre à l'illustrateur lors de son passage au salon du livre. Il a été tellement ému par votre geste qu'il est venu ici, dans notre classe, pour vous rencontrer et vous dire en personne ce qu'il avait particulièrement aimé dans vos lettres.

Pouvez-vous décrire d'autres situations d'écriture qui vous ont amenés à présenter votre texte à son destinataire ?

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand je présente mon texte à son destinataire, cela me permet de (réponses possibles):

- porter un regard appréciatif sur mes écrits ;
- reconnaître mes progrès ;
- voir le but ou l'utilité de mon texte ;
- être fier de mes écrits ;
- voir comment mon texte est reçu ;
- augmenter ma motivation à écrire ;
- me voir comme un auteur ;
- enrichir ma communauté culturelle et y participer.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Prenons en exemple le projet d'écriture dans lequel vous êtes engagés. Si vous présentez votre texte à son destinataire, en quoi cela vous aide-t-il à mieux écrire ?

Et si vous utilisez cette stratégie lors d'une tâche d'écriture dans une autre matière ou un autre contexte, en quoi cela vous aidera-t-il à mieux écrire ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je présente mon texte à son destinataire :
(Adapter à la situation d'écriture proposée en utilisant la fiche de l'élève, p. 364.)

■ Je repense à mon intention de communication et à mon destinataire :

J'ai écrit... (préciser) une appréciation pour accompagner le dessin que j'ai créé et qui sera affiché à l'exposition, et décrire aux parents les éléments et les principes de création que j'ai employés. Mes destinataires seront donc les parents et les membres de la communauté qui visiteront l'exposition d'arts visuels.

■ Je pense aux moyens de diffuser mon texte :

Je consulte ma fiche.

L'après-midi, je serai à l'exposition et je pourrai lire mon appréciation aux parents présents. Mais en soirée, je ne serai pas là. Je devrai donc afficher mon appréciation à côté de mon dessin.

■ Je prévois un moyen pour recueillir les commentaires de mon destinataire :

Durant l'après-midi, je pourrai écouter les commentaires que m'offriront les parents et les noter. Pour la soirée, je vais laisser un carnet de visiteurs que les parents pourront signer.

■ Je lis, j'expose ou je publie mon texte :

Je m'engage à faire connaître mon texte selon le moyen retenu.

(Adaptation pour M-2: Offrir quelques choix aux élèves, p. ex., lire à un camarade, lire à un parent, lire sur la « chaise d'auteur³³ » ou afficher ou encore l'envoyer à son destinataire.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

■ Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :

- J'invite un ou plusieurs élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
- Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Un groupe de deux ou trois élèves que je guide fait une démonstration de la stratégie aux autres élèves qui observent en spectateurs.

■ Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.

■ Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

³³ Source : Tompkins, G. E. (2006). *50 stratégies en littérature. Étape par étape*. Montréal : Chenelière Éducation, p. 15.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Durant une tâche d'écriture coopérative, les élèves choisissent le meilleur moyen de faire connaître leur texte aux autres et de le diffuser.
 - En équipe, les élèves discutent des moyens possibles de diffuser leur texte, en choisissent un et reçoivent les commentaires de leurs pairs.
 - En cercle d'écriture, les élèves tiennent compte des suggestions de leurs coéquipiers pour diffuser leur texte.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes d'écriture variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand?

OBJECTIVATION

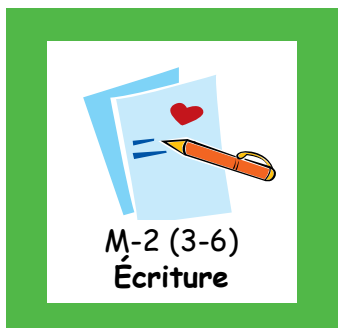
Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Je fête les succès de mes amis et je note les parties intéressantes de leurs textes (Je célèbre les succès de mes pairs en les écoutant, en lisant leurs textes et en les complimentant)

I Stratégie cognitive de célébration en écriture

But: L'élève pourra exprimer son appréciation des textes de ses pairs en soulignant ce qu'il a particulièrement aimé.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- Je prévois leurs difficultés éventuelles et le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - se rappeler les situations courantes durant lesquelles ils ont félicité un ami (p. ex., carte d'anniversaire, exploit sportif, concours);
 - décrire les occasions où ils ont écouté ou lu les textes de leurs amis;
 - identifier les différents aspects de ces textes qui leur ont plu;
 - raconter les moyens (verbaux et non verbaux) qu'ils se sont donnés pour communiquer leurs réactions à l'auteur;
 - prendre conscience de l'importance de célébrer les succès de ses pairs dans la création d'une véritable communauté de scripteurs;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ Je nomme la stratégie et je la décris.

« Je fête les succès de mes amis et je note les parties intéressantes de leurs textes » signifie que j'écoute ou que je lis le texte des autres élèves de ma classe, que je note mes parties préférées pour en parler à l'auteur.

■ J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Lorsqu'un élève de la classe s'assoit dans la « chaise d'auteur³⁴ » pour nous lire son histoire, je remarque que tu écoutes très bien. Qu'est-ce que je peux voir ? Je vois que tu regardes l'élève qui lit, tu souris, que tu hoches la tête. Ceci encourage l'élève à continuer sa lecture. Que fais-tu lorsqu'il a terminé sa lecture ? Tu lui poses parfois des questions, tu fais des commentaires positifs ou tu lui offres des compliments. Souvent, tu applaudis pour montrer à l'auteur que tu as aimé son histoire. Toutes ces paroles et tous ces gestes encouragent ton ami à écrire et nous permettent de célébrer les succès de tous les élèves de la classe.

Peux-tu décrire d'autres situations d'écriture dans lesquelles tu as fêté les succès de tes camarades et noté les parties intéressantes de leurs textes ?

■ J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.

Pourquoi ?

■ J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand je fête les succès de mes amis et je note les parties intéressantes de leurs textes, cela me permet de (réponses possibles) :

- prendre plaisir à écouter ou à lire les textes des autres élèves ;
- dire ce que j'aime dans les écrits des autres ;
- voir comment mes amis se sont améliorés ;
- encourager mes amis ;
- être un mini-prof ;
- découvrir de nouvelles idées pour mes textes ;
- augmenter ma motivation à écrire ;
- me voir comme membre d'une communauté de scripteurs ;

■ J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Prenons en exemple le projet d'écriture dans lequel tu es engagé. Si tu fêtes les succès de tes amis et tu notes les parties intéressantes de leurs textes, en quoi cela t'aide-t-il à mieux écrire ?

Et si tu utilises cette stratégie lors d'une tâche d'écriture dans une autre matière ou un autre contexte, en quoi cela t'aidera-t-il à mieux écrire ?

³⁴ Source : Tompkins, G. (2006). *50 stratégies en littérature. Étape par étape*. Montréal : Chenelière Éducation, p. 15.

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je fête les succès de mes amis et que je note les parties intéressantes de leurs textes : (Adapter à la situation d'écriture proposée en utilisant la fiche de l'élève (p. 365) et le texte d'un élève consentant. Présenter les icônes du Référentiel qui illustrent cette stratégie.)

■ *J'écoute (ou je lis) très attentivement le texte de mon ami :*

Aujourd'hui, j'écoute (ou je lis)... (préciser) le poème de mon ami Luc qui parle du raton laveur (lire le texte à voix haute ou le faire lire par l'élève-auteur).

■ *Je note ce que j'ai aimé dans son texte :*

(relever et noter les éléments particulièrement bien réussis) Ce poème est drôle. J'ai ri quand j'ai entendu la partie qui parle du « raton voleur ». J'aime beaucoup les jeux de mots. Et le dessin du « raton voleur » avec un masque illustre bien le poème. Luc a de bonnes idées ! Bravo !

■ *Je dis à mon ami ce que j'ai aimé dans son texte :*

Je dis à Luc ce que j'ai aimé. Je peux aussi lui donner ma fiche pour son dossier d'écriture ou je peux l'afficher sur le mur de « Nos coups de cœur ».

(Adaptation pour 3-6 : Les élèves disent ce qu'ils ont aimé, formulent une question puis la posent et identifient un élément qui pourrait les aider dans l'écriture de leurs propres textes.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

■ Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :

- J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
- Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.

■ Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.

■ Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Les élèves répartis en équipe lisent le texte collectif d'une autre équipe, notent ce qu'ils ont particulièrement aimé et lui remettent leur fiche.
 - Lors d'une promenade de connaissances³⁵, les élèves notent leurs commentaires positifs et leurs félicitations sur les textes affichés.
 - En écriture coopérative, les élèves font la lecture de leurs textes et reçoivent les félicitations de leurs coéquipiers.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes d'écriture variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand ?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.

³⁵ Source : Howden, J. et Kopiec, M. (2000). *Ajouter aux compétences*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, p. 104.



3-6 (M-2)
Écriture

Je planifie la façon d'aborder mon projet d'écriture en fonction de mes objectifs (J'explique ce que je fais pour me préparer à écrire)

■ Stratégie métacognitive pour planifier l'écriture de mon texte.

But: Avant d'écrire, l'élève pourra décider des étapes à suivre pour respecter son intention de communication et améliorer un aspect particulier de son écriture.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de:
 - préciser leur intention de communication, c'est-à-dire leur destinataire et la raison pour laquelle ils vont écrire et ce qu'ils vont écrire;
 - penser à ce qu'ils devront faire pour réaliser le projet d'écriture, c'est-à-dire faire passer en quelque sorte dans leur tête, le film des étapes qu'ils vont suivre;
 - dire la raison pour laquelle il est important de faire un plan dans sa tête avant de commencer;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ Je nomme la stratégie et je la décris.

« Je planifie la façon d'aborder mon projet d'écriture en fonction de mes objectifs », ça veut dire que, pour bien me préparer à écrire, je dois me rappeler pour qui et pourquoi j'écris ce texte, et organiser un plan d'action.

■ J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler des situations d'écriture récentes ou utiliser cet exemple...)

Vous voulez écrire une lettre à votre grand-mère pour lui raconter votre année scolaire en X^e année. Vous pensez à ce que vous voulez lui dire. Comme c'est une adulte, quelle sorte de vocabulaire devriez-vous utiliser ? Vous essaieriez peut-être d'expliquer certains mots qui sont nouveaux en technologie ou en mathématiques parce que ces domaines ont évolué depuis l'époque où elle allait à l'école.

Pour savoir comment écrire une lettre correctement, qu'est-ce que vous feriez ? (aller voir d'autres lettres).

Ensuite, vous imaginez ce que vous allez écrire et comment l'écrire : c'est comme si vous faisiez passer le film de toutes les étapes dans votre tête.

Vous devez penser à tout ce que vous voulez lui raconter et peut-être le présenter en ordre chronologique. Vous finirez avec quelle information ? Oui, peut-être la fin de l'année scolaire en pensant aux vacances ou à l'année prochaine. En regardant le plan que vous aviez préparé et en prenant du recul, vous pouvez voir si vous aviez oublié des choses ou si vous devez garder en tête certains points à ne pas oublier quand vous allez écrire.

Quand vous imaginez tout cela à l'avance, c'est plus facile de ne rien oublier et de s'organiser. Vous gardez en tête pour qui et pourquoi vous écrivez et vous vous questionnez pour voir si votre plan est complet.

Pouvez-vous me donner d'autres situations d'écriture où vous pourriez planifier la façon d'aborder votre projet d'écriture en fonction de vos objectifs ?

■ J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.

Pourquoi ?

■ J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand je planifie la façon d'aborder mon projet d'écriture en fonction de mes objectifs, cela me permet de (réponses possibles) :

- mieux écrire ;
- m'organiser et suivre mon plan ;
- ne rien oublier
- prévoir les difficultés ;
- visualiser mon texte fini ;
- penser à mon destinataire.
- produire un texte qui répond à mon intention.

■ J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Je vous demande maintenant de... (décrire la situation d'écriture proposée). Si vous utilisez la stratégie « Je planifie la façon d'aborder mon projet d'écriture en fonction de mes objectifs », en quoi cela va-t-il vous aider à être meilleur en écriture ? (préciser une tâche d'écriture à réaliser dans un autre contexte ou une autre matière).

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je planifie la façon d'aborder mon projet d'écriture en fonction de mes objectifs : (Choisir de préférence le même type de texte que celui proposé aux élèves ou utiliser l'exemple suivant, en vous aidant de la fiche de l'élève (p. 366), reproduite en grand format.)

- Je repense à mes objectifs d'écriture en sciences humaines :
 - *Qu'est-ce que je vais écrire ? Je vais écrire une lettre à un ami d'un autre pays. Je consulte mon plan (afficher un plan déjà fait). Je vérifie mon plan en utilisant ma fiche comme aide-mémoire (je l'écris sur la fiche grand format).*
 - *À qui est-ce que je vais écrire ? Ah oui ! Je dois me rappeler que cet ami vit dans un autre pays (je l'écris sur la fiche) et que je devrai donc simplifier mes questions ou expliquer des mots qui sont plutôt utilisés dans mon pays.*
 - *Pourquoi est-ce que je vais écrire ? Je veux lui donner des informations sur mon pays et je veux lui poser des questions pour en savoir davantage sur le sien (je l'écris sur la fiche).*
 - *Ensuite je note les grandes étapes du scénario du film qui passe dans ma tête. Je m'imagine en train d'écrire ma lettre et toutes les étapes que je vais suivre pour le faire (j'écris les principales étapes en pensant tout haut).*

Je vais écrire la date en premier. Puis je vais saluer mon ami.

Je vais faire un petit paragraphe de politesse et de mise en situation.

Ensuite je vais écrire 2 paragraphes sur ma vie au Canada.

Je vais ensuite utiliser un paragraphe pour mes questions sur son pays.

Enfin, je vais finir avec quelques formules de politesse et une dernière salutation et signature.

Qu'est-ce que j'ai oublié ou que je dois me rappeler ? Ah oui, j'ai oublié...

Voilà ! En utilisant cette stratégie, cela m'aide à ne rien oublier et à bien me préparer à écrire mon ébauche.

(Adaptation pour M-2 : Choisir un texte plus court avec quelques étapes seulement.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Les élèves profitent de nombreuses occasions de pratique guidée de la stratégie. Par exemple :
 - J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Remettre aux élèves répartis en équipe une intention d'écriture pour un projet donné et leur demander de se questionner sur la préparation à l'écriture à l'aide de la fiche de l'élève. Chaque coéquipier doit remplir sa propre partie de la fiche, puis ensemble, les coéquipiers créent un tout cohérent. Ils discutent pour voir si quelque chose a été oublié dans le plan initial.
 - Les élèves se mettent deux par deux et observent de façon critique le plan de chacun à l'aide de la fiche de l'élève puis se représentent le film de la tâche dans leur tête. Ils s'assurent de n'avoir rien oublié et discutent des points à garder en tête lors de la rédaction. Ils peuvent répéter cette démarche avec le plan de leur partenaire.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de leurs pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes de lecture variés.
- Ils se rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand?

Je précise avec les élèves dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



3-6 (M-2)
Écriture

J'annote mon ébauche en identifiant les éléments pour lesquels j'ai un doute et qui doivent être révisés
(Je note les endroits où mon texte n'est pas facile à comprendre)

I Stratégie métacognitive d'ébauches en écriture

But: L'élève pourra, pendant la rédaction de son ébauche, marquer les idées à préciser ou les mots à vérifier lors de la révision et la correction de son texte.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je prépare un questionnement catalyseur pour amener les élèves à préciser leur pensée;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - se rappeler les textes récents qu'ils ont écrits, révisés et corrigés;
 - prendre conscience des problèmes occasionnés lorsqu'ils s'arrêtent à chaque mot pour en vérifier l'orthographe pendant la mise en texte;
 - envisager la possibilité de laisser des traces pendant la mise en texte pour faciliter la révision et la correction;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ Je nomme la stratégie et je la décris.

« J'annote mon ébauche en identifiant les éléments pour lesquels j'ai un doute et qui doivent être révisés » signifie que, pendant l'écriture de mon ébauche, je marque les idées qui ne sont pas claires ou les mots dont je doute pour mieux les trouver et les améliorer lors de la révision et de la correction de mon texte.

■ J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Lorsque vous avez rédigé votre paragraphe pour répondre à la question « Pourquoi les personnes se sont-elles installées dans un des grands foyers de population (région densément peuplée) du Canada ? », votre équipe a d'abord fait un remue-méninges pour noter toutes vos idées, puis vous avez choisi les meilleures idées et les avez organisées dans un plan. Quelle démarche avez-vous adoptée pour jeter vos idées sur papier ? Vous avez transformé vos idées en phrases sans vous arrêter à chaque mot pour en vérifier l'orthographe. Vous avez simplement inscrit un point d'interrogation au-dessus des mots dont vous doutiez ou des idées qui vous semblaient incomplètes ou mal placées. Vous aviez l'intention d'y revenir par la suite, au moment de la révision et de la correction de votre paragraphe. Qu'est-ce que cette démarche vous a permis de faire ? Elle vous a permis de donner libre cours à vos idées et aussi de laisser des traces pour faciliter votre révision.

Vous rappelez-vous d'autres situations d'écriture dans lesquelles vous avez annoté votre ébauche en identifiant les éléments pour lesquels vous aviez un doute et qui devaient être révisés ?

■ J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.

Pourquoi ?

■ J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand j'annote mon ébauche en identifiant les éléments pour lesquels j'ai un doute et qui doivent être révisés, cela me permet de (réponses possibles) :

- mettre mes idées sur papier sans m'arrêter ;
- me relire en cours de rédaction pour une vérification en surface ;
- laisser des traces pour faciliter la révision et la correction de mon texte
- rassembler les ressources pertinentes pour la révision et la correction ;
- mobiliser et coordonner les stratégies cognitives et affectives pertinentes ;
- me voir comme un auteur.

■ J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Prenons en exemple le projet d'écriture dans lequel vous êtes engagés. Si vous annotez votre ébauche en identifiant les éléments pour lesquels vous avez un doute et qui doivent être révisés, en quoi cela vous aide-t-il à mieux écrire ?

Et si vous utilisez cette stratégie lors d'une tâche d'écriture dans une autre matière ou un autre contexte, en quoi cela vous aidera-t-il à mieux écrire ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque j'annote mon ébauche en identifiant les éléments pour lesquels j'ai un doute et qui doivent être révisés : (Adapter à la situation d'écriture proposée en utilisant la fiche de l'élève, p. 367.)

■ Je repense à mon intention d'écriture :

Aujourd'hui, j'écris... (préciser) des questions d'entrevue en prévision de la visite prochaine du député de notre circonscription électorale. Je le note sur ma fiche.

■ Je pense à toutes les étapes du processus d'écriture :

En préparation à la mise en texte, j'ai... (décrire les moyens employés pour trouver les idées, les choisir et les organiser) noter toutes mes idées sous forme de toile d'araignée (de constellation). J'ai écrit le nom de notre député au centre puis, tout autour, j'ai regroupé mes interrogations : ses origines, ses débuts en politique, son rôle et ses pouvoirs. Ensuite, j'ai numéroté mes idées par ordre d'importance. Maintenant, je suis prêt à écrire mon ébauche. Je le coche sur ma fiche. Je sais que cette étape me permet de mettre mes idées sur papier, sans m'arrêter inutilement à la formulation et à l'orthographe. Je pourrai les réviser et les corriger plus tard.

■ Je prévois un moyen pour annoter mon ébauche :

Pendant que je ferai mon ébauche, s'il y a des mots que je ne sais pas orthographier, j'inscrirai un point d'interrogation au-dessus (ou nommer un autre moyen). Je le note sur ma fiche. S'il y a des idées qui me semblent boiteuses ou incomplètes, je vais les placer entre parenthèses (ou nommer un autre moyen). Je le note sur ma fiche.

■ J'écris mon ébauche :

Je choisis ma première idée, je la formule en phrase dans ma tête et je l'écris (illustrer et feindre un doute pour l'orthographe d'un mot). Je ne suis pas sûr de l'orthographe de ce mot ; je vais donc inscrire un point d'interrogation au-dessus. Je continue avec ma deuxième phrase (illustrer et constater un manque de précision dans une idée). Je ne suis pas certain de mes informations ici ; je vais donc mettre cette phrase entre parenthèses et j'y reviendrai lors de la révision.

(Adaptation pour M-2 : Inviter les élèves à noter uniquement les mots dont ils doutent du point de vue de l'orthographe en utilisant le code proposé.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

■ Les élèves profitent de nombreuses occasions de pratique guidée, pour cette tâche et les tâches subséquentes. Par exemple :

- J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
- Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.

■ Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.

■ Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Les élèves se mettent deux par deux pour expliquer la stratégie à un camarade en se situant dans le processus d'écriture et en nommant les moyens employés pour annoter leur texte.
 - En équipe, les élèves, à tour de rôle, se situent dans leur processus d'écriture et discutent des moyens choisis pour annoter leur texte.
 - Lors d'une situation d'écriture coopérative, le gardien de l'écrit note les mots et les idées dont les membres de l'équipe ne sont pas sûrs.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la grille.

Quand?

OBJECTIVATION

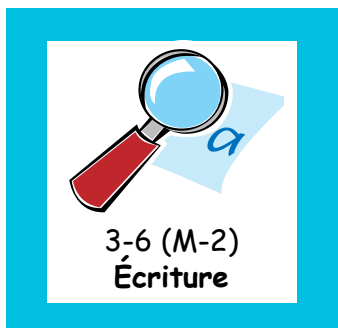
Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves identifient les transferts possibles dans d'autres contextes et d'autres matières et s'engagent à utiliser la stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie;
- Je note les difficultés et je prévois les moyens d'y remédier;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



3-6 (M-2)
Écriture

Je choisis les stratégies de révision appropriées et je me prépare à les appliquer

I Stratégie métacognitive révision en écriture

But: L'élève pourra choisir, parmi les ressources et les stratégies de révision dont il dispose, celles qui répondent le mieux à ses besoins et les mettre en application pour réviser les idées de son texte.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN !

- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à susciter la motivation des élèves ;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé ;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves ;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt) ;
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction ;
- Je prépare un questionnement catalyseur pour amener les élèves à préciser leur pensée ;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur ;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - se rappeler les textes récents qu'ils ont eu l'occasion de réviser ;
 - énumérer les ressources et les stratégies dont ils disposent pour la révision ;
 - observer les avantages et les inconvénients de chacune de ces ressources et de ces stratégies ;
 - envisager la possibilité de choisir une stratégie de révision appropriée qui répond à leurs besoins ;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année ;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ Je nomme la stratégie et je la décris.

« Je choisis les stratégies de révision appropriées et je me prépare à les appliquer » signifie que, parmi toutes les ressources et les stratégies de révision à ma disposition, je choisis celles qui répondent le mieux à mes besoins, je rassemble les outils nécessaires et je mets en application mon plan de révision.

■ J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Lorsque vous avez rédigé les consignes d'un nouveau jeu de mots, vous avez voulu relire vos textes afin de vous assurer que toutes les informations nécessaires étaient présentes, s'enchaînaient bien et qu'elles étaient faciles à suivre. Comment vous y êtes-vous pris ? Quelle démarche avez-vous choisie ? Certaines équipes ont lu leurs consignes à voix haute en visualisant le déroulement du jeu ; d'autres équipes se sont échangé leurs consignes afin de recueillir les commentaires et les suggestions des autres ; d'autres enfin ont choisi de mettre leurs consignes de côté jusqu'au lendemain pour les relire attentivement à tête reposée.

Vous rappelez-vous d'autres situations d'écriture dans lesquelles vous avez choisi et appliqué les stratégies de révision nécessaires ? Quels moyens avez-vous utilisés pour réviser votre texte ?

■ J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les *Référentiels*.

Pourquoi ?

■ J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand je choisis les stratégies de révision appropriées et me prépare à les appliquer, cela me permet de (réponses possibles) :

- exercer un contrôle sur mon processus d'écriture et sur mes résultats ;
- choisir les stratégies cognitives et socio-affectives pertinentes et les coordonner ;
- identifier les ressources dont j'ai besoin ;
- produire un texte qui répond à mon intention et aux exigences ;
- mettre de l'ordre dans mes idées ;
- devenir autonome dans mes apprentissages ;
- me voir comme auteur.

■ J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Prenons en exemple le projet d'écriture dans lequel vous êtes engagés. Si vous choisissez les stratégies de révision appropriées et que vous vous préparez à les appliquer, en quoi cela vous aide-t-il à mieux écrire ?

Et si vous utilisez cette stratégie lors d'une tâche d'écriture dans une autre matière ou un autre contexte, en quoi cela vous aidera-t-il à mieux écrire ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je choisis les stratégies de révision appropriées et me prépare à les appliquer: (Adapter à la situation d'écriture proposée en utilisant la fiche de l'élève, p. 368.)

■ *Je repense à mon intention d'écriture:*

Aujourd'hui, j'écris... (préciser) une lettre à l'auteur du roman que je viens de lire pour lui témoigner mon appréciation. Je le note sur ma fiche.

■ *Je décide ce que je veux réviser:*

Dans une première lecture, je vais réviser (choisir un ou deux aspects pertinents) le choix de mes idées; est-ce que mes idées sont claires? Est-ce qu'il y en a assez? Ensuite, je vais réviser la structure de ma lettre afin de m'assurer que j'y ai intégré toutes les parties: la vedette, l'appel, la salutation... Je le coche sur ma fiche.

■ *Je choisis une stratégie de révision appropriée:*

Parmi toutes les stratégies énumérées sur ma fiche, celle qui convient le mieux à ma situation d'écriture est (choisir une stratégie appropriée) la révision par un pair. Je vais demander à mon partenaire de se mettre dans la peau de l'auteur et de lire ma lettre. Je le coche sur ma fiche.

■ *J'identifie le matériel nécessaire et je le rassemble:*

Je vais (identifier le matériel nécessaire) préparer une fiche de rétroaction pour mon partenaire afin qu'il puisse noter ses commentaires et ses suggestions pour le choix des idées et la structure de ma lettre. Je vais aussi lui fournir une copie type d'une lettre pour lui servir de modèle. Je le coche sur ma fiche.

■ *Je mets en application la stratégie de révision choisie.*

(Adaptation pour M-2: Indiquer aux élèves ce qu'ils doivent réviser dans leur texte et offrir le choix de deux ou trois stratégies de révision.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

■ Les élèves profitent de nombreuses occasions de pratique guidée, pour cette tâche et les tâches subséquentes. Par exemple:

- J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
- Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.

■ Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.

■ Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Lors d'une situation d'écriture coopérative, les élèves discutent, choisissent une stratégie appropriée et la mettent en application.
 - Dans un groupe de révision rédactionnelle, les élèves identifient ce qu'ils veulent faire réviser dans leur texte et fournissent le matériel nécessaire.
 - Les élèves participent à « La chasse aux fautes » en s'attribuant chacun un aspect différent de leur texte à réviser.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la grille.

Quand?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves identifient les transferts possibles dans d'autres contextes et d'autres matières et s'engagent à utiliser la stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés et je prévois les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



M-2 (3-6)
Écriture

Je relis mon texte plusieurs fois et à chaque fois, je choisis de corriger... (Je me donne un but de correction à chacune des relectures successives)

Stratégie métacognitive pour corriger son texte

But: Avant de corriger son texte, l'élève choisit un aspect différent à vérifier chaque fois, soit l'ordre des mots, la ponctuation, l'orthographe, le genre ou le nombre.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - parler de ce qu'ils font quand ils construisent un fort dans la neige;
 - remarquer qu'il y a différentes façons de construire un fort;
 - dire s'ils pourraient tout faire en même temps;
 - parler des choix qu'il faut faire et comment on peut tous faire un fort en faisant une chose après l'autre, mais en choisissant l'ordre dans lequel on le fait;
 - faire le lien avec l'écriture en leur demandant si l'on peut corriger tout en même temps dans un texte;
 - ce que l'on peut corriger en premier, en deuxième, etc. et dire si l'on doit tous commencer par la même chose;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« Je relis mon texte plusieurs fois et, à chaque fois, je choisis de corriger quelque chose de différent : l'ordre des mots, la ponctuation, l'orthographe, le masculin et le féminin, le singulier et le pluriel », ça veut dire que pour corriger mon texte, je dois décider de vérifier une seule chose à la fois. Cela me permet de me concentrer en premier sur..., puis, la fois suivante, sur..., etc., et comme ça, je peux garder une seule chose en tête à la fois.

■ **J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.**

(Rappeler des situations d'écriture récentes ou utiliser cet exemple...)

Quand je me fais un bon hamburger, j'utilise 5 ingrédients : je prends en premier le pain, ensuite la viande, en troisième de la laitue, en quatrième une tranche de tomate et en dernier une tranche de fromage.

(Choisir un élève) Toi, ..., dis-moi dans quel ordre tu utiliserais les 5 ingrédients pour faire ton hamburger.

(Pendant que l'élève les nomme, l'enseignant les écrit, les dessine ou les montre.)

Je ne peux pas faire un hamburger en une seconde, je dois décider dans quel ordre je vais placer mes ingrédients. En écriture c'est pareil. Mon bon hamburger, ce sera mon bon texte, bien corrigé. Voici mes ingrédients pour corriger un texte : l'ordre des mots, la ponctuation, l'orthographe, le genre, c'est-à-dire le masculin et le féminin, le nombre, c'est-à-dire le singulier et le pluriel. Avant de corriger mon texte,

je dois décider ce que je vais vérifier en premier, en deuxième et ainsi de suite. Je peux seulement faire une chose à la fois. Toi (un élève) Richard, qu'est-ce que tu aimerais corriger en premier dans ton texte ? La ponctuation ? Bien. En deuxième ? L'ordre des mots ? Bravo ! (etc.) Est-ce que tous les élèves doivent suivre le même ordre pour vérifier leur texte ? Non. Tu peux choisir l'ordre dans lequel vérifier ton texte pour le corriger. (On peut utiliser moins d'aspects à corriger pour les plus jeunes.)

Peux-tu me donner une situation d'écriture où tu pourrais relire ton texte plusieurs fois et à chaque fois tu choisirais de corriger quelque chose de différent ?

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand je relis mon texte plusieurs fois et qu'à chaque fois, je choisis de corriger quelque chose de différent, cela me permet de (réponses possibles) :

- mieux écrire ;
- faire une chose à la fois ;
- ne pas m'y perdre ;
- prendre mon temps ;
- faire un plan ;
- mieux me concentrer.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Je te demande maintenant de... (décrire la situation d'écriture proposée). Si tu utilises la stratégie « Je relis mon texte plusieurs fois et à chaque fois je choisis de corriger : l'ordre des mots, la ponctuation, l'orthographe, le masculin et le féminin, le singulier et le pluriel », en quoi cela va-t-il t'aider à être meilleur en écriture ? (préciser une tâche d'écriture à réaliser dans un autre contexte ou une autre matière).

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je relis mon texte plusieurs fois et qu'à chaque fois, je choisis de corriger : l'ordre des mots, la ponctuation, l'orthographe, le masculin et le féminin, le singulier et le pluriel : (Adapter à la situation d'écriture proposée ou utiliser l'exemple suivant, en vous aidant de la fiche de l'élève (p. 369) reproduite en grand format.)

■ *Voici le texte que j'ai écrit ce matin. Je regarde tout ce que j'ai à corriger (pointer les éléments sur la fiche agrandie).*

- *Je décide de commencer par vérifier le genre : masculin et féminin. J'écris donc le chiffre 1 devant parce que je vais le faire en premier. Je me rappelle que pour corriger, j'utilise (code de correction de la classe) et je note les outils dont j'aurai besoin (crayon, etc.).*
- *Ensuite je vais vérifier le nombre, singulier et pluriel. J'écris donc le chiffre 2 devant (continuer jusqu'à la fin des 5 étapes). Je me rappelle que pour corriger le masc. et fém. dans ma classe, je dois... (utiliser le code de correction de sa classe) et j'utilise (matériel).*
- *Bon, maintenant que j'ai décidé dans quel ordre je vais faire les choses, je suis prêt à marquer mon texte parce que j'ai mon matériel et la démarche à suivre. Ce sera plus facile de faire la correction une étape à la fois. Quand j'aurai fini, j'aurai un bon texte, comme un bon hamburger ! Miam !*

(Adaptation pour 3-6 : Partir du texte d'un élève qui s'est porté volontaire et ajouter d'autres éléments de correction adaptés au niveau.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Les élèves profitent de nombreuses occasions de pratique guidée de la stratégie. Par exemple :
 - J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - En dyades, les élèves établissent l'ordre de correction du texte. Ils discutent de leurs choix avec une autre équipe qui disposait du même texte pour vérifier s'ils ont bien identifié les étapes, le code et les outils nécessaires.
 - Lors d'un projet d'équipe, on prend un texte révisé. Les élèves, en équipe, décident des étapes à suivre pour la correction. Puis ils identifient individuellement le code employé et les outils nécessaires. Ils font ensuite une mise en commun de ce que chacun a écrit sur sa fiche et s'échangent des conseils sur les réponses à donner. Ils en prennent note et complètent ou modifient leur fiche au besoin. Le porte-parole présentera le résultat des échanges à toute la classe.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de leurs pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes de lecture variés.
- Ils se rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



J'évalue si la mise en page et la forme finale de mon texte le rendent facile et agréable à lire

(J'évalue si la forme finale de mon texte le rend facile et agréable à lire)

■ Stratégie métacognitive pour publier et diffuser son texte

But: Après avoir écrit son texte, l'élève pourra vérifier si l'organisation du texte en vue de sa présentation finale est bien propre, aérée, et si les différents éléments graphiques rendent la lecture de son texte la plus claire et facile possible.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - regarder divers textes bien présentés et des textes mal organisés et de discuter de leurs premières impressions;
 - dresser ensemble une liste des éléments qui rendent un texte plus facile ou plus difficile à lire;
 - regrouper les éléments de cette liste qui semblent aller ensemble pour établir des grandes catégories de mise en page;
 - parler de l'importance des choix de mise en page pour la présentation d'un de nos textes;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ Je nomme la stratégie et je la décris.

« J'évalue si la mise en page et la forme finale de mon texte le rendent facile et agréable à lire », ça veut dire que j'observe mon texte final pour voir si j'ai fait les meilleurs choix possibles pour le rendre plus intéressant à lire et plus attrayant pour son destinataire.

■ J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler des situations d'écriture récentes ou utiliser cet exemple...)

Quels types de textes avez-vous écrits à date depuis que vous êtes à l'école ? (Écrire leurs réponses). Il existe plusieurs types de textes et pour chacun d'eux, il y a une façon différente d'organiser le texte sur la page. (Présenter des textes informatifs et en repérer ensemble les caractéristiques physiques (informations regroupées à l'aide des titres, sous-titres, illustrations, tableaux, graphiques, légendes) et faire la même chose pour les textes narratifs, poétiques, ludiques, incitatifs, etc.)

Dans tous ces textes, qu'est-ce qui fait qu'ils sont faciles à lire, bien présentés, en dehors des points déjà nommés ? (Faire ressortir les éléments de mise en page communs tels que l'écriture soignée ou les caractères d'impression, les paragraphes bien aérés, la police de caractères, les couleurs, etc.) Quand vous utilisez cette stratégie, vous vérifiez si vous avez présenté votre texte de façon suffisamment attrayante. Vous décidez si vous avez fait de bons choix pour le texte à écrire, la situation de communication, l'intention du texte et votre destinataire.

Pouvez-vous me donner d'autres situations d'écriture où vous pourriez évaluer si la mise en page et la forme finale de votre texte le rendent facile et agréable à lire ?

■ J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.

Pourquoi ?

■ J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand j'évalue si la mise en page et la forme finale de mon texte le rendent facile et agréable à lire, cela me permet de (réponses possibles) :

- mieux écrire ;
- présenter mon travail pour qu'il soit plus intéressant et attrayant ;
- créer de l'ordre dans mon texte ;
- motiver les gens à lire mon texte ;
- mettre plus d'impact dans mon message ;
- avoir de bonnes habitudes de travail.

■ J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Je vous demande maintenant de... (décrire la situation d'écriture proposée). Si vous utilisez la stratégie « J'évalue si la mise en page et la forme finale de mon texte le rendent facile et agréable à lire », en quoi cela va-t-il vous aider à être meilleur en écriture ? (Préciser une tâche d'écriture à réaliser dans un autre contexte ou une autre matière.)

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque j'évalue si la mise en page et la forme finale de mon texte le rendent facile et agréable à lire : (Choisir préférentiellement le même type de texte que celui proposé aux élèves ou utiliser l'exemple suivant, en vous aidant de la fiche de l'élève (p. 370), reproduite en grand format.)

J'ai écrit une recette de tarte aux pommes. Je veux maintenant revoir mon texte pour m'assurer que la forme et la mise en page sont excellentes. J'utilise ma fiche pour m'aider à me souvenir des différents points à observer.

Pour la forme, je me demande quelle sorte d'écriture ou de police de caractères est-ce que j'ai choisie ? Est-ce que j'ai varié la taille, la couleur et le style des lettres pour attirer l'attention du lecteur ? (Je le fais avec le texte agrandi.) Je vérifie si mon choix de couleur est approprié pour la feuille. Oui. Je continue. Est-ce que j'ai besoin de bordures ou cela serait-il trop chargé. (Je le vérifie avec le texte.) J'aime bien ce que j'ai choisi. J'ai choisi de l'écrire à la main. Je me demande donc : est-ce que mon écriture est belle et est-elle facile à lire ? Est-ce que c'est propre ? (Je regarde le texte.) Hmm ! Je vois qu'il y a un mot qui n'est pas très lisible, alors je vais devoir l'effacer et le réécrire d'une façon plus soignée. (Continuer avec tous les aspects de la forme et de la mise en page du texte et s'assurer qu'il y a des points à améliorer.)

Voilà ! Je crois que j'ai vraiment bien évalué la mise en page et la forme finale de mon texte pour que ma recette soit facile et agréable à lire.

(Adaptation pour M-2 : Se concentrer sur quelques éléments de la mise en page et de la forme du texte.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Les élèves profitent de nombreuses occasions de pratique guidée de la stratégie. Par exemple :
 - J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Remettre aux élèves groupés en dyades une même recette qui pose deux problèmes. Ensemble, les élèves doivent trouver les deux points à améliorer et les expliquer. Ils vont ensuite comparer leurs réponses avec celles d'une autre équipe et les justifier auprès d'eux. L'exercice se poursuit jusqu'à ce que toutes les équipes se soient consultées et soient parvenues à un consensus.
 - Les élèves répartis en équipe s'échangent leur recette après les avoir mises au propre. En s'aidant de la fiche de l'élève, ils évaluent si la mise en page de la recette de leurs coéquipiers est convenable en vue de la constitution d'un recueil de recettes d'équipe.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de leurs pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes de lecture variés.
- Ils se rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand?

OBJECTIVATION

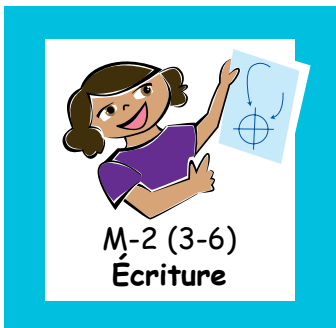
Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



J'explique comment mes stratégies m'ont aidé à mieux écrire (Je discute de mes stratégies d'écriture avec mon enseignant et avec mes amis)

I Stratégie métacognitive de célébration en écriture

But: L'élève pourra nommer les nouvelles stratégies d'écriture qu'il a utilisées et préciser en quoi elles l'ont aidé à mieux écrire.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je prépare un questionnement catalyseur pour amener les élèves à préciser leur pensée;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - se rappeler de récentes situations d'écriture;
 - décrire comment cela s'est passé, ce qu'ils ont trouvé facile, difficile;
 - identifier les stratégies et les ressources qu'ils ont utilisées;
 - préciser dans quelle mesure ils choisissent les stratégies pertinentes pour résoudre leurs difficultés;
 - prendre conscience de l'importance de créer son répertoire personnel de stratégies;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« J'explique comment mes stratégies m'ont aidé à mieux écrire » signifie que je nomme les stratégies que j'ai utilisées et je décris comment elles m'ont aidé à mieux écrire.

■ **J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.**

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Après le dernier projet d'écriture que vous avez réalisé, chaque équipe a été invitée à illustrer une des stratégies d'écriture utilisée à l'aide d'un jeu de rôles. Quelle était la stratégie que ton équipe a présentée ? Certaines équipes ont montré des moyens pour trouver des idées. D'autres équipes ont fait une démonstration de la transformation de ces idées en mots et en phrases. Enfin, certaines équipes ont expliqué comment vérifier si les mots et les phrases étaient bien écrits. À quoi cette activité a-t-elle servi ? Cela t'a permis de revoir toutes les différentes stratégies que tu connais et de te préparer pour ton prochain projet d'écriture.

Te rappelles-tu d'autres situations d'écriture dans lesquelles tu as discuté avec ton enseignant et avec les élèves de ta classe des stratégies d'écriture que tu as utilisées ?

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les affiches et les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand j'explique comment mes stratégies m'ont aidé à mieux écrire, cela me permet de (réponses possibles) :

- expliquer ce que j'ai fait ;
- être meilleur en écriture ;
- être mieux préparé à relever les défis qui surviennent ;
- voir le chemin que j'ai fait ;
- choisir les stratégies pertinentes et les coordonner ;
- découvrir de nouvelles stratégies ;
- devenir autonome dans mes apprentissages ;
- me voir comme auteur.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Prends comme exemple le projet d'écriture dans lequel tu es engagé. Si tu expliques comment les stratégies employées t'ont aidé à mieux écrire, en quoi cela t'aide-t-il à mieux écrire ?

Et si tu utilises cette stratégie lors d'une tâche d'écriture dans une autre matière ou un autre contexte, en quoi cela t'aidera-t-il à mieux écrire ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

*Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque j'explique comment mes stratégies m'ont aidé à mieux écrire : (Adapter à la situation d'écriture proposée en utilisant la fiche de l'élève, p. 371.)
Présenter les icônes du Référentiel qui illustrent cette stratégie.)*

■ *Je repense à ce que j'ai écrit :*

J'ai écrit (préciser), par exemple des phrases pour décrire ma famille. Je les ai copiées sur mon collage que je vais afficher dans notre montage collectif « Nos familles ».

■ *Je précise ce que j'ai trouvé difficile :*

Ce que j'ai trouvé difficile (nommer une difficulté récurrente), c'est de découper mon texte en plusieurs phrases, pas juste une longue phrase. Je le dessine (ou le note) sur ma fiche.

■ *Je nomme la stratégie que j'ai utilisée :*

J'ai (décrire la stratégie appropriée) changé chacune de mes idées en phrase, puis je l'ai dite à voix basse. Je l'ai écrite sur ma feuille. J'ai mis une lettre majuscule au début et un point à la fin. Je le dessine (ou le note) sur ma fiche.

■ *Je présente ma stratégie à mon enseignant ou aux autres élèves :*

Je parle de ma stratégie lors de la rencontre de mon groupe d'écriture ou lors d'une discussion collective. Je peux aussi afficher ma stratégie au mur ou l'insérer dans ma trousse à outils.

(Adaptation pour 3-6 : Les élèves nomment la stratégie, mais décrivent aussi comment, pourquoi et quand l'utiliser.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

■ Les élèves profitent de nombreuses occasions de pratique guidée, pour cette tâche et les tâches subséquentes. Par exemple :

- J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
- Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.

■ Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.

■ Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Après une situation d'écriture coopérative, les équipes discutent des stratégies utilisées et évaluent leur efficacité.
 - Les élèves créent un répertoire des stratégies que leur équipe choisit fréquemment pour surmonter les difficultés qu'elle rencontre.
 - Les élèves participent au « Jeu des phrases à compléter » pour décrire les difficultés rencontrées et les stratégies utilisées.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la grille.

Quand?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves identifient les transferts possibles dans d'autres contextes et d'autres matières et s'engagent à utiliser la stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés et je prévois les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Répertoire des scénarios de modelage pour les niveaux 7-12

III RÉPERTOIRE DES SCÉNARIOS DE MODELAGE POUR LES NIVEAUX 7-12

L'enseignement stratégique, une approche basée sur la psychologie cognitive, facilite la compréhension du processus d'apprentissage et souligne le rôle d'une intervention efficace. Une fois que l'enseignant a compris ce processus, il est en mesure de mettre en œuvre des activités pédagogiques authentiques adaptées aux élèves qui vivent en milieu linguistique minoritaire et qui les responsabilisent. L'enseignement stratégique favorise également les apprentissages et leurs transferts.

Afin de présenter cette approche et d'en faciliter l'intégration, nous proposons un répertoire de scénarios de modelage qui ont chacun pour but de présenter une stratégie d'apprentissage donnée. Les scénarios sont illustrés par des exemples d'activités qui mettent en valeur ces stratégies. De plus, pour aider les enseignants à mieux se familiariser avec l'enseignement stratégique, nous proposons un DVD qui présente trois de ces scénarios, filmés en salle de classe.

Quoique les scénarios présentés s'adressent à des niveaux scolaires précis, ils peuvent facilement s'adapter à tous les niveaux. Le *Guide pédagogique* comprend aussi un gabarit de scénario de modelage destiné à la formulation de nouvelles situations d'enseignement stratégique. Notons que pour maximiser le transfert des apprentissages, il est recommandé de pratiquer l'enseignement des stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives dans toutes les matières. Nous encourageons par ailleurs les enseignants à explorer toutes les composantes de la trousse de formation sur les stratégies en lecture et en écriture afin de parfaire leur pratique de l'enseignement stratégique.

Du point de vue de l'apprentissage de l'élève, le modèle d'enseignement stratégique proposé permet de suivre toutes les étapes de l'enseignement explicite: modelage, pratique guidée, pratique coopérative, pratique autonome, application et transfert. La préparation à l'apprentissage (oral réflexif) a pour but d'engager les élèves dans une discussion qui les amènera à comprendre la raison d'être d'une stratégie donnée tout en développant leur métalangage. Soulignons que cette approche n'a pas besoin d'être adoptée intégralement ni tout le temps lors de l'enseignement d'une stratégie. Certaines étapes peuvent être plus brèves que d'autres. C'est à l'enseignant d'établir dans quelle mesure il peut utiliser ce répertoire de scénarios à la lumière de son contexte de classe.


Du point de vue pédagogique, chaque scénario de modelage comporte deux étapes essentielles à la pratique d'une pédagogie réflexive, l'une qui précède l'intervention pédagogique proprement dite et l'autre qui la suit. La première étape de réflexion permet à l'enseignant de finaliser son travail de préparation et la seconde, de favoriser une objectivation visant à maximiser les apprentissages et le réinvestissement des connaissances. L'enseignant a ainsi recours à la métacognition, qui devient partie intégrante de son enseignement et contribue à l'améliorer.

Organisation du répertoire

Voici comment s'organise ce répertoire de scénarios de modelage.

Les premiers scénarios présentés sont axés sur les stratégies socio-affectives, en fonction de l'objectif respectif de celles-ci :

- Prise de conscience des émotions,
- Motivation,
- Clarification et vérification,
- Coopération et, enfin,
- Gestion de l'anxiété.



Vous y trouverez une alternance de scénarios de lecture et de scénarios d'écriture. Rappelons que ces stratégies pourraient toutes être enseignées durant les différentes étapes de la lecture et de l'écriture, car elles ont une influence énorme sur l'acquisition des autres stratégies et la tâche à accomplir en classe.

Nous avons ensuite une première série de scénarios axés sur les stratégies cognitives, avec des exemples de situation de lecture. Ils sont suivis des scénarios axés sur des stratégies métacognitives, qui correspondent chacune aux étapes respectives du processus de lecture :

- Préparation à la lecture,
- Lire pour comprendre les textes,
- Lire pour garder le fil,
- Manifester sa compréhension,
- Réagir aux textes,
- Apprécier des textes.

Puis vient une deuxième série de scénarios axés sur les stratégies cognitives, cette fois en situation d'écriture, suivis des scénarios métacognitifs qui respectent l'ordre des différentes étapes du processus d'écriture :

- Planification,
- Ébauches,
- Révision,
- Correction,
- Publication et diffusion,
- Célébration.

Pour donner à l'enseignant le plus grand éventail possible de scénarios, nous avons développé un scénario particulier pour chaque étape des processus de lecture et d'écriture.

Composition des scénarios

La première et la dernière section de chaque scénario se veulent des temps de réflexion pour l'enseignant afin qu'il pose un regard critique sur le cheminement de ses élèves et sur son propre cheminement comme pédagogue. Les autres sections représentent les interactions que l'enseignant a avec ses élèves en vue de leur présenter la stratégie qu'ils vont apprendre et d'en faire avec eux la mise en œuvre. Lorsque les mots ou phrases sont en italiques, ils représentent le script servant de guide à l'enseignant.

Certaines sections se répètent d'un scénario à l'autre, la réflexion métacognitive de l'enseignant devant être sensiblement la même avant l'enseignement de chaque stratégie et après. D'autres au contraire varient considérablement, étant adaptées à la stratégie présentée.

En contexte linguistique minoritaire, l'acquisition et le déploiement des stratégies d'apprentissage s'avèrent particulièrement importants, non seulement à des fins d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais aussi dans le but d'assurer le cheminement identitaire et culturel de l'élève. En effet, en favorisant l'émergence d'un comportement stratégique chez l'élève, c'est-à-dire en suscitant sa réflexion et son questionnement, les enseignants amènent l'élève à s'investir dans une méthode de travail dynamique propre à alimenter un rapport positif à la langue et à lui fournir un pouvoir d'action.



Fiches de l'élève

En complément aux deux répertoires de scénarios qui suivent, vous trouverez, en annexe du *Guide pédagogique*, une série de fiches accompagnatrices, dont l'ordre de présentation respecte celui des scénarios de modelage. Ces fiches sont reproductibles et peuvent être modifiées au besoin par l'enseignant. Elles constituent pour les élèves un outil qui les guidera lors de leur première utilisation des stratégies et servira de support aux scénarios de modelage. Dès que l'élève aura acquis une certaine autonomie et qu'il saura adopter des comportements stratégiques spontanés, elles ne lui seront en principe plus utiles. Le but de ces fiches est avant tout d'**aider les élèves à s'approprier les stratégies pertinentes** pour accomplir leurs tâches de lecture ou d'écriture.

Bien que nous encourageons les enseignants à reproduire ces fiches en les agrandissant pour le modelage de la stratégie, les élèves gagneraient à s'équiper d'un dossier d'écriture et de lecture dans lesquels ils pourraient mettre leurs *Référentiels*, les fiches reliées aux stratégies qu'ils ont apprises et les notes personnelles susceptibles de les aider lors de leurs lectures et projets d'écriture.

J'analyse mes émotions et je détermine ce qu'elles révèlent à mon sujet



7-12
Écriture

I Stratégie socio-affective de prise de conscience des émotions

But: L'élève doit pouvoir observer ses choix porteurs d'émotions et les expliquer en puisant dans ses expériences personnelles.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à amener les élèves à exprimer leurs sentiments et à parler de leur vécu ;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé ;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves ;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt) ;
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction ;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur ;
- 2 J'active les connaissances antérieures des élèves en les amenant à exprimer leurs sentiments et à parler de leurs expériences personnelles ;
- 3 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de
 - qualifier les types de textes qu'ils ont déjà eu l'occasion d'écrire ;
 - identifier les sentiments et les réactions que l'écriture de ces textes a suscités ;
 - préciser les éléments du texte qui révèlent ces sentiments et réactions (choix de thème, point de vue, choix de mots, de figures de style, etc.)
 - prendre conscience de l'importance de leurs sentiments et réactions dans la création de leur voix unique de scripteur ;
- 4 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année.

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ Je nomme la stratégie et je la décris.

« J'analyse mes émotions et je détermine ce qu'elles révèlent à mon sujet » signifie que je prends conscience des moyens par lesquels mes émotions se traduisent dans mon texte et j'explique mes choix en faisant des liens avec mes expériences personnelles.

■ J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Lorsque nous avons rédigé une appréciation de l'illustration de la page couverture d'un roman, mon choix s'est arrêté sur l'illustration de la couverture du livre Marie LaFlamme de Chrystine Brouillet parce qu'on y voit une jeune fille, le regard tourné vers la mer sur laquelle il y a un vaisseau. J'aime beaucoup la mer et j'ai la chance de passer mes étés sur la côte pacifique. Lorsque je relis mon texte, j'observe les mots que j'ai choisis pour décrire l'illustration. D'une part, il y a les mots comme « ciel terne », « mer gris de fer », « navire penché, soumis aux caprices du vent », pour décrire l'arrière-plan. En contraste, les mots que j'ai choisis pour décrire la figure à l'avant-plan sont « cheveux en bataille », « main crispée », « démarche résolue », « rouge flamme ». Pour moi, ces mots révèlent les valeurs que j'attribue à la jeune fille : forte, déterminée, prête à affronter les éléments. Ce sont des valeurs que je privilégie dans ma vie personnelle et je crois qu'elles reflètent mon caractère fonceur.

Et vous ? Comment avez-vous réagi lors de ce projet d'écriture ? Quels sont les choix que vous avez faits ? Qu'est-ce que ces choix révèlent à votre sujet ?

■ J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les *Référentiels*.

Pourquoi ?

■ J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand j'analyse mes émotions et je détermine ce qu'elles révèlent à mon sujet, cela me permet de (réponses possibles) :

- m'investir dans mon projet d'écriture et y prendre plaisir ;
- exercer un contrôle sur le déroulement de la tâche et sur mes résultats ;
- découvrir et développer ma voix unique de scripteur ;
- me sentir plus en confiance ;
- dire ce que je ressens, raconter mes expériences et évoquer mes souvenirs ;
- choisir judicieusement les mots et les moyens nécessaires pour produire l'effet désiré ;

■ J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Sachant que vous devez (décrire la situation d'écriture proposée), en quoi cela va-t-il vous aider si vous analysez vos émotions et déterminez ce qu'elles révèlent à votre sujet ?

Et si vous devez (préciser une tâche d'écriture à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), comment cela vous sera-t-il utile d'analyser vos émotions et de déterminer ce qu'elles révèlent à votre sujet ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque j'analyse mes émotions et que je détermine ce qu'elles révèlent à mon sujet: (Adapter à la situation d'écriture proposée en s'appuyant sur la fiche de l'élève, p. 375. Pointer chacune des questions de sa fiche et y répondre à voix haute en relisant sa lettre.)

- | *Qu'est-ce que j'ai écrit? J'ai écrit une lettre à une galerie d'art en vue de l'exposition prochaine d'une de mes œuvres. Je le note sur ma fiche.*
- | *Quels sont les mots porteurs d'émotions que j'ai choisis? Je relis mon texte, je trouve un mot qui traduit une émotion. Voici... (préciser); je le note sur ma fiche.*
- | *Je me demande: « Pour quelle raison est-ce que j'ai choisi ce mot? À quoi ce mot me fait-il penser? ». Ce mot... (préciser); je le note.*
- | *Qu'est-ce que ce choix révèle à mon sujet? au sujet de mes goûts? de mes expériences? de mes valeurs? Eh bien, ... (préciser); je le note.*
- | *Je poursuis la lecture de ma lettre à la recherche des autres choix porteurs d'émotions: (Répéter avec quelques mots ou expressions.)*
- | *À la fin, j'observe l'ensemble des choix que j'ai faits et je précise quelle sorte de scripteur je suis: Je suis un scripteur qui... (préciser); je le note sur ma fiche.*

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- | Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple:
 - J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- | Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- | Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Les élèves, à tour de rôle, font connaître un de leur choix aux autres, le justifient et disent ce qu'il révèle à leur sujet. Après avoir obtenu les réactions de leurs pairs, ils complètent leur fiche.
 - Les élèves complètent individuellement leur fiche pour ensuite la lire à leurs coéquipiers.
 - Les élèves échangent leur fiche avec un coéquipier afin de recevoir une rétroaction écrite.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes d'écriture variés.
- Ils rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

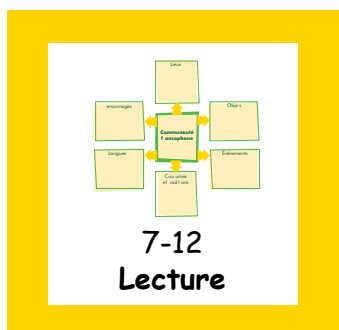
RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.

J'identifie mes liens avec la francophonie dans ce que je lis

Stratégie socio-affective de prise de conscience des émotions

But: L'élève doit pouvoir se situer face aux repères culturels (objets, événements, personnages) relevés dans ses lectures.



PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture concrète, propre à amener les élèves à s'approprier la réalité culturelle francophone ;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé (p. ex., régionalismes) ;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves ;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt) ;
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction ;
- Je mets en œuvre des interventions qui favorisent la participation active et verbale des élèves dans la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur ;
- 2 J'active les connaissances antérieures des élèves en les amenant à identifier les moyens par lesquels les réalités socioculturelles se traduisent dans un texte ;
- 3 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - qualifier les textes parlant de la francophonie qu'ils ont déjà eu l'occasion de lire ;
 - identifier les sentiments et les réactions que la lecture de ces textes a suscités ;
 - prendre conscience du rôle de ces sentiments et réactions dans leur cheminement identitaire ;
- 4 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année ;
- 5 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant cette nouvelle tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance, compétence).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

Je nomme la stratégie et je la décris.

« J'identifie mes liens avec la francophonie dans ce que je lis » signifie que je relève les repères culturels du texte et je prends conscience des sentiments et des réactions qu'ils suscitent en moi.

J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler une situation de lecture récente, par exemple...)

Lorsque nous avons lu et interprété les monologues de La Sagouine, certains mots, certaines expressions, ont suscité toute une gamme de réactions de votre part. Des mots comme « galoches », « hardes », « oripeaux » et « eflintchés » vous ont laissés perplexes, vous ont charmés ou vous ont fait rire. Quelques-uns d'entre vous ont souligné le fait que vos grands-parents employaient des mots semblables. Vous avez aussi pu reconstruire l'univers de la Sagouine, son mode de vie, sa situation économique et politique, et les comparer à votre vécu. Ainsi, plusieurs d'entre vous ont établi un parallèle entre sa réalité de femme pauvre francophone et certains éléments de votre milieu social et culturel.

Pouvez-vous me citer d'autres textes dont les repères culturels francophones vous ont touchés ?

J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les Référentiels.

Pourquoi ?

J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand j'identifie mes liens à la francophonie dans ce que je lis, cela me permet de (réponses possibles) :

- m'investir dans mon projet de lecture et d'y prendre plaisir ;
- découvrir et apprécier les réalités socioculturelles de la francophonie d'ici et d'ailleurs ;
- faire le lien entre ces réalités et mon vécu ;
- dire ce que je ressens, raconter mes expériences et évoquer mes souvenirs ;
- mieux comprendre le texte ;
- construire mon identité de francophone.

J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Sachant que vous devez (décrire la situation de lecture proposée), en quoi cela va-t-il vous aider de relever les repères culturels et de prendre conscience des sentiments et des réactions qu'ils suscitent en vous ?

Et si vous devez (préciser une tâche de lecture à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), comment cela vous sera-t-il utile de relever les repères culturels et prendre conscience des sentiments et des réactions qu'ils suscitent en vous ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque j'identifie mes liens avec la francophonie dans ce que je lis : (Adapter à la situation de lecture proposée en s'aidant de la fiche de l'élève, p. 376.)

■ *Je repense à ma tâche de lecture :*

Je lis une pièce de théâtre d'un auteur de la francophonie mondiale en vue d'en monter un extrait lors des Rendez-vous de la Francophonie.

■ *Je relève les repères culturels présents dans le texte :*

Je lis le texte en ayant soin de surligner ou de noter les mots et les expressions qui traduisent la réalité sociale et culturelle présentée dans le texte (les régionalismes, les noms de personnages, les lieux, les événements, les objets, les mœurs, etc.). Ainsi, dans la première scène, j'ai noté... (préciser les mots surlignés).

■ *Je construis un schéma de représentation de ce milieu socioculturel francophone :*

Je regroupe les mots relevés dans une toile d'araignée ou constellation de type regroupement¹. Je les inscris selon la catégorie à laquelle ils appartiennent. J'ajoute des catégories au besoin.

■ *Je fais des liens entre ces repères et mes expériences, mon vécu :*

J'observe l'ensemble des repères culturels et j'identifie ce à quoi ils me font penser. Ainsi, ... (décrire les liens). Je le note sous ma toile d'araignée ou constellation.

■ *J'exprime mes sentiments et mes réactions devant ces repères culturels :*

Eh bien, (exprimer les sentiments et les réactions); je le note sous ma toile d'araignée ou constellation.

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

■ Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :

- J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
- Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.

■ Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.

■ Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

¹ Source : Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, p. 321.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Les élèves complètent collectivement la toile d'araignée ou constellation puis, à tour de rôle, précisent leurs liens avec le texte et font part de leurs sentiments et réactions.
 - Les élèves complètent individuellement leur toile d'araignée ou constellation pour ensuite la comparer à celles de leurs coéquipiers.
 - Les élèves s'échangent deux par deux leur toile d'araignée ou constellation complétée afin de recevoir une rétroaction écrite.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes de lecture variés.
- Ils rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations de lecture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand ?

OBJECTIVATION

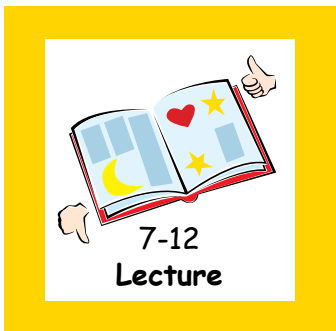
Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ !

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Je décide ce que j'accepte et ce que je rejette du texte

I Stratégie socio-affective de prise de conscience des émotions

But: L'élève doit pouvoir dégager les idées, les opinions et les valeurs véhiculées dans un texte et dire s'il les accepte ou s'il les rejette.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture concrète, propre à amener les élèves à donner leur avis sur les idées, les opinions et les valeurs véhiculées dans le texte ;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé ;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves ;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt) ;
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction ;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur ;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - qualifier les textes qu'ils ont déjà eu l'occasion de lire ;
 - souligner certaines idées, opinions ou valeurs énoncées dans ces textes qui ne faisaient pas l'unanimité ;
 - identifier les sentiments et les réactions que la lecture de ces textes a suscités ;
 - prendre conscience du rôle de ces sentiments et réactions dans leur cheminement identitaire ;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année ;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant cette nouvelle tâche (p. ex. liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ Je nomme la stratégie et je la décris.

« Je décide ce que j'accepte et ce que je rejette du texte » signifie que je découvre les idées, les opinions et les valeurs énoncées dans le texte et que je dis si je les accepte ou si je les rejette.

■ J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler une situation de lecture récente, par exemple...)

Lorsque nous avons lu des textes de chansons folkloriques en vue de préparer notre répertoire de l'année, certains vers vous ont fait sourciller. Je pense entre autres à des vers tels que « c'est bien l'affair' des filles de balier leur maison », « Hélas, ma mère, à quatorze ans, je veux m'y mettre en ménage (me marier) », « Et mon père et ma mère, ils m'ont battue bien tant » ou encore « Ils ont tiré la courte paille, savoir lequel (matelot) serait mangé »². Ces vers ont suscité une vive discussion et le rejet de certaines chansons.

Pouvez-vous me citer d'autres textes dont les idées, les opinions et les valeurs énoncées ne faisaient pas l'unanimité ?

■ J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les *Référentiels*.

Pourquoi ?

■ J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand je décide ce que j'accepte et ce que je rejette du texte, cela me permet de (réponses possibles) :

- m'engager dans mon projet de lecture ;
- mieux comprendre le texte et le lire de façon critique ;
- maintenir mon attention ;
- découvrir les idées, les opinions et les valeurs véhiculées dans le texte ;
- comparer ces idées, ces opinions et ces valeurs aux miennes ;
- faire part aux autres de ma prise de position, la justifier et la valider ;
- mieux me connaître ;
- construire mon identité de francophone.

■ J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Sachant que vous devez (décrire la situation de lecture proposée), en quoi votre décision d'accepter ou de rejeter les idées, les opinions et les valeurs véhiculées dans le texte va-t-elle vous aider ?

Et si vous devez (préciser une tâche de lecture à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), à quoi cela vous servira-t-il de décider si vous acceptez ou rejetez les idées, les opinions et les valeurs véhiculées dans le texte ?

² Source : Barbeau, M. (1982). *En roulant ma boule*. Ottawa : Musées nationaux du Canada.

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je décide ce que j'accepte et ce que je rejette du texte : (Adapter à la situation de lecture proposée en s'aidant de la fiche de l'élève, p. 377.)

- *Je repense à ma tâche de lecture :
Je dois lire le texte d'une chanson engagée (La ballade de Jackie Vautour, de Zachary Richard) en vue de prendre position et de soutenir cette position lors d'une activité de controverse créative³.*
 - *Je lis un passage du texte (strophe, paragraphe) et je dégage l'idée, l'opinion ou la valeur véhiculée :
Je lis le premier passage et je m'arrête. Quelle est l'idée principale qui se dégage de ce passage ? (préciser). Quelle est la valeur véhiculée ? (préciser). Je le note sur ma fiche.*
 - *Je prends position : est-ce que j'accepte ou rejette cette idée, cette opinion ou cette valeur ?
Eh bien, ... (exprimer sa position) ; je le note sur ma fiche.*
 - *Je justifie ma position à partir de mon vécu, de mes valeurs :
J'accepte (ou je rejette) cette idée parce que... (justifier) ; je le note sur ma fiche.*
- (Répéter l'exercice avec deux ou trois passages.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :
 - J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

³ Source : Howden, J. et Kopiec, M. (2000). *Ajouter aux compétences*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, p. 110.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Les élèves lisent un passage, en dégagent l'idée et, à tour de rôle, expliquent leur point de vue et le justifient.
 - Les élèves lisent un passage et complètent leur grille individuellement pour ensuite discuter de leur point de vue avec leurs coéquipiers et le justifier.
 - Les élèves s'échangent deux par deux leur grille complétée afin de recevoir une rétroaction écrite.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes de lecture variés.
- Ils rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations de lecture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand?

OBJECTIVATION

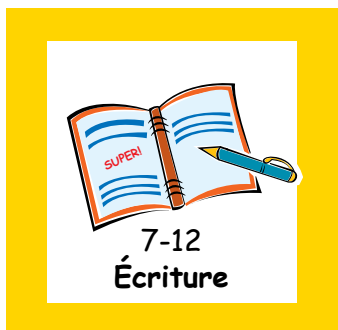
Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZI

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



J'évalue mes chances de succès

I Stratégie socio-affective de motivation

But: L'élève doit pouvoir prendre conscience des exigences de la tâche et déterminer si, avec les ressources dont il dispose, il est capable de la réussir.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture propre à susciter la motivation des élèves et qui présente les caractéristiques suivantes⁴:
 - suffisamment concrète pour les élèves;
 - diversifiée et intégrée aux autres activités;
 - ni trop facile, ni trop difficile;
 - mène à un produit concret et authentique;
 - fait appel à des stratégies d'apprentissage;
 - responsabilise l'élève en lui offrant des choix;
 - favorise l'interaction et le travail de groupe;
 - exploite l'interdisciplinarité;
 - comporte des consignes claires;
 - s'échelonne sur une période de temps suffisante.
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'active les connaissances antérieures des élèves en les amenant à identifier toutes les ressources et les moyens dont ils disposent pour réussir la tâche;
- 3 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de:
 - qualifier les types de textes qu'ils ont déjà eu l'occasion d'écrire;
 - identifier les stratégies qu'ils connaissent dans chaque type de texte et dire en quoi elles ont été efficaces;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies;
- 4 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 5 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

⁴ Inspirées de Viau (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent : ERPI.

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« J'évalue mes chances de succès » signifie que je prends conscience des exigences de la tâche que je dois réaliser et que je détermine si, avec les ressources dont je dispose, je suis capable de la réussir.

■ **J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.**

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Lorsque vous avez dessiné une ligne de temps pour représenter la vie et l'œuvre d'un grand peintre, vous avez d'abord pensé aux différentes étapes que vous aviez à suivre et aux ressources dont vous aviez besoin. Il vous fallait d'abord trouver un livre qui racontait la vie de cet artiste, un livre correspondant à votre niveau de compréhension. Vous deviez relever les dates, les événements marquants et le nom des tableaux célèbres de l'artiste. Il vous fallait donc un crayon et du papier. Vous deviez ensuite tracer une ligne de temps et inscrire les dates en respectant l'échelle. Il vous fallait donc une règle, des stylos feutres et un carton. Vous deviez aussi calculer et mesurer l'endroit où inscrire les dates sur cette ligne de temps, puis écrire les événements sans faute d'orthographe. Si vous aviez tout ce matériel et ces habiletés, vous saviez que vous aviez de bonnes chances de réussir la tâche.

Pouvez-vous m'expliquer comment vous avez évalué vos chances de réussite lors d'une autre tâche d'apprentissage ?

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou une grande feuille. Je fais le lien avec les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand j'évalue mes chances de succès, cela me permet de (réponses possibles) :

- m'engager avec confiance dans la tâche ;
- montrer ce dont je suis capable ;
- être mieux préparé à relever les défis que présente la tâche ;
- mobiliser les ressources et les stratégies dont j'aurai besoin ;
- avoir un contrôle sur le déroulement de la tâche et sur mes résultats ;
- persévérer jusqu'à la fin ;
- augmenter mes chances de réussite ;
- devenir autonome dans mes apprentissages.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Sachant que vous devez (décrire la situation d'écriture proposée), en quoi cela vous aide-t-il de prendre le temps d'évaluer vos chances de succès ?

Et si vous devez (préciser une tâche semblable à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il de prendre encore une fois le temps d'évaluer vos chances de succès ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque j'évalue mes chances de succès avant de m'engager dans la tâche : (Adapter à la situation d'écriture proposée en s'aidant de la fiche de l'élève, p. 378.)

- *Je repense à la tâche en la formulant dans mes propres mots :
Aujourd'hui, je dois (décrire la situation d'écriture proposée). Je l'inscris sur ma fiche.*
- *J'imagine le produit final et je détermine les étapes qui me conduiront à sa réalisation : Mon texte sera (décrire le produit attendu). Pour le réaliser, je devrai, dans un premier temps, (préciser) ; je l'écris sur ma fiche.*
- *Je réfléchis aux ressources et aux habiletés dont je vais avoir besoin et je les note sur ma fiche.*
- *J'évalue mes chances de réussite de cette étape : Je m'imagine en train de faire cette étape, j'évalue mes chances de la réussir et je le note sur ma fiche en encerclant « Certain » si je suis certain de pouvoir réussir ou « J'hésite » si je doute de pouvoir réussir.
(Exercice à répéter pour deux ou trois étapes en ayant soin d'encercler « J'hésite » pour une des étapes.)*
- *Si j'hésite, je réfléchis aux ressources et aux stratégies qui peuvent m'aider : À l'étape (nommer l'étape), j'ai encerclé « J'hésite » parce que (expliquer). Pour m'aider à réaliser cette étape, j'ai besoin de (identifier les ressources) ; je l'inscris sur ma fiche.
Maintenant je me pose la question « Est-ce que je me sens capable de réussir la tâche ? » : Si oui, je peux commencer ma tâche. Sinon, je demande de l'aide.*

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :
 - J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe, pour cette tâche et les tâches subséquentes. Par exemple :
 - Les équipes complètent individuellement leur fiche puis expliquent aux autres leur démarche, en précisant leurs chances de réussite.
 - Les élèves complètent collectivement la fiche puis, à tour de rôle, expriment leurs chances de réussite.
 - Après avoir chacun choisi une étape différente de la tâche, les coéquipiers discutent de leur choix et de leurs chances de réussir cette étape.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'apprentissage qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand ?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ !

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



J'envisage les choix à faire pour assurer le bon déroulement de la tâche

I Stratégie socio-affective de motivation en écriture

But: L'élève doit pouvoir prendre conscience des choix qui lui sont offerts dans la réalisation de la tâche d'écriture et se préparer à en assumer la responsabilité.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture propre à susciter la motivation des élèves et qui présente les caractéristiques suivantes⁵ :
 - suffisamment concrète pour les élèves ;
 - diversifiée et intégrée aux autres activités ;
 - ni trop facile, ni trop difficile ;
 - mène à un produit concret et authentique ;
 - fait appel à des stratégies d'apprentissage ;
 - responsabilise l'élève en lui offrant des choix ;
 - favorise l'interaction et le travail de groupe ;
 - exploite l'interdisciplinarité ;
 - comporte des consignes claires ;
 - s'échelonne sur une période de temps suffisante.
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé ;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves ;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt) ;
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction ;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur ;
- 2 J'active les connaissances antérieures des élèves en les amenant à identifier les différents paramètres d'une tâche d'écriture ;
- 3 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - décrire les tâches d'écriture qu'ils ont déjà eu l'occasion de réaliser ;
 - en préciser les paramètres qui étaient imposés, négociés ou au choix ;
 - observer en quoi le fait de pouvoir choisir augmente leur motivation ou leur engagement à faire le travail ;
- 4 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année ;
- 5 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

⁵ Inspirées de Viau (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent : ERPI.

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« J'envisage les choix à faire pour assurer le bon déroulement de la tâche » signifie que je prends conscience des choix qui me sont offerts et que je m'engage à en prendre la responsabilité pour bien réussir la tâche.

■ **J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.**

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Lorsque vous avez rédigé la fiche descriptive d'une habitude de vie saine pour l'expo-santé, certains paramètres avaient été déterminés par l'enseignant de formation personnelle et sociale (ou tout autre enseignant concerné) : l'intention d'écriture et les destinataires. D'autres choix ont été faits en collaboration avec la classe, par exemple les différentes rubriques de la fiche et les échéances à respecter. Mais c'est à vous qu'est revenue la responsabilité de nombreux choix pour bien réussir la tâche. Ainsi, vous avez eu à choisir le thème, un thème qui vous intéressait particulièrement. Vous avez dû choisir vos coéquipiers, des coéquipiers avec qui vous pouviez bien travailler. Vous avez dû choisir les ressources dans lesquelles puiser vos informations, des ressources pertinentes et accessibles. Vous avez dû choisir le moyen de publication, soit à l'ordinateur, s'il était disponible, soit à la main, si vous préférez. Vous êtes en grande partie responsable de votre succès !

Pouvez-vous me dire les choix qui vous ont été offerts dans une autre tâche d'écriture ?

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand j'envisage les choix à faire pour assurer le bon déroulement de la tâche, cela me permet de (réponses possibles) :

- m'investir dans mon projet d'écriture et y prendre plaisir ;
- exercer un contrôle sur le déroulement de la tâche et sur mes résultats ;
- m'engager avec confiance dans la tâche ;
- persévérer jusqu'à la fin ;
- mobiliser les ressources et les stratégies dont j'aurai besoin ;
- puiser dans mes expériences des sujets qui m'intéressent réellement ;
- augmenter mes chances de succès ;
- devenir autonome dans mes apprentissages.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Sachant que vous devez (décrire la situation d'écriture proposée), en quoi cela vous aide-t-il si vous prenez d'abord conscience des choix qui vous sont offerts et vous vous engagez à en assumer la responsabilité ?

Et si vous devez (préciser une tâche semblable à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il si, encore une fois, vous prenez conscience des choix que vous devrez faire pour assurer le bon déroulement de la tâche ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque j'envisage les choix à faire pour assurer le bon déroulement de la tâche: (Adapter à la situation d'écriture proposée en s'aidant de la fiche de l'élève, p. 379.)

- *Je repense à la tâche en la formulant dans mes propres mots: Aujourd'hui, je dois (décrire la tâche d'écriture proposée). Je l'inscris sur ma fiche.*
- *Je consulte ma fiche pour connaître les paramètres de cette tâche d'écriture et pour chacun d'eux, je me pose la question: «Est-ce que ce paramètre est imposé par l'enseignant? déterminé par la classe? un choix à faire?» Ainsi, je lis le premier paramètre; c'est l'intention d'écriture. C'est l'enseignant qui a décidé que nous allions (préciser), alors je coche la case appropriée.*
- *Je procède de la même façon pour chacun des paramètres en jeu. Le deuxième paramètre est le sujet sur lequel je vais écrire. Aujourd'hui, c'est à moi que revient le choix du sujet, alors je coche la case appropriée.*
(Poursuivre le modelage pour deux ou trois paramètres en ayant soin d'en réserver quelques-uns pour la pratique guidée.)

Maintenant, je regarde la liste des choix à faire, j'effectue ces choix et je passe à l'action.

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple:
 - J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe, pour cette tâche et les tâches subséquentes. Par exemple :
 - Les élèves, répartis en équipe, complètent individuellement leur fiche puis comparent leur liste de choix à faire.
 - Les élèves complètent la grille en équipe puis, chacun à son tour, fait part aux autres des choix qu'il envisage.
 - Après avoir chacun sélectionné un paramètre différent de la tâche puis fait part de leur sélection à leurs coéquipiers, les élèves discutent des choix possibles pour ces divers paramètres.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'apprentissage qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



7-12
Écriture

Je persiste à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche

■ Stratégie socio-affective de motivation en écriture

But: L'élève doit pouvoir fournir un effort cognitif soutenu dans la réalisation de sa tâche.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je cible surtout les élèves qui éprouvent de la difficulté à fournir un effort constant;
- J'observe et je note la diversité et la fréquence des comportements d'évitement adoptés par les élèves ciblés (p. ex., faire semblant de travailler, demander de quitter la classe, poser des questions inutiles);
- Je propose une situation d'écriture propre à susciter la motivation des élèves et qui présente les caractéristiques suivantes⁶:
 - suffisamment concrète pour les élèves;
 - diversifiée et intégrée aux autres activités;
 - ni trop facile, ni trop difficile;
 - mène à un produit concret et authentique;
 - fait appel à des stratégies d'apprentissage;
 - responsabilise l'élève en lui offrant des choix;
 - favorise l'interaction et le travail de groupe;
 - exploite l'interdisciplinarité;
 - comporte des consignes claires;
 - s'échelonne sur une période de temps suffisante.
- Je prévois un moment pour l'enseignement explicite de cette stratégie au petit groupe d'élèves ciblés;
- J'anticipe les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de:
 - décrire les tâches d'écriture qu'ils ont déjà eu l'occasion de réaliser;
 - exprimer leurs difficultés à fournir un effort constant;
 - réfléchir aux comportements d'évitement auxquels ils ont recours;
 - prendre conscience de l'importance de leurs efforts dans la réussite de la tâche et l'atteinte de leurs buts;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

⁶ Inspirées de Viau (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent: ERPI.

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« Je persiste à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche » signifie que je me connais bien et sais ce qui pourrait me distraire et que je dois donc fournir le temps et l'effort nécessaires pour compléter la tâche et la réussir.

■ **J'anime une discussion pour illustrer la stratégie au petit groupe d'élèves ciblés.**

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Lorsque vous avez rédigé votre lettre d'opinion pour convaincre le conseil scolaire de ne pas imposer un uniforme scolaire, vous vous êtes engagés à terminer la tâche selon l'échéance à respecter pour que les lettres arrivent à temps par la poste. Vous avez dû trouver les moyens pour ne pas vous laisser distraire et ne pas perdre de temps dans la réalisation de votre lettre. Vous avez continué de bien travailler jusqu'à la fin et vous étiez fiers de votre production.

Pouvez-vous me décrire une autre tâche d'écriture dans laquelle il vous a été possible de fournir un effort constant ? Par quels moyens avez-vous pu éviter de vous laisser distraire ?

■ **J'amène ces élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les Référentiels.**

DÉFINITION ET UTILITÉ DE LA STRATÉGIE

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand je persiste à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche, cela me permet de (réponses possibles) :

- m'investir dans mon projet d'écriture et y prendre plaisir ;
- exercer un contrôle sur le déroulement de la tâche et sur mes résultats ;
- montrer ce dont je suis capable ;
- persévérer jusqu'à la fin ;
- augmenter mes chances de réussite ;
- être fier de moi ;
- augmenter ma motivation à apprendre ;
- devenir autonome dans mes apprentissages.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Sachant que vous devez (décrire la situation d'écriture proposée), en quoi cela vous aide-t-il si vous persistez à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche ?

Et si vous devez (préciser une tâche semblable d'écriture à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il si, encore une fois, vous persistez à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je persiste à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche: (Adapter à la situation d'écriture proposée en s'aidant de la fiche de l'élève, p. 381.)

- *Dès que je constate que je suis distrait ou que je perds du temps, je prends mon aide-mémoire et je me dis:*

C'est vrai, aujourd'hui je dois écrire une annonce publicitaire pour un nouveau produit que je viens d'inventer et je n'ai pas encore commencé. Dans mon dossier d'apprentissage, je prends la fiche Une boussole pour m'orienter.

- *Je me demande pourquoi je ne suis pas à la tâche et je trouve une solution ou un appui:*

Je me pose la première question: Est-ce que je comprends bien ce que j'ai à faire? Si oui, je passe à la prochaine question. Sinon, je consulte la liste de solutions. Aujourd'hui, je sais très bien ce que je dois faire, donc je passe à la prochaine question.

Je me pose la deuxième question: Est-ce que cette tâche d'écriture me semble utile et intéressante? Pas vraiment. Les nouveaux produits donnés en exemple lors du remue-méninges ne m'intéressent pas: des crèmes anti-sommeil, de la vaisselle auto-nettoyante, ça ne me dit rien. Je consulte donc la liste de solutions: faire certains choix qui correspondent mieux à mes buts et à mes intérêts. Eh bien moi ce qui m'intéresse, c'est mon nouveau téléphone cellulaire. Je pourrais peut-être inventer une nouvelle option, une option qui me permettrait de savoir qui cherche à me joindre lorsque mon cellulaire est éteint (nous devons les éteindre à l'école). Oui, un genre de mise en veilleuse. C'est un produit qui se vendrait bien.

- *Je prends un moment pour diriger mon attention sur la tâche à accomplir:*

Alors, je vais créer une annonce publicitaire pour inciter les gens à acheter mon produit. Je sais comment...

- *Maintenant, je me remets à la tâche pour poursuivre le travail amorcé.*

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Je donne aux élèves ciblés de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, lorsque les distractions et les pertes de temps surviennent. Par exemple:
 - J'invite un élève à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je le guide en lui offrant le soutien nécessaire lorsque les distractions et les pertes de temps surviennent.
 - Je dirige une pratique guidée avec le groupe de deux ou trois élèves.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe, lorsque les distractions et les pertes de temps surviennent. Exemples :
 - Lorsqu'un membre de l'équipe est distrait ou perd son temps, l'observateur en prend note et lui propose de prendre sa « boussole ».
 - Le gardien de la tâche réoriente l'élève qui est distrait ou qui perd son temps en l'amenant à verbaliser la stratégie.
 - Lors de l'objectivation du travail d'équipe, l'élève explique les moyens qu'il s'est donnés pour persister dans son travail.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves utilisent la stratégie dans des contextes variés, lorsque les distractions et les pertes de temps surviennent.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'apprentissage qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la « boussole ».

Quand ?

OBJECTIVATION

Je précise, avec le petit groupe d'élèves ciblés, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ !

- J'observe le degré d'autonomie de ces élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Je prends des décisions pour augmenter ma motivation par rapport à ce que je lis

Stratégie socio-affective de motivation en lecture

But: L'élève doit pouvoir renforcer sa motivation en prenant conscience de sa perception des buts poursuivis, de la valeur de la tâche et du contrôle qu'il exerce sur la réalisation de celle-ci⁷.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture propre à susciter la motivation des élèves en tenant compte des caractéristiques suivantes⁸ :
 - suffisamment concrète pour les élèves ;
 - diversifiée et intégrée aux autres activités ;
 - ni trop facile, ni trop difficile ;
 - mène à un produit concret et authentique ;
 - fait appel à des stratégies d'apprentissage ;
 - responsabilise l'élève en lui offrant des choix ;
 - favorise l'interaction et le travail de groupe ;
 - exploite l'interdisciplinarité ;
 - comporte des consignes claires ;
 - s'échelonne sur une période de temps suffisante.
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé ;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves ;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt) ;
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction ;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur ;
- 2 J'active les connaissances antérieures des élèves au sujet de la motivation et des comportements qui la révèlent ;
- 3 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de
 - décrire les tâches de lecture qu'ils ont déjà eu l'occasion de réaliser ;
 - évaluer leur degré de motivation devant ces tâches de lecture ;
 - observer en quoi leur degré de motivation affecte la réalisation de la tâche et sa réussite ;
- 4 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année ;
- 5 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

⁷ Inspiré de Tardif et Chabot (2000). *La motivation scolaire: une construction personnelle de l'élève*. Fredericton : Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.

⁸ Inspirées de Viau (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent : ERPI.

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ Je nomme la stratégie et je la décris.

« Je prends des décisions pour augmenter ma motivation par rapport à ce que je lis » signifie que je me pose des questions précises quant au but de la tâche, à sa valeur et au contrôle que je peux exercer sur elle pour mieux m'engager et aller jusqu'au bout de sa réalisation.

■ J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler une situation de lecture récente, par exemple...)

Lorsque vous avez lu les consignes d'un jeu de société inventé par vos pairs, vous vous êtes peut-être dit que cette tâche de lecture avait un **but**, qu'elle vous permettrait d'apprendre à jouer ce jeu. Vous vous êtes peut-être dit que cette tâche de lecture avait de la **valeur** parce que le jeu vous intéressait et que vous auriez du plaisir à y jouer. Vous vous êtes peut-être dit que cette tâche de lecture était **réalisable** parce qu'il vous était possible de **contrôler** certains éléments. Par exemple, vous aviez déjà lu des consignes de jeu et vous possédiez le vocabulaire et les stratégies nécessaires pour les comprendre. Pour toutes ces raisons, vous n'avez pas hésité à vous engager avec enthousiasme dans la lecture des consignes de jeu et à les lire jusqu'au bout.

Pouvez-vous me préciser les décisions que vous avez prises devant une autre tâche de lecture et qui vous ont poussés à vous y engager sans hésitation ?

■ J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les **Référentiels**.

Pourquoi ?

■ J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand je prends des décisions pour augmenter ma motivation par rapport à ce que je lis, cela me permet de (réponses possibles) :

- m'engager avec confiance dans la tâche ;
- m'investir dans ma lecture et y prendre plaisir ;
- mettre en action mes connaissances, mes habiletés et mes stratégies ;
- persévérer jusqu'à la fin ;
- augmenter mes chances de succès ;
- me sentir responsable de mes réussites ;
- devenir autonome dans mes apprentissages.

■ J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Sachant que vous devez (décrire la situation de lecture proposée), en quoi cela vous aide-t-il si vous décidez d'abord du but de la tâche, de sa valeur et du contrôle que vous exercez sur sa réalisation ?

Et si vous devez (préciser une tâche à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il si, encore une fois, vous décidez du but de la tâche, de sa valeur et du contrôle que vous exercez sur sa réalisation ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je prends des décisions pour augmenter ma motivation par rapport à ce que je lis: (Adapter à la situation de lecture proposée en s'aidant de la fiche de l'élève, p. 382.)

■ *Je repense à la tâche en la formulant dans mes propres mots :*

Aujourd'hui, je dois commencer la lecture d'un roman de mon choix afin de participer à une rencontre du cercle de lecture.

■ *Je réfléchis au but de cette lecture :*

(Suivre la fiche de réflexion. Pointer chacune des questions et y répondre à voix haute.)

- *Qu'est-ce que je vais apprendre de nouveau ?*
- *Qu'est-ce que cette lecture va m'apporter ?*
- *Qu'est-ce que cette tâche va me permettre de faire ?*
- *Qu'est-ce que cette tâche va me permettre d'être ?*

Je conclus que cette tâche a un but et je l'indique sur la fiche.

■ *Je réfléchis à la valeur de cette tâche de lecture :*

- *Qu'est-ce qui m'intéresse dans cette tâche ?*
- *À quoi vont servir mes nouvelles connaissances ?*
- *Quand et comment vais-je réutiliser ces connaissances ?*

Je conclus que cette tâche a de la valeur et je l'indique sur la fiche.

■ *Je réfléchis au contrôle que j'exerce sur la réalisation de cette tâche de lecture :*

- *Quelles stratégies et connaissances vont me permettre de réaliser cette tâche ?*
- *Quels sont les outils et les aides à ma disposition ?*
- *Quels sont mes choix possibles dans le déroulement de la tâche ?*

Je me rends compte que j'exerce un contrôle sur cette tâche et je l'indique sur la fiche.

Je me sens motivé, prêt à m'engager dans ma tâche de lecture et à la réaliser jusqu'au bout.

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

■ *Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :*

- *J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.*
- *Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.*

■ *Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.*

■ *Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.*

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe, pour cette tâche et les tâches subséquentes. Par exemple :
 - Les élèves sont répartis en équipe de trois. Chaque coéquipier réfléchit au but ou à la valeur de la tâche ou encore au contrôle qu'il exerce sur elle en se laissant guider dans sa réflexion par les questions posées par ses coéquipiers.
 - Les élèves répondent collectivement aux questions de la fiche de réflexion en mettant en commun ce qu'ils pensent.
 - Chaque coéquipier se sert de sa fiche pour faire part de ses réflexions aux autres quant au but et à la valeur de la tâche et au contrôle qu'il exerce sur elle.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'apprentissage qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche de réflexion.

Quand?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Je demande des précisions ou de l'aide dans la réalisation de la tâche

I Stratégie socio-affective de clarification et de vérification

But: L'élève doit pouvoir déterminer ses incompréhensions et ses besoins d'aide et faire appel au soutien d'une personne experte.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je cible surtout les élèves qui hésitent à exprimer leurs besoins de précisions ou d'aide ;
- J'observe les comportements adoptés par les élèves ciblés et j'en prends note (p. ex., tarder à se mettre au travail, perdre son temps, remettre un travail incomplet ou qui ne respecte pas les consignes) ;
- Je propose une situation d'écriture propre à susciter la motivation des élèves ;
- Je prévois donner les consignes de cette tâche d'écriture d'une façon claire, méthodique et logique pour en faciliter la compréhension et la mémorisation ;
- Je prévois un moment pour l'enseignement explicite de cette stratégie au petit groupe d'élèves ciblés ;
- J'anticipe les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt) ;
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction ;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur ;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - décrire les tâches d'écriture qu'ils ont déjà eu l'occasion de réaliser ;
 - exprimer les difficultés, voire les obstacles qu'ils ont rencontrés ;
 - réfléchir aux comportements qu'ils ont adoptés ;
 - prendre conscience de la possibilité de faire appel à une personne experte pour les aider à comprendre la tâche et à la réaliser ;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année ;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ Je nomme la stratégie et je la décris.

« Je demande des précisions ou de l'aide dans la réalisation de la tâche » signifie que je cerne ce que je ne comprends pas ou ce qui me pose problème et que je fais appel à une personne capable de clarifier les consignes ou de m'aider (un pair, un parent, un enseignant, etc.).

■ J'anime une discussion pour illustrer la stratégie au petit groupe d'élèves ciblés.

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Lorsque vous avez rédigé une lettre à un élève de huitième année afin de lui décrire le fonctionnement de l'école secondaire et ainsi faciliter son intégration, certains d'entre vous ont hésité avant de vous mettre à la tâche : vous n'étiez pas certains d'avoir bien compris les consignes de cette situation d'écriture. Un élève m'a demandé de répéter les consignes ; un autre, de les reformuler dans des mots plus simples ; un autre, de les illustrer à l'aide d'exemples ; un autre encore, de les écrire en ordre au tableau. Puis, au moment de rédiger la lettre, certains d'entre vous ont rencontré un problème et, après avoir épuisé vos ressources, vous m'avez demandé de vous aider. Ainsi, vous avez pu vous engager avec confiance dans la tâche et persévérer pour la réussir.

Pouvez-vous me décrire d'autres situations d'écriture que vous avez pu réaliser et réussir parce que vous avez demandé des précisions ou de l'aide ?

■ J'amène ces élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les *Référentiels*.

DÉFINITION ET UTILITÉ DE LA STRATÉGIE

Pourquoi ?

■ J'amène ces élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand je demande des précisions ou de l'aide, cela me permet de (réponses possibles) :

- m'engager avec confiance dans la tâche ;
- montrer ce dont je suis capable ;
- produire un texte qui répond aux exigences de la tâche ;
- être mieux préparé à relever les défis ;
- avoir un contrôle sur le déroulement de la tâche et sur mes résultats ;
- persévérer jusqu'à la fin ;
- augmenter mes chances de succès ;
- devenir autonome dans mes apprentissages.

■ J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Sachant que vous devez (préciser la situation d'écriture proposée), en quoi cela vous aidera-t-il si vous demandez des précisions ou de l'aide dans la réalisation de la tâche ?

Et si vous devez (préciser une tâche à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il si, encore une fois, vous demandez des précisions ou de l'aide dans la réalisation de la tâche ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je demande des précisions ou de l'aide dans la réalisation de la tâche: (Adapter à la situation d'écriture proposée en s'aidant de la fiche de l'élève, p. 383.)

- *Dans un premier temps, je vérifie ma compréhension des consignes données pour la tâche:
Je me demande si je suis capable de reformuler les consignes dans mes propres mots. C'est clair, aujourd'hui je dois écrire un texte qui présente un spectacle ou une exposition qui se produira bientôt chez nous en vue de préparer un dépliant d'information. Je le coche sur ma fiche de réflexion.
Je me demande si je suis capable de décrire le produit final: Oui, le dépliant sera une feuille pliée en trois. Il y aura des illustrations et des rubriques telles que « description », « date et heure », « lieu », « coût d'entrée », etc. Je le coche.
Je me demande si je suis capable de préciser les étapes à suivre: C'est certain que la première étape est de choisir le sujet de mon dépliant d'information. C'est fait: je vais présenter l'expo-livres. Maintenant, je dois faire une recherche d'informations et organiser celles-ci sous les différentes rubriques. Je le coche.
Je me demande si je suis capable d'énumérer les ressources dont j'ai besoin: Où est-ce que je vais trouver des renseignements sur l'expo-livres? Est-ce que je les invente? Est-ce que je dois m'informer auprès des gens qui l'organisent? Qui sont ces gens? Je ne sais pas.*
- *Je détermine la source de mon incompréhension ou de ma difficulté: Je ne sais pas où trouver les informations sur l'expo-livres. Je le note sur ma fiche de réflexion.*
- *Je formule ma demande de précisions ou d'aide: Où est-ce que je vais trouver les informations dont j'ai besoin pour préparer un dépliant d'information sur l'expo-livres?*
- *Je pose ma question à une personne experte (un élève, un parent, un enseignant, autre): Dans ce cas-ci, je vais demander à l'enseignant.*
- *J'évalue si je suis satisfait de la réponse.
Si oui, je me mets à la tâche. Si non, je formule une nouvelle question.*

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie par l'entremise de tâches variées.

- Je donne aux élèves ciblés de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple:
 - J'invite un élève à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je le guide en lui offrant le soutien nécessaire lorsqu'il éprouve un besoin de précisions ou d'aide.
 - Je dirige une pratique guidée avec le groupe de deux ou trois élèves.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Lorsqu'un des coéquipiers a besoin de précisions ou d'aide, l'observateur de l'équipe en prend note et lui propose de prendre sa fiche de réflexion.
 - Lors d'un travail d'équipe, le vérificateur aide le coéquipier qui en exprime le besoin en l'amenant à verbaliser la stratégie.
 - Lors de l'objectivation du travail d'équipe, l'élève explique oralement la démarche qu'il a suivie avant de demander des précisions ou de l'aide.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves utilisent la stratégie dans des contextes variés, lorsque le besoin de précisions ou d'aide se fait sentir.
- Les élèves se rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'apprentissage qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche de réflexion.

Quand ?

OBJECTIVATION

Je précise, avec le petit groupe d'élèves ciblés, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie de ces élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je détermine la prochaine stratégie à enseigner ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Je vérifie ma compréhension de la tâche en m'adressant à l'enseignant ou à un pair

I Stratégie socio-affective de clarification et de vérification

But: L'élève doit pouvoir exprimer en ses propres mots ce qu'il a compris de la tâche à réaliser et faire valider sa compréhension par l'enseignant ou un pair.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture propre à susciter la motivation des élèves ;
- Je prévois donner les consignes de cette tâche de lecture d'une façon claire, méthodique et logique pour en faciliter la compréhension et la mémorisation ;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé ;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves ;
- J'anticipe les difficultés éventuelles et le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt) ;
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction ;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur ;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de ;
 - qualifier les types de textes qu'ils ont déjà eu l'occasion de lire ;
 - exprimer les difficultés éprouvées à suivre les consignes et satisfaire aux exigences de la tâche ;
 - réfléchir aux stratégies auxquelles ils ont eu recours ;
 - prendre conscience de l'importance d'une bonne compréhension des consignes pour réussir la tâche et atteindre leurs buts ;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année ;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ Je nomme la stratégie et je la décris.

« Je vérifie ma compréhension de la tâche en m'adressant à l'enseignant ou à un pair » signifie que j'exprime en mes propres mots ce que j'ai compris de la tâche à réaliser et je fais valider ma compréhension par l'enseignant ou par un pair.

■ J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler une situation de lecture récente, par exemple...)

Lorsqu'il vous a fallu lire des articles d'encyclopédies afin d'en faire une schématisation collective, certaines équipes m'ont invité à vérifier leur compréhension de la tâche. Ces équipes ont répété en leurs propres mots les consignes que j'avais données ; ils ont dit à quoi devait ressembler leur schéma collectif ; ils ont précisé leur démarche et la responsabilité attribuée à chaque membre de l'équipe, tout cela afin de vérifier qu'ils avaient bien compris avant de commencer leur travail. Ainsi, ces équipes ont pu s'engager avec confiance dans cette tâche et la réussir.

Pouvez-vous me citer d'autres situations de lecture que vous avez réalisées et réussies parce que vous avez vérifié votre compréhension de la tâche auprès de l'enseignant ? auprès d'un pair ?

■ J'amène ces élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les *Référentiels*.

DÉFINITION ET UTILITÉ DE LA STRATÉGIE

Pourquoi ?

■ J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand je vérifie ma compréhension en m'adressant à l'enseignant ou à un pair, cela me permet de (réponses possibles) :

- m'engager avec confiance dans la tâche ;
- montrer ce dont je suis capable ;
- être mieux préparé à relever les défis que présente la tâche ;
- mobiliser les ressources et les stratégies dont j'aurai besoin ;
- avoir un contrôle sur le déroulement de la tâche et sur mes résultats ;
- persévérer jusqu'à la fin ;
- augmenter mes chances de succès ;
- devenir autonome dans mes apprentissages.

■ J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Sachant que vous devez (décrire la situation de lecture proposée), en quoi cela vous aidera-t-il si vous vérifiez votre compréhension de la tâche en vous adressant à l'enseignant ou à un pair ?

Et si vous devez (préciser une tâche de lecture à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il si, encore une fois, vous vérifiez votre compréhension de la tâche en vous adressant à l'enseignant ou à un pair ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je vérifie ma compréhension de la tâche en m'adressant à l'enseignant ou à un pair : (Adapter à la situation de lecture proposée en s'aidant de la fiche de l'élève, p. 384.)

- *Je réfléchis à ce que j'ai compris de la tâche :*
 - *Je me répète les consignes dans mes propres mots : je dois lire des textes dans les journaux et les revues afin de rédiger le portrait d'un artiste, d'un musicien ou d'un athlète.*
 - *Je visualise le produit final : un portrait est un texte qui décrit la vie et les réalisations d'une personnalité et comprend généralement une introduction, un développement et une conclusion.*
 - *Je précise les étapes à suivre : d'abord, je vais choisir une personnalité ; ensuite, je devrai trouver des articles dans des journaux, des revues et dans Internet qui parlent de cette personne ; je devrai les lire en relevant les informations dont j'aurai besoin pour écrire son portrait ; je pourrai alors organiser ces informations et écrire ma première ébauche.*
 - *J'identifie les ressources nécessaires : revues, journaux, Internet, dossier d'écriture, exemples de portraits, etc.*
- *Je fais part à l'enseignant ou à un pair de ce que j'ai compris de la tâche :*
Dans ce cas-ci, je dis tout ce que je comprends de la tâche à mon ami Charles en qui j'ai confiance.
- *Je demande si j'ai bien compris :*
S'il répond « oui », je me mets à la tâche.
S'il répond « non », je lui demande des précisions.

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :
 - J'invite un élève à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je le guide en lui offrant le soutien nécessaire lorsqu'il ne semble pas avoir compris les consignes.
 - Je dirige une pratique guidée avec un groupe de deux ou trois élèves.
 - J'accompagne et je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie, lorsqu'il ne semble pas avoir compris les consignes.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Lorsqu'un membre de l'équipe n'a pas compris les consignes, l'observateur en prend note et lui propose de prendre sa fiche de réflexion.
 - Lors d'un travail d'équipe, le vérificateur aide le membre de l'équipe qui n'a pas compris les consignes en l'amenant à expliquer la stratégie.
 - Lors de l'objectivation du travail d'équipe, l'élève explique oralement la démarche qu'il a suivie pour vérifier s'il a bien compris.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves utilisent la stratégie dans des contextes variés, lorsque le besoin de clarifications se fait sentir.
- Les élèves se rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'apprentissage qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche de réflexion.

Quand ?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie de ces élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



J'aide à planifier le travail d'équipe

I Stratégie socio-affective de coopération

But: L'élève doit pouvoir participer activement à l'organisation d'un travail d'équipe.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture propre à créer l'interdépendance positive, c'est-à-dire qui présente un but commun à atteindre ensemble;
- Je retiens une structure coopérative⁹ qui permet aux élèves de pratiquer la stratégie visée;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- Je choisis la formule qui se prête le mieux à l'enseignement de cette stratégie de coopération : le remue-méninges, le modelage ou le **jeu de rôle**;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - décrire des tâches de lecture qu'ils ont eues à réaliser en groupe;
 - identifier les stratégies de coopération qu'ils connaissent et dire en quoi elles ont été efficaces;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance, compétence).

⁹ Source : Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« J'aide à planifier le travail d'équipe » signifie que je m'investis pleinement dans l'organisation du travail d'équipe afin de décrire la tâche à réaliser, planifier la démarche à suivre et attribuer une responsabilité à chacun.

■ **J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.**

(Rappeler une situation d'apprentissage récente, par exemple...)

Lorsque vous avez lu une pièce de théâtre dans le but d'en monter un extrait pour une soirée des arts, chaque membre de votre équipe a pris part au choix de l'extrait, à la distribution des rôles, à la recherche de costumes et d'accessoires, à l'établissement de l'horaire des répétitions, etc. Ce fut un véritable effort collectif et une belle réussite pour tous !

Pouvez-vous me citer une autre tâche d'apprentissage durant laquelle tous les membres de l'équipe ont pris une part active dans la planification de leur travail collectif ?

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand j'aide à planifier le travail d'équipe, cela me permet de (réponses possibles) :

- mieux comprendre la tâche à réaliser ;
- faire des choix qui répondent à mes besoins et mes intérêts ;
- sentir que mes idées, mes opinions ont de la valeur ;
- m'ouvrir à des points de vue différents ;
- avoir accès à de nouvelles sources d'information ;
- avoir du plaisir à apprendre ;
- vivre des réussites ;
- développer une image de soi plus positive ;
- me sentir motivé et engagé.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Sachant que vous devez (décrire la situation de lecture proposée), en quoi cela vous aidera-t-il si chacun de vous participe à la planification du travail d'équipe ?

Et si vous devez (préciser une tâche à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il si, encore une fois, chacun de vous participe à la planification du travail d'équipe ?

Comment ?

JEU DE RÔLE

■ Les élèves observent un contre-exemple de la stratégie.

J'invite quelques élèves à simuler le mauvais fonctionnement d'une équipe à l'aide d'un jeu de rôle préparé et répété à l'avance. (Voir Le jeu de rôle, Scène 1, p. 385.)

■ Les élèves observent l'application de la stratégie.

Quelques élèves illustrent l'application de la stratégie à l'aide d'un jeu de rôle, préparé et répété à l'avance. (Voir Le jeu de rôle, Scène 2, p. 386.)

■ J'amène les élèves à énumérer et à décrire les comportements verbaux et non verbaux par lesquels se manifeste la stratégie et je les note.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

■ Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe, pour cette tâche ainsi que les tâches subséquentes. Par exemple :

- L'observateur de l'équipe note sur sa grille d'observation la participation de chacun des coéquipiers à la planification du travail d'équipe en vue d'une rétroaction positive.
- Durant la planification d'un travail, le gardien de la tâche sollicite la participation active des membres de l'équipe en faisant appel à des structures coopératives comme « Le tour de parole » ou « Les jetons de conversation »¹⁰.
- Lors de l'objectivation du travail d'équipe, les élèves évaluent, en complétant une feuille de réflexion critique, dans quelle mesure ils ont pratiqué cette stratégie¹¹.

■ Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs et de l'enseignant.

■ Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

¹⁰ Inspiré de Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill, p. 76-77.

¹¹ Inspiré de Howden, J. et Kopiec, M. (1999). *Structurer le succès*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill, p. 173-180.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes variés.
- Les élèves se rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'apprentissage qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant et des jeux coopératifs spécifiques.

Quand?

OBJECTIVATION

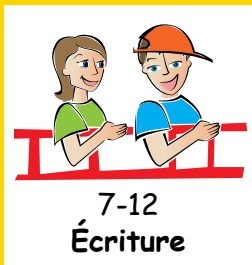
Je précise avec les élèves dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Je suis responsable de mon travail et d'aider les autres

Stratégie socio-affective de coopération

But: L'élève doit pouvoir contribuer au travail de groupe en effectuant sa part du travail, en prenant ses responsabilités et en aidant les membres par son attitude et ses propos.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture propre à créer l'interdépendance positive, c'est-à-dire qui présente un but commun à atteindre ensemble;
- Je retiens une structure coopérative¹² qui permet aux élèves de pratiquer la stratégie visée;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- Je choisis la formule qui se prête le mieux à l'enseignement de cette stratégie de coopération : le **remue-méninges**, le modelage ou le jeu de rôle;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - décrire des tâches d'écriture qu'ils ont eues à réaliser en groupe;
 - identifier les stratégies de coopération qu'ils connaissent et dire en quoi elles ont été efficaces;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

¹² Source : Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« Je suis responsable de mon travail et d'aider les autres » signifie que je contribue au travail d'équipe en effectuant ma part du travail, en prenant mes responsabilités et en aidant mes coéquipiers par mes attitudes et mes propos.

■ **J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.**

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Lorsque vous avez entamé cette tâche d'écriture coopérative, vous avez réalisé un graffiti circulaire¹³ afin d'activer vos connaissances antérieures et de trouver vos arguments. Dans un premier temps, vous avez écrit sur une grande feuille de papier le plus d'idées possibles sur le sujet, chacun avec un stylo de couleur différente. Puis vous avez fait circuler la feuille pour lire les idées des autres, les comparer aux vôtres, les compléter et en formuler de nouvelles. Ensuite, pour regrouper vos idées dans votre plan, en choisir et les organiser, vous avez pris vos responsabilités de lecteur, de scripteur, de vérificateur ou de porte-parole. Lors de la mise en commun, il était évident que chaque coéquipier avait effectué sa part du travail, pris ses responsabilités et aidé les autres. D'ailleurs, la qualité de vos plans en témoigne.

Pouvez-vous me citer une autre tâche d'apprentissage dans laquelle chaque membre de l'équipe a effectué sa part du travail, pris ses responsabilités et aidé les autres ?

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand je suis responsable de mon travail et d'aider les autres, cela me permet de (réponses possibles) :

- contribuer au développement de l'esprit d'équipe ;
- sentir que ma contribution est importante ;
- structurer ma pensée pour mieux l'exprimer ;
- m'ouvrir à des points de vue différents ;
- avoir accès à de nouvelles sources d'information, mes coéquipiers ;
- avoir du plaisir à apprendre ;
- vivre des réussites ;
- me sentir motivé et engagé.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Sachant que vous devez (décrire la situation d'écriture proposée), en quoi cela vous aidera-t-il si chacun de vous effectue sa tâche, prend ses responsabilités et aide les autres ?

Et si vous devez (préciser une tâche à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il si, encore une fois, chacun de vous effectue sa tâche, prend ses responsabilités et aide les autres ?

¹³ Inspiré de Howden, J. et Kopiec, M. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill. p. 128.

Comment ?

REMUE-MÉNINGES

J'anime un remue-méninges pour amener les élèves à énumérer et à décrire les comportements non verbaux et verbaux par lesquels se manifeste la stratégie.

Lorsque chacun de vous est responsable de son travail et d'aider les autres, quels sont les gestes ou les expressions que nous pouvons remarquer ?

Quelles sont les expressions ou les exclamations que nous pouvons entendre ?

Nous élaborons collectivement un graphique en T¹⁴ qui sera affiché dans la classe en guise d'aide-mémoire lors du travail d'équipe et fournira à l'élève les actions et le vocabulaire nécessaire pour pratiquer la stratégie. (Voir la fiche de l'élève, p. 388.)

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe, pour cette tâche ainsi que les tâches subséquentes. Par exemple :
 - L'observateur de l'équipe observe les membres qui effectuent leur part du travail, prennent leur responsabilité et aident les autres, et il le note sur une grille en vue d'une rétroaction positive.
 - Les équipes découvrent des structures coopératives qui font appel à cette stratégie : « Le casse-tête d'expertise¹⁵ », « Étape par étape », « L'enseignement par les pairs »¹⁶.
 - Lors de l'objectivation du travail d'équipe, les élèves évaluent, en complétant une feuille de réflexion critique, dans quelle mesure ils ont pratiqué cette stratégie¹⁷.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs et de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

¹⁴ Source: Johnson, D., Johnson, R. et Holubec, E. (1990). *Coopération in the Classroom*. Edina (MN): Interaction Book Company.

¹⁵ Source: Aronson, E. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills CA: Sage Publications.

¹⁶ Source: Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill, p. 90-98.

¹⁷ Source: Howden, J. et Kopiec, M. (1999). *Structurer le succès*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill, p. 173-180.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'apprentissage qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant et des jeux coopératifs spécifiques.

Quand ?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Je fais part de mes idées, j'accueille celles des autres et j'en tiens compte

I Stratégie socio-affective de coopération

But: L'élève doit pouvoir communiquer ses idées, démontrer une ouverture aux idées des autres et s'en servir pour mener plus loin sa réflexion.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture propre à créer l'interdépendance positive, c'est-à-dire qui présente un but commun à atteindre ensemble;
- Je retiens une structure coopérative¹⁸ qui permet aux élèves de pratiquer la stratégie visée;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- Je choisis la formule qui se prête le mieux à l'enseignement de cette stratégie de coopération : le **remue-méninges**, le modelage ou le jeu de rôle;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - décrire des tâches de lecture qu'ils ont eues à réaliser en équipe;
 - identifier les stratégies de coopération qu'ils connaissent et dire en quoi elles ont été efficaces;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

¹⁸ Source: Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

I Je nomme la stratégie et je la décris.

« Je fais part de mes idées, j'accueille celles des autres et j'en tiens compte » signifie que je communique mes idées, que je démontre une ouverture aux idées des autres et que je m'en sers pour pousser plus loin ma réflexion.

I J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler une situation de lecture récente, par exemple...)

Pendant la lecture de votre roman, vous avez noté vos réflexions et vos réactions sous forme de lettres dans ce que nous avons appelé votre journal dialogué¹⁹. Puis, vous avez envoyé vos lettres à votre partenaire qui vous a répondu en vous offrant ses commentaires et ses suggestions. Souvent, les idées de votre partenaire vous ont amené à voir les personnages ou les événements sous un autre angle, ou à remarquer certains éléments du style particulier de l'auteur du roman. Ainsi, vous avez poursuivi votre lecture avec une perspective nouvelle, un point de vue que vous n'aviez pas considéré jusque-là. Plusieurs d'entre vous m'ont confié que le dialogue entre vous et votre partenaire avait enrichi votre compréhension et votre appréciation du roman.

Pouvez-vous me citer une autre tâche d'apprentissage dans laquelle vous avez fait part de vos idées et tenu compte de celles des autres ?

I J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les *Référentiels*.

Pourquoi ?

I J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand je fais part de mes idées, j'accueille celles des autres et j'en tiens compte, cela me permet de (réponses possibles) :

- sentir que mes idées ont de la valeur ;
- m'ouvrir à des points de vue différents ;
- avoir accès à de nouvelles sources d'information ;
- avoir du plaisir à apprendre ;
- vivre des réussites ;
- développer une image de soi plus positive ;
- me sentir motivé et engagé.

I J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Sachant que vous devez (décrire la situation de lecture proposée), en quoi cela vous aidera-t-il si chacun de vous fait part de ses idées et tient compte de celles des autres ?

Et si vous devez (préciser une tâche à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il si, encore une fois, chacun de vous fait part de ses idées et tient compte de celles des autres ?

¹⁹ Source : Savard, J. (1994). Le journal dialogué. *Québec français* 94, p. 45-52.

Comment ?

REMUE-MÉNINGES

J'anime un remue-méninges pour amener les élèves à énumérer et à décrire les comportements non verbaux et verbaux par lesquels se manifeste la stratégie.

Lorsque chacun de vous fait part de ses idées, accueille celles des autres et en tient compte, quels sont les gestes ou les expressions que nous pouvons remarquer ?

Quelles sont les expressions ou les exclamations que nous pouvons entendre ?

Nous élaborons collectivement un graphique en T²⁰ qui sera affiché en guise d'aide-mémoire pendant le travail d'équipe et fournira à l'élève les actions et le vocabulaire pour pratiquer la stratégie. (Voir la fiche de l'élève, p. 389.)

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe, pour cette tâche ainsi que les tâches subséquentes. Par exemple :
 - L'observateur de l'équipe observe les membres qui mettent en commun leurs idées et tiennent compte de celles des autres, et il le note sur une grille d'observation en vue d'une rétroaction positive.
 - Le gardien de la tâche incite les membres de l'équipe à mettre en commun leurs idées et à tenir compte de celles des autres en faisant appel à des structures coopératives comme « La discussion en rotation », « Le cube thématique », « Le tour de parole » ou « Les jetons de conversation »²¹.
 - Lors de l'objectivation du travail d'équipe, les élèves évaluent, en complétant une feuille de réflexion critique, dans quelle mesure ils ont pratiqué cette stratégie²².
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs et de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

²⁰ Source: Johnson, D., Johnson, R. et Holubec, E. (1990). *Cooperation in the Classroom*. Edina (MN): Interaction Book Company.

²¹ Source: Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill, p. 73-77.

²² Source: Howden, J. et Kopiec, M. (2000). *Ajouter aux compétences*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill, p. 148-152.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'apprentissage qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant et des jeux coopératifs spécifiques.

Quand?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



J'encourage et je félicite les membres de mon équipe

Stratégie socio-affective de coopération

But: L'élève doit pouvoir contribuer au travail d'équipe en encourageant et en félicitant ses coéquipiers par ses gestes et ses propos.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture propre à créer l'interdépendance positive, c'est-à-dire qui présente un but commun à atteindre ensemble;
- Je retiens une structure coopérative²³ qui permet aux élèves de pratiquer la stratégie visée;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- Je choisis la formule qui se prête le mieux à l'enseignement de cette stratégie de coopération : le **remue-méninges**, le modelage ou le jeu de rôle;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de
 - décrire des tâches de lecture qu'ils ont eues à réaliser en groupe;
 - identifier les stratégies de coopération qu'ils connaissent et dire en quoi elles ont été efficaces;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

²³ Source: Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« J'encourage et je félicite les membres de mon équipe » signifie que je contribue au travail d'équipe en encourageant et en félicitant mes coéquipiers par mes gestes et mes paroles.

■ **J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.**

(Rappeler une situation de lecture récente, par exemple...)

Lorsqu'il vous a fallu lire des textes historiques et les schématiser en vue de votre participation à un débat, tâche particulièrement exigeante, vous vous êtes soutenus mutuellement au sein de votre équipe. En circulant, j'entendais des commentaires comme « Lâchons pas ! », « C'est bon, continuons ! », « Cette idée-là nous aide beaucoup, merci ! ». Je remarquais également certains gestes comme un pouce levé, des tapes amicales dans le dos, des poignées de main. Grâce à ces paroles et gestes d'encouragement, vous avez su persévérer et vous avez réussi la tâche.

Pouvez-vous me citer une autre tâche d'apprentissage durant laquelle vous avez encouragé et félicité les membres de votre équipe ?

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **Les élèves découvrent l'utilité de la stratégie.**

Quand j'encourage et je félicite les membres de mon équipe, cela me permet de (réponses possibles) :

- développer un sentiment d'appartenance au sein de mon équipe ;
- sentir que mes idées, mes opinions ont de la valeur ;
- relever des défis plus grands ;
- développer une image de soi plus positive ;
- m'engager et persévérer dans mes apprentissages ;
- avoir du plaisir à apprendre ;
- m'investir avec confiance dans mes apprentissages ;
- vivre des réussites.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Sachant que vous devez (décrire la situation de lecture proposée), en quoi cela vous aidera-t-il si chacun de vous encourage et félicite les membres de son équipe ?

Et si vous devez (préciser une tâche à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il si, encore une fois, chacun de vous encourage et félicite les membres de son équipe ?

Comment ?

REMUE-MÉNINGES

J'anime un remue-méninges pour amener les élèves à énumérer et à décrire les comportements non verbaux et verbaux par lesquels se manifeste la stratégie.

Lorsque chacun de vous encourage et félicite les membres de son équipe, quels sont les gestes ou les expressions que nous pouvons remarquer ?

Quelles sont les expressions ou les exclamations que nous pouvons entendre ?

Nous élaborons collectivement un graphique en T²⁴ qui sera affiché en classe en guise d'aide-mémoire lors du travail d'équipe et qui fournira à l'élève les actions et le vocabulaire nécessaire pour pratiquer la stratégie. (Voir la fiche de l'élève, p. 390.)

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs équipes.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe, pour cette tâche et les tâches subséquentes. Par exemple :
 - L'observateur observe les membres de l'équipe qui encouragent les autres et les félicitent, et il le note sur une grille en vue d'une rétroaction positive.
 - Le gardien de la tâche incite les membres de l'équipe à s'encourager et à se féliciter en faisant appel à des structures coopératives comme la « Carte de remerciements » ou la « Promenade des connaissances »²⁵.
 - Lors de l'objectivation du travail d'équipe, les élèves évaluent, en complétant une feuille de réflexion critique, dans quelle mesure ils ont pratiqué cette stratégie²⁶.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs et de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

²⁴ Source: Johnson, D., Johnson, R. et Holubec, E. (1990). *Cooperation in the Classroom*. Edina (MN): Interaction Book Company.

²⁵ Source: Howden, J. et Kopiec, M. (2000). *Ajouter aux compétences*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill, p. 103-104.

²⁶ Source: Howden, J. et Kopiec, M. (1999). *Structurer le succès*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill, p. 173-180.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'apprentissage qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant et des jeux coopératifs spécifiques.

Quand?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



J'évalue mon degré d'anxiété et j'utilise diverses techniques pour le réduire

Stratégie socio-affective de gestion de l'anxiété

But: L'élève doit pouvoir reconnaître les indicateurs personnels de son anxiété, déterminer dans quelle mesure son anxiété présente un obstacle à la réalisation de la tâche et recourir à une technique afin de la réduire.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je cible surtout les élèves qui manifestent de l'anxiété ;
- J'observe les comportements adoptés par les élèves ciblés et j'en prends note (p. ex., agitation, respiration rapide, expression inquiète) ;
- Je propose une situation d'écriture propre à susciter la motivation des élèves ;
- Je prévois un moment pour l'enseignement explicite de cette stratégie au petit groupe d'élèves ciblés ;
- J'anticipe les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de réflexion, temps d'arrêt) ;
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction ;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur ;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de
 - décrire les tâches d'écriture qu'ils ont déjà eu l'occasion de réaliser ;
 - exprimer ce qu'ils ont ressenti devant ces tâches ;
 - réfléchir aux signes indicateurs de leur anxiété ;
 - prendre conscience de l'importance de gérer cette anxiété afin de réussir la tâche et atteindre leurs buts ;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année ;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant cette nouvelle tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« J'évalue mon degré d'anxiété et j'utilise diverses techniques pour le réduire » signifie que je reconnais les signes indicateurs de mon anxiété, je détermine dans quelle mesure mon degré d'anxiété nuit à mes apprentissages et j'ai recours à une technique pour retrouver mon calme et reprendre confiance.

■ **J'anime une discussion pour illustrer la stratégie au petit groupe d'élèves ciblés.**

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple ...)

Lorsque vous et vos camarades de classe avez participé aux épreuves de sélection de la dictée des Amériques, plusieurs d'entre vous étaient très nerveux, agités ou anxieux. Certains m'ont dit qu'ils avaient les mains moites; d'autres, qu'ils avaient mal à la tête; d'autres encore, qu'ils n'arrivaient pas à se calmer. C'est pourquoi nous avons pris quelques minutes avant le début de la dictée pour faire un exercice de respiration et de relaxation. Cela vous a permis de vous sentir plus calmes, plus confiants et de vous investir plus facilement dans la réalisation de la tâche.

Pouvez-vous me citer d'autres situations d'écriture pour lesquelles vous avez dû évaluer votre degré d'anxiété et avoir recours à une technique quelconque pour le réduire avant de commencer la tâche ?

■ **J'amène ces élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand j'évalue mon degré d'anxiété et j'utilise diverses techniques pour le réduire, cela me permet de (réponses possibles):

- mieux me connaître comme scripteur ;
- m'engager avec confiance dans la tâche ;
- être mieux préparé à relever les défis que présente la tâche ;
- persévérer jusqu'à la fin ;
- respecter les échéances ;
- augmenter mes chances de réussite ;
- devenir autonome dans mes apprentissages.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Sachant que vous devez (décrire la situation d'écriture proposée), en quoi cela vous aidera-t-il si vous commencez par évaluer votre degré d'anxiété et avez recours à une technique pour le réduire ?

Et si vous devez (préciser une tâche à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il si, encore une fois, vous commencez par évaluer votre degré d'anxiété et avez recours à une technique pour le réduire ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque j'évalue mon degré d'anxiété et j'utilise diverses techniques pour le réduire: (Adapter à la situation d'écriture proposée en s'appuyant des fiches de l'élève, p. 391 à 396.)

■ *Je repense à la tâche à réaliser :*

Aujourd'hui, je dois faire le portrait d'une personne bénévole de ma communauté pour qu'elle puisse être reconnue lors de la Soirée des bénévoles à l'Hôtel de Ville.

■ *Je me demande ce que je ressens devant cette tâche :*

Je m'arrête, je ferme les yeux et je me concentre sur ce que je ressens. Est-ce que je suis calme et confiant ? Ou est-ce que je suis troublé et anxieux ? Selon mon outil de réflexion, je me situe sur l'échelle entre les deux.

■ *Je reconnais les signes indicateurs de mon anxiété :*

J'écoute mon corps pour détecter des signes de mon anxiété. J'ai mal au ventre et mes mains sont moites. Je le coche sur mon outil de réflexion.

■ *Je détermine si mon degré d'anxiété m'empêche de réaliser la tâche :*

Aujourd'hui mon degré d'anxiété m'empêche de me mettre à la tâche. Alors, je cherche les moyens pour le réduire.

■ *Je choisis une technique pour réduire mon anxiété et je la pratique :*

Parmi les techniques suggérées dans mon outil de réflexion, je choisis la « visualisation pacifiante ». Je me souviens de la façon dont on pratique cette technique. Sinon, je pourrais consulter mon aide-mémoire. Je m'installe confortablement, je respire profondément et je procède à ma visualisation.

■ *J'évalue dans quelle mesure la technique m'a aidé :*

Si je suis calme, je me mets au travail. Sinon, je cherche une autre solution. En ce moment, je me sens plus calme ; je vais entreprendre ma tâche.

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

■ Je donne aux élèves ciblés de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et les tâches subséquentes. Par exemple :

- J'invite un élève à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je le guide en lui offrant le soutien nécessaire lorsqu'il manifeste de l'anxiété devant une tâche.
- Je dirige une pratique guidée avec le groupe de deux ou trois élèves.

■ Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.

■ Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Lorsqu'un membre de l'équipe manifeste de l'anxiété, l'observateur le note et lui propose de prendre son outil de réflexion.
 - Lors d'un travail d'équipe, le vérificateur aide le coéquipier qui manifeste de l'anxiété en l'amenant à verbaliser la stratégie.
 - Lors de l'objectivation du travail d'équipe, l'élève anxieux explique oralement la démarche qu'il suit en vue de gérer son anxiété.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves utilisent la stratégie dans des contextes variés, lorsque le besoin de gérer leur anxiété se fait sentir.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'apprentissage qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de l'outil de réflexion.

Quand ?

OBJECTIVATION

Je précise, avec le petit groupe d'élèves ciblés, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ !

- J'observe le degré d'autonomie de ces élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



7-12
Lecture

Je m'encourage en misant sur mes points forts et en pensant à ce que j'ai déjà réussi

I Stratégie socio-affective de gestion de l'anxiété

But: L'élève doit pouvoir se parler positivement pendant la réalisation de la tâche en se rappelant ses forces et ses réussites.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je cible surtout les élèves qui manifestent de l'anxiété ;
- J'observe les comportements adoptés par les élèves ciblés et j'en prends note (p. ex., agitation, respiration rapide, expression inquiète) ;
- Je propose une situation de lecture propre à susciter la motivation des élèves ;
- Je prévois un moment pour l'enseignement explicite de cette stratégie au petit groupe d'élèves ciblés ;
- J'anticipe les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de réflexion, temps d'arrêt) ;
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction ;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur ;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - décrire les tâches de lecture qu'ils ont déjà eu l'occasion de réaliser ;
 - exprimer ce qu'ils ont ressenti devant ces tâches ;
 - réfléchir aux signes indicateurs de leur anxiété ;
 - prendre conscience de l'importance de gérer cette anxiété afin de réussir la tâche et d'atteindre leurs buts ;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année ;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant cette nouvelle tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« Je m'encourage en misant sur mes points forts et en pensant à ce que j'ai déjà réussi » signifie que je me donne de l'assurance en me rappelant mes forces et mes réussites avant, pendant et après la réalisation de la tâche.

■ **J'anime une discussion pour illustrer la stratégie au petit groupe d'élèves ciblés.**

(Rappeler une situation de lecture récente, par exemple...)

Lorsque vous avez eu à résoudre des situations-problèmes lors de notre étude du concept de l'aire, quelques-uns d'entre vous ont hésité, incertains de pouvoir réussir la tâche. Vous vous êtes peut-être dit : « J'suis pas capable », « J'suis nul en maths ». Ces pensées négatives vous ont découragés et ont nui à la réalisation de la tâche. Par contre, certains d'entre vous se sont dit : « Il y a certaines parties de cette tâche que je peux réussir », « Je peux trouver les données essentielles et je peux reformuler le problème » ou « J'ai déjà réussi un problème semblable à celui-ci ». Cela vous a permis de vous sentir plus calmes, plus confiants, et de mieux vous investir dans la tâche malgré vos incertitudes.

Pouvez-vous me décrire d'autres situations de lecture devant lesquelles vous vous êtes encouragés en vous rappelant vos forces et vos réussites ?

■ **J'amène ces élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand je m'encourage en misant sur mes points forts et en pensant à ce que j'ai déjà réussi, cela me permet de (réponses possibles) :

- mieux me connaître comme lecteur ;
- m'engager avec confiance dans la tâche ;
- être mieux préparé à relever les défis que présente la tâche ;
- persévérer jusqu'à la fin ;
- faire des liens entre mes nouvelles connaissances et mes apprentissages antérieurs ;
- augmenter mes chances de succès ;
- devenir autonome dans mes apprentissages.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Sachant que vous devez (décrire la situation de lecture proposée), en quoi cela vous aidera-t-il si vous vous encouragez personnellement en vous rappelant vos forces et vos réussites ?

Et si vous devez (préciser une tâche à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il si, encore une fois, vous vous encouragez personnellement en vous rappelant vos forces et vos réussites ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je m'encourage en misant sur mes points forts et en pensant à ce que j'ai déjà réussi: (Adapter à la situation de lecture proposée.)

(Suivre la fiche de l'élève, p 397. Pointer à chacune des questions et y répondre à voix haute.)

■ *Je repense à la tâche à réaliser :*

Aujourd'hui, je dois faire la lecture d'une situation-problème qui amorce notre étude des statistiques, en décoder les éléments, les représenter sous forme visuelle et présenter mon hypothèse de résolution aux membres de mon groupe.

■ *Je me demande ce que je ressens devant cette tâche :*

Je m'arrête, je ferme les yeux et je me concentre sur ce que je ressens. Est-ce que je suis calme et confiant ? Ou est-ce que je doute de mes capacités ? Aujourd'hui, je me sens incertain parce que je ne connais pas ça, des statistiques.

■ *Je pense aux connaissances, aux habiletés et aux stratégies que je possède qui vont m'être utiles dans la réalisation de cette tâche :*

Qu'est-ce que je connais ? Je connais bien le sens des termes mathématiques. Qu'est-ce que je sais faire ? Je suis capable de distinguer les données essentielles des données superflues. Quels sont les moyens que je prends pour réussir ? Je prends le temps de noter les éléments que je veux retenir et de les organiser.

■ *Je repense à une tâche semblable que j'ai déjà réussie :*

À quoi cette tâche me fait-elle penser ? Cette situation-problème me rappelle le problème de l'aire de stationnement prévue pour le concert-rock.

Est-ce que j'ai déjà réussi une tâche semblable ? Oui, cette fois-là, les membres de mon groupe avaient adopté la stratégie de résolution que j'avais proposée.

■ *Je m'encourage par des paroles positives :*

Je suis capable ! Je vais y arriver ! Tout va bien, je continue !

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

■ Je donne aux élèves ciblés de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et les tâches subséquentes. Par exemple :

- J'invite un élève à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je le guide en lui offrant le soutien nécessaire lorsqu'il manifeste de l'anxiété devant une tâche.
- Je dirige une pratique guidée avec le groupe de deux ou trois élèves.

■ Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.

■ Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Lorsqu'un membre de l'équipe manifeste de l'anxiété, l'observateur le note et l'encourage à utiliser la stratégie qui peut l'aider et au besoin à consulter sa fiche.
 - Lors d'un travail d'équipe, le vérificateur aide le membre qui manifeste de l'anxiété en l'amenant à verbaliser la stratégie.
 - Lors de l'objectivation du travail d'équipe, l'élève verbalise la démarche qu'il suit pour s'encourager.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves utilisent la stratégie dans des contextes variés, lorsque le besoin de s'encourager se fait sentir.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'apprentissage qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche d'auto-encouragement.

Quand ?

OBJECTIVATION

Je précise, avec le petit groupe d'élèves ciblés, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ !

- J'observe le degré d'autonomie de ces élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



7-12
Lecture

J'active mes connaissances antérieures

I Stratégie cognitive pour préparer la lecture

But: L'élève pourra se rappeler ce qu'il connaît déjà sur le sujet et la structure du texte afin de mieux prévoir son contenu.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - qualifier les types de textes qu'ils ont déjà eu l'occasion de lire;
 - décrire les moyens qu'ils se donnent pour mieux aborder le texte et le comprendre;
 - identifier dans quelle mesure ces stratégies de préparation à la lecture ont été efficaces;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« J'active mes connaissances antérieures » signifie que je pense à ce que je connais déjà sur le sujet et la structure du texte afin de mieux prévoir son contenu.

■ **J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.**

(Rappeler des situations de lecture récentes, par exemple...)

Avant d'entamer la lecture des appréciations esthétiques d'œuvres d'artistes en arts visuels de la région, nous avons réalisé ensemble deux organisateurs graphiques. Le premier, une carte sémantique, énumérait tous les mots du langage des arts que vous connaissiez, regroupés en catégories comme le thème, les techniques et le langage plastique. Le deuxième, un schéma textuel, rappelait les étapes de la démarche d'appréciation esthétique. Ces deux outils vous ont permis d'aborder votre lecture avec confiance puisque vous saviez ce que vous alliez y découvrir.

Pouvez-vous me citer d'autres situations de lecture dans lesquelles vous avez pensé à ce que vous saviez déjà sur le sujet ou la structure du texte que vous vous prépariez à lire ?

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand j'active mes connaissances antérieures, cela me permet de (réponses possibles) :

- m'engager avec confiance dans ma lecture ;
- mieux comprendre et interagir avec ce que je lis ;
- retenir les éléments du texte qui expriment mon intention ;
- établir des liens entre mes connaissances antérieures et les nouvelles informations ;
- prévoir l'organisation du texte et adapter ma lecture en conséquence ;
- faire mes prédictions et les vérifier.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Sachant que vous devez (décrire la situation de lecture proposée), en quoi cela vous aide-t-il à mieux lire si vous activez d'abord vos connaissances antérieures ?

Et si vous devez (préciser une tâche semblable de lecture à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il si, encore une fois, vous activez vos connaissances antérieures ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque j'active mes connaissances antérieures: (Adapter à la situation de lecture proposée en s'aidant de la fiche de l'élève, p. 398. Certains outils peuvent aussi être exploités, notamment le tableau SVA et le schéma de récit²⁷.)

■ *Je repense à mon intention de lecture:*

Aujourd'hui je vais lire... (préciser) dans le but de ... (préciser).

■ *Je cherche des indices du sujet du texte et de sa structure:*

Je lis le titre, les sous-titres, les intertitres...

J'observe les illustrations et je lis les légendes...

Je repère les organisateurs textuels au début de chaque paragraphe ou partie du texte...

Je constate qu'il s'agit d'un texte qui parle de (préciser) et dans lequel les informations sont organisées en respectant la structure... (préciser). Je le note sur ma fiche.

■ *Je pense à ce que je connais déjà:*

Sur le sujet - Je sais que... (énumérer les connaissances en identifiant leur source: des expériences vécues ou des lectures antérieures). Je les note sur ma fiche.

Sur la structure du texte - Je reconnais cette structure. Elle commence généralement avec... (décrire le schéma textuel en faisant des liens avec des textes semblables lus antérieurement). Je le note sur ma fiche.

■ *J'anticipe ce que je vais apprendre:*

En lisant ce texte, j'apprendrai... (prédire).

Maintenant, je suis prêt à lire mon texte.

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

■ Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide avec des textes différents. Par exemple:

- J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
- Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.

■ Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.

■ Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

²⁷ Source: Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Les élèves pratiquent deux par deux la stratégie à voix haute et bénéficient de la rétroaction de leur partenaire.
 - Lors d'une réunion du cercle littéraire, les élèves complètent ensemble la fiche pour préparer leur prochaine lecture.
 - Chaque membre de l'équipe choisit un texte ou un livre différent et verbalise la stratégie.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de leurs pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes de lecture variés.
- Ils rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations de lecture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand ?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

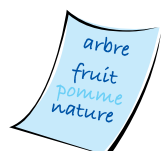
RÉFLÉCHISSEZ !

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.

Je fais des inférences et je les note

Stratégie cognitive pour comprendre les textes

But: L'élève pourra trouver les informations implicites en s'appuyant des indices du texte et de ses connaissances antérieures.



arbre
fruit
pomme
nature

7-12
Lecture

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de:
 - qualifier les types de textes qu'ils ont déjà eu l'occasion de lire;
 - citer des textes ou des extraits dans lesquels toutes les informations n'étaient pas explicites;
 - décrire les moyens qu'ils se sont donnés pour « lire entre les lignes »;
 - évaluer dans quelle mesure ces stratégies ont été efficaces;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ Je nomme la stratégie et je la décris.

« Je fais des inférences et je les note » signifie que je trouve des informations qui ne sont pas clairement dites dans le texte en me servant des indices repérés dans le texte et de mes connaissances antérieures et que je les note.

■ J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler des situations de lecture récentes, par exemple...)

Lorsque vous avez dressé le portrait du personnage principal de votre nouvelle, plusieurs d'entre vous m'ont signalé un manque d'informations. Vous vous êtes plaint que l'auteur avait négligé de décrire en détail l'aspect physique ou le caractère du héros. Pourtant, en relisant certains passages, vous avez découvert des indices qui, grâce à vos connaissances antérieures, vous ont permis de lire entre les lignes. Par exemple, à partir de l'extrait « Je rentrais chez moi, comme d'habitude, en vélomoteur. Je n'étais jamais tombée en panne. Je surveillais bien le niveau d'essence, je tâtais les pneus avec soin²⁸, » vous avez pu déduire de nombreuses informations : le personnage principal est une fille (participe passé au féminin) d'au moins seize ans (elle conduit un vélomoteur), soigneuse et prudente (elle entretient bien son vélomoteur pour éviter les pannes).

Pouvez-vous me citer d'autres situations de lecture dans lesquelles vous vous êtes servi d'indices repérés dans le texte et de vos connaissances antérieures pour « lire entre les lignes » ?

■ J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les *Référentiels*.

Pourquoi ?

■ J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand je fais des inférences et je les note, cela me permet de (réponses possibles) :

- mieux comprendre et interagir avec ce que je lis ;
- retenir les éléments du texte qui répondent à mon intention ;
- combler le manque d'informations ;
- établir des liens entre mes connaissances antérieures et les nouvelles informations ;
- utiliser mon imagination ;
- faire mes prédictions et les vérifier ;
- prendre plaisir à lire.

■ J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Sachant que vous devez (décrire la situation de lecture proposée), en quoi cela vous aide-t-il à être un meilleur lecteur si vous faites des inférences et si vous les notez ?

Et si vous devez (préciser une tâche semblable de lecture à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il si, encore une fois, vous faites des inférences et vous les notez ?

²⁸ Source : Detambel, R. (1986). *Solos*. Paris : Gallimard Jeunesse, p. 7.

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je fais des inférences et que je les note : (Adapter à la situation de lecture proposée en s'aidant de la fiche de l'élève, p. 399.)

- Je repère une phrase ou un passage dans lequel l'information semble incomplète :

Je lis la phrase suivante : « Si, dès les premiers jours, alors que tout paraissait bien s'amorcer entre les élèves et moi, je m'arrêtais, toute contente, pour en parler joyeusement en attendant mon courrier dans le coin-poste du magasin général, sans faute il se trouvait quelqu'un pour rabattre mon ardeur neuve de débutante²⁹. »

- J'identifie les indices ou les mots clés qui me permettent de faire une inférence :

Il y a plusieurs mots qui m'aident à lire entre les lignes. J'encercle les mots « premiers jours », « élèves et moi », « coin-poste du magasin général » et « débutante ».

- J'é mets une hypothèse à partir de ces indices et de mes connaissances antérieures :

Ces mots me permettent de faire plusieurs inférences. En m'appuyant sur les mots « élèves et moi » et « débutante », je fais l'hypothèse que le narrateur, ou plutôt la narratrice, est une jeune enseignante qui en est à sa première année d'enseignement. Les mots « premiers jours » et « magasin général » m'amènent à faire l'hypothèse que l'histoire se passe au début septembre, mais plusieurs années plus tôt.

- Je relis la phrase ou le passage pour valider mon inférence :

Je relis la phrase en pensant que la narratrice est une enseignante débutante et que l'histoire se passe au début septembre, plusieurs années plus tôt. (Relire la phrase.) Oui, cela a du sens.

- Je note mon inférence dans la marge ou sur un papillon adhésif :

Dans la marge ou sur un papillon adhésif, j'écris les mots « enseignante débutante » et « septembre, plusieurs années plus tôt ».

Je poursuis ma lecture en pensant à mes inférences.

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :
 - J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

²⁹ Source : Roy, G. (1993). *Ces enfants de ma vie*. Montréal : Boréal.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe pour cette tâche et les tâches subséquentes. Par exemple :
 - Les élèves se mettent deux par deux pour lire le même extrait et comparer leurs inférences.
 - En s'appuyant sur la technique de l' « enseignement réciproque », les élèves répartis en équipe lisent chacun à leur tour un extrait du texte à voix haute et verbalisent la stratégie.
 - Lors d'une rencontre du cercle littéraire, les élèves mettent en commun les inférences qu'ils ont notées lors de leur lecture en comparant leurs notes.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de leurs pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes de lecture variés.
- Ils rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations de lecture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand ?

OBJECTIVATION

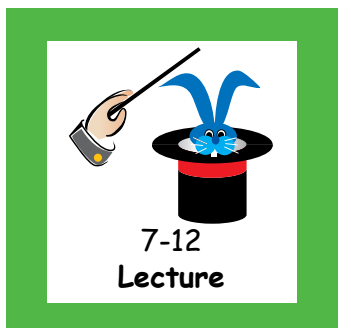
Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Je donne du sens aux mots de substitution

▮ Stratégie cognitive pour garder le fil de la lecture

But: L'élève pourra repérer les mots de substitution qui posent problème et trouver ce à quoi ils renvoient dans le texte.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - qualifier les types de textes qu'ils ont déjà eu l'occasion de lire;
 - exprimer les difficultés rencontrées à garder le fil de leur lecture;
 - décrire les moyens qu'ils se sont donnés pour surmonter ces difficultés;
 - évaluer dans quelle mesure ces stratégies ont été efficaces;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ Je nomme la stratégie et je la décris.

« Je donne du sens aux mots de substitution » signifie que je repère les mots de substitution (pronoms, synonymes, termes génériques) qui nuisent à ma compréhension et je trouve ce qu'ils remplacent dans le texte.

■ J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler des situations de lecture récentes, par exemple...)

Lorsque vous avez lu le premier document portant sur le patrimoine, durant notre étude de l'Europe à la rencontre du nouveau monde, certaines phrases présentaient pour vous un véritable défi. Par exemple : « Dès qu'ils les connurent, les Espagnols se comportèrent comme des loups, et des tigres et des lions, qu'on aurait dit affamés depuis des jours. Et ils n'ont rien fait depuis quarante ans et plus qu'ils sont là, sinon les tuer, les faire souffrir, les affliger, les tourmenter par des méthodes cruelles extraordinaires (...) »³⁰ Pour comprendre ce texte, il a été nécessaire de trouver ce que remplaçaient les pronoms personnels « ils » et « les ». S'il était évident que le pronom « ils » reprenait « les Espagnols », il en fut autrement pour le pronom « les ». Vous avez dû relire le paragraphe précédent pour découvrir que « les » reprenait les « gens » de la phrase « Toutes ces Terres étaient remplies de gens » (les indigènes). Enfin, ce paragraphe avait du sens !

Pouvez-vous me citer d'autres situations de lecture dans lesquelles vous avez donné du sens aux mots de substitution pour garder le fil de votre lecture ?

■ J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les *Référentiels*.

Pourquoi ?

■ J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand je donne du sens aux mots de substitution, cela me permet de (réponses possibles) :

- mieux comprendre et interagir avec ce que je lis ;
- trouver les liens entre les phrases ;
- retrouver le « fil de ma lecture » quand j'en ai perdu le sens ;
- être plus efficace dans la réalisation de la tâche ;
- persévérer jusqu'à la fin ;
- augmenter mes chances de succès ;
- me voir comme un lecteur confirmé.

■ J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Sachant que vous devez (décrire la situation de lecture proposée), en quoi cela vous aide-t-il à être un meilleur lecteur si vous donnez du sens aux mots de substitution ?

Et si vous devez (préciser une tâche semblable de lecture à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il si, encore une fois, vous donnez du sens aux mots de substitution ?

³⁰ Source : Simard, M. et Laville, C. (2000). *Histoire de la civilisation occidentale : une perspective mondiale*. Saint-Laurent : ERPI, p. 226.

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je donne du sens aux mots de substitution : (Adapter à la situation de lecture proposée en s'aidant de la fiche de l'élève, p. 400)

- Je repère un mot de substitution qui me pose problème et je l'encercle :

Je lis le récit qu'a fait Jacques Cartier de son premier voyage. Voici l'endroit où j'ai perdu le fil : « Ils ont des barques avec lesquelles ils vont par la mer, qui sont faites d'écorce et de bois de bouleau, avec lesquelles ils pêchent beaucoup de loups-marins³¹. » Le pronom « ils », c'est clair, remplace les hommes et les femmes que Cartier aperçoit sur le littoral du Labrador ; le pronom « lesquelles » remplace « barques » ; le « qui » remplace aussi « barques ». C'est le deuxième « lesquelles » qui me pose problème. Je l'encercle.*

- Je me demande à qui ou à quoi renvoie ce mot de substitution :

De qui ou de quoi parle l'auteur lorsqu'il dit « avec lesquelles ils pêchent beaucoup de loups-marins » ?

- Je relis la phrase ou une partie de la phrase précédente pour trouver le référent :

Je relis le début de ma phrase (relire). Est-ce que le pronom « lesquelles » remplace « barques » ou « d'écorce et de bois de bouleau » ? Comme il est au féminin pluriel, il doit remplacer « barques ».

- Je vérifie que je l'ai bien trouvé en relisant la phrase avec ce référent plutôt que le mot de substitution :

« Ils ont des barques avec lesquelles ils vont par la mer, qui sont faites d'écorce et de bois de bouleau, avec les barques ils pêchent beaucoup de loups-marins. » Oui, cela a du sens.

Je poursuis ma lecture.

*Remarque : L'exemple retenu ici est très simple mais l'enseignant pourra en choisir de plus complexes en fonction du niveau de ses élèves.

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :
 - J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

³¹ Source : Société Radio-Canada. (2001). *Le Canada : une histoire populaire*. Extrait de « Le récit de Jacques Cartier », dans « La ligne du temps ». <http://www.radio-canada.ca/histoire/>

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe pour cette tâche et les tâches subséquentes. Par exemple :
 - Les élèves se mettent deux par deux pour lire un même extrait, repèrent les mots de substitution et verbalisent la stratégie.
 - Chaque membre de l'équipe lit un paragraphe à voix haute, s'arrête sur un mot de substitution problématique et verbalise la stratégie.
 - Lors d'une réunion du cercle littéraire, les élèves mettent en commun les mots de substitution problématiques qu'ils ont rencontrés et le sens qu'ils leur ont donné.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de leurs pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes de lecture variés.
- Ils rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations de lecture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand ?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ !

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



J'analyse un texte pour en dégager les composantes et établir des relations entre elles

I Stratégie cognitive pour manifester sa compréhension

But: L'élève pourra dégager les informations essentielles du texte, établir des liens entre ces informations et les représenter sous forme graphique.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de:
 - qualifier les types de textes qu'ils ont déjà eu l'occasion de lire;
 - identifier les stratégies qu'ils exploitent pour manifester leur compréhension et dire en quoi elles sont efficaces;
 - décrire les moyens qu'ils se donnent pour faire une lecture en profondeur, pour dégager les liens entre les parties du texte, pour mieux saisir l'intention de l'auteur;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« J'analyse un texte pour en dégager les composantes et établir des relations entre elles » signifie que je relève les informations principales de mon texte, je distingue les liens entre ces informations et je les illustre à l'aide d'un organisateur graphique.

■ **J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.**

(Rappeler des situations de lecture récentes, par exemple...)

Récemment, vous avez réalisé la schématisation collective³² d'un texte traitant des effets positifs et négatifs des rayons électromagnétiques sur les êtres humains. Pendant votre lecture, vous avez tiré parti de votre connaissance de l'organisation d'un texte explicatif pour repérer les informations essentielles que vous avez ensuite notées sur des papillons adhésifs. Puis, vous avez regroupé et organisé ces informations en cherchant les ressemblances, les différences, autrement dit, les liens existant entre ces informations et vous avez représenté visuellement le texte, sous forme de schéma. Pour terminer, vous avez présenté votre schéma aux autres équipes pour démontrer votre compréhension du texte et la valider.

Pouvez-vous me décrire d'autres situations de lecture dans lesquelles vous avez analysé un texte pour en dégager les composantes et établir des relations entre elles ?

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand j'analyse un texte pour en dégager les composantes et établir des relations entre elles, cela me permet de (réponses possibles) :

- mieux comprendre et interagir avec ce que je lis ;
- distinguer les idées principales des détails ;
- retenir les informations qui répondent à mon intention de lecture ;
- mieux saisir la logique de l'auteur ;
- faire un meilleur résumé du texte ;
- observer divers procédés d'organisation des idées qui me serviront en situation d'écriture ;
- me mettre dans la peau de l'auteur ;
- me voir comme un lecteur efficace.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Sachant que vous devez (décrire la situation de lecture proposée), en quoi cela vous aide-t-il à être un meilleur lecteur si vous analysez le texte pour en dégager les composantes et établir des relations entre elles ?

Et si vous devez (préciser une tâche semblable de lecture à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il si, encore une fois, vous analysez le texte pour en dégager les composantes et établir des relations entre elles ?

³² Source : Howden, J. et Kopiec, M. (2000). *Ajouter aux compétences*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, p. 107.

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque j'analyse un texte pour en dégager les composantes et établir des relations entre elles : (Adapter à la situation de lecture proposée en s'aidant de la fiche de l'élève (p. 401) et du schéma approprié.)

■ *Je réfléchis à l'organisation du texte :*

Pour préparer ma lecture, j'ai fait un survol du texte pour en dégager la structure générale. Ainsi, en lisant le titre, les sous-titres, les mots en caractères gras et les organisateurs textuels, j'ai pu constater qu'il s'agissait d'un texte à structure descriptive sur les instruments de recherche qui utilisent la lumière ou d'autres radiations électromagnétiques. Pour présenter ces instruments de recherche, l'auteur utilise l'énumération, un procédé qui consiste à donner la liste des instruments et à les décrire l'un après l'autre en donnant leurs caractéristiques communes.

■ *Je relis les principales informations dégagées durant ma lecture :*

Pendant ma lecture, je me suis arrêté pour écrire les informations principales sur des papillons adhésifs que j'ai ensuite collés dans la marge. Je les relis maintenant en ayant en tête les liens proposés dans une énumération.

■ *J'établis des liens entre ces informations :*

Maintenant, je regroupe et j'organise ces informations selon les liens proposés par l'énumération. Je commence en regroupant toutes les informations qui traitent d'un même instrument. Puis, j'organise ces informations selon l'aspect abordé. J'effectue la même démarche pour les deuxième et troisième instruments.

■ *Je reconstruis le texte sous forme de schéma :*

Parmi les schémas de mon dossier de lecture, je choisis celui qui correspond au procédé énumératif et je le complète avec les informations que j'ai relevées, regroupées et organisées.

■ *Je fais valider mon schéma :*

Je demande à un camarade de relire mon schéma pour valider ma compréhension.

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide. Par exemple :
 - J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Les élèves se mettent deux par deux pour comparer les informations qu'ils ont relevées pendant leur lecture, les organiser et construire leur schéma.
 - Les équipes réalisent la schématisation collective³³ d'un texte.
 - Lors d'une réunion du cercle de lecture, les élèves mettent en commun les schémas qu'ils ont réalisés du texte lu, les comparent et les valident.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de leurs pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes de lecture variés.
- Ils rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations de lecture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.

³³ Source : Howden, J. et Kopiec, M. (2000). *Ajouter aux compétences*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, p. 107.



J'établis un rapport entre les repères culturels francophones du texte et moi-même

I Stratégie cognitive pour réagir aux textes

But: L'élève pourra réagir aux repères culturels du texte et les exprimer en faisant des liens avec ses expériences personnelles.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - identifier les éléments du texte dans lesquels les réalités socioculturelles se manifestent;
 - discuter des réactions que la lecture de ces textes a suscitées;
 - prendre conscience du rôle de leurs réactions dans leur cheminement identitaire.
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ Je nomme la stratégie et je la décris.

« J'établis un rapport entre repères culturels francophones du texte et moi-même » signifie que je prends conscience de mes réactions devant les réalités socioculturelles (personnages, lieux, objets, pratiques sociales, événements et valeurs) présentes dans le texte et je les exprime en faisant des liens avec mes expériences personnelles.

■ J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves

(Rappeler des situations de lecture récentes, par exemple...)

Il y a quelques semaines, la lecture de la nouvelle d'Alphonse Daudet intitulée La Dernière Classe a suscité chez vous de vives réactions. Spontanément, vous avez fait des liens entre l'interdiction de parler et d'enseigner le français en Alsace pendant l'occupation prusse, et certains événements marquants de la lutte des francophones en milieu linguistique minoritaire au Canada. Vous avez exprimé vos réactions à certains passages qui vous ont particulièrement touchés, notamment celui-ci : « parce que, quand un peuple tombe esclave, tant qu'il tient bien sa langue, c'est comme s'il tenait la clef de sa prison³⁴. »

Pouvez-vous me décrire d'autres situations de lecture dans lesquelles vous avez établi un rapport entre vous-mêmes et les repères culturels du texte ?

■ J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les **Référentiels**.

Pourquoi ?

■ J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand j'établis un rapport entre les repères culturels francophones du texte et moi-même, cela me permet de (réponses possibles) :

- mieux comprendre et interagir avec ce que je lis ;
- découvrir et apprécier les réalités socioculturelles francophones d'ici et d'ailleurs ;
- faire le lien entre ces réalités et mon vécu ;
- exprimer mes sentiments, raconter mes expériences et faire part de mes réactions ;
- construire mon identité de francophone ;
- me voir comme un lecteur efficace.

■ J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Sachant que vous devez (décrire la situation de lecture proposée), en quoi cela vous aide-t-il à être un meilleur lecteur si vous établissez un rapport entre les repères culturels francophones du texte et vous-mêmes ?

Et si vous devez (préciser une tâche semblable de lecture à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il si, encore une fois, vous établissez un rapport entre les repères culturels francophones du texte et vous-mêmes ?

³⁴ Source : Daudet, A. (1964). La dernière classe. *Contes du lundi*. Paris : Éditions Fasquelle, p. 9 à 13.

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque j'établis un rapport entre les repères culturels francophones du texte et moi-même : (Adapter à la situation de lecture proposée en s'aidant de la fiche de l'élève, p. 408.)

- Je relève les repères culturels (personnages, lieux, objets, pratiques sociales, événements et valeurs) qui ont suscité chez moi une vive réaction :

Alors, cet extrait du roman *Les filles de Caleb*³⁵ raconte... (résumer l'essentiel du texte) comment *Émilie*, une jeune fille de 13 ans, tient tête à son père Caleb sur la répartition des tâches entre les filles et les garçons de la maison. Ce qui me fait réagir, c'est surtout... (identifier un repère culturel apte à susciter une réaction) *les innombrables tâches ménagères que devaient accomplir les filles à cette époque. Je le note sur ma fiche.*

- Je relève un passage du texte qui suscite cette réaction :

La partie du texte qui a provoqué ma réaction est... (choisir et lire le passage) « *La place des femmes, c'est de voir à ce que les hommes aient tout ce qui leur faut.* » Je le transcris sur ma fiche.

- Je décris ma réaction :

Je pense à ce que je ressens devant ce passage. Je me sens... (nommer et décrire la réaction) *révoltée devant cette situation qui me paraît injuste. Je le note sur ma fiche.*

- J'explique ma réaction à partir de mes expériences personnelles :

J'explique ma réaction en faisant des liens avec mes connaissances et mes expériences personnelles. *Ce passage me rappelle... (décrire le lien avec le vécu) une situation dans laquelle j'ai senti que mon frère avait plus de privilèges que moi.*

- Je fais part de ma réaction à un pair ou à l'enseignant :

J'exprime ma réaction en citant le passage, en décrivant ma réaction et en établissant des liens avec mes expériences personnelles.

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :
 - J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

³⁵ Source : Cousture, A. (2003). *Les filles de Caleb. Le chant du coq*. Outremont : Éditions Libre Expression.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Les élèves se mettent deux par deux pour discuter de leurs réactions au sujet des repères culturels du texte.
 - À tour de rôle, les membres de l'équipe font connaître à leurs coéquipiers leurs réactions à un même passage du texte et expliquent ces réactions.
 - Lors d'une réunion du cercle de lecture, chacun lit un passage qui a provoqué chez lui une réaction et explique celle-ci en faisant des liens avec son vécu.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de leurs pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes de lecture variés.
- Ils rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations de lecture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



7-12
Lecture

Je porte un jugement critique et esthétique sur le texte et je compile mes notes

I Stratégie cognitive pour apprécier des textes

But: L'élève pourra exprimer son appréciation d'un texte en fondant son opinion sur des critères liés aux genres littéraires et courants.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - qualifier les types de textes qu'ils ont déjà eu l'occasion de lire;
 - exprimer leur appréciation de ces textes;
 - identifier les éléments sur lesquels ils appuient leur opinion d'un texte;
 - prendre conscience qu'au-delà de sa compréhension du texte et de ses réactions vis-à-vis de celui-ci, un lecteur peut en juger la valeur esthétique;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« Je porte un jugement critique et esthétique sur le texte et je compile des notes » signifie que je juge de la qualité d'un texte en dégagant et en appréciant les procédés d'écriture employés par l'auteur et que j'en prends note.

■ **J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.**

(Rappeler des situations de lecture récentes, par exemple...)

Récemment, chaque cercle de lecture devait agir comme spécialiste du roman dont il venait de terminer la lecture pour en faire la promotion à la classe et ainsi orienter nos prochains choix. Dans chaque cercle, des élèves se sont donc intéressés, l'un à l'intrigue et au suspens; l'autre, aux retours en arrière ou aux sauts dans l'avenir; un autre encore, à l'emploi de figures de style pour créer certains effets ou à la beauté d'un passage qui lui a particulièrement plu. Bref, vous vous êtes donné des critères bien précis pour juger et faire valoir la qualité de votre roman.

Pouvez-vous me citer d'autres situations de lecture dans lesquelles vous avez porté un jugement critique et esthétique sur le texte ?

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand je porte un jugement critique et esthétique sur le texte et que je compile des notes, cela me permet de (réponses possibles):

- découvrir les procédés mis en œuvre par les auteurs et les apprécier;
- orienter mes choix de lecture;
- conseiller certaines lectures à d'autres;
- développer mon esprit critique;
- établir des liens entre les œuvres d'un même auteur ou d'auteurs différents;
- noter certains procédés que je pourrai utiliser lors d'une prochaine situation d'écriture.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Sachant que vous devez (décrire la situation de lecture proposée), en quoi cela vous aide-t-il à être un meilleur lecteur si vous portez un jugement critique et esthétique sur le texte ?

Et si vous devez (préciser une tâche semblable de lecture à réaliser dans un autre contexte, une autre matière), en quoi cela vous aidera-t-il si, encore une fois, vous portez un jugement critique et esthétique sur le texte ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je porte un jugement critique et esthétique sur le texte et que je compile des notes : (Adapter à la situation de lecture proposée en s'aidant de la fiche de l'élève, p. 409.)

- *Je prends du recul pour porter un regard critique sur le texte :
Je réfléchis au texte dans son ensemble et je pense à ce qui m'a plu ou déplu. Alors, le texte que j'ai lu... (faire un bref résumé du texte). Ce qui m'a particulièrement plu... (nommer un élément bien réussi).
Je le note sur ma fiche.*
- *J'identifie les aspects du texte sur lesquels fonder mon jugement :
Je consulte ma liste des différents procédés mis en œuvre par les auteurs pour produire un texte de qualité. Ce qui m'a plu dans le texte... (rappeler l'élément bien réussi) renvoie au procédé... (nommer le procédé). Je le coche sur ma fiche.*
- *Je repère des exemples concrets de ce procédé ou de cet aspect du texte :
Je relis certains passages afin de relever des exemples pour illustrer le procédé et je les prends en note (démontrer).*
- *J'explique l'effet produit par ce procédé :
Je décris en quoi ce procédé contribue à la valeur esthétique du texte (expliquer).*
- *Je fais part à un pair, à l'enseignant ou à un membre de ma communauté de mon appréciation du texte.*

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :
 - J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Les élèves se mettent deux par deux pour échanger leur opinion d'un texte en s'appuyant sur un procédé d'écriture bien réussi et en l'expliquant.
 - En équipe, les élèves font une mise en commun des passages qu'ils ont particulièrement aimés et forment ensemble leur appréciation du texte.
 - Lors d'une réunion du cercle de lecture, chacun fait part aux autres de son opinion du texte en la fondant sur des éléments qu'il aura relevés au préalable.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de leurs pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes de lecture variés.
- Ils rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations de lecture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand ?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



7-12
Lecture

Je détermine la façon d'aborder ma lecture en fonction de mon intention

▮ Stratégie métacognitive pour planifier la lecture

But: L'élève pourra choisir parmi les diverses façons de lire celle qui répond le mieux à son intention.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je prépare un questionnement catalyseur pour amener les élèves à préciser leur pensée;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de:
 - qualifier les types de textes qu'ils ont déjà eu l'occasion de lire;
 - énumérer les informations qu'ils doivent garder en tête en abordant leur lecture;
 - préciser les stratégies qu'ils ont utilisées pour préparer cette lecture en fonction des différentes intentions de lecture;
 - dire en quoi ces stratégies ont été efficaces;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« Je détermine la façon d'aborder ma lecture en fonction de mon intention » signifie que je choisis parmi les diverses façons de lire celle qui me permet de mieux répondre à mon intention de lecture.

■ **J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.**

(Rappeler une situation de lecture récente, par exemple...)

Dans notre étude du parlementarisme au Canada, vous avez dû lire l'Acte de l'Amérique du Nord britannique de 1867 à la recherche d'informations sur la répartition des pouvoirs entre le gouvernement fédéral et les provinces. Cependant, vous n'avez pas fait une lecture en détail du document entier : cette tâche se serait révélée longue et pénible. Vous avez plutôt planifié d'en faire un survol, afin de repérer la section qui traitait de cette question. Ainsi, vous avez repéré le sous-titre « Répartition des compétences législatives », puis vous avez décidé de faire une lecture sélective, c'est-à-dire une lecture attentive du passage sélectionné.

Pouvez-vous me citer d'autres situations de lecture pour lesquelles vous avez adopté la façon de lire qui vous permettait de mieux répondre à votre intention de lecture ?

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les Référentiels.**

DÉFINITION ET UTILITÉ DE LA STRATÉGIE

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand je détermine la façon d'aborder ma lecture en fonction de mon intention, cela me permet de (réponses possibles) :

- établir et gérer mon projet de lecture ;
- exercer un contrôle sur mon processus de lecture ;
- mobiliser et coordonner les stratégies cognitives et socio-affectives pertinentes ;
- être plus efficace dans la réalisation de la tâche ;
- repérer les informations pertinentes et les retenir ;
- me voir comme un lecteur efficace.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Prenez en exemple le projet de lecture dans lequel vous allez vous lancer (décrire la situation de lecture proposée). Si vous déterminez la façon d'aborder votre lecture en fonction de votre intention, en quoi cela vous aide-t-il à mieux lire ?

Et si vous déterminez la façon d'aborder votre lecture dans un autre contexte, une autre matière, en quoi cela vous aidera-t-il à mieux lire ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je détermine la façon d'aborder ma lecture en fonction de mon intention : (Adapter à la situation de lecture proposée en s'aidant de la fiche de l'élève, p. 410.)

- *Je repense à mon intention de lecture : Je sais ce que je lis ; je lis un des documents sur le patrimoine qui traite du suffrage féminin au Canada. Je sais pourquoi je lis ; je lis dans le but de repérer les arguments employés en faveur du droit de vote des femmes et les arguments contre. Par la suite, je devrai discuter de ces arguments avec mes pairs lors d'une « controverse créative³⁶ » (débat).*
- *Je cherche des indices sur l'organisation du contenu : je cherche le titre, les intertitres, les tableaux ou illustrations et les marques typographiques qui pourraient me révéler l'organisation de l'information. Dans ce cas-ci, il s'agit simplement d'une suite de paragraphes. Je repère les organisateurs textuels au début de chaque paragraphe. Je remarque que les deuxième, troisième et quatrième paragraphes commencent par : « En premier lieu », « De plus » et « Un dernier argument », respectivement. Voici donc les paragraphes dans lesquels je trouverai les arguments.*
- *Je reconnais la structure du texte et je vais me baser sur ce que j'en sais. C'est un texte argumentatif. Je sais que, en règle générale, l'auteur d'un texte argumentatif présente d'abord sa thèse, puis les arguments qui l'appuient pour enfin terminer avec une brève conclusion.*
- *Je choisis la façon d'aborder ma lecture : je vais faire une lecture sélective, c'est-à-dire une lecture attentive du premier paragraphe pour découvrir la prise de position de l'auteur, puis des trois paragraphes qui présentent les arguments.*
- *Je prévois une façon d'annoter le texte ou de prendre des notes : comme ce texte est une photocopie qui m'appartient, je vais utiliser un surligneur pour faire ressortir les arguments employés par l'auteur.*
- *Maintenant, je me sens prêt à lire mon texte.*

N.B. Pour le modelage de cette stratégie métacognitive, vous devez déployer également la stratégie cognitive « Je fais un survol du texte ».

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et les tâches subséquentes. Par exemple :
 - J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

³⁶ Source : Howden, J. et Kopiec, M. (2000). *Ajouter aux compétences*. Boucherville : Chenelière/McGraw-Hill, p. 110.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Deux par deux, les élèves déploient la stratégie à voix haute et bénéficient de la rétroaction de leur partenaire.
 - L'enseignant donne à chaque membre de l'équipe un texte différent. À partir d'une même intention de lecture, chacun d'eux verbalise à tour de rôle la stratégie devant ses coéquipiers.
 - Les membres de l'équipe complètent la fiche individuellement puis comparent leurs choix.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations de lecture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand ?

OBJECTIVATION

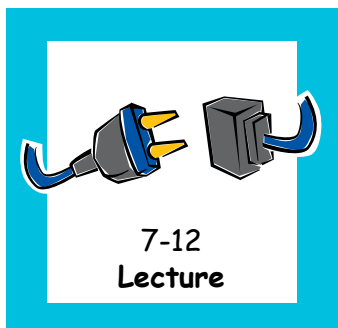
Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser la stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ !

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Je constate que je ne comprends plus et j'identifie la source du problème dont je cherche les raisons ; j'applique une solution appropriée ; je vérifie si ma solution est efficace

I Stratégie métacognitive pour contrôler et réguler la lecture

But: L'élève pourra constater une perte de compréhension, identifier la source du problème, appliquer une solution appropriée et en vérifier l'efficacité.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture concrète, propre à susciter la motivation des élèves ;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé ;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves ;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt) ;
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction ;
- Je prépare un questionnaire catalyseur pour amener les élèves à préciser leur pensée ;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur ;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - nommer les tâches de lecture qui ont posé un défi de compréhension ;
 - exprimer les difficultés qu'ils ont eues à « garder le fil » ou à gérer leur compréhension ;
 - préciser les stratégies qu'ils connaissent et dire en quoi elles ont été efficaces ;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies ;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année ;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« Je constate que je ne comprends plus et j'identifie la source du problème dont je cherche les raisons; j'applique une solution appropriée; je vérifie si ma solution est efficace » signifie que je remarque lorsque je perds le fil de ma lecture; je m'arrête; je trouve la source du problème; je choisis et j'applique une stratégie appropriée; et je vérifie si ma solution est efficace.

■ **J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.**

(Rappeler une situation de lecture récente, par exemple...)

Pour préparer notre discussion sur les conséquences de l'utilisation des stéroïdes anabolisants par des athlètes, vous avez recueilli des informations provenant de différents sites Internet. Or, pour plusieurs d'entre vous, la lecture de ces sites s'est révélée particulièrement ardue. Vous avez dû vous arrêter et chercher la cause de votre difficulté: un vocabulaire très scientifique; des concepts complètement nouveaux; des liens peu évidents entre les sections; une structure de texte inconnue, etc. Pour vous dépanner et reprendre le fil, vous avez choisi une stratégie appropriée et vous l'avez appliquée. Ainsi, vous avez pu réussir votre tâche de lecture et participer à la discussion en offrant des informations pertinentes.

Pouvez-vous me citer d'autres situations de lecture dans lesquelles vous avez constaté un manque soudain de compréhension et appliqué une solution appropriée ?

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand je constate que je ne comprends plus et que je suis une démarche pour trouver une solution appropriée, cela me permet de (réponses possibles):

- établir mon projet de lecture et le gérer;
- exercer un contrôle sur mon processus de lecture;
- mobiliser les stratégies cognitives et socio-affectives pertinentes et les coordonner;
- être plus efficace dans la réalisation de la tâche;
- persévérer jusqu'à la fin;
- augmenter mes chances de réussite;
- me voir comme un lecteur efficace.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Prenons en exemple le projet de lecture dans lequel vous êtes engagés (décrire la situation de lecture proposée). Si vous constatez que vous ne comprenez plus et que vous suivez une démarche pour trouver une solution appropriée, en quoi cela vous aide-t-il à mieux lire ?

Et si vous constatez que vous ne comprenez plus et que vous suivez une démarche pour trouver une solution appropriée dans une tâche de lecture dans un autre contexte, une autre matière, en quoi cela vous aidera-t-il à mieux lire ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je constate que je ne comprends plus et que je suis une démarche pour trouver une solution appropriée: (Adapter à la situation de lecture proposée en s'appuyant d'un texte et de la fiche de l'élève, p. 411.)

- *Je constate que je ne comprends plus: (Lire quelques phrases à voix haute et simuler une perte de compréhension). Je sais que j'ai « perdu le fil » parce que ce que je lis n'est pas clair, n'a pas de sens. Je suis incapable de le redire dans mes propres mots.*
- *J'identifie la source du problème et j'en cherche les raisons:
Je relis ce que je viens de lire pour trouver où se situe ma difficulté. Est-ce un mot? Une idée? Une phrase? (Relire les phrases et déterminer la source du problème.)*
- *J'applique une solution appropriée: Je consulte mon référentiel ou mon répertoire de stratégies pour trouver une solution. Puisqu'il s'agit d'une difficulté avec (nommer la source du problème), je vais essayer la stratégie (nommer la stratégie). J'applique la stratégie choisie (modeler l'application de la stratégie).*
- *Je vérifie si ma solution est efficace: Je reprends la lecture du passage en vérifiant si la stratégie utilisée m'a permis de comprendre. (Relire les phrases et vérifier sa compréhension en les résumant en ses propres mots.)*
- *Maintenant, je me sens prêt à poursuivre ma lecture.*

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et les tâches subséquentes. Par exemple:
 - J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Lors d'une séance de lecture s'appuyant sur l'« enseignement réciproque », les élèves déploient la stratégie à voix haute et bénéficient de la rétroaction de leurs pairs.
 - Lorsqu'un membre de l'équipe manifeste un manque soudain de compréhension, ses coéquipiers l'amènent à verbaliser la stratégie.
 - Lors d'une séance de lecture coopérative, les élèves discutent en équipe des passages où ils n'ont pas compris le texte et des solutions qu'ils ont adoptées pour y remédier.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations de lecture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand ?

OBJECTIVATION

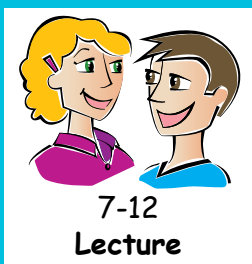
Je précise, avec les élèves dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser la stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ !

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



7-12
Lecture

Je discute de mes stratégies de lecture et de leur efficacité pour accéder à l'information

I Stratégie métacognitive pour évaluer la lecture

But: L'élève pourra prendre conscience des moyens qu'il a employés pour lire et comprendre un texte et les expliquer en pratiquant son métalangage

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation de lecture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je prépare un questionnement catalyseur pour amener les élèves à préciser leur pensée;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail de lecture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - nommer les tâches de lecture qu'ils ont réalisées;
 - décrire ce qui se passe dans leur tête lorsqu'ils rencontrent des difficultés ou lorsqu'ils cherchent à saisir le texte en profondeur;
 - préciser les stratégies qu'ils connaissent et dire en quoi elles ont été efficaces;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« Je discute de mes stratégies de lecture et de leur efficacité pour accéder à l'information » signifie que je fais un retour sur les moyens que j'ai utilisés pour aborder le texte, le comprendre et réagir et je détermine dans quelle mesure ces moyens m'ont permis de réussir mon projet de lecture.

■ **J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.**

(Rappeler une situation de lecture récente, par exemple...)

Dans votre projet d'interprétation d'un enjeu territorial (p. ex., la surexploitation forestière, l'emploi de pesticides, la gestion des déchets), vous avez mené une recherche dans des textes d'actualité afin de décrire les principaux acteurs en cause et les composantes de l'enjeu. Or, lors de notre pause réflexive hebdomadaire, plusieurs d'entre vous ont souligné les défis que présentait la lecture de ces textes. Ensemble, nous avons discuté des stratégies possibles et énuméré celles qui étaient propres à vous appuyer dans votre collecte de données. Lors de la pause réflexive suivante, plusieurs d'entre vous ont mentionné comment l'application de ces stratégies vous avait permis de recueillir les informations dont vous aviez besoin pour réaliser votre projet de géographie.

Pouvez-vous me citer d'autres situations de lecture dans lesquelles vous avez pu discuter des stratégies à employer et de leur efficacité à vous aider à atteindre vos buts ?

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les Référentiels.**

DÉFINITION ET UTILITÉ DE LA STRATÉGIE

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand je discute de mes stratégies de lecture et de leur efficacité pour accéder à l'information, cela me permet de (réponses possibles) :

- exploiter mes expériences en vue d'une prochaine situation de lecture ;
- exercer un contrôle sur mon processus de lecture ;
- mobiliser les stratégies cognitives et socio-affectives pertinentes et les coordonner ;
- valider mes stratégies et en acquérir de nouvelles ;
- persévérer jusqu'à la fin ;
- augmenter mes chances de succès ;
- me voir comme un lecteur efficace.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Prenons en exemple le projet de lecture dans lequel vous êtes engagés (décrire la situation de lecture proposée). Si vous discutez de vos stratégies de lecture et de leur efficacité, en quoi cela vous aide-t-il à mieux lire ?

Et pour une tâche de lecture réalisée dans un autre contexte, une autre matière, en quoi cela vous aidera-t-il à mieux lire si vous discutez de vos stratégies et de leur efficacité ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je me prépare à discuter de mes stratégies et de leur efficacité pour accéder à l'information : (Adapter à la situation de lecture proposée en s'aidant de la fiche de l'élève, p. 412.)

- *Je repense à mon intention et à mes buts de lecture :
Aujourd'hui, je sais ce que je lis, pourquoi je lis et ce que je devrai faire suite à ma lecture... (décrire la situation de lecture proposée).*
 - *Je réfléchis aux stratégies utilisées pour préparer ma lecture :*
 - *Avant de commencer ma lecture, j'ai... (nommer une ou deux stratégies pertinentes).*
 - *J'évalue l'efficacité de cette stratégie – m'a-t-elle aidé à atteindre mes buts ?*
 - *Je me demande si les stratégies que j'ai choisies m'ont permis de réussir ma tâche de lecture... (rappeler la ou les stratégies déployées en lien avec la tâche de lecture proposée).*
 - *Je réfléchis aux stratégies que j'ai utilisées pour comprendre le texte et garder le fil. Pendant ma lecture, j'ai... (nommer une ou deux stratégies dont un choix inapproprié dans ce contexte).*
 - *J'évalue l'efficacité de cette stratégie – m'a-t-elle aidé à atteindre mes buts ? Je me demande si les stratégies que j'ai choisies m'ont permis de réussir ma tâche de lecture. Eh bien, non ! Ma stratégie ne m'a pas aidé à surmonter un problème survenu (décrire un problème). Je devrai consulter mes pairs lors de notre discussion.*
 - *Je réfléchis aux stratégies que j'ai utilisées pour manifester ma compréhension du texte et réagir :*
 - *Après ma lecture, j'ai... (nommer une ou deux stratégies pertinentes).*
 - *J'évalue l'efficacité de cette stratégie – m'a-t-elle aidé à atteindre mes buts ?*
 - *Je me demande si les stratégies que j'ai choisies m'ont permis de réussir ma tâche de lecture... (rappeler la ou les stratégies déployées en lien avec la tâche de lecture proposée).*
- Je fais part aux autres de mes réflexions.
Je tiens compte des suggestions de mes pairs pour enrichir mon répertoire de stratégies.*

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et les tâches subséquentes. Par exemple :
 - J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - En équipe, les élèves réalisent une affiche recensant les stratégies qu'ils ont utilisées.
 - Lors d'une rencontre du cercle de lecture, les élèves discutent des stratégies appliquées et de leur efficacité.
 - Les équipes se rencontrent à trois reprises pour discuter des stratégies utilisées avant, pendant et après la lecture.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations de lecture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand ?

OBJECTIVATION

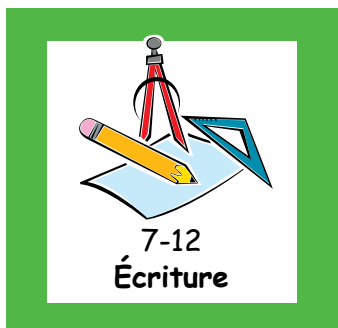
Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser la stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ !

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Je construis la structure générale de mon texte et je tiens compte des caractéristiques qui lui sont propres

I Stratégie cognitive de planification en écriture

But: L'élève pourra choisir la structure de texte qui répond le mieux à son intention de communication et prévoir l'organisation générale de son texte en tenant compte de la structure retenue.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- Je prévois leurs difficultés éventuelles et le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - qualifier les types de textes qu'ils ont déjà eu l'occasion d'écrire;
 - identifier les stratégies qu'ils ont utilisées pour planifier l'écriture de leurs textes et dire en quoi elles étaient efficaces;
 - décrire en quoi cette situation d'écriture est différente;
 - déterminer, parmi les stratégies qu'ils maîtrisent déjà, celles qu'ils pourraient exploiter;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ Je nomme la stratégie et je la décris.

« Je construis la structure générale de mon texte et je tiens compte des caractéristiques qui lui sont propres » signifie que je choisis la structure de texte qui répond le mieux à mon intention de communication et j'organise mes informations ou mes idées en tenant compte des caractéristiques de la structure retenue.

■ J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Lorsque vous avez planifié le montage à réaliser pour votre projet d'expo-sciences, vous avez choisi une variété de structures de texte et les avez exploitées : le compte-rendu (texte informatif) pour résumer les informations recueillies lors de votre recherche ; les consignes (texte incitatif) pour guider votre lecteur dans les étapes de votre expérimentation ; le texte d'opinion (texte argumentatif) pour convaincre vos lecteurs d'adopter des comportements plus écologiques. Vous avez organisé vos informations en respectant la structure de texte la plus appropriée à votre intention de communication.

Pouvez-vous citer d'autres situations d'écriture dans lesquelles vous avez construit la structure générale de votre texte en respectant les caractéristiques de la structure de texte choisie ?

■ J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les *Référentiels*.

Pourquoi ?

■ J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand je construis la structure générale de mon texte et que je tiens compte des caractéristiques qui lui sont propres, cela me permet de (réponses possibles) :

- établir et gérer mon projet d'écriture ;
- exercer un contrôle sur mon processus d'écriture ;
- avoir une vue d'ensemble de mon texte et un plan pour me guider lors de sa rédaction ;
- produire un texte qui répond à mon intention ;
- faciliter la compréhension du texte pour mes lecteurs ;
- être fier de mes écrits ;
- me voir comme un auteur.

■ J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Prenons en exemple le projet d'écriture dans lequel vous êtes engagés. Si vous construisez la structure générale de votre texte et tenez compte des caractéristiques qui lui sont propres, en quoi cela vous aide-t-il à mieux écrire ?

Et si vous utilisez cette stratégie lors d'une tâche d'écriture réalisée dans une autre matière ou un autre contexte, en quoi cela vous aidera-t-il à mieux écrire ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je construis la structure générale de mon texte et que je tiens compte des caractéristiques qui lui sont propres : (Adapter à la situation d'écriture proposée en s'aidant de la fiche de l'élève, p. 413, du schéma de la structure de texte retenue et de l'outil de collecte d'idées ou d'informations choisi.)

■ *Je précise mon intention d'écriture :*

Aujourd'hui, je dois rédiger un article pour le journal étudiant en vue de convaincre les élèves d'adopter des comportements écologiques à l'école et à la maison. Je l'inscris sur ma fiche.

■ *Je retiens la structure de texte convenant le mieux à mon intention :*

Parmi les structures de textes que je connais, je vais choisir la lettre d'opinion (texte argumentatif). Je l'adresserai directement aux élèves et je la ferai publier dans la rubrique « Courrier des lecteurs » du journal.

■ *Je choisis mes outils de planification et je les consulte :*

Dans mon dossier d'écriture, je repère le schéma de la lettre d'opinion. Je remarque que j'ai aussi une liste d'organiseurs textuels propres à assurer les liens entre les parties de ma lettre.

■ *J'organise mes idées ou les informations selon le schéma du type de texte retenu : je retourne à la feuille sur laquelle j'ai noté toutes mes idées lors de mon remue-méninges et de ma collecte d'informations. Je choisis les idées les meilleures, les regroupe et les note en respectant la structure de mon texte. Ainsi dans la case réservée à l'introduction, j'écris mon opinion et les trois raisons qui l'appuient. Puis, dans le développement, je reprends chacune de ces raisons et j'ajoute des détails pour les développer. Enfin, dans ma conclusion, je répète mon opinion, je résume mes raisons et j'élargis le sujet en situant mon opinion dans un contexte plus général.*

■ *J'insère les organisateurs textuels entre les parties de mon texte afin d'assurer les liens entre elles : En consultant ma liste d'organiseurs textuels, je retiens les mots « tout d'abord », « ensuite » et « enfin » pour les paragraphes de mon développement. Pour le paragraphe de conclusion, je choisis « pour conclure ». Je les inscris aux endroits appropriés de mon schéma.*

Maintenant, je me sens prêt à écrire mon ébauche.

(Variante : Ce modelage peut s'effectuer par étapes en engageant les élèves dans une pratique guidée pour chacune des parties de la structure retenue.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

■ Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :

- J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
- Je dirige une lecture guidée avec deux ou trois élèves à la fois.

■ Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.

■ Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Lors d'une situation d'écriture collective, les élèves complètent ensemble le schéma de la structure générale de leur texte.
 - En dyades, les élèves choisissent la structure qui répond le mieux à leur intention de communication, trouvent le schéma approprié et le complètent en se consultant.
 - Les élèves, répartis en équipe, complètent leur schéma individuellement, puis présentent la structure générale de leur texte à leurs coéquipiers qui la valident.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes d'écriture variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage. c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand ?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ !

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.

J'enchaîne mes phrases de façon cohérente

I Stratégie cognitive de rédaction d'ébauches



But: L'élève pourra créer le lien recherché entre les phrases de son texte en choisissant le marqueur de relation approprié.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à susciter la motivation des élèves ;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé ;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves ;
- Je prévois leurs difficultés éventuelles et le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt) ;
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction ;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur ;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - qualifier les types de textes qu'ils ont déjà eu l'occasion d'écrire ;
 - préciser les stratégies qu'ils ont utilisées pour transformer leurs idées en phrases et les enchaîner de manière cohérente ;
 - décrire en quoi cette situation d'écriture est différente ;
 - déterminer, parmi les stratégies qu'ils maîtrisent déjà, celles qu'ils pourraient exploiter ;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies ;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année ;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

I Je nomme la stratégie et je la décris.

« J'enchaîne mes phrases de façon cohérente » signifie que je choisis le marqueur de relation approprié pour créer le lien voulu entre mes phrases.

I J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Tout récemment, en cours d'éducation physique, vous avez rédigé les consignes d'un jeu coopératif en prévision de notre journée de plein air. Afin que vos lecteurs éventuels puissent comprendre ces consignes et les exécuter, vous avez utilisé les marqueurs de relation qui expriment la séquence des actions : premièrement, deuxièmement, troisièmement, en haut, en bas, au milieu, au centre, pour ne nommer que ceux-ci. Ainsi, tous ont pu prendre plaisir à jouer au jeu coopératif que vous avez inventé.

Pouvez-vous citer d'autres situations d'écriture pour lesquelles vous avez choisi le marqueur de relation approprié pour créer le lien voulu entre vos phrases ?

I J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les Référentiels.

DÉFINITION ET UTILITÉ DE LA STRATÉGIE

Pourquoi ?

I J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand j'enchaîne mes phrases de façon cohérente, cela me permet de (réponses possibles) :

- mieux structurer et exprimer ma pensée ;
- créer le lien recherché entre les mots et les phrases ;
- faciliter la compréhension du texte pour mes lecteurs ;
- regrouper les idées selon mon plan ;
- respecter la structure générale de mon texte ;
- produire un texte qui répond à mon intention ;
- être fier de mes écrits.

I J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Prenons en exemple le projet d'écriture dans lequel vous êtes engagés. En choisissant le marqueur de relation approprié pour créer le lien voulu entre vos phrases, en quoi cela vous aide-t-il à mieux écrire ?

Et si vous utilisez cette stratégie lors d'une tâche d'écriture dans une autre matière ou un autre contexte, en quoi cela vous aidera-t-il à mieux écrire ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque j'enchaîne mes phrases de façon cohérente: (Adapter à la situation d'écriture proposée en s'aidant de la fiche de l'élève, p. 417.)

- *Je consulte mon plan afin de repérer l'idée que je vais utiliser pour commencer mon paragraphe: Dans le plan de la lettre d'opinion que je veux adresser au maire et aux conseillers municipaux, j'ai inscrit la récente décision du conseil municipal de fermer l'aréna.*
- *J'écris cette idée sous forme de phrase:
Je commence donc mon introduction par: « Lors de votre dernière réunion du conseil municipal, vous avez voté pour la fermeture de l'aréna et sa démolition éventuelle. »*
- *Je développe cette idée en écrivant une phrase qui apporte une information nouvelle: Selon mon plan, je dois maintenant présenter mon opinion vis-à-vis de cette décision. J'écris donc: « Je crois que cette décision a été prise hâtivement, sans considérer les effets néfastes qu'elle entraînera sur la santé physique des jeunes de notre communauté et leur sentiment d'appartenance à cette communauté. »*
- *J'identifie le lien entre ces deux idées: La première idée présente la décision du conseil; la deuxième présente mon opinion qui est en contradiction avec cette décision. C'est donc un lien de contradiction ou d'opposition.*
- *Je choisis un marqueur de relation pour rendre explicite ce lien et je l'ajoute:
Je consulte ma banque de marqueurs de relation. Je choisis « cependant » et je l'inscris entre mes deux phrases.*
- *Je relis les phrases pour voir si elles traduisent bien ce que je veux dire: « Lors de votre dernière réunion du conseil municipal, vous avez voté pour la fermeture de l'aréna et sa démolition éventuelle. Cependant, je crois que cette décision a été prise hâtivement, sans considérer les effets néfastes qu'elle entraînera sur la santé physique des jeunes de notre communauté et leur sentiment d'appartenance à cette communauté. » Oui, c'est bien ça.
Je passe à la prochaine phrase de mon ébauche.*

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple:
 - J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Dans une situation d'écriture collective, les équipes déterminent le lien entre deux phrases et choisissent le marqueur de relation approprié.
 - En dyades, les élèves partagent ce qu'ils ont écrit et font valider leur choix de marqueur de relation.
 - Lors d'une rencontre du cercle d'écriture, les élèves notent les suggestions de leurs pairs sur l'enchaînement des idées.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes d'écriture variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand ?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ !

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Je vérifie la cohérence des idées de mon texte

I Stratégie cognitive de révision en écriture

But: L'élève pourra déceler le fil conducteur de son texte, reconnaître la progression de l'information et vérifier l'absence de contradiction.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- Je prévois leurs difficultés éventuelles et le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - qualifier les types de textes qu'ils ont déjà eu l'occasion d'écrire et de réviser;
 - identifier les stratégies qu'ils ont utilisées pour vérifier que les idées de leur texte se complètent, se suivent et ne se contredisent pas;
 - dire en quoi ces stratégies étaient efficaces;
 - décrire en quoi cette situation d'écriture est différente;
 - déterminer, parmi les stratégies qu'ils maîtrisent déjà, celles qu'ils pourraient exploiter;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies;
- 2 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ Je nomme la stratégie et je la décris.

« Je vérifie la cohérence des idées de mon texte » signifie que j'identifie les idées qui sont reprises et constituent le fil conducteur de mon texte ; je reconnais les idées nouvelles qui font progresser l'information ; et je vérifie qu'il n'y a aucune idée qui vient contredire les autres.

■ J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Lorsque vous avez rédigé une saynète mettant en scène les personnages marquants de notre patrimoine historique et culturel, vous avez pris le temps de réviser votre texte avant de le présenter aux élèves du primaire. Il était essentiel que les répliques des personnages se suivent logiquement et soient développées de manière à présenter des faits historiques. Vous deviez aussi vous assurer qu'il n'y avait aucun élément incongru qui aurait contredit ce que nous connaissions des événements de l'époque. Une fois satisfaits, vous avez monté et joué votre saynète pour le grand plaisir des plus jeunes.

Pouvez-vous citer des textes que vous avez écrits dans d'autres contextes ou d'autres matières et dans lesquels vous avez vérifié la cohérence des idées ?

■ J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les *Référentiels*.

Pourquoi ?

■ J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand je vérifie la cohérence des idées de mon texte, cela me permet de (réponses possibles) :

- mieux structurer et exprimer ma pensée ;
- assurer la fluidité de mon texte ;
- faciliter la compréhension du texte pour mes lecteurs ;
- être un scripteur crédible en évitant les contradictions ;
- respecter la structure générale choisie pour mon texte ;
- produire un texte qui répond à mon intention ;
- être fier de mes écrits.

■ J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Prenons en exemple le projet d'écriture dans lequel vous êtes engagés. Si vous vérifiez la cohérence des idées de votre texte, en quoi cela vous aide-t-il à mieux écrire ?

Et si vous utilisez cette stratégie lors d'une tâche d'écriture dans une autre matière ou un autre contexte, en quoi cela vous aidera-t-il à mieux écrire ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je vérifie la cohérence des idées contenues dans mon texte : (Adapter à la situation d'écriture proposée en s'aidant de la fiche de l'élève, p. 408) et d'un texte dans lequel il y aurait quelques incohérences.)

■ Je cherche le fil conducteur :

Je relis le premier paragraphe de mon texte en cherchant les informations qui sont reprises et me permettent de suivre le fil conducteur d'une phrase à l'autre. Je suis conscient qu'elles peuvent être reprises sous une autre forme : un pronom, une périphrase, un déterminant, un synonyme ou un générique. Dans ma première phrase, je présente... (préciser). Dans ma deuxième phrase, ce thème est repris par le pronom... (préciser). Je l'encercle. (poursuivre pour toutes les phrases du paragraphe). Si je repère des erreurs dans la reprise de l'information, je les corrige en employant le substitut qui convient.

■ Je constate une progression au niveau de l'information donnée :

Je cherche les informations qui viennent compléter celles que j'ai déjà données et je m'assure qu'elles sont bien liées à mon thème ou à mon sujet. Dans la première phrase, je présente... (préciser). Dans la deuxième phrase, je reprends ce thème, mais j'y ajoute les informations... (préciser). Ces informations sont liées au thème et le précisent. Je les marque à l'aide d'un plus (+) (poursuivre pour toutes les phrases du paragraphe). Si je repère des informations qui ne se rattachent pas au thème, je les élimine.

■ Je vérifie l'absence de contradiction interne :

Je relis attentivement mon paragraphe pour m'assurer qu'aucune information ne vient contredire ce qui a déjà été écrit (illustrer en relisant le paragraphe). Si je trouve une idée contradictoire, je l'élimine ou j'y apporte les changements qui s'imposent.

■ Je vérifie l'absence de contradiction externe :

Je relis attentivement mon paragraphe pour m'assurer qu'aucune information ne vient contredire les connaissances que mon lecteur possède du monde (illustrer en relisant le paragraphe). Si je trouve une idée incongrue, je l'élimine ou j'y apporte les changements qui s'imposent.

Je poursuis la tâche en relisant le prochain paragraphe de mon ébauche.

(Adaptation : La démonstration de l'utilisation de cette stratégie peut se limiter à un seul aspect de la cohérence, soit le fil conducteur, soit la progression au niveau de l'information, ou l'absence de contradiction.)

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :
 - J'invite deux ou trois plusieurs élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - À partir d'un texte collectif, les élèves en vérifient le fil conducteur, la progression de l'information et l'absence de contradiction.
 - En équipe, les élèves font « La chasse aux fautes³⁷ » en se répartissant la révision selon les quatre règles de la cohérence textuelle.
 - Lors d'une réunion du cercle d'écriture, les élèves notent les suggestions de leurs pairs pour assurer la cohérence de leur texte.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes d'écriture variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

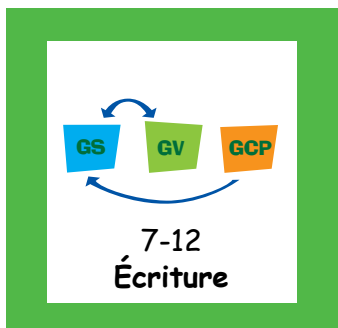
- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.

³⁷ Source: Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill, p. 95.



J'ai recours aux manipulations syntaxiques pour mieux comprendre ou maîtriser la syntaxe de la phrase

I Stratégie cognitive de correction en écriture

But : L'élève pourra corriger ses phrases ou les varier en explorant les manipulations syntaxiques.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN !

- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à susciter la motivation des élèves ;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé ;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves ;
- Je prévois leurs difficultés éventuelles et le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt) ;
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction ;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur ;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - qualifier les types de textes qu'ils ont déjà eu l'occasion de corriger ;
 - identifier les difficultés rencontrées et les stratégies utilisées pour les surmonter ;
 - décrire dans quelle mesure ces stratégies se sont révélées efficaces ;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies ;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année ;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ Je nomme la stratégie et je la décris.

« J'ai recours aux manipulations syntaxiques pour mieux comprendre ou maîtriser la syntaxe de la phrase » signifie que j'utilise le remplacement, le déplacement, l'effacement, l'addition ou l'encadrement³⁸ pour écrire des phrases variées et bien construites.

■ J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Tout récemment, en cours, vous avez rédigé puis corrigé la description de ce qui serait pour vous le site idéal de notre nouvelle école. Pour vous assurer que vos phrases étaient bien construites, vous avez vérifié si elles comportaient bien leurs constituants obligatoires, c'est-à-dire un groupe sujet et un groupe verbal. Pour cela, vous avez utilisé la méthode d'encadrement du groupe sujet « c'est... qui » et vous avez cherché les groupes qui pouvaient être déplacés ou effacés. Ceci vous a permis de vérifier les accords, d'ajuster la ponctuation et de varier vos phrases. Ainsi, les manipulations syntaxiques vous ont permis de corriger vos phrases ou de les améliorer.

Pouvez-vous citer d'autres situations d'écriture dans lesquelles vous avez eu recours à une manipulation syntaxique pour corriger ou améliorer la construction de vos phrases ?

■ J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les Référentiels.

Pourquoi ?

■ J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand j'ai recours aux manipulations syntaxiques pour mieux comprendre ou maîtriser la syntaxe de la phrase, cela me permet de (réponses possibles):

- mieux structurer et exprimer ma pensée ;
- faciliter la compréhension du texte pour mes lecteurs ;
- écrire des phrases correctes ;
- faciliter les accords grammaticaux ;
- produire un texte qui répond à mon intention ;
- prendre plaisir à écrire ;
- être fier de mes écrits.

■ J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Prenons en exemple le projet d'écriture dans lequel vous êtes engagés. Quand vous avez recours aux manipulations syntaxiques pour mieux comprendre ou maîtriser la syntaxe de la phrase, en quoi cela vous aide-t-il à mieux écrire ?

Et si vous utilisez cette stratégie lors d'une tâche d'écriture à réaliser dans une autre matière ou un autre contexte, en quoi cela vous aidera-t-il à mieux écrire ?

³⁸ Source: Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville: Les publications Graficor.

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque j'ai recours aux manipulations syntaxiques pour mieux comprendre ou maîtriser la syntaxe de la phrase : (Adapter à la situation d'écriture proposée en s'aidant de la fiche de l'élève (p. 419) et d'un texte.)

Je relis mon texte, phrase par phrase :

(Lire la première phrase du texte.) *Voici ma première phrase : « L'exploitation intensive de la forêt entraîne de sérieuses conséquences en ce début du vingt et unième siècle. »*

Je me demande si la phrase est bien construite :

Je sais que toute phrase doit obligatoirement avoir deux constituants : le groupe sujet et le groupe verbal. J'utilise la manipulation de l'encadrement du groupe sujet « c'est... qui » pour trouver le sujet de ma phrase. (Effectuer la manipulation.) J'utilise la manipulation de l'addition du « ne... pas » pour trouver le verbe. (Effectuer la manipulation.) Je vérifie aussi que le verbe s'accorde bien en personne et en nombre avec son sujet. (Démontrer.) Ainsi, je constate que les deux constituants obligatoires sont présents et que l'accord du verbe est bien fait.

Je fais des manipulations syntaxiques pour améliorer mes phrases :

Pour modifier ma phrase, j'utilise la manipulation du déplacement « et cela a lieu... » pour trouver le groupe complément de phrase qui peut être déplacé. Dans ma phrase, le complément de phrase « en ce début du vingt et unième siècle » peut être déplacé en début de phrase. (Effectuer la manipulation.) Je dois ajouter une virgule.

Je relis la phrase pour vérifier si elle est correcte :

« En ce début de vingt et unième siècle, l'exploitation intensive de la forêt entraîne de sérieuses conséquences. » Oui, c'est ça.

Je poursuis avec la relecture de la prochaine phrase de mon ébauche.

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :

- J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
- Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.

Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.

Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - À partir d'un texte collectif, les élèves vérifient la construction de leurs phrases et proposent des manipulations en vue de les améliorer.
 - En dyades, les élèves relisent leurs phrases et discutent des manipulations syntaxiques susceptibles de les améliorer.
 - En réunion de cercle d'écriture, les élèves notent les suggestions de manipulations offertes par leurs pairs.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes d'écriture variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand ?

OBJECTIVATION

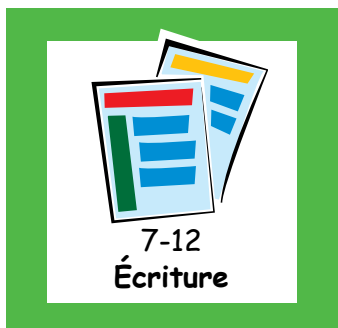
Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Je prévois une mise en page qui mettra mon texte en valeur et en facilitera la lecture

I Stratégie cognitive de publication et diffusion en écriture

But : L'élève pourra mettre à profit les éléments de la mise en page en fonction de son intention de communication, du contexte dans lequel sera lu son texte et des connaissances de ses lecteurs éventuels.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN !

- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à susciter la motivation des élèves ;
- bulaire spécialisé ;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves ;
- Je prévois leurs difficultés éventuelles et le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt) ;
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction ;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur ;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - qualifier les types de textes qu'ils ont déjà eu l'occasion d'écrire et de publier ;
 - préciser les choix qu'ils ont faits pour leur mise en page ;
 - évaluer dans quelle mesure ces choix ont produit les effets escomptés et répondaient à leur intention d'écriture ;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies ;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année ;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ Je nomme la stratégie et je la décris.

« Je prévois une mise en page qui mettra mon texte en valeur et en facilitera la lecture » signifie que je choisis le format de présentation et les éléments de mise en page de mon texte en pensant à mon intention d'écriture, au destinataire du texte et au contexte dans lequel mon texte sera lu.

■ J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Tout récemment, en mathématiques, vous avez réalisé une affiche expliquant la solution d'un problème de géométrie. Vous avez découpé votre texte en sections numérotées afin de bien reproduire la démarche de résolution du problème. À côté de chaque section, vous avez inséré des diagrammes pour illustrer votre situation-problème et représenter votre raisonnement mathématique. Vous avez choisi des caractères assez gros pour que votre affiche soit lisible de partout dans la classe et vous vous êtes servis de couleurs et d'encadrés pour mettre en relief vos équations et vos calculs.

Pouvez-vous citer d'autres situations d'écriture pour lesquelles vous aviez prévu une mise en page qui mettrait le texte en valeur et en faciliterait la lecture ?

■ J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les *Référentiels*.

Pourquoi ?

■ J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand je prévois une mise en page qui mettra mon texte en valeur et en facilitera la lecture, cela me permet de (réponses possibles) :

- tenir compte des besoins de mes lecteurs ;
- faciliter la compréhension du texte pour mes lecteurs ;
- produire un texte qui répond à mon intention ;
- prendre plaisir à écrire ;
- explorer différents éléments de la mise en page ;
- être fier de mes écrits.

■ J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Prenons en exemple le projet d'écriture dans lequel vous êtes engagés. En prévoyant une mise en page qui mettra votre texte en valeur et en facilitera la lecture, en quoi cela vous aide-t-il à mieux écrire ?

Et si vous utilisez cette stratégie lors d'une tâche d'écriture dans une autre matière ou un autre contexte, en quoi cela vous aidera-t-il à mieux écrire ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je prévois une mise en page qui mettra mon texte en valeur et en facilitera la lecture: (Adapter à la situation d'écriture proposée en s'aidant de la fiche de l'élève, p. 420.)

■ Je repense à la situation de communication :

Qu'est-ce que j'ai écrit ? (préciser). J'ai créé une banque de situations-problèmes pour les élèves d'une classe de 3^e année. Mon intention est de leur proposer des défis et de les guider dans le réinvestissement de leurs connaissances mathématiques.

Dans quel contexte mon texte sera-t-il lu ? (préciser). Les élèves liront et résoudront ces problèmes lorsqu'ils participeront à l'atelier des « mathlètes ».

Quels sont les besoins des destinataires éventuels ? (décrire). Les élèves de 3^e année sont des lecteurs qui peuvent décoder un texte et commencent à utiliser des stratégies de compréhension. Je dois en tenir compte.

■ Je choisis le support et le format de présentation de mon texte en tenant compte des ressources disponibles :

(Faire un choix) Je vais écrire mes situations-problèmes sur des fiches plastifiées. Ainsi, elles seront faciles à manipuler et réutilisables.

■ Je choisis les marques d'organisation de mon texte³⁹ :

Je consulte ma fiche pour me rappeler tous les éléments que je peux exploiter pour mettre mon texte en valeur et en faciliter la lecture. (démontrer et expliquer quelques choix). Je vais donc rédiger mes situations-problèmes en écriture script, au stylo feutre et en caractères suffisamment grands. Je vais aussi ajouter des dessins pour illustrer les mots de vocabulaire moins connus.

Maintenant, je suis prêt à produire la version finale de mon texte.

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

■ Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :

- J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
- Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.

■ Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.

■ Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

³⁹ Source : Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor, p. 46.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Durant un projet d'écriture collective, les élèves choisissent le format et les éléments de mise en page qui mettront leur texte en valeur.
 - Lors d'une « promenade des connaissances⁴⁰ », les élèves, en équipe, comparent les choix qu'ils ont faits pour la présentation d'une même tâche d'écriture.
 - En réunion de cercle d'écriture, les élèves notent les suggestions de mise en page offertes par leurs pairs.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes d'écriture variés.
- Les élèves se rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

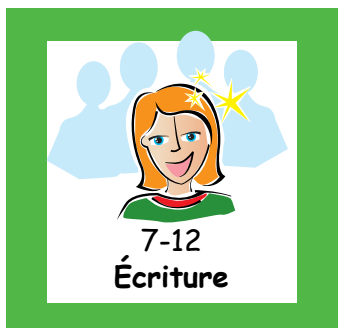
- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.

⁴⁰ Source : Howden, J. et Kopiec, M. (2000). *Ajouter aux compétences*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, p.104.



Je fête mes succès avec mes pairs ou avec ma communauté

I Stratégie cognitive de célébration en écriture

But: L'élève pourra reconnaître ses bons coups et prendre l'initiative de les partager avec ses pairs et les membres de sa communauté.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- Je prévois leurs difficultés éventuelles et le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de:
 - décrire les textes de leur création qui leur ont procuré un sentiment de satisfaction;
 - préciser les éléments dont ils sont particulièrement fiers;
 - envisager les façons possibles de reconnaître tout ce qu'ils ont bien réussi et de les faire connaître aux autres;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

Je nomme la stratégie et je la décris.

« Je fête mes succès avec mes pairs ou avec ma communauté » signifie que je reconnais mes points forts et je prends l'initiative de les communiquer à mes pairs et aux membres de ma communauté.

J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

La dernière fois que votre groupe de révision rédactionnelle s'est réuni, vous deviez repérer un passage de votre texte que vous jugiez particulièrement bien réussi et en faire une lecture à voix haute à vos coéquipiers. C'est ainsi que vous avez récolté les félicitations de votre équipe, mais aussi reconnu et apprécié les créations des autres.

Pouvez-vous décrire d'autres situations d'écriture dans lesquelles vous avez fait part de vos réussites à vos pairs ou à votre communauté ?

J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les Référentiels.

Pourquoi ?

J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand je fête mes succès avec mes pairs ou avec ma communauté, cela me permet de (réponses possibles) :

- porter un regard appréciatif sur mes écrits ;
- reconnaître mes progrès ;
- montrer ce dont je suis capable ;
- être fier de mes écrits ;
- augmenter ma motivation à écrire ;
- me voir comme un auteur ;
- contribuer au développement culturel et identitaire de ma communauté.

J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Prenons en exemple le projet d'écriture dans lequel vous êtes engagés. En fêtant vos succès avec vos pairs et avec votre communauté, en quoi cela vous aide-t-il à être un meilleur scripteur ?

Et si vous utilisez cette stratégie lors d'une tâche d'écriture dans une autre matière ou un autre contexte, en quoi cela vous aidera-t-il à mieux écrire ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je fête mes succès avec mes pairs ou avec ma communauté : (Adapter à la situation d'écriture proposée en s'aidant de la fiche de l'élève (p. 421) et d'un texte de l'enseignant.)

■ *J'identifie mes textes favoris ou « coups de cœur » :*

Je fais un survol de mon (ou de mes) textes. Je cherche une phrase, un passage, une stratégie ou un texte entier dont je suis particulièrement fier (donner un exemple). Dans la légende que je viens d'écrire, j'aime beaucoup les noms propres, les repères géographiques et la description des coutumes que j'ai utilisés pour situer l'action dans ma région au début du vingtième siècle. J'inscris le titre de ma légende « Le chien fantôme du Red Deer » dans ma liste de coups de cœur et je précise la raison pour laquelle j'en suis fier (démontrer).

■ *Je prévois un moyen de célébrer mes écrits avec d'autres :*

Parmi les moyens qui me sont offerts, je choisis celui qui convient le mieux à cette situation d'écriture (faire un choix). La légende fait partie de la tradition orale. Je pourrais la lire aux enfants à la bibliothèque municipale pendant l'heure du conte le samedi matin. Comme ma légende est effrayante, elle conviendrait parfaitement à la saison de l'Halloween.

■ *Je lis, j'expose ou je publie mon texte :*

Je m'engage à faire part de mon texte à des enfants selon le moyen retenu.

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

■ Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et pour les tâches subséquentes. Par exemple :

- J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
- Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.

■ Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.

■ Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Lors d'un projet d'écriture collective, les élèves de chaque équipe encadrent leur partie préférée du texte, justifient leur choix et affichent le texte.
 - En dyades, les élèves identifient les parties particulièrement réussies de leur texte et de celui de leur partenaire puis comparent leurs choix.
 - En réunion de cercle d'écriture, les élèves font à tour de rôle la lecture des parties du texte dont ils sont particulièrement fiers et expliquent leur choix.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes d'écriture variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ!

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Je prévois me servir de certaines stratégies qui m'ont été utiles auparavant pour surmonter des difficultés possibles

I Stratégie métacognitive de planification en écriture

But: L'élève pourra se rappeler les stratégies qui lui ont été utiles dans des tâches d'écriture précédentes, retenir celles qui se prêtent à cette situation et se préparer à les appliquer au besoin.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je prépare un questionnaire détaillé pour amener les élèves à préciser leur pensée;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de:
 - décrire les difficultés survenues lors de tâches d'écriture récentes;
 - préciser les stratégies qu'ils ont utilisées et dire en quoi elles ont été efficaces;
 - prendre conscience que ces mêmes stratégies peuvent s'avérer utiles dans la situation d'écriture proposée;
 - envisager les choix possibles de stratégies pouvant s'avérer utiles, selon l'intention de communication et le type de texte;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« Je prévois me servir de certaines stratégies qui m'ont été utiles auparavant pour surmonter des difficultés possibles » signifie que je repense aux stratégies qui m'ont été particulièrement utiles dans des tâches d'écriture récentes, que je choisis celles qui se prêtent à la situation d'écriture actuelle et que j'envisage la possibilité de les appliquer au besoin.

■ **J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.**

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Lorsque vous avez rédigé le portrait d'une personnalité du domaine artistique, culturel ou sportif à partir d'un dossier de presse que vous aviez monté, certains d'entre vous ont éprouvé de la difficulté à organiser toutes ces informations. Vous avez donc consulté votre Référentiel et vous avez utilisé la stratégie « J'organise mes idées ou mes informations à l'aide d'un organisateur graphique ». Vous avez eu tout à fait raison. En effet, cette stratégie s'est avérée particulièrement utile et, pour une prochaine tâche d'écriture, vous pourrez peut-être exploiter à nouveau cette stratégie pour surmonter un éventuel problème similaire.

Vous rappelez-vous d'autres situations d'écriture qui vous ont amenés à découvrir les stratégies qui vous sont particulièrement utiles et que vous pouvez appliquer dans une prochaine tâche d'écriture ?

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand je prévois me servir de certaines stratégies qui m'ont été utiles auparavant pour surmonter des difficultés possibles, cela me permet de (réponses possibles) :

- m'engager avec confiance ;
- exercer un contrôle sur mon processus d'écriture ;
- être mieux préparé à relever les défis éventuels ;
- réinvestir mes connaissances antérieures ;
- coordonner les stratégies cognitives et socio-affectives pertinentes ;
- repérer les ressources dont j'aurai besoin ;
- me voir comme auteur.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Prenons en exemple le projet d'écriture dans lequel vous êtes engagés. En déterminant à l'avance les stratégies qui vous seront particulièrement utiles, en quoi cela vous aide-t-il à mieux écrire ?

Et si vous utilisez cette stratégie lors d'une tâche d'écriture dans une autre matière ou un autre contexte, en quoi cela vous aidera-t-il à mieux écrire ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je prévois me servir de certaines stratégies qui m'ont été utiles auparavant pour surmonter des difficultés possibles : (Adapter à la situation d'écriture proposée en s'aidant de la fiche de l'élève, p. 422.)

■ *Je me rappelle mes expériences d'écriture antérieures :*

Je consulte mon dossier d'écriture (ou une collection de mes écrits) pour repérer les difficultés que j'ai rencontrées et les stratégies qui m'ont permis de les surmonter. Je remarque que j'ai souvent de la difficulté à faire le lien entre les différentes phrases et entre les paragraphes. Je le note sur ma fiche. Lors de ma dernière production, j'ai utilisé la stratégie « J'enchaîne mes phrases de façon cohérente » et cela m'a beaucoup aidé. Je le note.

■ *Je détermine si cette stratégie peut m'être utile dans ma tâche d'écriture actuelle : Aujourd'hui, je dois écrire une lettre d'opinion sur la récente décision du conseil d'éducation de bannir certains livres de la bibliothèque scolaire. Pour faire valoir mon point de vue, il est certain que je devrai présenter et enchaîner mes idées de manière cohérente. Je crois que cette stratégie me sera très utile. Je le coche sur ma fiche.*

■ *J'identifie les outils et les ressources dont je vais avoir besoin :*

Pour appliquer cette stratégie, j'aurai besoin de ma liste de marqueurs de relation et d'organiseurs textuels. Mon référentiel pourrait aussi me guider dans l'utilisation de la stratégie. Je l'inscris sur ma fiche.

Maintenant, je me sens prêt à m'engager dans ma tâche d'écriture.

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

■ Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et les tâches subséquentes, en utilisant la même fiche. Par exemple :

- J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
- Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.

■ Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.

■ Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe, ajoutant à leur répertoire de stratégies. Par exemple :
 - En dyades, les élèves consultent leur dossier d'écriture et leur fiche, choisissent les stratégies qui leur seront utiles et font valider leur choix par leur partenaire.
 - Répartis en équipe, les élèves complètent la fiche individuellement puis, à tour de rôle, font part à leurs coéquipiers de leur choix de stratégies.
 - Lors d'une rencontre du cercle d'écriture, les élèves notent les stratégies suggérées par leurs pairs en prévision d'une prochaine situation d'écriture.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand ?

OBJECTIVATION

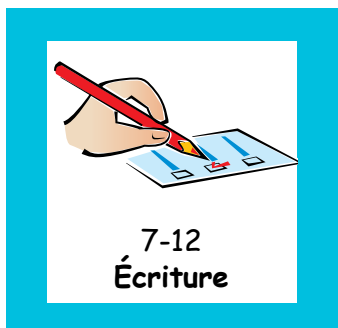
Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser la stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ !

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Je vérifie si les moyens employés pour assurer la progression et l'enchaînement des idées sont efficaces

I Stratégie métacognitive de rédaction d'ébauches

But: L'élève pourra observer les moyens qu'il a utilisés pour établir les liens entre les idées et les parties de son texte et évaluer si celui-ci forme un tout lisible et compréhensible.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je prépare un questionnement catalyseur pour amener les élèves à préciser leur pensée;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de:
 - identifier les stratégies utilisées pour assurer la cohérence du texte lors de récentes situations d'écriture;
 - décrire dans quelle mesure ces stratégies ont produit l'effet désiré;
 - penser à la façon dont ils pourraient mieux gérer leur choix de stratégies et l'application de celles-ci;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ Je nomme la stratégie et je la décris.

« Je vérifie si les moyens employés pour assurer la progression et l'enchaînement des idées sont efficaces » signifie que j'observe les moyens que j'ai utilisés pour établir les liens entre les idées et les parties de mon texte et que j'évalue si mon texte est lisible et compréhensible.

■ J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Lorsque vous avez rédigé votre « profil d'employabilité » (portfolio, C.V.) afin de participer au salon carrière, vous avez mis en œuvre plusieurs moyens afin de rendre votre texte lisible et compréhensible pour les membres du comité de sélection. Pour assurer le lien entre vos phrases, vous avez peut-être misé sur un choix judicieux de marqueurs de relation. Ainsi, vous avez relu votre texte en examinant attentivement les marqueurs de relation choisis pour vérifier que tous les liens entre les idées étaient suffisamment explicites et traduisaient bien votre message.

Vous rappelez-vous d'autres situations d'écriture dans lesquelles vous avez observé et évalué les moyens choisis pour assurer la progression et l'enchaînement des idées ?

■ J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les **Référentiels**.

Pourquoi ?

■ J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand je vérifie si les moyens employés pour assurer la progression et l'enchaînement des idées sont efficaces, cela me permet de (réponses possibles) :

- exercer un contrôle sur mon processus d'écriture et sur mes résultats ;
- coordonner les stratégies cognitives et socio-affectives pertinentes ;
- montrer ce dont je suis capable ;
- produire un texte qui répond à mon intention ;
- devenir autonome dans mes apprentissages ;
- porter un regard critique sur mon texte ;
- améliorer la qualité de mon texte.

■ J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Prenons en exemple le projet d'écriture dans lequel vous êtes engagés. Si vous observez les moyens employés pour assurer la progression et l'enchaînement des idées afin d'en vérifier l'efficacité, en quoi cela vous aide-t-il à mieux écrire ?

Et si vous utilisez cette stratégie lors d'une tâche d'écriture à réaliser dans une autre matière ou un autre contexte, en quoi cela vous aidera-t-il à mieux écrire ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je vérifie si les moyens employés pour assurer la progression et l'enchaînement des idées sont efficaces : (Adapter à la situation d'écriture proposée en s'appuyant d'une ébauche de texte et de la fiche de l'élève, p. 423.)

- *J'identifie les moyens que j'ai employés pour assurer la progression et l'enchaînement des idées :
Je consulte les moyens énumérés dans ma grille et je coche ceux que j'ai employés lors de la rédaction de mon ébauche. Cette fois-ci, j'ai misé sur l'emploi de substituts et plus particulièrement de pronoms pour reprendre l'information (ou nommer un autre des moyens énumérés). Je le coche sur ma fiche.*
- *Je prévois un moyen pour laisser des traces de ma relecture :
Lorsque je vais relire mon texte, je vais utiliser un surligneur (ou nommer un autre moyen) pour encercler les pronoms. Je le note sur ma fiche.*
- *Je relis mon texte (ou je le fais relire par un pair) pour évaluer s'il est facile à lire et à comprendre :
Si oui, je sais que les moyens choisis sont efficaces et je poursuis ma tâche d'écriture. Si non, je devrai choisir un autre moyen pour améliorer la progression et l'enchaînement des idées dans mon texte.*

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et les tâches subséquentes. Par exemple :
 - J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
 - Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - En dyades, chaque élève nomme les moyens qu'il a employés pour assurer la progression des idées, se fait relire par son partenaire et bénéficie de son opinion.
 - À tour de rôle, chacun des coéquipiers fait part aux autres des moyens qu'il a choisis, leur fait une lecture de son texte à voix haute et reçoit la rétroaction de ses pairs.
 - Lors d'une rencontre du cercle d'écriture, les élèves notent les moyens suggérés par leurs pairs pour assurer la progression et l'enchaînement des idées dans leur texte.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand ?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser la stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ !

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Je me donne un but de révision à chacune des relectures successives

I Stratégie métacognitive de révision en écriture 

But: L'élève pourra établir sa démarche de révision, identifier les ressources à sa disposition et utiliser le vocabulaire appris pour en parler.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à susciter la motivation des élèves ;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé ;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves ;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt) ;
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction ;
- Je prépare un questionnement catalyseur pour amener les élèves à préciser leur pensée ;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur ;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - qualifier les types de textes qu'ils ont déjà eu l'occasion d'écrire et de réviser ;
 - préciser les moyens qu'ils se sont donnés pour réviser l'organisation de leur texte et l'enchaînement des idées ;
 - préciser dans quelle mesure ces moyens ont été efficaces ;
 - prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies ;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année ;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« Je me donne un but de révision à chacune des relectures successives » signifie que je détermine ce que je vais vérifier sur le plan de l'organisation et de l'enchaînement des idées de mon texte à chacune de mes relectures.

■ **J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.**

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Lors d'une première relecture, vous pouvez décider de relire votre texte en fonction d'un des critères répertoriés dans la grille de révision. Ainsi, dans le texte où vous exprimez votre opinion à l'annonce de la construction de l'école, vous avez consulté votre grille et vous avez peut-être ciblé le critère (donner un exemple de critère).

Vous pouvez aussi décider de relire votre texte pour vérifier si vous avez corrigé les difficultés éprouvées lors d'un projet d'écriture antérieur. Ainsi, en consultant votre cahier d'écriture et les objectifs que vous vous étiez fixés, vous avez découvert que vous deviez porter une attention particulière à (nommer une difficulté récurrente chez les élèves).

Pouvez-vous me citer d'autres situations d'écriture pour lesquelles vous avez déterminé ce que vous alliez vérifier à chacune de vos relectures ?

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les Référentiels.**

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand je me donne un but de révision à chacune des relectures successives, cela me permet de (réponses possibles) :

- établir mon projet d'écriture et le gérer ;
- exercer un contrôle sur mon processus d'écriture ;
- mobiliser les stratégies cognitives et socio-affectives pertinentes et les coordonner ;
- identifier les ressources dont j'aurai besoin ;
- être plus efficace dans la révision de mon texte ;
- me concentrer sur un aspect à la fois ;
- me voir comme un auteur.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Prenons en exemple le projet d'écriture dans lequel vous êtes engagés. En déterminant à l'avance ce que vous allez vérifier dans votre texte à chacune de vos relectures, en quoi cela vous aide-t-il à mieux écrire ?

Et si vous utilisez cette stratégie lors de la révision d'un rapport de laboratoire, d'un compte rendu de lecture ou d'un article pour le journal étudiant, en quoi cela vous aidera-t-il à mieux écrire ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je me donne un but de révision à chacune des relectures successives : (Adapter à la situation d'écriture proposée en s'aidant de la grille de révision appropriée, créée avec les élèves. La fiche de l'élève (p. 424) est offerte à titre d'exemple.)

■ *Je me demande : « Qu'est-ce que je dois réviser dans ce texte ? » :*

Je consulte les critères décrits dans ma grille de révision et j'en cible deux ou trois. Je dois donc vérifier (identifier un des critères). Je le coche sur ma grille de révision.

■ *J'identifie les outils et les ressources dont je vais avoir besoin :*

Pour vérifier ce critère, j'aurai besoin des outils suivants (nommer les ressources dont disposent les élèves selon le critère retenu, par exemple un référentiel de stratégies, des fiches descriptives, des listes de mots, etc.). Je l'inscris sur ma grille.

■ *Je me donne des signes de révision pour marquer mon texte :*

Je consulte ma grille de révision pour me rappeler comment marquer mon texte lors de ma relecture. Pour ce critère, je dois (lire le code de révision proposé dans la grille).

■ *Je consulte aussi mon cahier d'écriture pour cibler les objectifs d'amélioration que je me suis fixés lors d'une production écrite récente (préciser). Je l'inscris sur un papillon adhésif que je colle sur ma grille de révision.*

Maintenant, je me sens prêt à réviser mon texte.

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

■ Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et les tâches subséquentes. Par exemple :

- J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
- Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.

■ Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.

■ Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - Les élèves choisissent en équipe un même élément de la grille de révision, complètent individuellement la grille et comparent leurs réponses.
 - Les élèves choisissent en équipe un même élément à vérifier et complètent collectivement la grille de révision.
 - Les élèves, répartis en équipe, choisissent chacun un élément différent de la liste et complètent individuellement la grille puis font une mise en commun de ce qu'ils ont écrit.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes de révision variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant et des pairs.

Quand ?

OBJECTIVATION

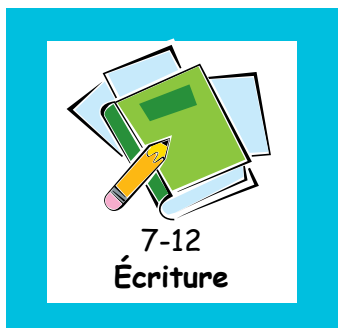
Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser la stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ !

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Je choisis les stratégies de correction appropriées et je me prépare à les appliquer

I Stratégie métacognitive de correction en écriture

But: L'élève pourra choisir la tactique à adopter pour corriger les erreurs détectées, rassembler les outils de référence pertinents et effectuer les changements souhaités.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je prépare un questionnement catalyseur pour amener les élèves à préciser leur pensée;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de:
 - préciser à quel déclic ou signal ils reconnaissent qu'un mot, qu'une phrase doivent être corrigés;
 - préciser les stratégies qu'ils ont utilisées pour la correction de leurs textes lors de récentes situations d'écriture;
 - évaluer dans quelle mesure ces stratégies ont été efficaces;
 - envisager les façons possibles de mieux gérer leur choix de stratégies et l'application de celles-ci;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ **Je nomme la stratégie et je la décris.**

« Je choisis les stratégies de correction appropriées et je me prépare à les appliquer » signifie que je fais un retour sur les erreurs que j'ai relevées dans mon texte, que je choisis le meilleur moyen possible de les corriger et que je rassemble les outils dont j'aurai besoin pour apporter les changements nécessaires.

■ **J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.**

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Lorsque vous avez rédigé et corrigé les consignes de sécurité à suivre lors de l'utilisation des équipements du laboratoire de technologie, plusieurs d'entre vous ont relevé des erreurs sur le plan de l'emploi des verbes à l'impératif et les avez marquées. Vous avez déterminé que le meilleur moyen de corriger ces erreurs serait de consulter un tableau de conjugaison. Vous avez donc sorti votre tableau et vous vous êtes mis à la tâche pour apporter les changements souhaités à votre texte.

Vous rappelez-vous d'autres situations d'écriture qui vous ont amenés à faire un retour sur les erreurs que vous aviez relevées, à choisir le meilleur moyen possible de les corriger et à rassembler les outils dont vous auriez besoin ?

■ **J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les Référentiels.**

DÉFINITION ET UTILITÉ DE LA STRATÉGIE

Pourquoi ?

■ **J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.**

Quand je choisis les stratégies de correction appropriées et que je me prépare à les appliquer, cela me permet de (réponses possibles) :

- exercer un contrôle sur mon processus d'écriture et sur mes résultats ;
- coordonner les stratégies cognitives et socio-affectives pertinentes ;
- identifier les ressources dont j'aurai besoin ;
- mieux gérer ma correction ;
- produire un texte qui répond à mon intention et aux exigences de la tâche ;
- devenir autonome dans mes apprentissages ;
- être fier de mes écrits.

■ **J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.**

Prenons en exemple le projet d'écriture dans lequel vous êtes engagés. En faisant un retour sur les erreurs détectées, en choisissant le meilleur moyen de les corriger et en rassemblant les outils nécessaires, en quoi cela vous aide-t-il à mieux écrire ?

Et si vous utilisez cette stratégie lors d'une tâche d'écriture dans une autre matière ou un autre contexte, en quoi cela vous aidera-t-il à mieux écrire ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je choisis les stratégies de correction appropriées et que je me prépare à les appliquer : (Adapter à la situation d'écriture proposée en s'aidant d'un texte dans lequel les erreurs ont été marquées selon le code de correction en usage et de la fiche de l'élève, p. 425.)

■ *Je fais un retour sur les erreurs détectées et marquées dans mon texte :*

Je fais un survol de mon texte et je repère les erreurs les plus fréquentes grâce au code de correction employé dans notre classe. Je remarque le grand nombre de « GN » qui me signalent les erreurs d'accord en genre et en nombre des déterminants, des noms et des adjectifs⁴¹. Je le note sur ma fiche.

■ *Je détermine la meilleure stratégie à utiliser pour corriger ces erreurs :*

Je devrai appliquer la règle d'accord des groupes nominaux (GN). Je connais bien cette règle : le nom donne son genre et son nombre aux déterminants et aux adjectifs qui sont en relation avec lui dans le GN⁴². Je le note sur ma fiche.

■ *J'identifie les outils et les ressources dont je vais avoir besoin :*

Pour appliquer cette règle, j'aurai besoin d'un dictionnaire pour déterminer le genre de certains noms dont je doute. Ma grammaire me sera utile pour certains cas particuliers, comme les adjectifs composés ou de couleur. Je l'inscris sur ma fiche.

Maintenant, je me sens prêt à m'engager dans ma tâche de correction.

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

■ Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et les tâches subséquentes, en utilisant le même guide de correction. Par exemple :

- J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
- Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.

■ Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.

■ Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

⁴¹ Source : Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, p. 228.

⁴² Source : Chartrand, S., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor, p. 265.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe, ajoutant à leur répertoire de stratégies de correction. Par exemple :
 - En dyades, les élèves repèrent leurs erreurs les plus fréquentes et déterminent le meilleur moyen de les corriger.
 - Les élèves, répartis en équipe, complètent la fiche individuellement puis, à tour de rôle, expliquent leur démarche de correction et la font valider par leurs coéquipiers.
 - Lors d'une rencontre du cercle d'écriture, les élèves notent les stratégies de correction suggérées par leurs pairs et les appliquent.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand ?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser la stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ !

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



J'identifie les répétitions et les choix privilégiés que je fais sur le plan du contenu et de la forme et qui créent ma voix d'écrivain

■ Stratégie métacognitive de publication et diffusion en écriture

But: L'élève pourra reconnaître les éléments et les procédés qui caractérisent ses écrits et découvrir ce qui le distingue comme scripteur.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je prépare un questionnement catalyseur pour amener les élèves à préciser leur pensée;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - décrire les textes dont ils sont particulièrement fiers;
 - identifier certains éléments, certains procédés d'écriture auxquels ils ont recours régulièrement;
 - envisager les façons possibles de gérer le choix de ces éléments afin de créer et développer leur voix unique de scripteur;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

■ Je nomme la stratégie et je la décris.

« J'identifie les répétitions et les choix privilégiés que je fais sur le plan du contenu et de la forme et qui créent ma voix d'écrivain » signifie que je reconnais les éléments ou les procédés d'écriture auxquels j'ai recours régulièrement et je découvre ce qui définit mon style et me distingue comme scripteur.

■ J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Lors de votre récente participation à la « chaise de l'auteur », chacun de vous devait choisir dans son dossier d'écriture un texte dont il était particulièrement fier et le présenter à ses pairs en justifiant son choix. Certains ont mentionné le vocabulaire évocateur qu'ils avaient utilisé ; d'autres ont souligné les tournures de phrases et les figures de style qu'ils privilégient ; d'autres encore ont parlé des thèmes ou des sujets qu'ils affectionnent. Chacun de vous a révélé des éléments et des procédés différents qui vous distinguent et qui créent votre voix unique de scripteur.

Vous rappelez-vous d'autres situations d'écriture qui vous ont amenés à prendre conscience des éléments ou des procédés d'écriture qui vous distinguent comme scripteur ?

■ J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les *Référentiels*.

Pourquoi ?

■ J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand j'identifie les répétitions et les choix privilégiés que je fais sur les plans du contenu et de la forme et qui créent ma voix d'écrivain, cela me permet de (réponses possibles) :

- m'investir dans mon projet d'écriture et d'y prendre plaisir ;
- me sentir confiant et valorisé ;
- exercer un contrôle sur le déroulement de la tâche et sur mes résultats ;
- porter un regard critique sur mes textes ;
- choisir judicieusement les mots et les moyens pour produire l'effet désiré ;
- exprimer ma personnalité par mes choix ;
- découvrir ma voix unique de scripteur et la développer ;
- être fier de mes écrits.

■ J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Prenons en exemple le projet d'écriture dans lequel vous êtes engagés. En prenant conscience des éléments et des procédés qui vous distinguent comme scripteur, en quoi cela vous aide-t-il à mieux écrire ?

Et si vous utilisez cette stratégie lors d'une tâche d'écriture dans une autre matière ou un autre contexte, en quoi cela vous aidera-t-il à mieux écrire ?

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque j'identifie les répétitions et les choix privilégiés que je fais sur le plan du contenu et de la forme et qui créent ma voix d'écrivain : (Adapter à la situation d'écriture proposée en s'aidant de son propre texte, de celui d'un élève consentant ou d'un auteur, et de la fiche de l'élève, p. 426.)

■ *Je repère les éléments et les procédés récurrents :*

Je fais un survol de mon dossier d'écriture (ou de ma collection d'écrits) et je reconnais certains thèmes, certains mots, certaines figures de style, certaines tournures de phrases qui reviennent fréquemment (nommer deux ou trois éléments récurrents). Je les inscris dans la toile d'araignée ou constellation de mon portrait de scripteur.

■ *Je réfléchis à ce que ces choix révèlent à mon sujet :*

Qu'est-ce que ces choix révèlent au sujet de mes goûts ? de mes expériences ? de mes valeurs ? Eh bien... (préciser). Je l'inscris sur la fiche.

■ *Je décris ce qui me distingue comme scripteur :*

Je suis un scripteur qui ... (préciser). Je l'inscris sur la fiche.

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

■ Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour cette tâche et les tâches subséquentes. Par exemple :

- J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
- Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.

■ Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.

■ Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - En dyades, les élèves lisent leur texte à voix haute, repèrent les récurrences et complètent leur portrait de scripteur.
 - Les élèves répartis en équipe complètent individuellement la fiche puis, à tour de rôle, décrivent ce qui les distingue comme scripteurs.
 - Lors d'une rencontre du cercle d'écriture, les élèves écoutent un de leurs camarades lire son texte, repèrent les récurrences et discutent de ce qui caractérise sa voix unique d'auteur.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand ?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser la stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ !

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



7-12
Écriture

Je fais le bilan de mes apprentissages, de mes points forts et de mes défis en prévision de la prochaine tâche d'écriture

I Stratégie métacognitive de célébration en écriture

But: L'élève pourra reconnaître et apprécier l'évolution de ses connaissances, de ses habiletés et de ses attitudes de scripteur et exprimer ses besoins d'apprentissage en vue d'une prochaine tâche.

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à susciter la motivation des élèves;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt);
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction;
- Je prépare un questionnement catalyseur pour amener les élèves à préciser leur pensée;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :
 - comparer leurs premiers textes aux textes plus récents;
 - évoquer certaines difficultés, certaines lacunes qu'ils ont réussi à corriger;
 - prendre conscience des connaissances et des habiletés nouvellement acquises et des stratégies nouvellement apprises;
 - envisager les façons possibles de gérer leur évolution de scripteur en tenant compte de ce qu'ils ont appris et ce qu'il leur reste à apprendre;
- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Quoi ?

I Je nomme la stratégie et je la décris.

« Je fais le bilan de mes apprentissages, de mes points forts et de mes défis en prévision de la prochaine tâche d'écriture » signifie que je reconnais l'évolution de mes connaissances, habiletés et stratégies de scripteur et que j'exprime ce qu'il me reste à apprendre en vue de relever les défis d'un prochain projet d'écriture.

I J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves.

(Rappeler une situation d'écriture récente, par exemple...)

Après avoir remis le dossier de presse dans lequel vous aviez suivi et rendu compte d'un thème d'actualité, vous et les membres de votre groupe avez complété un tableau d'objectivation. Ainsi, vous avez énuméré toutes les nouvelles connaissances et habiletés acquises lors de la réalisation de votre dossier de presse et vous avez exprimé ce qu'il vous restait à apprendre. Puis, vous avez participé à une « promenade des connaissances⁴³ » afin d'observer les apprentissages réalisés par les autres groupes. Cet exercice vous a permis de célébrer tout ce que vous aviez appris et de cibler les apprentissages à faire pour mieux vous préparer à relever les défis d'une prochaine tâche similaire.

Vous rappelez-vous d'autres situations d'écriture qui vous ont amenés à reconnaître vos points forts et vos défis en vue d'une prochaine tâche ?

I J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans leurs propres mots et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille. Je fais le lien avec les Référentiels.

Pourquoi ?

I J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand je fais le bilan de mes apprentissages, de mes points forts et de mes défis en prévision de la prochaine tâche d'écriture, cela me permet de (réponses possibles) :

- développer mon métalangage ;
- exercer un contrôle sur mon processus d'écriture ;
- être mieux préparé à relever les défis qui surviennent ;
- coordonner les stratégies cognitives et socio-affectives pertinentes ;
- identifier les ressources dont j'aurai besoin ;
- constater mes progrès et mes réalisations ;
- mieux me comprendre comme auteur.

I J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Prenons en exemple le projet d'écriture dans lequel vous êtes engagés. En reconnaissant vos points forts et vos défis, en quoi cela vous aide-t-il à mieux écrire ?

Et si vous utilisez cette stratégie lors d'une tâche d'écriture dans une autre matière ou un autre contexte, en quoi cela vous aidera-t-il à mieux écrire ?

⁴³ Source : Howden, J. et Kopiec, M. (2000). *Ajouter aux compétences*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, p. 104.

Comment ?

MODELAGE

Je verbalise l'utilisation de la stratégie.

Voici ce qui se passe dans ma tête lorsque je fais le bilan de mes apprentissages, de mes points forts et de mes défis en prévision de la prochaine tâche d'écriture: (Adapter à la situation d'écriture proposée en s'aidant de la fiche de l'élève, p. 427.)

■ Je reconnais mes forces :

Je repense au processus d'écriture que j'utilise et je porte un regard critique sur mon texte puis je nomme les connaissances, les habiletés et les stratégies que je maîtrise et qui m'ont aidé à rédiger mon texte (nommer une ou deux connaissances, habiletés ou stratégies). Je les note dans mon profil.

■ Je repense aux défis que j'ai rencontrés et aux solutions utilisées pour les surmonter :

Je pense à ce que j'ai trouvé difficile dans cette tâche et aux stratégies qui m'ont été particulièrement utiles (nommer une ou deux difficultés récurrentes et les stratégies appropriées). Je les note dans mon profil.

■ J'exprime mes besoins d'apprentissage :

Je nomme ce qu'il me reste à apprendre pour être prêt à surmonter les défis d'une nouvelle tâche d'écriture (nommer un apprentissage à faire). Je le note dans mon profil.

*(Effectuer le modelage pour toutes les phases du processus d'écriture à l'aide d'un texte fourni par l'enseignant, ou un élève consentant, **ou** pour la phase de planification et réserver les autres phases pour les pratiques guidée et coopérative.)*

■ Je célèbre mes réussites :

Je pense à ce dont je suis particulièrement fier et je le note dans mon profil.

PRATIQUE GUIDÉE

Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

■ Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide, pour les phases suivantes du processus d'écriture. Par exemple :

- J'invite deux ou trois élèves à faire une démonstration de la stratégie au groupe et je les guide en leur offrant le soutien nécessaire.
- Je dirige une pratique guidée avec deux ou trois élèves à la fois.

■ Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de l'enseignant.

■ Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en équipe. Par exemple :
 - En dyades, les élèves complètent leur profil pour une des phases du processus d'écriture.
 - Les élèves, répartis en équipe, complètent individuellement la fiche puis, à tour de rôle, discutent de leurs forces et des défis qu'ils ont à relever.
 - Lors d'une rencontre du cercle d'écriture, les élèves notent chacun les forces que les autres ont remarquées chez eux ainsi que les défis qu'ils ont à relever.
- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive des pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes variés.
- Les élèves rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand ?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser la stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ !

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés et j'envisage les moyens d'y remédier ;
- Je cherche les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et aux autres façons possibles de procéder ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Gabarit de scénario de modelage

GABARIT DE SCÉNARIO DE MODELAGE

But:

PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

PENSEZ-Y BIEN!

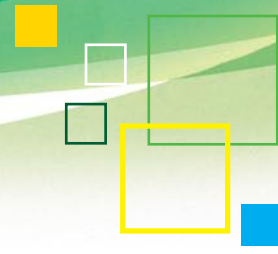
- Je propose une situation d'écriture concrète, propre à susciter la motivation des élèves ;
- J'identifie les apprentissages préalables et les notions essentielles à la réalisation de la tâche, notamment le vocabulaire spécialisé ;
- Je réfléchis à la façon dont je vais mobiliser les connaissances antérieures des élèves ;
- J'envisage les difficultés éventuelles et je prévois le soutien approprié (p. ex., différenciation, outil de soutien, temps d'arrêt) ;
- Je prévois des temps et des modalités d'observation et de rétroaction ;
- Je planifie des activités qui favorisent une participation orale des élèves afin de maximiser la construction de leurs savoirs.

PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE – DISCUSSION MÉTACOGNITIVE

ORAL RÉFLEXIF

- 1 J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail d'écriture proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur ;
- 2 J'engage les élèves dans une discussion métacognitive en leur demandant de :

- 3 J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année ;
- 4 J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche (p. ex., liens entre le texte et le vécu, rapport plus positif à la langue, confiance).



ENSEIGNEMENT EXPLICITE

DÉFINITION ET UTILITÉ DE LA STRATÉGIE

Quoi ?

I Je nomme la stratégie et je la décris.

« _____ »,
ça veut dire que _____
_____.

I J'anime avec les élèves une discussion pour illustrer la stratégie.

(Rappeler des situations d'écriture récentes ou utiliser cet exemple...)

Peux-tu me donner d'autres situations _____ où tu pourrais _____ ?
_____ ?

I J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie dans les mots qu'ils utilisent et à l'écrire au tableau ou sur une grande feuille.

Pourquoi ?

I J'amène les élèves à découvrir l'utilité de la stratégie.

Quand _____, cela me permet de (réponses possibles) :

- _____ ;
- _____ ;
- _____ ;
- _____ ;
- _____ ;
- _____ ;

I J'incite les élèves à préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

Je te demande maintenant de ... (décrire la situation d'écriture proposée). Si tu utilises la stratégie

« _____ », comment est-ce que cela va t'aider à être meilleur en _____ ?

(préciser une tâche _____ dans un autre contexte ou une autre matière).

PRATIQUE COOPÉRATIVE

J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.

- Je donne aux élèves de nombreuses occasions de pratique coopérative de la stratégie. Par exemple :

- Les élèves reçoivent une rétroaction formative et positive de leurs pairs (et de l'enseignant au besoin).
- Les élèves expriment leurs sentiments et leurs réactions face à l'utilisation de la stratégie.

PRATIQUE AUTONOME

Je favorise l'autonomie de l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

- Les élèves s'engagent dans plusieurs activités qui sollicitent l'utilisation de la stratégie dans des contextes de lecture variés.
- Ils se rappellent l'utilisation de la stratégie dans les situations d'écriture qui se présentent.
- Les élèves discutent fréquemment de la pertinence de la stratégie et pratiquent leur métalangage, c'est-à-dire les mots et les expressions qui décrivent la stratégie, sa mise en œuvre et son efficacité.
- Les élèves développent leur autonomie et ont de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, des pairs et de la fiche.

Quand?

OBJECTIVATION

Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.

- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes ou disciplines et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leurs apprentissages.

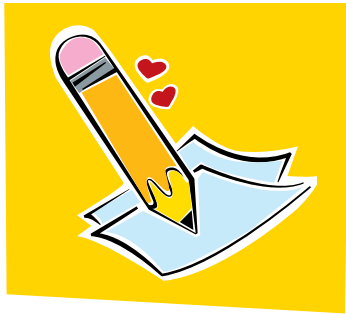
RETOUR SUR L'ENSEIGNEMENT – RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

RÉFLÉCHISSEZ !

- J'observe le degré d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie ;
- Je note les difficultés des élèves et je prévois les moyens d'y remédier ;
- Je cible les moyens d'intégrer cette stratégie dans mon enseignement quotidien à partir des activités planifiées ou de toute occasion qui se présente ;
- Je réfléchis à l'efficacité de mon enseignement et comment j'aurais pu faire autrement ;
- J'évalue en quoi cette démarche d'enseignement a contribué à développer chez mes élèves un rapport positif à la langue.



Annexe A: Fiches de l'élève, niveaux M-6



J'analyse mes émotions et je détermine ce qu'elles révèlent à mon sujet

Exemple d'une entrée dans le dossier d'écriture

l Date: _____

l Qu'est-ce que j'ai écrit?

l Quels sont les mots porteurs d'émotions que j'ai choisis?

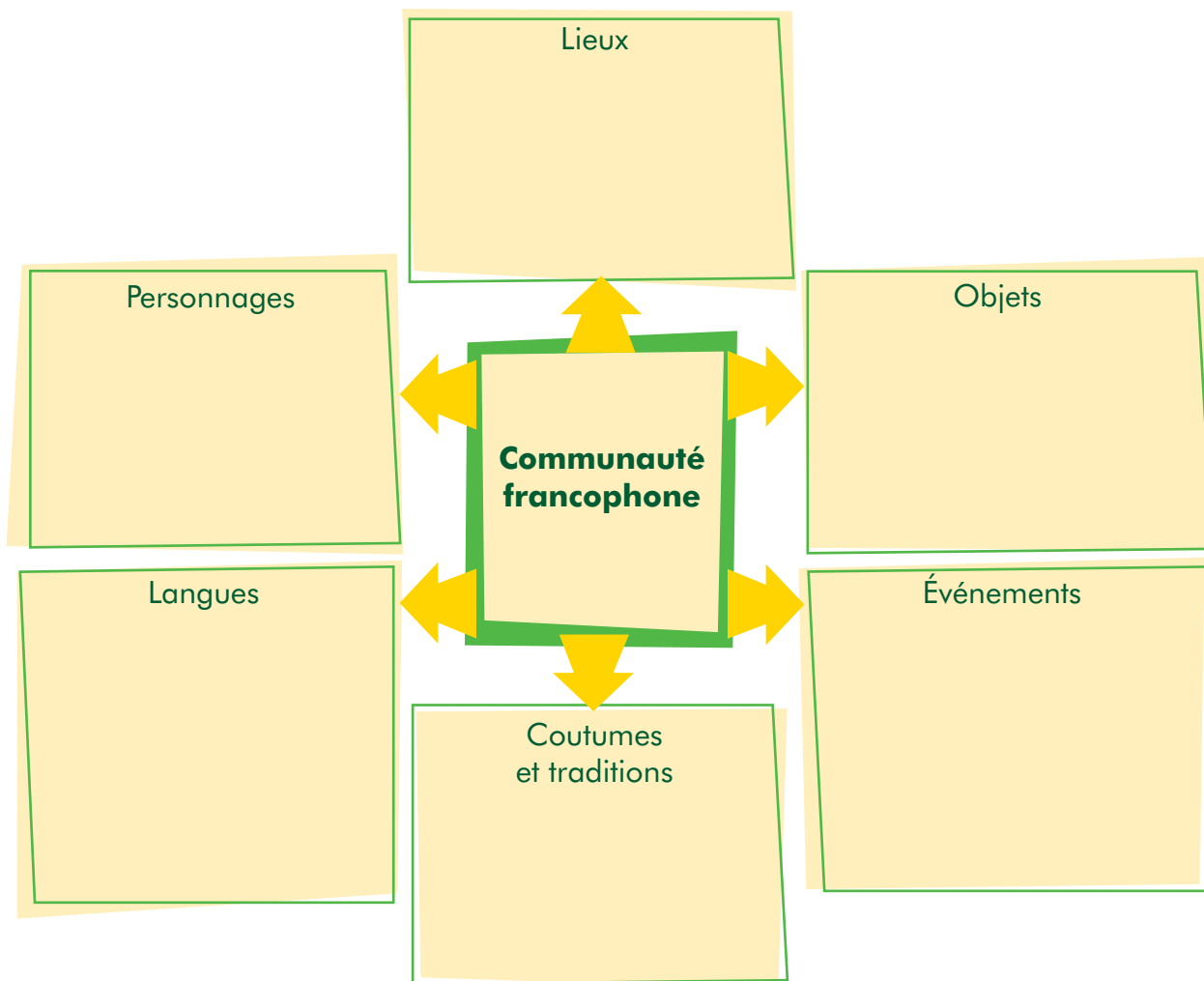
l Pour quelle raison est-ce que j'ai choisi ces mots?
À quoi me font-ils penser?

l Qu'est-ce que ces choix révèlent à mon sujet? au sujet de mes goûts?
de mes expériences? de mes valeurs?

l Quelle sorte de scripteur ou scriptrice est-ce que je suis?

J'identifie mes liens avec la francophonie

Je relève et j'organise les éléments culturels francophones



Je compare ces éléments culturels francophones à mon vécu

Ces éléments culturels me font penser à ...

Je décris ce que je ressens devant ces éléments culturels

Devant ces éléments culturels, je me sens ...



J'aime (👍) ou
je n'aime pas (👎) lire
cela parce que...

Je choisis un personnage de l'histoire
(une information ou une illustration)

J'aime



Je n'aime pas



J'explique pourquoi



J'envisage les choix à faire pour assurer le bon déroulement de la tâche

E f
C
R

Qu'est-ce
que j'écris?

mon choix

À qui est-ce
que j'écris?

mon choix

Pourquoi est-ce
que j'écris?

mon choix

De quelle longueur
sera mon texte?

mon choix

Avec qui est-ce
que j'écris?

mon choix

Sur quel sujet
est-ce que j'écris?

mon choix

Quelles ressources
vais-je utiliser?

mon choix

Quelle forme prendra
mon texte final?

mon choix

Où et quand est-ce
que j'écris?

mon choix

**Je regarde les choix que j'ai à faire
Je passe à l'action**



Je persiste à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche

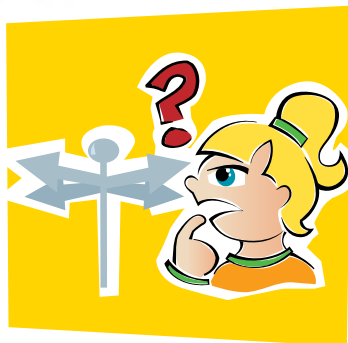
Une boussole pour m'orienter

Je constate que je suis distrait et que je perds mon temps

Je cherche pourquoi je ne travaille pas et je trouve une solution		
1. Est-ce que je comprends ce que je dois faire?		Je peux : <ul style="list-style-type: none"> • relire les consignes • redire les consignes dans mes propres mots • demander de l'aide à un ami • demander de l'aide à l'enseignant
Si oui 	Si non 	
2. Est-ce que je trouve ce travail utile et intéressant?		Je peux : <ul style="list-style-type: none"> • faire des choix qui m'intéressent (p. ex., choix du sujet, d'un personnage, d'un objet, des mots, de mon partenaire, du matériel utilisé)
Si oui 	Si non 	
3. Est-ce que j'ai tout ce dont j'ai besoin pour réussir ce travail?		Je peux : <ul style="list-style-type: none"> • penser à ce que je sais déjà (remue-méninges, toile d'araignée...) • prendre ma trousse à outils ou mon référentiel • rassembler le matériel nécessaire
Si oui 	Si non 	

Je prends un moment pour orienter mes pensées vers mon travail

Je me remets au travail



Je pose des questions et je demande de l'aide

J'ai un problème

**Je me pose
des questions**

- Quelle est ma tâche ?
- Qu'est-ce que je dois faire: 1..., 2..., 3...?
- Quel est le matériel dont j'ai besoin et où se trouve-t-il ?

**J'ai besoin
d'aide pour...**

Qui peut m'aider ?

- un ami
- un parent
- un enseignant

**Je demande de l'aide
à cette personne**

**Je décide si je peux
faire mon travail**

- si oui, je me mets au travail
- si non, je pose une autre question

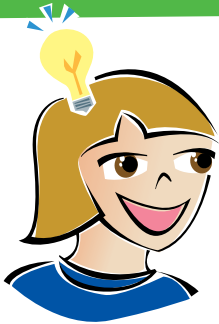
Je vérifie ma compréhension de la tâche en m'adressant à l'enseignant ou à un pair

f

C

R

Je réfléchis à ce que je comprends de la tâche



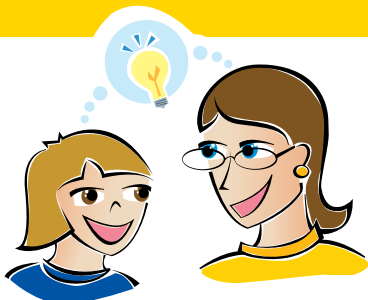
- Je me redis les consignes dans mes propres mots
- J'essaie de visualiser le produit final
- J'imagine ce que je ferai (1..., 2..., 3...)
- Je pense au matériel nécessaire

J'explique la tâche dans mes propres mots à l'enseignant ou à un camarade

- Je répète les consignes en mes propres mots
- Je décris le produit final
- J'explique ce que je ferai (1..., 2..., 3...)
- Je nomme le matériel nécessaire



Je demande à l'enseignant ou à un camarade si j'ai bien compris



- S'il dit **oui**
 - je me mets à la tâche
- S'il dit **non**
 - je demande de l'aide



J'aide à planifier le travail d'équipe

Jeu de rôle

Scène 1

Quatre élèves simulent le mauvais fonctionnement d'une équipe.

Élève 1, *consultant sa feuille de consignes*
— Bon, qu'est-ce qu'il faut faire?

Élève 2, *regardant les autres équipes*
— J'sais pas. Faudrait peut-être demander à madame. *(Il lève la main.)*

Élève 1 — Non, non, elle a déjà tout expliqué. *(Il fait baisser la main de l'Élève 2.)* Regarde ta feuille; c'est tout écrit ici. *(Il lit les consignes.)*
«Diviser la lecture de votre livre selon les dates fixées pour les cinq rencontres du cercle de lecture et choisir vos rôles.» C'est clair, on a une fiche à compléter dans notre carnet de lecture. *(Il s'adresse à l'Élève 3 qui joue avec sa montre.)* Hé! Où est ton carnet de lecture?

Élève 3 — J'l'ai oublié à la maison. Ça fait rien... Dis-moi quoi faire, et j'le ferai.

Élève 2 — J'te passerai mon carnet puis tu pourras copier.

Élève 3 — D'accord. Merci.
(Il se cale dans sa chaise et recommence à jouer avec sa montre.)

Élève 1, *s'adressant à l'Élève 4 qui est plongé dans la lecture du livre*
— Hé! Qu'est-ce que tu fais?

Élève 4 — Ben, j'lis le livre. C'est vraiment bon! Attendez qu'vous lisiez ça vous aussi; vous allez trouver ça super!

Élève 1 — Oui, mais attends une minute! Il faut planifier nos rencontres de cercle de lecture avant de commencer à lire.

Élève 4, *le nez dans son livre*
— Attends, j'veux terminer cette page-là.

Élève 2, *regardant autour de lui*
— Les autres équipes sont déjà en train de lire. Dépêchons-nous!

Élève 1, *exaspéré*
— Bon! Pour la prochaine rencontre, on va lire le premier chapitre. Toi (*pointant son roman vers Élève 2*), tu seras le responsable des beaux mots¹; toi (*pointant son roman vers Élève 3*), tu seras le responsable des questions; toi (*pointant son roman vers Élève 4*), tu seras le responsable des beaux passages... Hé! M'as-tu entendu?

Élève 4, *levant à peine son nez du livre*
— Oui, oui, j'sé quoi faire.

Élève 1 — Puis moi, je serai responsable des illustrations. On pourra changer de rôles lors de notre prochain cercle de lecture.

Scène 2

Quatre élèves illustrent l'application de la stratégie.

Élève 1 — Bon, maintenant, planifions nos prochaines rencontres du cercle de lecture.

Élève 3 — Attends! J'veis sortir mon carnet de lecture pis mon livre. (*Il les prend et les ouvre devant lui.*) Ça va, je suis prêt maintenant.

Élève 1 — Est-ce qu'on lit le prochain chapitre pour notre prochaine rencontre?

Élève 2 — Y'a 9 chapitres dans ce livre et seulement 4 autres rencontres du cercle. Il faudra lire plus d'un chapitre, sinon on n'terminera pas notre lecture.

Élève 4, *levant le nez de son livre et le mettant de côté*
— Moi, j'suis déjà rendu au chapitre 4: ça se lit bien, et c'est vraiment super! Des fois, j'peux pas m'arrêter de lire!

Élève 3 — Ben, si on lisait deux chapitres pour chaque rencontre, ça marcherait.

Élève 1 — Notons-le tout de suite dans notre carnet de lecture. (*Ils écrivent.*) Maintenant, choisissons nos rôles. Moi, j'veux être le responsable des questions cette fois-ci.

¹ Source: Inspiré de Daniels, H. (2005). *Les cercles de lecture*. Montréal: Chenelière Éducation.



Élève 2 — Ah, c'est le rôle que j'avouais...

Élève 3 — Moi aussi : c'est le plus facile !

Élève 4 — J pense que ça irait mieux si chacun de nous choisissait simplement le rôle suivant dans la liste de notre carnet de lecture. Comme ça, on aura chacun la chance de jouer tous les rôles.

Élève 2 — Oui, pis y'aura jamais deux personnes qui se retrouveront à jouer le même rôle pendant une même rencontre.

Élève 1 — Ah oui, c'est une bonne idée ! Êtes-vous tous d'accord ?

(Élèves 2, 3 et 4 hochent la tête en approbation.)

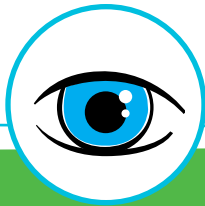
Alors notons-le dans notre carnet de lecture.

Élève 4, *pointant l'horloge*
— Hé, regardez ! Il nous reste du temps pour lire !
(Il reprend la lecture de son livre.)

FIN



Je fais ma part As-tu besoin d'aide?



Ce que je vois

Je vois un ami qui :

Se tourne vers le groupe

Écrit, lit, parle et écoute

Regarde le projet à faire

Regarde l'ami qui parle

Prend son tour pour parler

Se penche sur le travail
d'un ami qui veut de l'aide

Pointe du doigt un livre,
un mot, une réponse

Sourit pour encourager

Hoche la tête



Ce que j'entends

« *Moi, je pense que...* »

« *Ça va bien, continuons!* »

« *Qu'est-ce que tu en penses?* »

« *Je t'écoute!* »

« *Est-ce que ça va?* »

« *As-tu besoin d'aide?* »

« *Qu'est-ce que
tu ne comprends pas?* »

« *Si tu veux, je peux t'aider!* »



Je fais part de mes idées, j'accueille celles des autres et j'en tiens compte

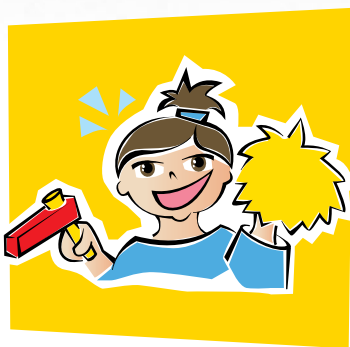
Ce que je vois

Je vois un ami qui :

- Se tourne ou se penche vers ses coéquipiers
- Prend son tour pour parler
- Regarde ses coéquipiers
- Fait des gestes (mouvements de mains et de tête) en parlant
- A le visage animé
- Répond aux questions de ses coéquipiers
- Sourit
- Répète ce qui a été dit
- Pose des questions

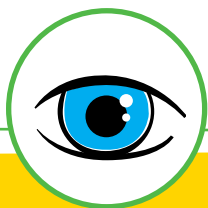
Ce que j'entends

- « Voici ce que je pense... »
- « J'ai une idée : on pourrait... »
- « Voici comment j'ai fait la dernière fois... »
- « Voici les informations que j'ai trouvées... »
- « Si j'ai bien compris, ton idée est de ... »
- « Peux-tu répéter? »
- « Veux-tu expliquer un peu plus? »
- « Ce que tu dis est vrai et je pense que... »
- « Ton idée m'aide à terminer cette tâche! »



Bravo!
Bonne idée!

A
b



Ce que je vois

Je vois un ami qui :

Regarde les amis de l'équipe

Sourit

Fait des hochements de tête

Lève le pouce

Échange des poignées de main

Tape dans la main

Applaudit



Ce que j'entends

« Ça va bien ! Continuons ! »

« Encore un petit effort ! »

« Super ! »

« Quelle bonne idée ! »

« J'ai beaucoup aimé
quand tu as... »

« J'aime ça, être
dans ton équipe ! »

« C'est beau, continue ! »

« Oui ! »

m
b
N

f
C
R

x
o
d



J'évalue mon degré d'anxiété et j'utilise diverses techniques pour le réduire

Fiche de réflexion

J'écoute mon corps pour voir ce que je ressens²

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> front crispé | <input type="checkbox"/> tremblements |
| <input type="checkbox"/> mâchoires serrées | <input type="checkbox"/> besoin de bouger |
| <input type="checkbox"/> pression sur les épaules | <input type="checkbox"/> mal de ventre |
| <input type="checkbox"/> tension dans le cou | <input type="checkbox"/> mains humides |
| <input type="checkbox"/> point entre les épaules | <input type="checkbox"/> souffle court |
| <input type="checkbox"/> mal de tête | <input type="checkbox"/> autres |
| <input type="checkbox"/> difficulté à me concentrer | |

Je décide si mon anxiété m'empêche de travailler

Si oui,



je choisis un moyen pour la réduire

- boire de l'eau
- en parler à quelqu'un
- découper ma tâche
- automassage
- technique de respiration
- technique de relaxation
- technique de visualisation



Si non,



je me mets au travail

J'évalue si ce moyen m'a aidé

- Je suis calme et confiant ou confiante : je me mets à la tâche.
- Je suis encore anxieux ou anxieuse : je cherche une autre solution.

² Source : Lafleur, J. et Béliveau, R. (1994). *Les quatre clés de l'équilibre*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Techniques de respiration

Technique 1³

- ▮ Inspire en comptant jusqu'à 5.
- ▮ Retiens l'air dans tes poumons une seconde.
- ▮ Expire en comptant jusqu'à 7.
- ▮ Recommence 10 fois, lentement!

Technique 2

- ▮ Inspire lentement par le nez en prenant soin de laisser entrer l'air jusque dans le bas de ton ventre.
- ▮ Gonfle bien le ventre.
- ▮ Attends quelques secondes.
- ▮ Expire par la bouche.
- ▮ Prends conscience de tes tensions, de tes raideurs.
- ▮ Laisse tomber tes épaules.

Technique 3⁴

- ▮ Couche-toi à plat sur le dos.
- ▮ Place une main sur ton ventre, juste au-dessus du nombril. Place l'autre main sur ta poitrine.
- ▮ Inspire lentement en gonflant les muscles du ventre.
- ▮ Retiens ta respiration pendant une seconde.
- ▮ Expire lentement et relâche les muscles du ventre.

³ Source: Harvey, L. (2004). *100 façons de cultiver le calme et la sérénité*. Outremont: Les Éditions Quebecor.

⁴ Source: Le Collège des médecins de famille du Canada. www.cfpc.ca, dernière mise à jour 04/28/2003.

Techniques de respiration

Méthode de Jacobson⁵

- Choisis un lieu calme.
- Couche-toi sur le dos, les bras le long du corps, les jambes allongées.
- Garde les yeux ouverts quelques minutes, puis ferme-les.
- Sers ta main le plus fort possible. Sens les muscles de ton bras se tendre, puis ceux de ton avant-bras, de ton poignet, de ta main.
- Sens la tension créée, puis relâche.
- Sens les muscles qui se détendent.
- Répète deux fois pour chaque bras et chaque jambe.
- Fais la même chose pour tout ton corps.
- Prends le temps de revenir tranquillement à la normale après la séance.

Méthode de Schultz

- Allonge-toi dans un lieu sombre et ferme les yeux.
- Dis-toi dans ta tête : « Je suis tout à fait calme. »
- Ton corps devient lourd. Fixe ta pensée sur les épaules, puis les bras, le corps et enfin les jambes jusqu'au bout des pieds. Dis-toi dans ta tête : « Je sens mes épaules devenir lourdes, lourdes... », « Je sens mes bras devenir lourds... » et répète la même chose pour chaque partie de ton corps.
- Imagine ensuite que tu as chaud. La chaleur se diffuse dans tout ton corps. Répète les mêmes phrases : « J'ai les épaules chaudes... », « J'ai les bras chauds... »
- Essaie ensuite de sentir les battements de ton cœur. Dis-toi : « Je sens mon cœur battre calmement. »
- Puis essaie de sentir tes poumons qui se gonflent et se dégonflent au rythme de chaque inspiration et de chaque expiration. Dis-toi : « Je sens mon inspiration... Je sens mon expiration... »
- Bouge alors lentement les bras, les jambes, puis étire-toi.
- Inspire profondément et ouvre les yeux.

⁵ Source : Harvey, L. (2004). *100 façons de cultiver le calme et la sérénité*. Outremont : Les Éditions Quebecor.

Technique: La relaxation⁶

- Assois-toi et regarde droit devant toi, de façon que ton cou ou ton épine dorsale ne soient ni tournés ni tordus.
- Prends une profonde inspiration (respire par le nez et expire par la bouche) et, en expirant, relâche tes épaules.
- Prends une autre inspiration profonde et, en expirant, secoue doucement tes mains pour relâcher toute tension.
- Prends une autre inspiration profonde et, en expirant, remue les orteils.
- Respire à nouveau normalement et écoute ta respiration.
- Prends conscience de ton estomac et de tes côtes qui se dilatent et se contractent.
- Prends conscience de tout ton corps, en commençant au sommet de ton crâne. Sens-tu ton cuir chevelu? Sens-tu le poids de tes cheveux? Peux-tu sentir tes oreilles? Ne les touche pas. Prends-en simplement conscience. Y sens-tu battre ton cœur?
- Passe à ton visage. Ne bouge ni ton nez ni tes lèvres, mais prends-en conscience. Te piquent-ils? Sont-ils chauds?
- Prête attention à ton cou et à tes épaules. Ressens-tu de la tension ou de la raideur dans ces régions?
- Si tu ressens de la tension ou une raideur, prends une profonde inspiration et imagine que cette inspiration est un rayon de lumière tourbillonnante qui rejoint la région de ton cou et fait voler en éclats la tension que tu évacues en expirant.
- Prends conscience de ta colonne vertébrale, depuis le haut jusqu'au bas de ton dos, descends dans tes jambes, tes genoux et jusqu'à tes orteils. Débarrasse-toi de la tension en envoyant le rayon de lumière tourbillonnante de ta respiration dans les endroits qui te semblent tendus.
- Concentre-toi sur les sons environnants.
- Remarque les différences de volume. Qu'entends-tu de bruyant? De doux? Demeure conscient de ta respiration.
- Doucement, très doucement, observe ce qui t'entoure de droite à gauche. Regarde ce qui se trouve devant toi comme si tu le voyais à travers l'objectif d'une caméra. Prends conscience des couleurs. Y a-t-il du mouvement? Demeure conscient de ta respiration.
- Scrute la pièce, puis immobilise ton regard. Écoute ta respiration.
- Vois comme tu es à ta place. Tu es la personne de la situation et tu veux participer. Inspire profondément et expire lentement, puis souris.

⁶ Source: Inspiré de Miyata, C. (2004). *L'art de communiquer oralement*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

Techniques de visualisation

Visualisation pacifiante⁷

- Ferme les yeux et imagine un lac.
- Entre dans l'eau et sens la fatigue sortir de toi sous forme de petits poissons noirs.
- Quand ils sont partis, respire profondément et fais la planche.
- À présent, coule à pic, puis remonte d'un coup de talon. Inspire profondément. Tu n'es plus pareil.

Visualisation de paix

- Assois-toi ou allonge-toi.
- Respire lentement et profondément.
- Relaxe-toi.
- Procède ensuite à une visualisation de paix. Il s'agit d'imaginer un jardin intérieur où tu peux t'entraîner au calme. Imagine ceci : *Tu es en pleine nature... Tu avances sur un chemin, ce chemin est large..., étroit, sinueux, montagneux ou plat... Tu longes le bord de l'eau, puis tu te retrouves dans la forêt... Tu arrives dans un endroit très inspirant... Il y a des espaces de lumière et d'autres d'ombre... Tu y trouves la végétation qui te plaît... animaux, fleurs et arbres en abondance... C'est ton paradis...*
- Prends le temps d'imaginer cet endroit selon ton goût, il n'existe que pour toi... *Sens le parfum des fleurs ou des herbes aromatiques... Touche les arbres... Sens l'herbe sous tes pieds... Installe-toi à l'ombre d'un arbre ou continue de marcher dans ton jardin... Tu es en paix, imagine les changements souhaités... Vis pleinement un moment de solitude tranquille.*
- Passe du temps dans ton jardin. Assois-toi et dis-toi : « Je suis calme... », « Je suis en paix... », « Je réfléchis tranquillement... », « Je dépose mes problèmes dans mon jardin... »
- Quand tu te sens calme et en paix, éveille-toi tranquillement et reprends tes activités normales.

⁷ Source : Harvey, L. (2004). *100 façons de cultiver le calme et la sérénité*. Outremont : Les Éditions Quebecor.

Visualisation: Les ballons⁸

- | Installe-toi confortablement et ferme les yeux.
- | Détends tes épaules. Respire profondément et expire lentement.
- | En imagination, laisse les couleurs suivantes apparaître devant toi... Rouge... Vert... Bleu... Noir.
- | Maintenant, imagine les objets suivants... Une pomme rouge bien luisante. (pause) De grandes herbes vertes se balançant au vent. (pause) Un grand ciel bleu semé de nuages floconneux. (pause)
- | Laisse s'évanouir toutes ces images.
- | À présent, regarde une grosse poignée de ballons gonflés à l'hélium et retenus par des ficelles.
- | Les ballons sont de différentes couleurs. Quelles couleurs vois-tu? (pause)
- | Compte les ballons. (pause)
- | Maintenant, laisse les ballons s'envoler un à un. (pause)
- | Quand tes ballons auront disparu, assois-toi, ouvre lentement les yeux et reporte ton attention sur ce qui se passe en classe.

⁸ Source: Inspiré de Miyata, C. (2004). *L'art de communiquer oralement*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

Je pense à ce que je peux bien faire. Je le fais et je vais réussir.

C



1. Qu'est-ce que je dois faire?

2. Comment est-ce que je me sens?

x
o
d



a+



3. Qu'est-ce que je peux bien faire?

4. Je m'encourage par des paroles positives :

- Je peux le faire!
- Je vais réussir!
- Je suis capable!
- J'ai déjà réussi ceci!





Je précise mon intention de lecture

Fiche-synthèse



■ Ce texte est un _____.

■ Je le lis pour

- m'informer ou apprendre,
- agir ou faire quelque chose,
- me divertir et découvrir un monde imaginaire.







■ Après ma lecture, je devrai ...

■ Les éléments que je veux garder en tête sont :

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____



Je me crée des images mentales quand je lis et je pense aux cinq sens

 Images	 Sons	 Odeurs	 Goûts	 Sensations	 Réactions
---	---	---	--	---	--

1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					



Je lis facilement et avec expression

Je regarde ma phrase et je cherche les indices

- Je cherche la majuscule.
- Je cherche le point.
- Je cherche les mots qui vont ensemble.

Exemple: Il était une fois, une petite fille qui jouait avec son chat.

Je marque les groupes de mots présents dans ma phrase

Exemple: Il était une fois, / une petite fille /
qui jouait / avec son chat.

Je lis ma phrase à voix haute

Je demande à mon ami si j'ai bien lu





J'organise le contenu du texte et ma compréhension sous forme de représentation visuelle

Je repense à l'organisation générale du texte

Je relis les principales informations dégagées

Je choisis un organisateur graphique approprié⁹

Les diagrammes de Venn permettent

- d'étudier des détails ;
- de faire des comparaisons ;
- de présenter les ressemblances et les différences.



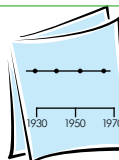
Les tableaux en T permettent

- de diviser les idées (p. ex., tableau SVA : ce que je sais, ce que je veux savoir, ce que j'ai appris) ;
- de classer des données.



Les échelles linéaires et les lignes du temps permettent

- de représenter la séquence des événements ;
- de représenter les événements d'une histoire, d'une nouvelle, d'un film.



Les toiles d'araignées ou constellations permettent

- de montrer les relations entre les idées ;
- de diviser une idée principale en parties de plus en plus petites ;
- de regrouper des idées semblables ;
- de noter les idées trouvées lors d'un remue-méninges ;
- d'organiser un grand nombre de données.



Les tableaux d'association permettent

- de classer des éléments et de trouver les ressemblances entre eux ;
- de classer des données et de les évaluer ;
- de prendre des décisions.



Les diagrammes en arbre permettent

- de diviser des idées en parties de plus en plus petites ;
- de représenter un ordre ou un rang ;
- d'établir des relations ;
- de réviser les éléments à étudier pour un examen.



Je réalise mon organisateur graphique

⁹ Source : Doré, L. et Rosenberg, S. (2002). *Chercher, analyser, évaluer. Activités de recherche méthodologique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, p. 84.



Je trouve des moyens pour répondre aux nouvelles questions suscitées par ma lecture

Ce que je sais	Ce que je veux savoir	Ce que j'ai appris	Ce qu'il me reste à apprendre



Je trouve les moyens de répondre aux questions restées sans réponse et aux nouvelles questions



Je dis pourquoi j'aime (♥)
ou je n'aime pas (♥) quelque
chose dans le texte

J'écris le titre du livre ou du texte



Je dis ce que
j'ai aimé



Je dis ce que
je n'ai pas aimé



Je dis pourquoi



Je dis pourquoi

Je le dis à un ami, à un parent
ou à l'enseignant



Je prévois un moyen pour prendre des notes ou pour marquer le texte

1. Avant de lire, je me demande :

▮ Pourquoi est-ce que je lis ?

▮ Qu'est-ce que je dois faire après cette lecture ?

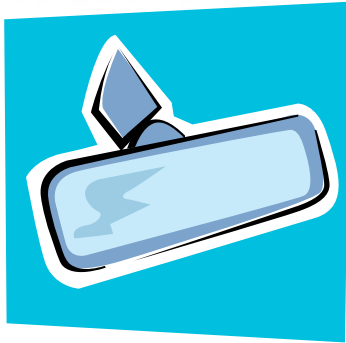
2. Quelles sont les informations dont j'aurai besoin ? (tableau)

3. Est-ce que je peux écrire directement sur le texte ? (tableau)

Est-ce que je peux écrire sur le texte ?	Moyens pour marquer le texte	Informations dont j'aurai besoin		
Oui	Souligner			
	Surligner			
	Encercler			
	Encadrer			
	Symbole ★			
	Symbole ?			
	Symbole: _____			
	Couleur:			
	Couleur:			
Non	Papillons adhésifs jaunes			
	Papillons adhésifs rouges			
	Papillons adhésifs verts			
	Papillons adhésifs : _____			
Oui/Non	Prendre des notes			

Je me pose des questions pour voir si mes prédictions étaient bonnes

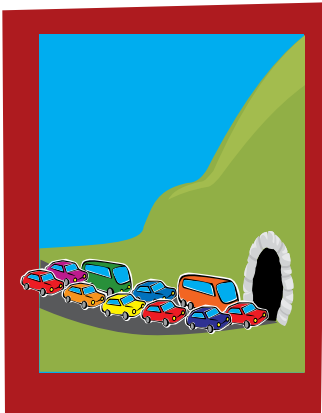




Je raconte mes expériences avec le processus de lecture



Qu'est-ce qui était facile?



Qu'est-ce qui était difficile?



Qu'est-ce que cette lecture m'a apporté?



J'écris toutes mes idées sur le sujet

1. Quel est le sujet ?

➔ J'inscris le sujet au centre de ma fiche et je l'encercle.

2. Quelles idées me viennent en tête ?

➔ J'inscris les mots et les idées qui me viennent en tête autour du sujet.

E

f

C

R

x
d
C



J'écris des phrases à partir de mes idées

1. Je pense à

Quoi ?

À qui ?

Pourquoi ?

2. Je choisis mon idée

Je regarde les idées notées lors de mon remue-méninges ou celles de mon plan.

Je choisis la meilleure idée.



3. Je transforme cette idée en phrase

J'essaie de formuler cette idée dans ma tête sous forme de phrase.

Je me dis la phrase à voix basse.



4. J'écris la phrase

J'écris les mots que je connais.

Je cherche les mots dans ma banque de mots et je les copie.



5. Je lis ma phrase

Est-ce que ma phrase a du sens ?

Est-ce que c'est ce que je veux dire ?

B
x
d

e
C
R



Je vérifie les idées de mon texte en fonction de la situation de communication

Je repense à mon intention de communication

Ce que j'écris...

À qui j'écris...

Pourquoi j'écris...

Je relis mon texte avec les lunettes de mon lecteur

1. Est-ce que toutes les idées trouvées vont avec mon intention ?

Si oui, je passe
à la prochaine question



Si non, je peux :

- effacer les idées qui ne vont pas avec mon intention
- remplacer ces idées par des idées plus pertinentes

2. Est-ce qu'il y a assez d'idées pour communiquer mon intention ?

Si oui, je passe
à la prochaine question



Si non, je peux :

- ajouter des idées
- développer les idées en ajoutant des détails

3. Est-ce que mon lecteur va pouvoir comprendre mon texte ?

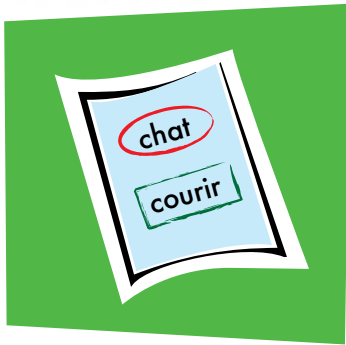
Si oui, je passe
à la relecture finale

Si non, je peux :





- remplacer les mots qui ne sont pas clairs
- ajouter des précisions
- mettre les idées en ordre

Je fais les changements nécessaires

Je relis pour voir si les changements apportés améliorent mon texte



Avec le système que ma classe utilise, je marque le texte pour vérifier...

	Points à vérifier	Code	Outils
	1. Mes mots sont à la bonne place dans mes phrases.	 une flèche verte	<ul style="list-style-type: none"> - mon crayon vert - mes modèles de phrases
	2. J'ai mis une majuscule au début de chaque phrase.	 un cercle bleu	<ul style="list-style-type: none"> - mon crayon bleu
	3. J'ai mis un point à la fin de chaque phrase.	 un point rouge	<ul style="list-style-type: none"> - mon crayon rouge
	4. J'ai écrit les mots que j'ai appris sans faire de fautes.	 un point d'interrogation jaune	<ul style="list-style-type: none"> - mon crayon jaune - mon dictionnaire personnel - ma banque de mots - le dictionnaire mural

Je relis lentement mon texte, une phrase à la fois

Je m'arrête lorsque je vois un mot dont je doute

Je marque le mot à l'aide du code

Je poursuis ma lecture à la recherche d'autres mots dont je doute



Je présente mon texte à son destinataire

Je repense à mon intention de communication et à mon destinataire

Ce que j'écris...	À qui j'écris...	Pourquoi j'écris...
-------------------	------------------	---------------------

Je pense aux moyens de diffuser mon texte

En classe	Dans l'école	Dans une autre école	Dans ma famille	Dans la communauté
<ul style="list-style-type: none"> ■ échange de dossiers d'écriture ■ lecture à un pair, des pairs ■ lecture sur la « chaise d'auteur » ■ affichage sur les murs ■ cercle des auteurs ■ autres... 	<ul style="list-style-type: none"> ■ lecture à un élève d'une autre classe ■ affichage dans les corridors ■ lecture ou envoi à la direction, aux enseignants ou à d'autres membres du personnel ■ lecture à la radio étudiante ■ lecture à la soirée de poésie ■ club d'écriture ■ bibliothèque ■ site Internet de l'école ■ autres... 	<ul style="list-style-type: none"> ■ envoi postal ■ courriels ■ télécopies ■ téléconférence ■ sites Internet interactifs ■ autres... 	<ul style="list-style-type: none"> ■ lecture à un membre de la famille ■ envoi de lettres, de cartes, de vidéos ■ cadeaux ■ autres... 	<ul style="list-style-type: none"> ■ publication dans le journal ou dans une revue jeunesse ■ envoi de lettres aux organismes et aux entreprises ■ recueil à la bibliothèque municipale ■ affichage lors d'expositions et d'événements culturels ■ participation aux concours ■ lecture ou envoi aux garderies ■ édition ■ autres...

Je prévois un moyen pour recueillir les commentaires de mon destinataire

- une fiche, une grille, une affiche, un carnet, une conversation, une entrevue, un enregistrement...

Je lis, j'expose ou je publie mon texte



Je fête les succès de mes amis et je note les parties intéressantes de leurs textes

J'écoute ou je lis le texte de mon ami

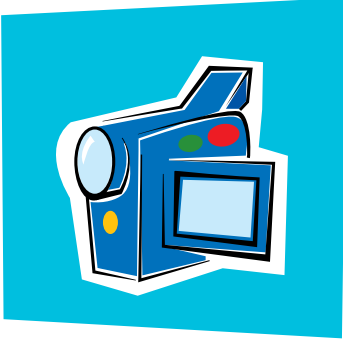
Je note ce que j'ai aimé dans son texte

R

Je dis à mon ami ce que j'ai aimé dans son texte

m
b
N

d
o
x



Je planifie la façon d'aborder mon projet d'écriture en fonction de mes objectifs

Qu'est-ce que je vais écrire ?

À qui est-ce que je vais écrire ?

Pourquoi est-ce que je vais écrire ?

Voici le déroulement du film que j'imagine dans ma tête :

1.

2.

3.

4.

5.

Qu'est-ce que j'ai oublié ou que je dois me rappeler ?



J'annote mon ébauche en identifiant les éléments pour lesquels j'ai un doute et qui doivent être révisés

1. Je repense à mon intention d'écriture

Je sais ce que j'écris :	Je sais à qui j'écris :	Je sais pourquoi j'écris :
--------------------------	-------------------------	----------------------------

2. Je pense à toutes les étapes du processus d'écriture

Planification	Ébauches	Révision	Correction	Publication et diffusion	Célébration

3. Je prévois un moyen pour annoter mon ébauche

Éléments dont je doute	Code
Je ne suis pas certain ou certaine de l'orthographe d'un mot.	
Je ne suis pas certain ou certaine d'avoir choisi le bon mot.	
Je trouve mon idée incomplète.	
Je trouve mon idée mal placée.	
Autre :	

4. J'écris mon ébauche

J'écris mon ébauche.

J'utilise mon code pour annoter les mots ou les idées dont je doute.



Je choisis les stratégies de révision appropriées et je me prépare à les appliquer

1. Je repense à mon intention d'écriture

Ce que j'ai écrit...

À qui j'ai écrit...

Pourquoi j'ai écrit...

2. Je décide ce que je veux réviser

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> le choix de mes idées<input type="checkbox"/> le nombre d'idées présentées<input type="checkbox"/> la suite logique de mes idées<input type="checkbox"/> l'organisation de mes idées en paragraphes ou en sections | <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> le choix des mots<input type="checkbox"/> la structure de mes phrases<input type="checkbox"/> autres : |
|--|---|

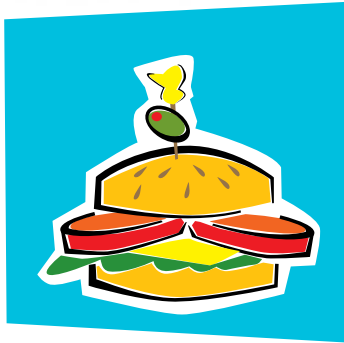
3. Je choisis une stratégie de révision appropriée

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> une auto-révision<ul style="list-style-type: none">• lecture attentive et objective• lecture à voix haute• lecture à tête reposée• guidée par un pair• guidée par l'enseignant | <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> une révision par un pair<input type="checkbox"/> une révision en équipe<input type="checkbox"/> une révision collective<input type="checkbox"/> les commentaires du destinataire<input type="checkbox"/> autres : |
|---|--|




4. J'identifie le matériel nécessaire et je le rassemble

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> une grille de révision<input type="checkbox"/> un code de révision<input type="checkbox"/> les consignes du projet d'écriture<input type="checkbox"/> le plan de mon texte<input type="checkbox"/> une banque de mots<input type="checkbox"/> le schéma ou le canevas de texte<input type="checkbox"/> des copies types<input type="checkbox"/> une fiche de rétroaction | <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> le choix des mots<input type="checkbox"/> la structure de mes phrases<input type="checkbox"/> autres : |
|--|---|

5. Je mets en application la stratégie de révision choisie



Je relis mon texte plusieurs fois et à chaque fois je choisis de corriger...

Ordre	Je corrige...	Je marque le texte	Matériel
	Masculin et féminin  le / un la / une		
	Ordre des mots 		
	Orthographe 		
	Singulier et pluriel  le la l' un une les des		
	Ponctuation 		

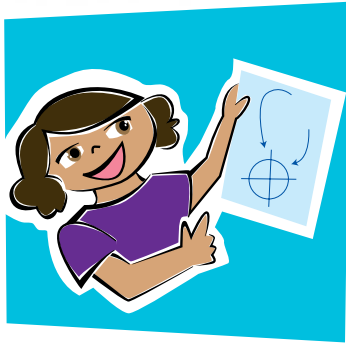
J'évalue si la mise en page
 et la forme finale de mon texte
 le rendent facile et agréable à lire

Forme de mon texte	Vérifié ✓
Taille de la police de caractère	
Couleur des lettres	
Style des lettres	
Couleur de fond	
Bordure	
Écriture soignée ou texte tapé à l'ordinateur	
Puces ou points	
Mise en page	
Titres, sous-titres et intertitres	
Espace entre les paragraphes	
Espace suffisant autour du texte	
Illustrations, photographies ou schémas	
Tableaux ou graphiques	
Légendes ou commentaires	
Endroits de la page où placer le texte	

E
 Q
 K

C
 f
 a

x
 d
 o



J'explique comment
mes stratégies m'ont
aidé à mieux écrire

T
B

J'ai trouvé difficile...

A
B

J'ai utilisé la stratégie...

Z
V



**Annexe B:
Fiches de l'élève, niveaux 7-12**



J'analyse mes émotions et je détermine ce qu'elles révèlent à mon sujet

A 3 b | Qu'est-ce que j'ai écrit?

| Quels sont les mots porteurs d'émotions que j'ai choisis?

<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

| Pour quelle raison est-ce que j'ai choisi ces mots?
À quoi me font-ils penser?

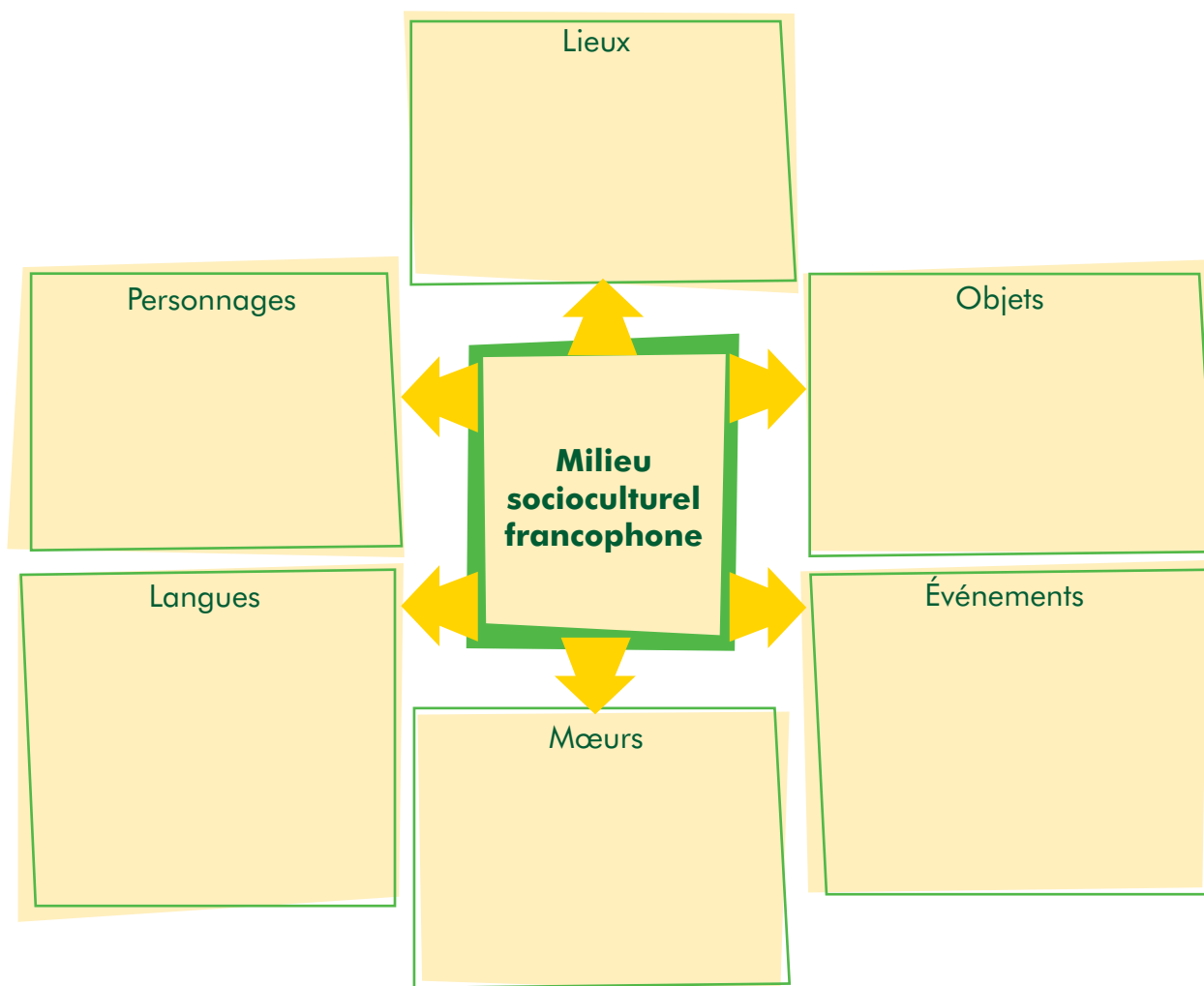
| Qu'est-ce que ces choix révèlent à mon sujet? au sujet de mes goûts?
de mes expériences? de mes valeurs?

| Quelle sorte de scripteur ou scriptrice est-ce que je suis?

J'identifie mes liens avec la francophonie dans ce que je lis

Je relève les repères culturels et je les organise

E f
R C



Je fais des liens entre ces repères et mes expériences, mon vécu

Ces repères culturels me rappellent...

J'exprime mes sentiments et mes réactions devant ces repères culturels

Devant ces repères culturels, je me sens...



Je décide ce que j'accepte et ce que je rejette du texte

G
B

Je dégage l'idée, l'opinion ou la valeur véhiculée	Je prends position	Je justifie ma position à partir de mon vécu
1 ^{er} passage:	 J'accepte  Je rejette	
2 ^e passage:	 J'accepte  Je rejette	
3 ^e passage:	 J'accepte  Je rejette	
4 ^e passage:	 J'accepte  Je rejette	
5 ^e passage:	 J'accepte  Je rejette	
6 ^e passage:	 J'accepte  Je rejette	
7 ^e passage:	 J'accepte  Je rejette	
8 ^e passage:	 J'accepte  Je rejette	

O
X



J'évalue mes chances de succès

Je décris ma tâche...

J'indique les étapes nécessaires pour réaliser ma tâche...

<p>1^{re} étape:</p> <p>Ressources nécessaires:</p>	<p>😊 Je suis certain(e) de réussir cette étape.</p> <p>☹️ J'hésite devant cette étape.</p>	<p>Pour m'aider à réaliser cette étape, j'ai besoin de:</p>
<p>2^e étape:</p> <p>Ressources nécessaires:</p>	<p>😊 Je suis certain(e) de réussir cette étape.</p> <p>☹️ J'hésite devant cette étape.</p>	<p>Pour m'aider à réaliser cette étape, j'ai besoin de:</p>
<p>3^e étape:</p> <p>Ressources nécessaires:</p>	<p>😊 Je suis certain(e) de réussir cette étape.</p> <p>☹️ J'hésite devant cette étape.</p>	<p>Pour m'aider à réaliser cette étape, j'ai besoin de:</p>
<p>4^e étape:</p> <p>Ressources nécessaires:</p>	<p>😊 Je suis certain(e) de réussir cette étape.</p> <p>☹️ J'hésite devant cette étape.</p>	<p>Pour m'aider à réaliser cette étape, j'ai besoin de:</p>

Est-ce que je suis capable de réussir la tâche ?

Si oui, je me mets à la tâche.

Si non, je demande de l'aide.



J'envisage les choix à faire pour assurer le bon déroulement de la tâche d'écriture

Je repense à la tâche d'écriture donnée

Je définis les paramètres de cette tâche d'écriture

Pourquoi est-ce que j'écris? (intention)

- imposé par l'enseignant
 déterminé par la classe
 choix à faire

Sur quel sujet est-ce que j'écris?

- imposé par l'enseignant
 déterminé par la classe
 choix à faire

À qui est-ce que j'écris? (destinataire)

- imposé par l'enseignant
 déterminé par la classe
 choix à faire

Comment est-ce que j'écris? (structure/forme du texte)

- imposé par l'enseignant
 déterminé par la classe
 choix à faire

Quelles sont les notions (grammaire, syntaxe) que je dois appliquer?

- imposé par l'enseignant
 déterminé par la classe
 choix à faire

De quelle longueur sera mon texte?

- imposé par l'enseignant
 déterminé par la classe
 choix à faire

Quelle sera la présentation finale de mon texte?

- imposé par l'enseignant
 déterminé par la classe
 choix à faire

Par quel moyen vais-je trouver mes idées et les choisir?

- imposé par l'enseignant
 déterminé par la classe
 choix à faire

Quels sont les ressources et les outils qui me sont nécessaires?

- imposé par l'enseignant
 déterminé par la classe
 choix à faire

Avec qui est-ce que j'écris?

- imposé par l'enseignant
 déterminé par la classe
 choix à faire

De combien de temps je dispose pour écrire?

- imposé par l'enseignant
 déterminé par la classe
 choix à faire

Je pense aux choix à faire, j'effectue ces choix et je passe à l'action.



J'envisage les choix à faire pour assurer le bon déroulement de la tâche de lecture

Je repense à la tâche de lecture donnée

Je définis les paramètres de cette tâche de lecture

Pourquoi est-ce que je lis? (intention)

imposé par l'enseignant déterminé par la classe choix à faire

Qu'est-ce que je devrai faire à la suite de ma lecture?

imposé par l'enseignant déterminé par la classe choix à faire

Qu'est-ce que je dois lire?

imposé par l'enseignant déterminé par la classe choix à faire

Par quel moyen est-ce que je vais activer mes connaissances antérieures?

imposé par l'enseignant déterminé par la classe choix à faire

De quelle manière est-ce que je vais lire? (lecture continue ou sélective)

imposé par l'enseignant déterminé par la classe choix à faire

Quelles sont les ressources de référence nécessaires?

imposé par l'enseignant déterminé par la classe choix à faire

Avec qui est-ce que je vais lire?

imposé par l'enseignant déterminé par la classe choix à faire

Pendant combien de temps est-ce que je vais lire?

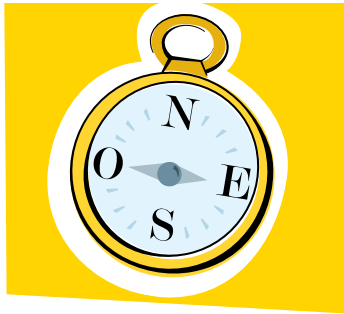
imposé par l'enseignant déterminé par la classe choix à faire

Quel moyen vais-je utiliser pour prendre des notes ou marquer le texte?

imposé par l'enseignant déterminé par la classe choix à faire

Je fais les choix nécessaires et je passe à l'action.





Je persiste à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche

Une boussole pour m'orienter

Je constate une distraction ou une perte de temps

Je cherche pourquoi je ne suis pas à la tâche et je trouve de l'aide

- 1. Est-ce que je comprends bien ce que j'ai à faire ?**
Sinon, je peux
 - relire les consignes
 - reformuler la tâche dans mes propres mots
 - valider ma compréhension de la tâche auprès d'un pair
 - demander l'aide d'un pair ou de l'enseignant
- 2. Est-ce que cette tâche me semble utile et intéressante ?**
Sinon, je peux
 - faire certains choix (sujet, personnages, mots, etc.) qui correspondent mieux à mes buts et à mes intérêts
- 3. Est-ce que je possède les connaissances, les habiletés et les ressources nécessaires ?**
Sinon, je peux
 - activer mes connaissances antérieures
 - consulter mon dossier d'apprentissage ou mon aide-mémoire
 - rassembler les outils nécessaires
- 4. Est-ce que j'ai planifié la tâche pour contrôler son déroulement ?**
Sinon, je peux
 - dresser la liste des étapes à suivre pour réaliser la tâche
 - cocher les étapes au fur et à mesure que je les ai finies

Je prends un moment pour diriger mon attention sur la tâche

Je peux m'y préparer physiquement (en buvant de l'eau, me levant, m'étirant, marchant) afin de me donner de l'énergie, me dégourdir ou me changer les idées pour continuer avec une meilleure concentration.

Je me remets à la tâche pour poursuivre le travail amorcé

Je prends des décisions pour augmenter ma motivation par rapport à ce que je lis

Fiche de réflexion

Qu'est-ce que je vais apprendre de nouveau ?

Qu'est ce que cette tâche va m'apporter ?

Qu'est-ce que cette tâche va me permettre de faire? d'être ?

Je conclus que cette tâche a un but

Qu'est-ce qui m'intéresse dans cette tâche ?

À quoi vont servir mes nouvelles connaissances ?

Quand et comment vais-je réutiliser ces connaissances ?

Je conclus que cette tâche a de la valeur

Quelles stratégies et connaissances vont me permettre de réussir la tâche ?

Quels sont les outils et les aides à ma disposition ?

Quels sont mes choix possibles dans le déroulement de la tâche ?

Je me rends compte que j'exerce un contrôle sur cette tâche

Je me sens motivé, prêt à m'engager dans ma tâche et à la réaliser jusqu'au bout.



Je demande des précisions ou de l'aide dans la réalisation de la tâche

Fiche de réflexion

Je vérifie ma compréhension des consignes données pour la tâche

Est-ce que je suis capable de :

- Reformuler les consignes dans mes propres mots
- Décrire le produit final
- Préciser les étapes à suivre
- Énumérer les ressources dont j'ai besoin

Je détermine la source de mon incompréhension ou de ma difficulté

Je ne comprends pas _____

J'ai besoin d'aide avec _____

Je pose ma question à une personne experte

- Un pair
- Un enseignant
- Un parent
- Autre

J'évalue si je suis satisfait de la réponse

Oui



Je me mets à la tâche.

Non



Je formule une nouvelle question.

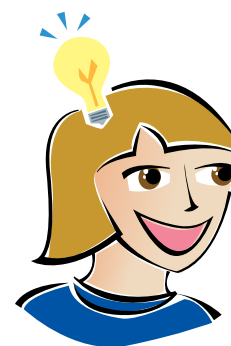
Je vérifie ma compréhension de la tâche en m'adressant à l'enseignant ou à un pair

Je réfléchis à ce que j'ai compris de la tâche

f
R C

Je réfléchis à ce que je comprends de la tâche

- ▮ les consignes
- ▮ le produit final
- ▮ les étapes à suivre
- ▮ les ressources nécessaires



Je fais part à l'enseignant ou à un pair de ce que j'ai compris de la tâche

- ▮ les consignes
- ▮ le produit final
- ▮ les étapes à suivre
- ▮ les ressources nécessaires



Je demande si j'ai bien compris

- ▮ S'il dit **oui**
➤ je me mets à la tâche
- ▮ S'il dit **non**
➤ je demande de l'aide





J'aide à planifier le travail d'équipe

Jeu de rôle

Scène 1

Quatre élèves simulent le mauvais fonctionnement d'une équipe.

Élève 1, consultant sa feuille de consignes — Bon, qu'est-ce qu'on fait ?

Élève 2, regardant les autres équipes — J'sais pas. Faudrait peut-être demander de l'aide.

Élève 1 — Non, non, c'est bien indiqué ici. (*Il lit les consignes.*) « Répartir la lecture de votre roman selon les dates des rencontres du cercle de lecture et déterminer la rotation des rôles. » C'est clair, et puis on a une fiche à compléter dans notre carnet de lecture. (*Il s'adresse à Élève 3 qui est dans la lune.*) Hé ! Où est ton carnet de lecture ?

Élève 3 — J'l'ai oublié dans mon casier. Ça fait rien... T'as qu'à me dire ce qu'il faut faire.

Élève 2 — J'te passerai mon carnet pis tu pourras copier.

Élève 3 — D'accord. Merci. (*Il se cale dans sa chaise et retourne à ses rêveries.*)

Élève 1 s'adressant à Élève 4 qui est plongé dans la lecture du roman
— Hé ! Qu'est-ce que tu fais ?

Élève 4 — Ben, j'lis le roman. C'est vraiment bon ! Attendez qu'vous lisiez ça ; vous allez trouver ça super !

Élève 1 — Oui, mais attends une minute ! l'faut planifier nos rencontres de cercle de lecture avant de commencer à lire.

Élève 4, le nez dans son roman — Attends, j'veux terminer cette page-là.

Élève 2, regardant autour de lui — Les autres équipes sont déjà en train de lire Dépêchons-nous !

Élève 1, *exaspéré* — Bon ! Pour la prochaine rencontre, on va lire le premier chapitre. Toi (*pointant son roman vers Élève 2*), tu seras le responsable des liens¹⁰ ; toi (*pointant son roman vers Élève 3*), tu seras le responsable des questions ; toi (*pointant son roman vers Élève 4*), tu seras le responsable des beaux passages... Hé ! M'as-tu entendu ?

Élève 4, *levant à peine son nez du roman* — Oui, oui, j'sé quoi faire.

Élève 1 — Puis moi, je jouerai le rôle de chercheur. On pourra changer de rôles lors de notre prochain cercle de lecture.

Scène 2

Quatre élèves illustrent l'application de la stratégie.

Élève 1 — Bon, maintenant planifions nos prochaines rencontres du cercle de lecture. Est-ce qu'on lit le prochain chapitre ?

Élève 2 — Y'a 28 chapitres dans ce roman et seulement 8 autres rencontres du cercle. Il faudra lire plus d'un chapitre sinon on terminera pas notre lecture.

Élève 4, *levant le nez de son roman et le mettant de côté* — Moi, j'sus déjà rendu au chapitre 4 : ça se lit bien, pis c'est vraiment bon ! Des fois, j'peux pas m'arrêter de lire !

Élève 3 — Ben, si on lisait trois chapitres pour chaque rencontre, ça marcherait.

Élève 2, *en feuilletant son roman* — Oui, mais, y'a des chapitres très courts, avec seulement 2 ou 3 pages, pis y'en a d'autres plus longs, qui ont jusqu'à 20 pages. Je pense qu'il faudrait plutôt aller par le nombre de pages ; mettons, 240 pages divisées par 8 rencontres, ça fait environ 30 pages à lire à chaque fois.

Élève 1 — Oui, mais moi, je veux pas m'arrêter en plein milieu d'un chapitre !


Élève 4 — On pourrait regarder à quel endroit ça tombe, la page 30. Regardez, (*montrant la page dans son roman*) ça nous mène à l'avant-dernière page du chapitre. Je suggère qu'on lise ces 31 pages pour notre prochaine rencontre.

Élève 1 — Notons-le dans notre carnet de lecture. Maintenant, choisissons nos rôles. Moi, j'veux être responsable des questions cette fois-ci.

Élève 2 — Ah, c'est le rôle que j'voulais...

Élève 4 — Moi aussi : c'est le plus facile !

¹⁰ Source : Inspiré de Daniels, H. (2005). *Les cercles de lecture*. Montréal : Chenelière Éducation.

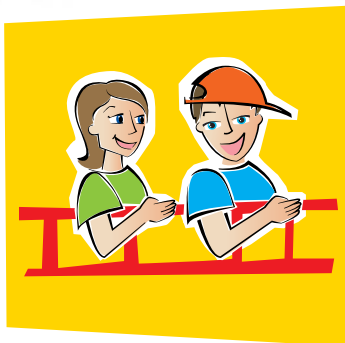


Élève 3 — J’ pense que ça irait mieux si chacun de nous choisissait simplement le rôle suivant dans la liste de notre carnet de lecture. Comme ça, chacun aura la chance de jouer tous les rôles, le choix se fera plus vite et on évitera que deux personnes jouent le même rôle lors d’une même rencontre.

Élève 1 — D’accord ! C’est une bonne idée ! Vous êtes tous d’accord ?
(*Élèves 2, 3 et 4 hochent la tête en approbation*) Alors, notons-le dans notre carnet de lecture.

Élève 4, pointant l’horloge — Hé, regardez ! Il nous reste du temps pour lire !
(*Il reprend la lecture de son roman*).

Fin



Je suis responsable de mon travail et d'aider les autres

Exemples de comportements non verbaux

Se pencher sur son travail

Être à la tâche
(écrire, lire, parler, écouter, etc.)

Regarder la personne qui parle

Parler à tour de rôle et pas trop fort

Poser les gestes propres
à sa responsabilité (Exemples :
le chronométrateur regarde sa
montre ; le responsable du matériel
rassemble et distribue le matériel)

Se pencher sur le travail
d'un coéquipier qui veut de l'aide

Pointer pour montrer une ressource,
une solution, une réponse

Sourire

Garder une attitude calme et amicale

Poser des gestes d'encouragement
(hochements de tête, sourires,
clins d'œil, etc.)

Exemples de comportements verbaux

« Si j'ai bien compris,
nous devons... »

« Avez-vous compris? »

« Voici ce que je pense... »

« Je crois qu'il faut... »

« Qu'est-ce que vous en pensez? »

« Choisissons nos responsabilités! »

« Est-ce qu'il nous manque
quelque chose? »

« Commençons! »

« Je t'écoute! »

« Tu veux dire que... »

« Ça va bien, continuons! »

« Si tu veux, je peux t'aider! »



Je fais part de mes idées, j'accueille celles des autres et j'en tiens compte

Exemples de comportements non verbaux

- Se tourner ou se pencher vers ses coéquipiers
- Prendre son tour de parole
- Maintenir un contact visuel avec ses coéquipiers
- Poser des gestes pour appuyer ses propos (gestes des mains, des épaules, mouvements de tête, expressions faciales, etc.)
- Réagir aux questions de ses coéquipiers
- Poser des gestes d'encouragement (hochements de tête, sourire, etc.)
- Reformuler ce qui a été dit
- Interroger la personne qui parle
- Garder une attitude calme et amicale

Exemples de comportements verbaux

- « Voici ce que je pense... »
- « J'ai une idée : on pourrait... »
- « Voici comment j'ai fait la dernière fois... »
- « Voici les informations que j'ai trouvées... »
- « Si j'ai bien compris, ton idée est de... »
- « Peux-tu répéter ? »
- « Veux-tu expliquer un peu plus ? »
- « Ce que tu dis est vrai et je pense que... »
- « Ton idée m'aide à terminer cette tâche ! »
- « Je n'y avais pas pensé ; c'est génial ! »

m
c
o

n
z
e
r

A
x
d

J'encourage et je félicite les membres de mon équipe



Exemples de comportements non verbaux

Se tourner ou se pencher vers ses coéquipiers

Maintenir un contact visuel avec ses coéquipiers

Sourire

Poser des gestes d'encouragement

- signes de tête
- clins d'œil
- pouces levés
- tapes amicales
- poignées de main
- etc.

Exemples de comportements verbaux

« Ensemble, nous y arriverons ! »

« Ne lâchons pas ! »

« Ça va bien ! Continuons ! »

« Encore un petit effort ! »

« Super ! »

« Quelle bonne idée ! »

« Tu as bien fait ça ! »

« J'ai beaucoup aimé quand tu as... »

« C'est génial ce que tu as fait ! »

« J'aime ça, être en équipe avec toi ! »

J'évalue mon degré d'anxiété et j'utilise diverses techniques pour le réduire

Fiche de réflexion

Je me demande ce que je ressens devant cette tâche



calme et confiant(e)



troublé(e) et anxieux(se)

Je reconnais les signes indicateurs de mon anxiété¹¹

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> front crispé | <input type="checkbox"/> tremblements |
| <input type="checkbox"/> mâchoires serrées | <input type="checkbox"/> besoin de bouger |
| <input type="checkbox"/> pression sur les épaules | <input type="checkbox"/> papillons dans le ventre |
| <input type="checkbox"/> tension dans la nuque | <input type="checkbox"/> mains moites, transpiration |
| <input type="checkbox"/> point entre les omoplates | <input type="checkbox"/> souffle court |
| <input type="checkbox"/> mal de tête | <input type="checkbox"/> autres |

Je décide si mon anxiété m'empêche de travailler

Si non,

je me mets au travail

Si oui,

je choisis une technique pour réduire mon anxiété et je la pratique

- la respiration (Techniques 1, 2 ou 3)
- la relaxation (Méthodes de Jacobson, Méthode de Schultz ou La relaxation)
- la visualisation (Visualisation pacifiante, Visualisation de paix ou Les Ballons)
- autres

J'évalue dans quelle mesure la technique m'a aidé

- Je suis calme et confiant(e) : je me mets à la tâche.
- Je suis encore anxieux(se) : je cherche une autre solution.

¹¹ Source : Lafleur, J. et Béliveau, R. (1994). *Les quatre clés de l'équilibre*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Techniques de respiration

Technique 1¹²

- ▮ Inspire en comptant jusqu'à 5.
- ▮ Retiens l'air dans tes poumons une seconde.
- ▮ Expire en comptant jusqu'à 7.
- ▮ Recommence 10 fois, lentement!

Technique 2

- ▮ Inspire lentement par le nez en prenant soin de laisser entrer l'air jusque dans le bas de ton ventre.
- ▮ Gonfle bien le ventre.
- ▮ Attends quelques secondes.
- ▮ Expire par la bouche.
- ▮ Prends conscience de tes tensions, de tes raideurs.
- ▮ Laisse tomber tes épaules.

Technique 3¹³

- ▮ Couche-toi à plat sur le dos.
- ▮ Place une main sur ton ventre, juste au-dessus du nombril. Place l'autre main sur ta poitrine.
- ▮ Inspire lentement en gonflant les muscles du ventre.
- ▮ Retiens ta respiration pendant une seconde.
- ▮ Expire lentement et relâche les muscles du ventre.

¹² Source : Harvey, L. (2004). *100 façons de cultiver le calme et la sérénité*. Outremont: Les Éditions Quebecor.

¹³ Source : Le Collège des médecins de famille du Canada. www.cfpc.ca, dernière mise à jour 04/28/2003.

Techniques de respiration

Méthode de Jacobson¹⁴

- Choisis un lieu calme.
- Couche-toi sur le dos, les bras le long du corps, les jambes allongées.
- Garde les yeux ouverts quelques minutes, puis ferme-les.
- Sers ta main le plus fort possible. Sens les muscles de ton bras se tendre, puis ceux de ton avant-bras, de ton poignet, de ta main.
- Sens la tension créée, puis relâche.
- Sens les muscles qui se détendent.
- Répète deux fois pour chaque bras et chaque jambe.
- Fais la même chose pour tout ton corps.
- Prends le temps de revenir tranquillement à la normale après la séance.

Méthode de Schultz

- Allonge-toi dans un lieu sombre et ferme les yeux.
- Dis-toi dans ta tête : « Je suis tout à fait calme. »
- Ton corps devient lourd. Fixe ta pensée sur les épaules, puis les bras, le corps et enfin les jambes jusqu'au bout des pieds. Dis-toi dans ta tête : « Je sens mes épaules devenir lourdes, lourdes... », « Je sens mes bras devenir lourds... » et répète la même chose pour chaque partie de ton corps.
- Imagine ensuite que tu as chaud. La chaleur se diffuse dans tout ton corps. Répète les mêmes phrases : « J'ai les épaules chaudes... », « J'ai les bras chauds... »
- Essaie ensuite de sentir les battements de ton cœur. Dis-toi : « Je sens mon cœur battre calmement. »
- Puis essaie de sentir tes poumons qui se gonflent et se dégonflent au rythme de chaque inspiration et de chaque expiration. Dis-toi : « Je sens mon inspiration... Je sens mon expiration... »
- Bouge alors lentement les bras, les jambes, puis étire-toi.
- Inspire profondément et ouvre les yeux.

¹⁴ Source : Harvey, L. (2004). *100 façons de cultiver le calme et la sérénité*. Outremont : Les Éditions Quebecor.

Technique : La relaxation¹⁵

- Assois-toi et regarde droit devant toi, de façon que ton cou ou ton épine dorsale ne soient ni tournés ni tordus.
- Prends une profonde inspiration (respire par le nez et expire par la bouche) et, en expirant, relâche tes épaules.
- Prends une autre inspiration profonde et, en expirant, secoue doucement tes mains pour relâcher toute tension.
- Prends une autre inspiration profonde et, en expirant, remue les orteils.
- Respire à nouveau normalement et écoute ta respiration.
- Prends conscience de ton estomac et de tes côtes qui se dilatent et se contractent.
- Prends conscience de tout ton corps, en commençant au sommet de ton crâne. Sens-tu ton cuir chevelu? Sens-tu le poids de tes cheveux? Peux-tu sentir tes oreilles? Ne les touche pas. Prends-en simplement conscience. Y sens-tu battre ton cœur?
- Passe à ton visage. Ne bouge ni ton nez ni tes lèvres, mais prends-en conscience. Te piquent-ils? Sont-ils chauds?
- Prête attention à ton cou et à tes épaules. Ressens-tu de la tension ou de la raideur dans ces régions?
- Si tu ressens de la tension ou une raideur, prends une profonde inspiration et imagine que cette inspiration est un rayon de lumière tourbillonnante qui rejoint la région de ton cou et fait voler en éclats la tension que tu évacues en expirant.
- Prends conscience de ta colonne vertébrale, depuis le haut jusqu'au bas de ton dos, descends dans tes jambes, tes genoux et jusqu'à tes orteils. Débarrasse-toi de la tension en envoyant le rayon de lumière tourbillonnante de ta respiration dans les endroits qui te semblent tendus.
- Concentre-toi sur les sons environnants.
- Remarque les différences de volume. Qu'entends-tu de bruyant? De doux? Demeure conscient de ta respiration.
- Doucement, très doucement, observe ce qui t'entoure de droite à gauche. Regarde ce qui se trouve devant toi comme si tu le voyais à travers l'objectif d'une caméra. Prends conscience des couleurs. Y a-t-il du mouvement? Demeure conscient de ta respiration.
- Scrute la pièce, puis immobilise ton regard. Écoute ta respiration.
- Vois comme tu es à ta place. Tu es la personne de la situation et tu veux participer. Inspire profondément et expire lentement, puis souris.

¹⁵ Source : Inspiré de Miyata, C. (2004). *L'art de communiquer oralement*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Techniques de visualisation

Visualisation pacifiante¹⁶

- Ferme les yeux et imagine un lac.
- Entre dans l'eau et sens la fatigue sortir de toi sous forme de petits poissons noirs.
- Quand ils sont partis, respire profondément et fais la planche.
- À présent, coule à pic, puis remonte d'un coup de talon. Inspire profondément. Tu n'es plus pareil.

Visualisation de paix

- Assois-toi ou allonge-toi.
- Respire lentement et profondément.
- Relaxe-toi.
- Procède ensuite à une visualisation de paix. Il s'agit d'imaginer un jardin intérieur où tu peux t'entraîner au calme. Imagine ceci : *Tu es en pleine nature... Tu avances sur un chemin, ce chemin est large..., étroit, sinueux, montagneux ou plat... Tu longes le bord de l'eau, puis tu te retrouves dans la forêt... Tu arrives dans un endroit très inspirant... Il y a des espaces de lumière et d'autres d'ombre... Tu y trouves la végétation qui te plaît... animaux, fleurs et arbres en abondance... C'est ton paradis...*
- Prends le temps d'imaginer cet endroit selon ton goût, il n'existe que pour toi... *Sens le parfum des fleurs ou des herbes aromatiques... Touche les arbres... Sens l'herbe sous tes pieds... Installe-toi à l'ombre d'un arbre ou continue de marcher dans ton jardin... Tu es en paix, imagine les changements souhaités... Vis pleinement un moment de solitude tranquille.*
- Passe du temps dans ton jardin. Assois-toi et dis-toi : « *Je suis calme...* », « *Je suis en paix...* », « *Je réfléchis tranquillement...* », « *Je dépose mes problèmes dans mon jardin...* »
- Quand tu te sens calme et en paix, éveille-toi tranquillement et reprends tes activités normales.

¹⁶ Source : Harvey, L. (2004). *100 façons de cultiver le calme et la sérénité*. Outremont : Les Éditions Quebecor.

Visualisation : Les ballons¹⁷

- Installe-toi confortablement et ferme les yeux.
- Détends tes épaules. Respire profondément et expire lentement.
- En imagination, laisse les couleurs suivantes apparaître devant toi... Rouge... Vert... Bleu... Noir.
- Maintenant, imagine les objets suivants... Une pomme rouge bien luisante. (pause) De hautes herbes vertes se balançant au vent. (pause) Un grand ciel bleu semé de nuages floconneux. (pause)
- Laisse s'évanouir toutes ces images.
- À présent, regarde une grosse poignée de ballons gonflés à l'hélium et retenus par des ficelles.
- Les ballons sont de différentes couleurs. Quelles couleurs vois-tu? (pause)
- Compte les ballons. (pause)
- Maintenant, laisse les ballons s'envoler un à un. (pause)
- Quand tes ballons auront disparu, assois-toi, ouvre lentement les yeux et reporte ton attention sur ce qui se passe en classe.

¹⁷ Source : Miyata, C. (2004). *L'art de communiquer oralement*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.



Je m'encourage en misant sur mes points forts et en pensant à ce que j'ai déjà réussi

Fiche d'auto-encouragement

Je repense à la tâche à réaliser

- Aujourd'hui, je dois...

Je me demande ce que je ressens devant cette tâche

- Est-ce que je me sens calme et confiant ou confiante ?
- Est-ce que je suis hésitant ou hésitante et anxieux ou anxieuse ?

Je pense aux connaissances, aux habiletés et aux stratégies qui vont m'être utiles dans la réalisation de cette tâche

- Qu'est-ce que je connais ?
- Qu'est-ce que je sais faire ?
- Quels sont les moyens que je prends pour réussir ?

Je repense à une tâche semblable que j'ai déjà réussie

- À quoi cette tâche me fait-elle penser ?
- Est-ce que j'ai déjà réussi une tâche semblable ?

Je m'encourage par des paroles positives

- J'en suis capable !
- Je vais y arriver !
- Je sais que je peux le faire !
- Tout va bien, je continue !



J'active mes connaissances antérieures

Je repense à mon intention de lecture

- Je sais ce que je lis...
- Je sais pourquoi je le lis...
- Je sais ce que je devrai faire suite à ma lecture...

Je cherche des indices du sujet et de la structure du texte

- Je lis le titre, les sous-titres, les intertitres...
- J'observe les illustrations et je lis les légendes...
- Je lis les organisateurs textuels au début des paragraphes ou des sections...
- Je constate que c'est un texte qui parle de... et qui respecte la structure textuelle...

Je pense à ce que je connais déjà

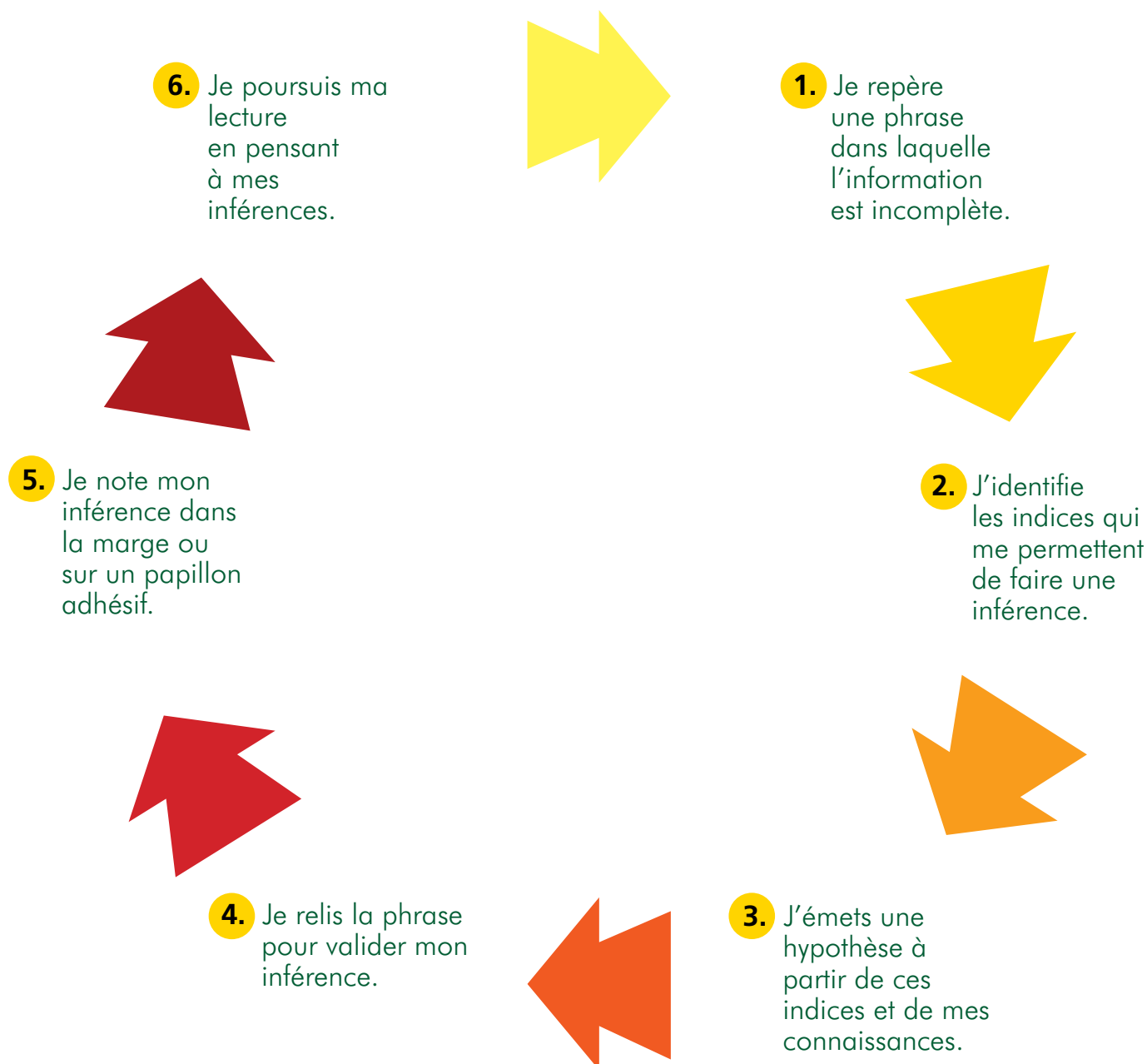
Sur le sujet :

Sur la structure du texte :

J'anticipe ce que je vais apprendre



Je fais des inférences et je les note





Je donne du sens aux mots de substitution

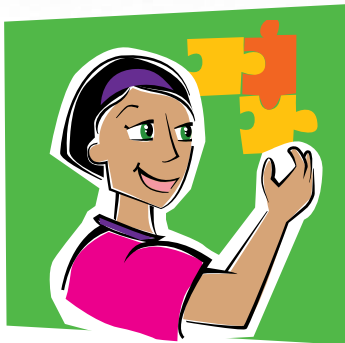
Les mots de substitution les plus fréquents¹⁸

■ les pronoms personnels	<i>Jean et Marie aiment le sport. <u>Il</u> pratique le ski et <u>elle</u>, la natation.</i>
■ les pronoms démonstratifs	<i>Veux-tu un gâteau? Oui, je prendrai <u>celui-ci</u>.</i>
■ les pronoms relatifs	<i>Pierre, <u>qui</u> vient d'avoir seize ans, termine son secondaire.</i>
■ les pronoms possessifs	<i>C'est ton livre; j'ai déjà retourné <u>le mien</u> à la bibliothèque.</i>
■ les synonymes	<i>Le jeune homme est nouveau à l'école. Il semble être un <u>garçon</u> dynamique.</i>
■ les termes génériques	<i>Pierre, Joseph et Suzanne jouent dans un groupe de musique rock; ces <u>adolescents</u> font de la bonne musique.</i>
■ les adverbes	<i>Il est né en Russie; il a passé son enfance <u>là-bas</u>.</i>
■ autres...	

Démarche pour donner du sens aux mots de substitution

1. Je repère un mot de substitution qui me pose problème. Je l'encercle.
2. Je me demande à qui ou à quoi renvoie ce mot de substitution.
3. Je relis la phrase ou une partie de la phrase précédente pour trouver le référent.
4. Je vérifie que je l'ai bien trouvé en relisant la phrase avec ce référent plutôt que le mot de substitution

¹⁸ Source : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1999). *Français. Programme d'études. Niveau secondaire. Écoles francsaskoises.*
Régina : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.



J'analyse un texte pour en dégager les composantes et établir des relations entre elles

Je réfléchis à l'organisation du texte

Avant ma lecture, j'ai pu constater, en survolant les marques d'organisation du texte (titres, sous-titres, mots en caractères gras, mots clés, organisateurs textuels, illustrations...) qu'il s'agissait d'un texte de type :

- | | |
|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> descriptif | <input type="checkbox"/> « cause à effet » |
| <input type="checkbox"/> énumératif | <input type="checkbox"/> « problème et solution » |
| <input type="checkbox"/> séquentiel | <input type="checkbox"/> autres... |
| <input type="checkbox"/> comparatif | |

Je relis les principales informations dégagées pendant ma lecture

Pendant ma lecture, j'ai souligné ou noté les principales informations de chaque paragraphe ou section. Je les relis maintenant.

J'établis des liens entre ces informations

Je regroupe ces informations et je les organise à l'aide des liens proposés par la structure retenue.

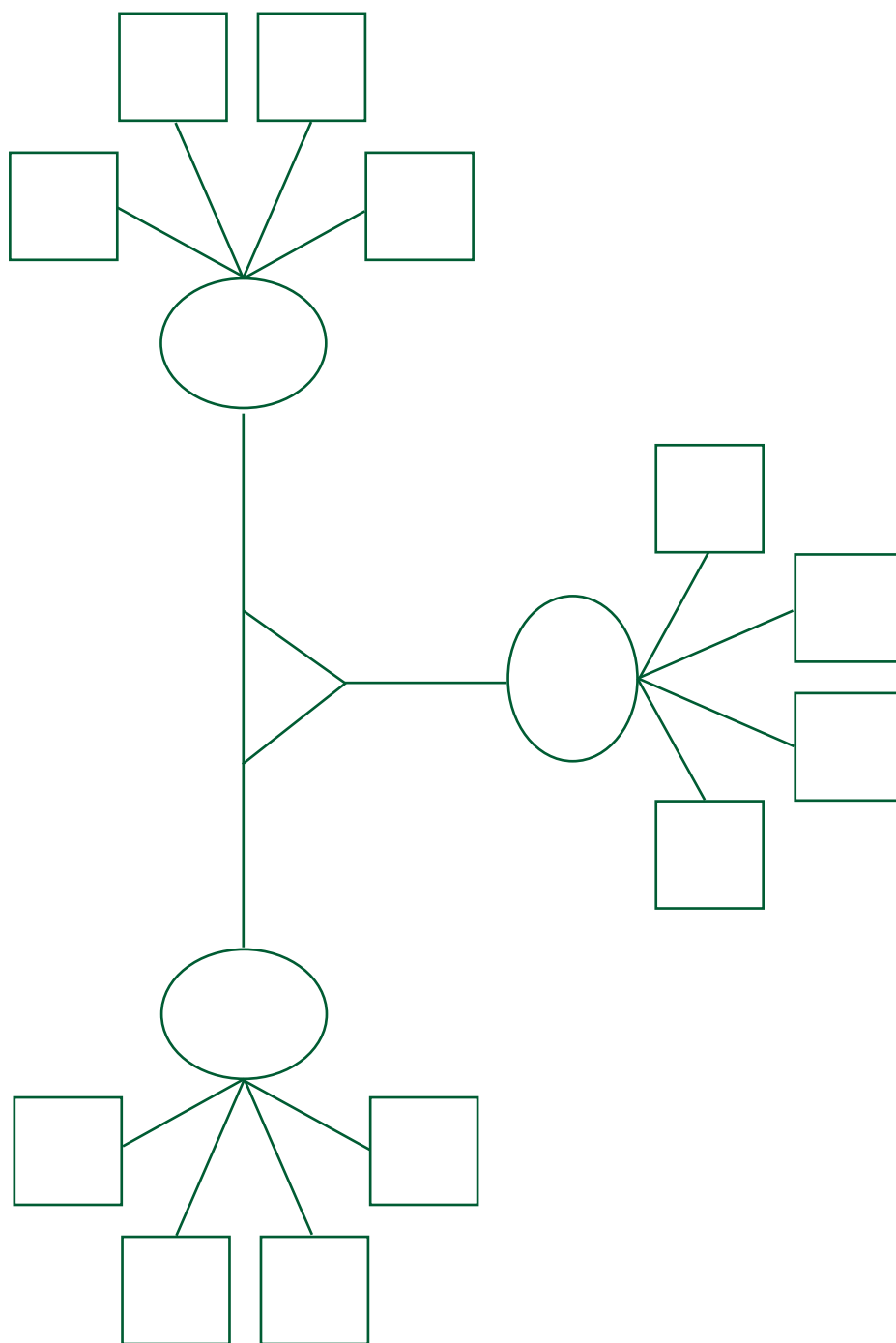
Je reconstruis le texte sous forme de schéma

Je choisis le schéma approprié parmi ceux proposés dans mon cahier de lecture (ou je le crée) et je le complète en y insérant les informations dégagées, regroupées et organisées.

Je fais valider mon schéma

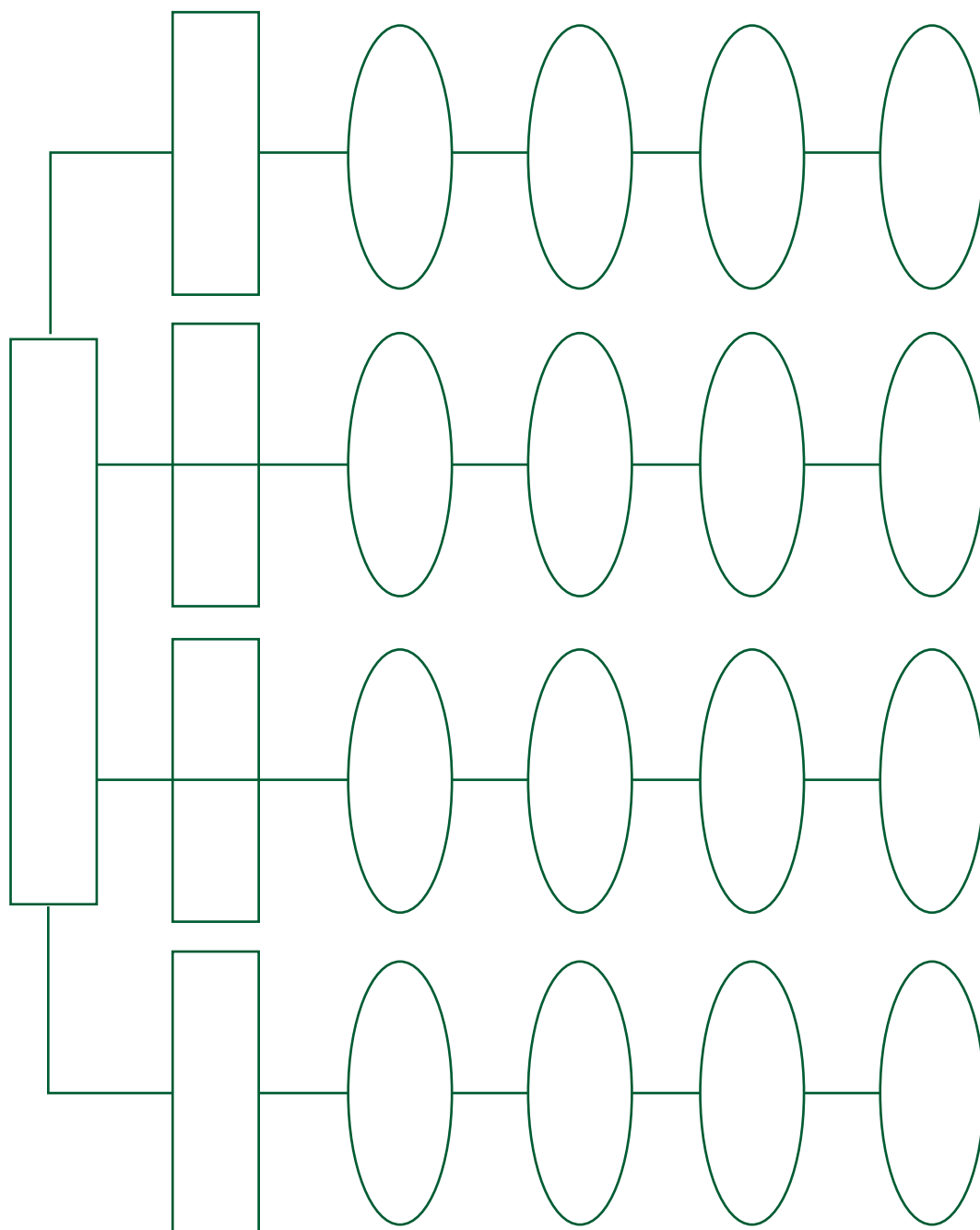
Je fais relire mon schéma par l'enseignant ou un pair pour valider ma compréhension du texte.

Schéma d'un texte de type descriptif¹⁹



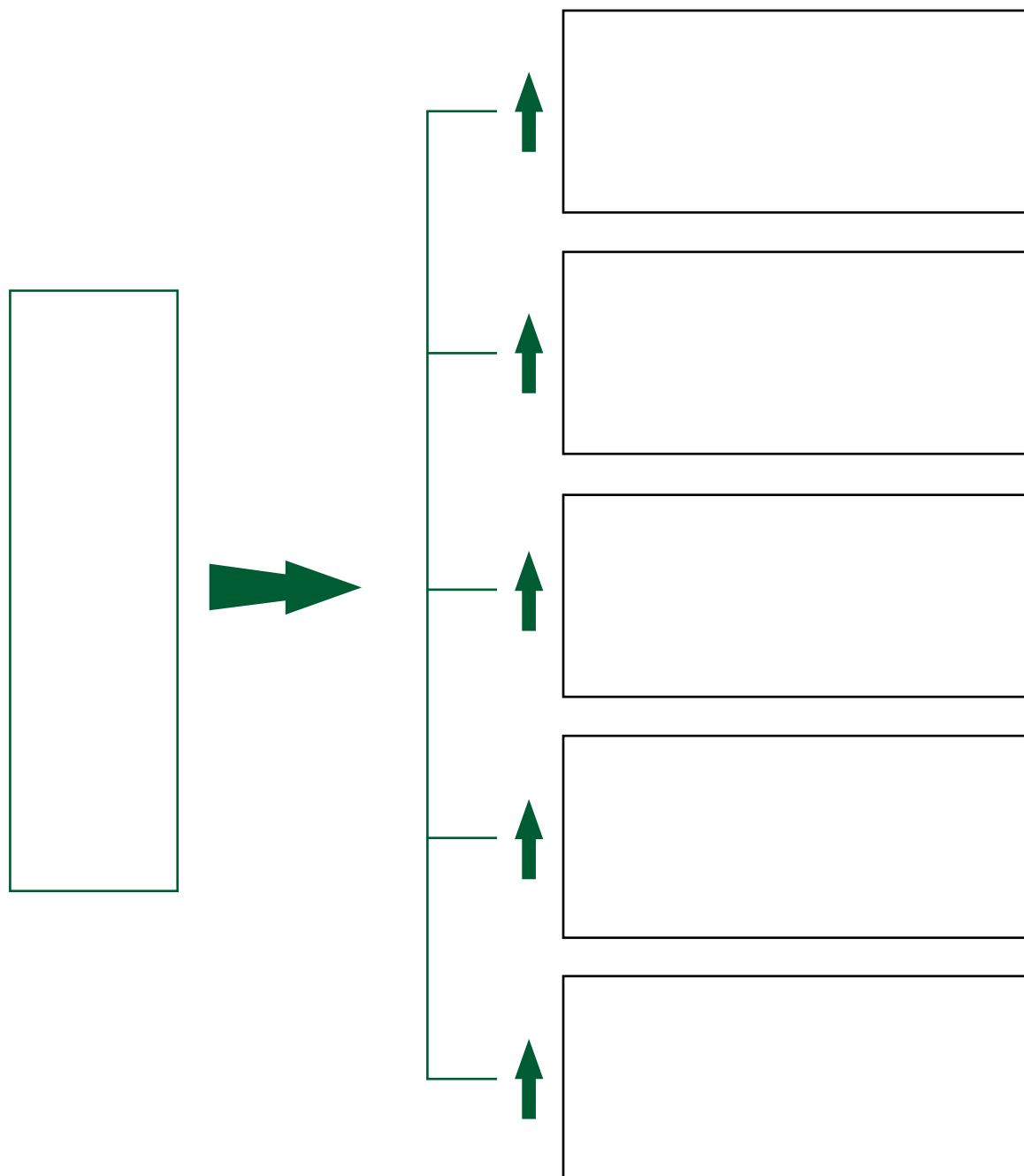
¹⁹ Source : Éducation et Formation professionnelle Manitoba. (2001). *Français langue première, 4^e à 8^e année : Lire pour s'informer : Supplément au document de mise en œuvre*. Winnipeg : Couronne du chef du Manitoba, p. 29.

Schéma d'un texte de type énumératif²⁰



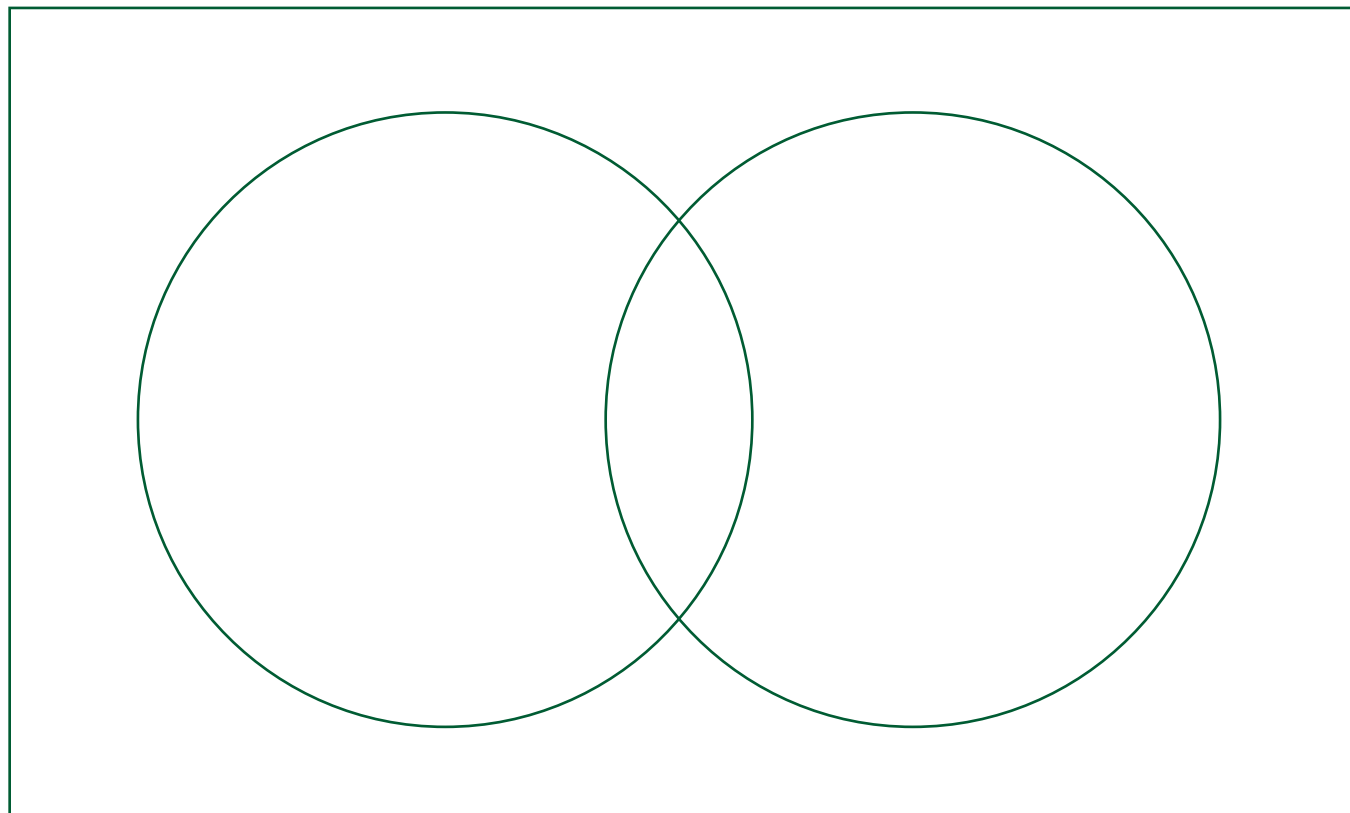
²⁰ Source : Éducation et Formation professionnelle Manitoba. (2001). *Français langue première, 4^e à 8^e année : Lire pour s'informer : Supplément au document de mise en œuvre*. Winnipeg: Couronne du chef du Manitoba, p. 29.

Schéma d'un texte de type séquentiel²¹



²¹ Source : Éducation et Formation professionnelle Manitoba. (2001). *Français langue première, 4^e à 8^e année : Lire pour s'informer : Supplément au document de mise en œuvre*. Winnipeg : Couronne du chef du Manitoba, p. 29.

Schéma d'un texte de type comparatif²²

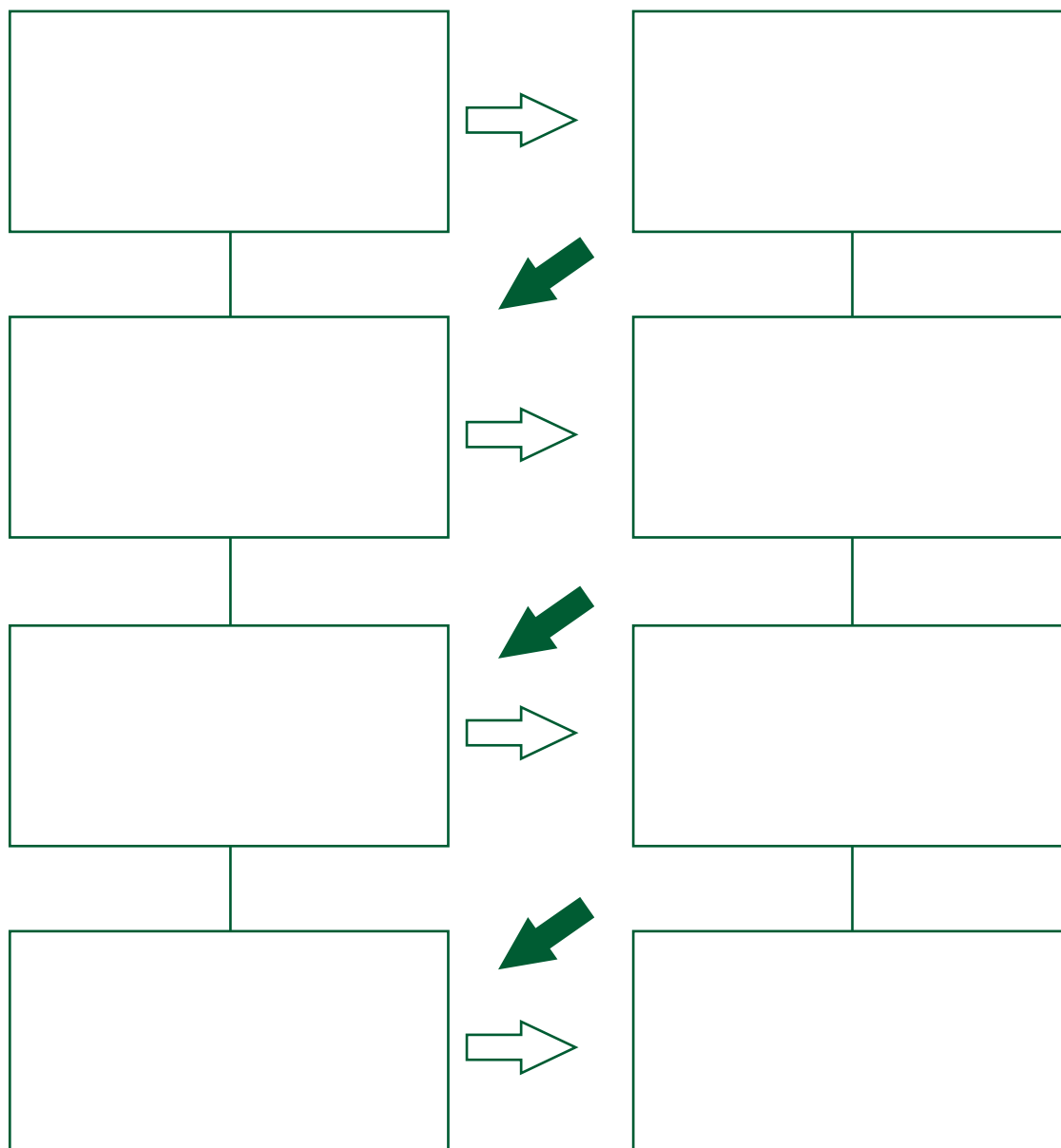


²² Source : Éducation et Formation professionnelle Manitoba. (2001). *Français langue première, 4^e à 8^e année : Lire pour s'informer : Supplément au document de mise en œuvre*. Winnipeg : Couronne du chef du Manitoba, p. 29.

Schéma d'un texte de type « cause à effet »²³

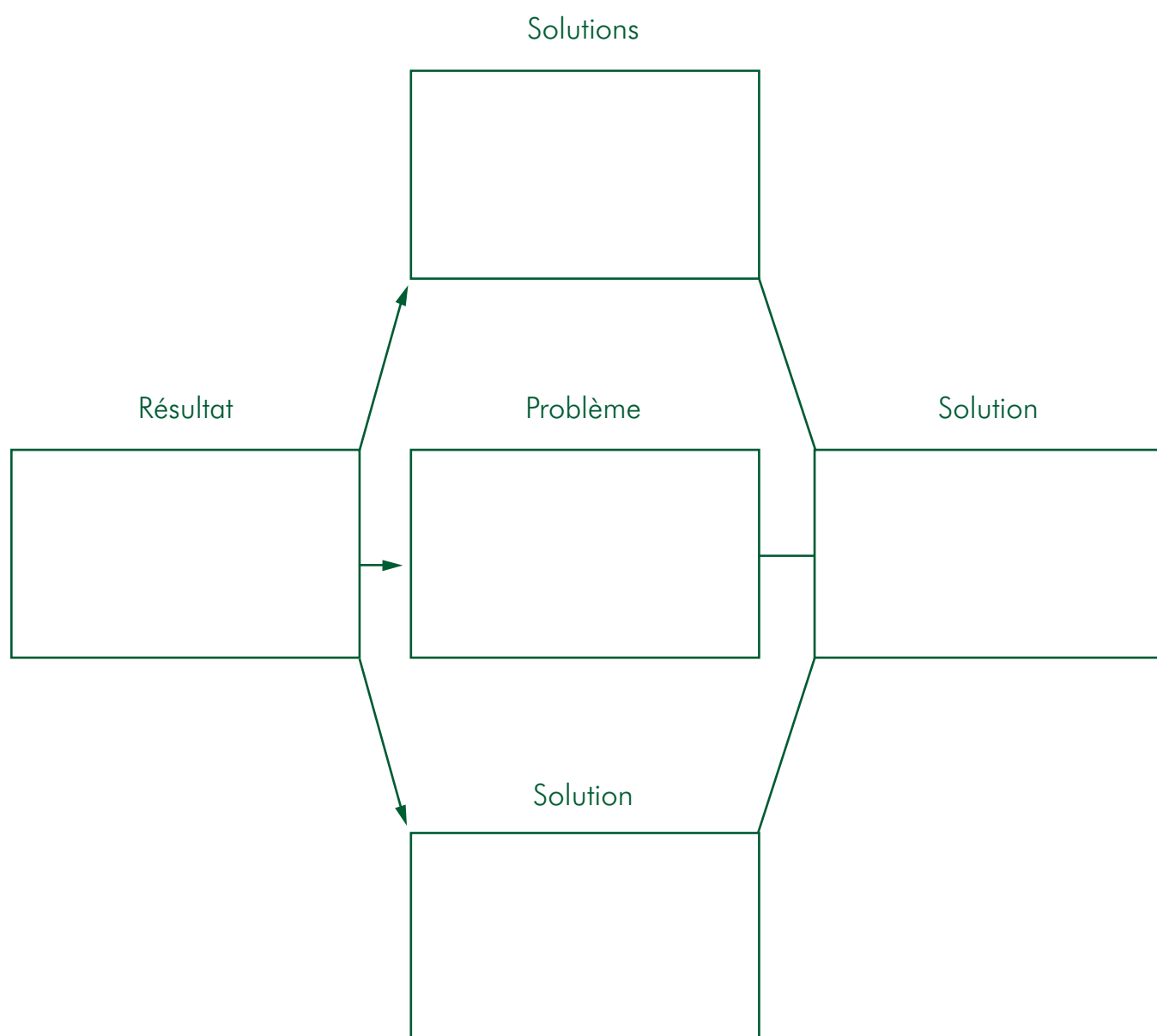
Causes

Effets



²³ Source : Éducation et Formation professionnelle Manitoba. (2001). *Français langue première, 4^e à 8^e année : Lire pour s'informer : Supplément au document de mise en œuvre*. Winnipeg : Couronne du chef du Manitoba, p. 29.

Schéma d'un texte de type « problème et solution »²⁴



²⁴ Source : Éducation et Formation professionnelle Manitoba. (2001). *Français langue première, 4^e à 8^e année : Lire pour s'informer : Supplément au document de mise en œuvre*. Winnipeg : Couronne du chef du Manitoba, p. 29.



J'établis un rapport entre les repères culturels francophones du texte et moi-même

Je relève les repères culturels du texte qui ont suscité une vive réaction

Je décris ma réaction

J'explique ma réaction à partir de mes expériences personnelles

Je fais part de ma réaction à un pair ou à l'enseignant



Je porte un jugement critique et esthétique sur le texte et je compile mes notes

Je prends du recul pour porter un regard critique sur le texte

J'identifie les aspects du texte sur lesquels fonder mon jugement

	Les idées et les thèmes	Les moyens techniques
Texte littéraire	<ul style="list-style-type: none"> ■ les thèmes principaux et secondaires ■ les éléments de l'univers créé (personnages, lieux, époque...) ■ les images fortes ■ l'atmosphère ■ les préoccupations idéologiques ■ les repères culturels ■ autres... 	<ul style="list-style-type: none"> ■ la conformité avec le genre ■ la cohérence textuelle ■ la séquence des événements (chronologie, retours en arrière...) ■ le point de vue narratif ■ le registre de langue ■ le vocabulaire ■ les figures de style ■ les passages évocateurs ■ autres...
Texte courant	<ul style="list-style-type: none"> ■ le sujet du texte ainsi que son propos ■ les idées principales et secondaires ■ la crédibilité des sources et des informations ■ autres... 	<ul style="list-style-type: none"> ■ la conformité avec le genre ■ la cohérence textuelle ■ le registre de langue ■ le ton ■ le style ■ l'objectivité ■ les champs lexicaux ■ les illustrations ■ autres...

Je repère des exemples concrets dans le texte

J'explique l'effet produit

Je fais part à un pair, à l'enseignant ou à un membre de ma communauté de mon appréciation du texte



Je détermine la façon d'aborder ma lecture en fonction de mon intention

Je repense à mon intention de lecture

Je sais ce que je lis...
Je sais pourquoi je lis...
Je sais ce que je devrai faire suite à ma lecture...

Je cherche des indices sur l'organisation du contenu

- le titre, les intertitres, les illustrations, les tableaux et les marques typographiques
- les organisateurs textuels

Je reconnais la structure du texte

J'identifie la structure du texte...
Je repense à l'organisation générale de cette structure...

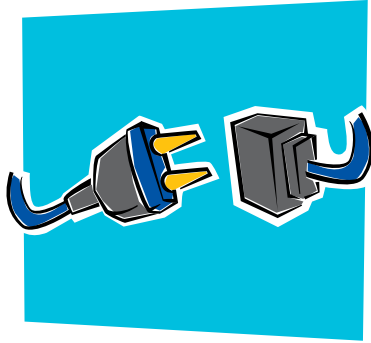
Je choisis comment aborder ma lecture²⁵

- une **lecture en survol** (lecture très rapide pour rechercher un mot, une catégorie de mots, une information précise ou encore pour se donner une vue d'ensemble du texte)
- une **lecture sélective** (lecture d'un passage sélectionné à la suite d'une lecture en survol)
- une **lecture en détail** (lecture faite avec attention dans le but de retenir de l'information)
- une **lecture de l'introduction et de la conclusion** (lecture rapide qui permet de se donner une vue d'ensemble sur le sujet traité)
- autre...

Je prévois une façon d'annoter le texte ou de prendre des notes

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> utiliser un surligneur | <input type="checkbox"/> prendre des notes télégraphiques |
| <input type="checkbox"/> écrire dans la marge | <input type="checkbox"/> faire un schéma |
| <input type="checkbox"/> utiliser des papillons adhésifs | <input type="checkbox"/> autre... |

²⁵ Source : Alberta Education (1998). *Programme d'études de français langue première M-12*. Edmonton : Direction de l'éducation française.



Je constate que je ne comprends plus et...

Je constate que j'ai « perdu le fil »

J'identifie la source du problème dont je cherche les raisons

J'applique une solution appropriée

Problème avec un mot	Problème avec une idée	Problème avec des phrases
<ul style="list-style-type: none"> ■ Je trouve le sens d'un mot à partir de la façon dont il est formé. ■ Je trouve le sens d'un mot en utilisant le contexte. ■ J'utilise la syntaxe française pour lire les mots correctement. ■ J'utilise diverses ressources de référence pour améliorer ma compréhension. ■ Autre... 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Je crée des liens avec ce que je lis. ■ Je me crée des images mentales pour donner du sens à ma lecture. ■ Je mets à profit l'organisation du texte. ■ Je dégage l'idée principale et les idées secondaires. ■ Je continue de faire des prédictions. ■ Autre... 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Je lis mon texte par groupes de mots (unités de sens). ■ Je donne du sens aux mots de substitution. ■ Je repère les marqueurs de relation pour dégager les liens entre les idées. ■ Je fais des inférences et je les note. ■ Je continue de faire des prédictions. ■ Autre...

Je vérifie si ma solution est efficace

- Est-ce que je peux redire en mes propres mots ce que je viens de lire ?
- Si oui, ma compréhension est rétablie et je poursuis ma lecture.
 - Si non, je cherche une autre solution et je l'applique.



Je discute de mes stratégies de lecture et de leur efficacité pour accéder à l'information

Fiche de préparation à la discussion

Je repense à mon intention et à mes buts de lecture

- Je sais ce que je lis...
- Je sais pourquoi je lis...
- Je sais ce que je devrai faire suite à ma lecture...

Je réfléchis aux stratégies utilisées pour préparer ma lecture

Je nomme les stratégies que j'ai utilisées	J'évalue leur efficacité (m'ont-elles aidé à atteindre mes buts?)	Je tiens compte des suggestions de mes pairs

Je réfléchis aux stratégies utilisées pour comprendre et garder le fil

Je nomme les stratégies que j'ai utilisées	J'évalue leur efficacité	Je tiens compte des suggestions de mes pairs

Je réfléchis aux stratégies utilisées pour manifester ma compréhension et réagir

Je nomme les stratégies que j'ai utilisées	J'évalue leur efficacité	Je tiens compte des suggestions de mes pairs



Je construis la structure générale de mon texte et je tiens compte des caractéristiques qui lui sont propres

Je précise mon intention d'écriture

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> raconter...
<input type="checkbox"/> exprimer...
<input type="checkbox"/> décrire... | <input type="checkbox"/> expliquer...
<input type="checkbox"/> guider...
<input type="checkbox"/> convaincre... |
|---|---|

Je retiens la structure de texte convenant le mieux à mon intention²⁶

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> texte narratif (conte, légende, fable, nouvelle, roman, bande dessinée, pièce de théâtre, biographie)
<input type="checkbox"/> texte poétique (poème, chanson)
<input type="checkbox"/> texte descriptif (article de dictionnaire, compte rendu, fiche technique, petite annonce) | <input type="checkbox"/> texte explicatif (article de revue, article d'encyclopédie, textes de manuels scolaires)
<input type="checkbox"/> texte prescriptif (recette, mode d'emploi, règle de jeu, règlements)
<input type="checkbox"/> texte argumentatif (lettre d'opinion, message publicitaire, critique de livre, de film, de spectacle, discours politique) |
|--|--|

Je choisis mes outils de planification et je les consulte

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> schéma, toile d'araignée ou constellation, ou canevas de base de la structure de texte retenue
<input type="checkbox"/> notes qui décrivent les caractéristiques de cette structure | <input type="checkbox"/> listes de mots-liens ou d'organiseurs textuels
<input type="checkbox"/> exemples types de cette structure de texte
<input type="checkbox"/> autre... |
|---|---|

J'organise mes idées ou informations selon le schéma du type de texte retenu

J'insère les organisateurs textuels entre les parties de mon texte²⁷

- le temps : p. ex., *il était une fois, la veille, le lendemain, puis...*
- le lieu : p. ex., *en haut, plus loin, tout au fond...*
- la succession : p. ex., *pour commencer, de plus, en terminant...*
- l'explication : p. ex., *ainsi, autrement dit, car...*
- l'argumentation : p. ex., *au contraire, cependant, par ailleurs...*

²⁶ Source : Chartrand, S.-G. et Simard, C. (2000). *Grammaire de base*. Saint-Laurent : ERPI, p. 183-197.

²⁷ Source : Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor, p. 51.



SCHÉMA DU CONTE (texte narratif)²⁸

Situation initiale

Formule d'ouverture :

Élément perturbateur

Organisateur textuel :

Péripéties ou déroulement

Organisateur textuel :

Dénouement

Organisateur textuel :

Situation finale

Formule consacrée :

²⁸ Source : De Koninck, G. (2005). *Lire et écrire au secondaire. Un défi signifiant*. Montréal : Chenelière Éducation, p. 46.



SCHÉMA DU TEXTE D'OPINION (texte argumentatif)²⁹

Introduction	Opinion :
	Raison 1 :
	Raison 2 :
	Raison 3 :

Développement	Mot de liaison :	Mot de liaison :	Mot de liaison :
	Raison 1 :	Raison 3 :	Raison 3 :
	Développement :	Développement :	Développement :
	Phrase de clôture :	Phrase de clôture :	Phrase de clôture :

Conclusion	Raisons 1 2 3 :
	Ouverture :

²⁹ Source : Cavanagh, M. (2005). *Stratégies pour écrire un texte d'opinion*. Montréal : Chenelière Éducation, p. 110.

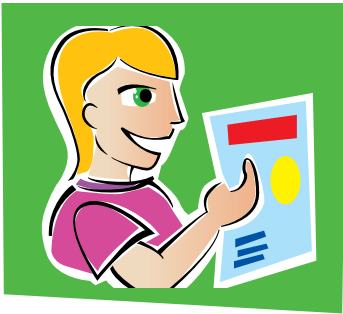


SCHÉMA D'UN ARTICLE DE REVUE (texte explicatif)³⁰

Questionnement

Question (explicite ou implicite) :

Justification du besoin d'explication :



Résolution ou explication du problème

Organisateur textuel :

Organisateur textuel :

Organisateur textuel :

Explication :

Explication :

Explication :



Conclusion

Organisateur textuel :

Nouvelle question suscitée :

³⁰ Source : De Koninck, G. (2005). *Lire et écrire au secondaire. Un défi signifiant*. Montréal : Chenelière Éducation, p. 130-131.



J'enchaîne mes phrases de façon cohérente

Résolution ou explication du problème ³¹	Liens
Et, de plus, en outre, et puis, outre que, sans compter que, aussi, de même, également, d'une part... d'autre part...	Addition
Parce que, attendu que, comme, car, étant donné que, vu que, puisque, en effet, d'autant plus que...	Cause
Afin que, de peur que, de manière à ce que, pour que, dans le but de, de sorte que, de façon que, de peur que, de crainte que...	But
Comme, ainsi que, de même que, tel que, autant que, plus que, moins que, mieux que, plutôt que...	Comparaison
Si, au cas où, à condition que, à moins que, pourvu que, même si, plutôt que, tandis que, alors que, quand...	Condition ou supposition
Cependant, mais, par ailleurs, toutefois, bien que, même si, quoique, mais, néanmoins, par contre, malgré, pourtant, seulement, sinon, autrement, du moins, au moins, sauf si, excepté, sauf que...	Concession, restriction ou opposition
Donc, par conséquent, c'est pourquoi, ainsi, voilà pourquoi, alors, or, si bien que, de sorte que, tant et si bien que, à tel point que, pour conclure, en bref, finalement...	Conclusion ou conséquence
Car, c'est-à-dire, à savoir, par exemple, à titre d'exemple...	Explication
D'abord, tout d'abord, premièrement, en premier lieu...	Introduction
Premièrement, deuxièmement, troisièmement ; en haut, en bas ; tout d'abord, ensuite, finalement ; au départ, après, par la suite, enfin ; tout près, un peu plus loin, au fond...	Séquence
Alors, ensuite, puis, quand, aussitôt que, dès que, pendant que, avant que, enfin, alors, ensuite, aussi longtemps que, après que, à mesure que, depuis que, au fur et à mesure que, tant que, au moment où...	Temps

³¹ Source : Albert, A. et Vanbrugghe, A. (1994). *Prélude*. Collection *Cinq Saisons*. Moncton : Éditions d'Acadie, p. 268.



1 → 2 → 3

Je vérifie la cohérence des idées de mon texte

Fil conducteur:

Les informations sont reprises d'une phrase à l'autre, exprimées par d'autres mots.



Progression:

Les nouvelles informations qui s'ajoutent sont liées au thème.



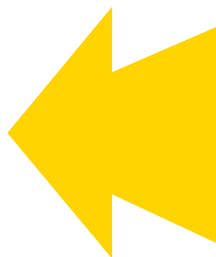
Absence de contradiction externe

Aucune information fautive ou incongrue.



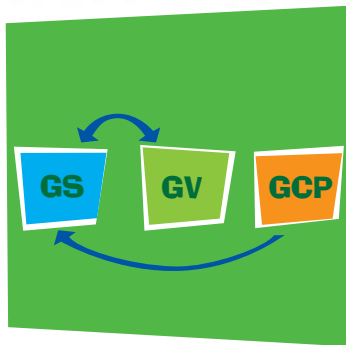
Absence de contradiction interne

Aucune information ne vient contredire celles déjà écrites.



Les quatre règles de la cohérence textuelle³²

³² Source: Chartrand, S.-G., (1996). Les composantes d'une grammaire du texte. *Québec français* 104, p. 42-45.



J'ai recours aux manipulations syntaxiques pour mieux comprendre ou maîtriser la syntaxe de la phrase

Je me demande si la phrase est bien construite

- Je vérifie la présence des deux constituants obligatoires :
 - Le groupe sujet (encadrement « c'est... qui »)
 - Le groupe verbe (addition de « ne... pas »)
- Je vérifie l'accord du verbe

Je fais des manipulations syntaxiques pour améliorer mes phrases³³

Effacement	<ul style="list-style-type: none"> ■ éviter des répétitions ■ alléger une phrase trop lourde ■ repérer les constituants obligatoires et facultatifs d'un groupe de mots ou d'une phrase ■ trouver le noyau du GN pour faciliter les accords
Déplacement	<ul style="list-style-type: none"> ■ varier la structure des phrases ■ distinguer le complément de verbe du complément de phrase
Remplacement	<ul style="list-style-type: none"> ■ éviter les répétitions ■ alléger une phrase ■ intégrer du vocabulaire plus précis ■ trouver à quelle classe appartient un mot afin de faciliter les accords
Addition	<ul style="list-style-type: none"> ■ ajouter des précisions ■ enrichir une phrase ■ transformer une phrase en phrase interrogative, négative ou exclamative
Encadrement	<ul style="list-style-type: none"> ■ repérer le sujet de la phrase (c'est... qui) ■ repérer un groupe complément (c'est... que)

³³ Sources: Chénard, S., Desjardins, G. et L'Écuyer, D. (1998). *Grammaire au secondaire 100%*. Laval : Éditions Grand Duc HRW.
Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor.



Je prévois une mise en page qui mettra mon texte en valeur et en facilitera la lecture

Je repense à la situation de communication

- Qu'est-ce que j'ai écrit ?
- Dans quel contexte mon texte sera-t-il lu ?
- Quels sont les besoins du ou des destinataires du texte ?

Je choisis le support et le format de présentation de mon texte en tenant compte des ressources disponibles

- une affiche
- un billet
- une étiquette
- une fiche
- une pancarte
- une carte
- une enveloppe

- une feuille
- un livret
- un feuillet
- une couverture
- une pochette
- un journal
- un dépliant

- une brochure
- une revue
- un tableau
- un transparent
- un diaporama
- autres...

Je choisis les marques d'organisation de mon texte³⁴

- les titres et les intertitres
- la division du texte en paragraphes ou en sections
- les marques typographiques
 - l'écriture script ou cursive
 - les différentes polices de caractère (type et taille)
 - l'emploi de l'italique, du gras, du souligné, de l'encadré
 - la numérotation des pages
 - les subdivisions du texte au moyen de lettres, de chiffres et de divers signes (tirets, puces)
 - la mise en page du texte
 - l'orientation : portrait, paysage...
 - la disposition : marge, alinéas, colonnes, espacements, interligne, alignement...
 - l'illustration : dessins, photos, schémas, graphiques...
- l'ajout d'éléments complémentaires
 - une page de titre, une bibliographie, une table des matières, un index, des notes en bas de page...

³⁴ Source : Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor, p. 46-48.



Je fête mes succès avec mes pairs ou avec ma communauté

MES TEXTES FAVORIS ou « COUPS DE CŒUR »		
Date	Titre de mon texte	Raisons de mon choix

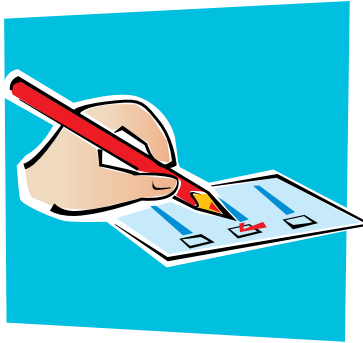
Moyens de célébrer mes écrits avec d'autres	
À l'oral	À l'écrit
<ul style="list-style-type: none"> ▮ chaise de l'auteur ou de l'auteure ▮ groupe de révision rédactionnelle ▮ radio étudiante ▮ radio communautaire ▮ soirée de poésie ▮ club d'écriture ▮ cercle des auteurs ▮ classe du primaire ▮ bibliothèque ▮ garderie ▮ autres... 	<ul style="list-style-type: none"> ▮ dossier d'écriture ▮ journal étudiant ▮ journal communautaire ▮ concours ▮ correspondants ▮ sites interactifs ▮ bibliothèque ▮ classe du primaire ▮ garderie ▮ revue jeunesse ▮ édition ▮ autres...



Je prévois me servir de certaines stratégies qui m'ont été utiles auparavant pour surmonter des difficultés possibles

Mon répertoire de stratégies d'écriture

Défis rencontrés antérieurement	Stratégies particulièrement utiles	✓	Outils nécessaires



Je vérifie si les moyens employés pour assurer la progression et l'enchaînement des idées sont efficaces

Fiche métacognitive

J'identifie les moyens que j'ai employés pour assurer la progression et l'enchaînement des idées

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Choix de marqueurs de relation dans les phrases et entre les phrases<input type="checkbox"/> Emploi de substituts pour reprendre l'information (<i>pronoms, synonymes, déterminants, génériques...</i>)<input type="checkbox"/> Choix des temps verbaux pour assurer la cohésion temporelle<input type="checkbox"/> Développement du thème (information connue) par l'ajout de propos (informations nouvelles) (<i>progression à thème constant, linéaire ou à thèmes dérivés</i>)<input type="checkbox"/> Respect du plan | <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Respect de la structure de texte prévue (<i>texte narratif, argumentatif...</i>)<input type="checkbox"/> Marques graphiques d'organisation du texte (<i>titre, sous-titre, intertitre, caractères gras...</i>)<input type="checkbox"/> Disposition graphique (<i>disposition en paragraphes, en strophes...</i>)<input type="checkbox"/> Choix des organisateurs textuels (<i>d'abord, puis, enfin...</i>)<input type="checkbox"/> Autres : |
|---|--|

Je prévois un moyen pour laisser des traces de ma relecture

Pendant ma relecture, je marquerai mon texte en ...

Je relis mon texte (ou je le fais relire par un pair) pour évaluer s'il est facile à lire et à comprendre

Si oui, je poursuis ma tâche d'écriture.

Si non, je choisis un nouveau moyen pour améliorer la progression et l'enchaînement des idées.



Je me donne un but de révision à chacune des relectures successives³⁵

✓	Je recherche...	J'ai besoin...	J'effectue...
Je relis d'abord l'introduction, pour voir si...			
	L'opinion est clairement énoncée.		Je souligne la phrase en rouge.
	J'ai bien annoncé trois raisons (arguments) différentes et pertinentes.		J'écris 1, 2 et 3 respectivement au-dessus de chaque raison.
Je relis ensuite le développement, pour voir si chacun de mes paragraphes comprend cette information...			
	J'ai commencé par une phrase énonçant ma première raison (argument).		J'écris R1, R2 et R3 dans la marge
	J'ai utilisé un mot de liaison approprié en début de phrase.		Je mets ce mot entre crochets [].
	J'ai développé la première raison donnée en gardant la même idée générale (supports: faits, citations, références, valeurs).		Dans toutes mes phrases, je souligne en rouge, les mots qui parlent du même sujet. J'inscris un S dans la marge pour support et un D pour ce qui est du détail.
	Mes idées s'enchaînent bien.		Je souligne en vert les mots qui m'aident à enchaîner mes idées.
	J'ai évité les répétitions.		Je barre les mots inutiles, les mots qui se répètent.
	J'ai bien une phrase de clôture pour terminer mon paragraphe.		J'écris P1, P2 et P3 dans la marge.
Enfin, je relis ma conclusion, pour voir si...			
	J'ai bien rappelé mon opinion.		Je la souligne en rouge.
	J'ai rappelé mes trois raisons dans d'autres mots que ceux de l'introduction.		J'écris 1, 2 et 3 respectivement au-dessus de chacune d'elles.
	J'ai écrit une phrase qui élargit le sujet avec une nouvelle idée en faisant une phrase complète.		J'inscris un O dans la marge.

³⁵ Inspirée d'une grille de révision pour une lettre d'opinion d'Amélie Thériault, enseignante à l'École canadienne-française de Saskatoon.



Je choisis les stratégies de correction appropriées et je me prépare à les appliquer

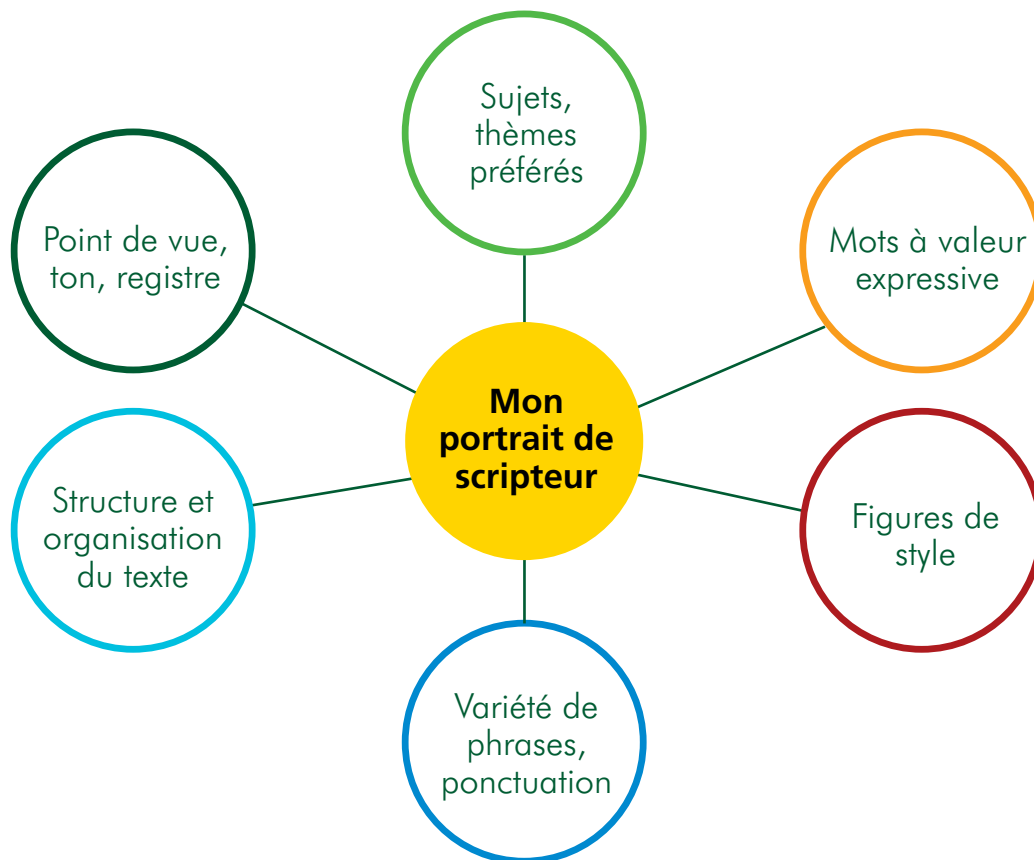
Fiche de correction

Erreur détectée et marquée	Code de correction	Meilleure stratégie de correction	Outils nécessaires



J'identifie les répétitions et les choix privilégiés que je fais sur le plan du contenu et de la forme et qui créent ma voix d'écrivain

Je repère les éléments et les procédés récurrents



Je réfléchis à ce que ces choix révèlent à mon sujet

Ces choix révèlent

- mes goûts :
- mes expériences :
- mes valeurs :

Je décris ce qui me distingue comme scripteur ou scriptrice

Je suis un scripteur ou une scriptrice qui :



Je fais le bilan de mes apprentissages, de mes points forts et de mes défis en prévision de la prochaine tâche d'écriture

MON PROFIL DE SCRIPTEUR OU DE SCRIPTRICE

Planification	Forces	Défis et solutions	Besoins
Ébauches	Forces	Défis et solutions	Besoins
Révision			
Correction			
Publication et diffusion	Forces	Défis et solutions	Besoins

☆ Je suis particulièrement fier ou fière de...



Annexe C: Référentiels

e A k

s

j o
m

Référentiel

Stratégies
Lecture et écriture
M-2



a

J R

e t t R

m

K
B

J'apprends
à me
connaître



Je ressens

J'aime ou je n'aime pas écrire cela parce que...

Quand j'écris cela, je me rappelle...



J'aime ou je n'aime pas lire cela parce que...

Quand je lis cela, je me rappelle...

Je m'encourage

Je suis capable!

Je vais finir mon travail!



Je fais des efforts!



Pour écrire, j'ai besoin de...



Pour lire j'ai besoin de...

Je garde ma confiance

Je pose des questions.

Je demande de l'aide.

Je vérifie pour être sûr.



J'aide mes amis

As-tu besoin d'aide?

Bravo! Bonne idée!

Vas-y, je t'écoute bien!

Je fais ma part.

On fait un plan?



Je me rassure

1) Qu'est-ce qui me fait peur?

2) Je me relaxe. Je ferme les yeux. Je respire lentement.

3) Je pense à ce que je peux bien faire.

4) Je le fais.


5) Je vais réussir!



Je sais faire**Je me prépare à lire**

- ! Je dis pourquoi je vais lire, par exemple :
 - pour faire un gâteau
 - pour m'informer
 - pour jouer une saynète

- ! Je choisis les meilleurs textes pour faire mon travail :
 - à mon niveau de lecture
 - sur le bon sujet

- ! Je fais un survol du texte : 
 - je lis le titre et les sous-titres
 - je regarde les images et les tableaux


- ! Je pense à ce que je sais déjà.

- ! Je fais des prédictions :
 - j'essaie de deviner l'histoire ou le sujet du livre
 - je regarde les images
 - je lis le titre

Je pense et je discute**Je planifie ma lecture**

- ! J'explique ce que je fais pour me préparer à lire :
 - je regarde les images
 - je lis les titres et les sous-titres
 et je me demande comment cela va m'aider avec le travail que je dois faire.

- ! Je nomme les stratégies qui vont m'aider à lire, par exemple :
 - je lis la première lettre
 - je découpe les mots en syllabes
 - je choisis la façon de laisser des traces pendant ma lecture

- ! Je sais quelle stratégie choisir si j'ai des problèmes. 

Stratégies de lecture (suite)

Pendant

Je sais faire



Je veux bien comprendre

- Je regarde l'organisation du texte :
 - début, milieu, fin
 - les liens entre les images et le texte
- Je continue de faire des prédictions :
 - je m'arrête 🛑
 - j'essaie de deviner 🧐
 - je continue pour vérifier
- Je crée des liens :
 - avec moi-même 🧒
 - avec d'autres lectures 📖
 - avec le monde autour de moi 🌍
- Je trouve l'idée principale.
- Je me crée des images mentales quand je lis et je pense aux cinq sens : toucher 🖐, goûter 🍷, sentir 🤧, voir 👁, entendre 👂.
- Je cherche les messages cachés dans le texte.

Je veux bien lire les mots

- Je regarde bien le mot :
 - le début (première lettre et son), le milieu, la fin
 - je cherche le petit mot dans le grand mot
 - je découpe le mot en syllabes
 - je recolle les syllabes pour reformer le mot
- Je me demande : 🛑 Est-ce que le mot que je dis ressemble au mot écrit?
- Je regarde autour des mots pour m'aider :
 - l'image
 - les mots avant et après
- Je me demande : 🛑 Est-ce que cela a du sens?
- Je regarde l'ordre des mots.
- Je me demande : 🛑 Est-ce que cela se dit bien en français?
- J'utilise du matériel spécial pour lire :
 - mur de mots
 - affiches de sons
 - dictionnaire
- Je lis facilement et avec expression :
 - par groupes de mots
 - je respecte la ponctuation
- Je me corrige.
- Je me demande si je connais ce mot dans une autre langue et j'essaie de le lire en français.

Je pense et je discute



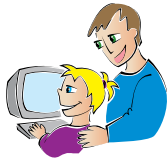
Je m'assure de bien comprendre

- Je me pose des questions pour voir si mes prédictions étaient bonnes :
 - 🛑 Est-ce que ce livre 📖 peut m'aider?
 - 🛑 Est-ce que j'ai bien deviné 🧐 la suite?
- Quand je ne comprends pas :
 - je m'arrête 🛑 et je relis
 - je cherche le problème en me posant ces questions :
 - 🛑 Est-ce que le mot que je dis ressemble au mot écrit?
 - 🛑 Est-ce que cela a du sens?
 - 🛑 Est-ce que cela se dit bien en français?
 - j'essaie quelque chose
 - je vérifie si ma solution est bonne et si je comprends bien.


Stratégies de lecture (suite)

Après




Je sais faire





J'ai compris!

- Je raconte ce que j'ai lu.
- J'utilise une façon d'organiser mes idées :
 - tableau en T
 - ligne de temps
 - toile d'araignée
- Je compare des parties du texte :
 - tableau en T
 - diagramme 

Je réagis

- Je parle des personnes, des mots, des activités et des objets du texte qui sont spécifiques aux francophones.
- Je montre aux autres mes questions et je cherche des réponses :
 - dans d'autres textes
 - en parlant avec d'autres personnes
- Je pense aux liens que j'ai faits pendant ma lecture :
 - avec moi-même 
 - avec d'autres lectures 
 - avec le monde autour de moi 
 et j'en parle avec d'autres personnes.
- Je choisis des mots que j'aimerais utiliser plus tard.
- Je décris la conclusion de ce que j'ai lu.

Je raconte ce que je pense du texte

- Je dis pourquoi j'aime  ou je n'aime pas  quelque chose dans le texte.
- Je dis aux autres ce que je trouve de bon et beau dans le texte (personnages, images, mots, informations).

Je pense et je discute



J'évalue ma lecture




- Je me rappelle le but de ma lecture et je décide si j'ai bien fait.
- J'explique comment mes stratégies m'ont aidé à mieux lire et à comprendre.
- Je raconte ce qui a été facile, difficile et ce que cette lecture m'a apporté.

Stratégies d'écriture

Je me prépare à écrire

Je sais faire



- ▮ J'identifie pour qui et pourquoi je veux écrire.
- ▮ Je me souviens de tout ce que je sais à ce sujet.
- ▮ Je fais une collecte d'information :
 - en classe 
 - à la maison 
 - à la bibliothèque 
- ▮ J'écris toutes mes idées sur le sujet :
 - dans un dessin
 - dans un tableau
- ▮ J'encercle les meilleures idées ou informations.
- ▮ J'organise mes idées ou informations selon le type de texte :
 - par numéro (1, 2, 3...)
 - début, milieu, fin
- ▮ Je discute de mon plan avec mes amis et j'écoute leurs idées.

Je pense et je discute





- ▮ J'explique ce que je fais pour me préparer à écrire.
- ▮ Je me rappelle de ce que j'ai appris pour bien écrire :
 - connaissances
 - stratégies
- ▮ Je sais quoi faire si j'ai de la difficulté.

J'écris mes ébauches

Je sais faire



- ▮ J'écris des phrases à partir de mes idées.
- ▮ J'organise mes phrases pour respecter mon but d'écriture.
- ▮ Je choisis des mots intéressants.
- ▮ Je note ce que je dois vérifier plus tard :
 - je mets des points d'interrogation 
 - je mets des étoiles 
- ▮ J'écris, avec la bonne structure du texte, des cartes de souhaits, des lettres, des histoires.

Je pense et je discute



- ▮ Je regarde mon plan et je le change si c'est nécessaire.
- ▮ Je vérifie que mes idées se suivent bien et si j'ai choisi les phrases et les mots corrects.
- ▮ Je note les endroits où mon texte n'est pas facile à comprendre.

Je révise

Je sais faire



- ▮ Je relis pour vérifier pour qui et pourquoi je veux écrire.
- ▮ Je relis mon texte pour vérifier s'il est clair :
 - je le lis à un ami
 - je le lis à voix haute pour moi-même
- ▮ Je relis et j'identifie les mots répétés pour trouver des synonymes.
- ▮ Je relis et je choisis des mots qui représentent bien mes idées.

Je pense et je discute



- ▮ Je relis mon texte plusieurs fois. Chaque fois je choisis de vérifier quelque chose de différent :
 - pour qui et pourquoi j'écris
 - si le texte est clair
 - si j'ai bien choisi mes mots
 - s'il montre bien mes idées

Je corrige

Je sais faire



- ▮ Avec le système que ma classe utilise, je marque le texte pour vérifier :
 - l'ordre des mots
 - la ponctuation (. , ! ?)
 - l'orthographe
 - le masculin, le féminin
 - le singulier, le pluriel

Je pense et je discute

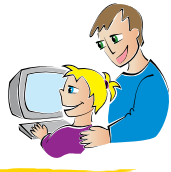


- ▮ Je relis mon texte plusieurs fois. Chaque fois je choisis de corriger quelque chose de différent :
 - l'ordre des mots
 - la ponctuation (. , ! ?)
 - l'orthographe
 - le masculin, le féminin
 - le singulier, le pluriel

Stratégies d'écriture (suite)

Je publie et j'en parle

Je sais faire



- ▮ Je choisis la présentation finale de mon texte :
 - belle écriture
 - ordinateur
- ▮ Je choisis la meilleure façon pour rendre mon texte intéressant :
 - dessins, images
 - tableaux
 - couleurs, grosseur et formes de lettres
- ▮ Je parle de mon texte avec mes amis et j'écoute leurs commentaires.

Je pense et je discute



- ▮ J'évalue si la forme finale de mon texte le rend facile et agréable à lire.

Je fête

Je sais faire



- ▮ Je choisis les plus belles phrases de mon texte pour en parler avec les autres.
- ▮ Je fête les succès de mes amis et je note les parties intéressantes de leurs textes.

Je pense et je discute



- ▮ Je raconte :
 - ce qui a été facile et difficile
 - ce que ce projet d'écriture m'a apporté
 - ce que je peux utiliser dans mon prochain projet d'écriture
- ▮ J'explique comment mes stratégies m'ont aidé à mieux écrire.
- ▮ Je me rappelle mon but d'écriture et je décide si j'ai bien fait.

eA^K RÉFÉRENTIEL - LECTURE 3-6 j o m

J'apprends à me connaître (stratégies socio-affectives)

Exemples de comportements stratégiques

Ce que je ressens

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▮ J'identifie mes liens avec la francophonie dans ce que je lis. ▮ Je décide ce que j'accepte et ce que je rejette du texte. ▮ J'exprime la façon dont ce texte m'affecte. | <ul style="list-style-type: none"> ▮ Je fais une liste des éléments culturels francophones du texte et je les compare avec ma vie. ▮ Je dis si je suis d'accord avec ce que les personnages disent ou font, ou avec ce que l'auteur exprime. ▮ J'explique ma réaction par rapport à ma lecture en me servant de mes expériences personnelles. |
|--|--|

Ce qui m'encourage

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▮ J'accepte de faire une tâche malgré mes incertitudes. ▮ J'identifie les raisons pour lesquelles je fais des efforts pour réaliser la tâche. ▮ J'évalue mes chances de succès. ▮ J'envisage les choix à faire pour assurer le bon déroulement de la tâche. ▮ Je persiste à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche. ▮ Je prends des décisions pour augmenter ma motivation par rapport à ce que je lis. | <ul style="list-style-type: none"> ▮ Je parle de mes inquiétudes et je me dis que je vais apprendre quelque chose d'intéressant. ▮ Je discute avec des gens autour de moi des avantages à accomplir la tâche et j'en fais une liste. ▮ Je me demande si j'ai les ressources (p. ex., bon éclairage, outils appropriés, etc.) et les habiletés nécessaires pour lire le texte et le comprendre. ▮ Je choisis l'environnement, l'aide, les outils, le sujet et les textes appropriés à la tâche. ▮ Je demande de l'aide au besoin ou je discute de ma lecture avec mes amis. ▮ Je détermine ce que je dois faire pour assurer le succès de mes lectures. |
|--|--|

Je veux bien comprendre

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▮ Je demande des précisions ou de l'aide dans la réalisation de la tâche. ▮ Je vérifie ma compréhension de la tâche en m'adressant à l'enseignant ou à un pair. | <ul style="list-style-type: none"> ▮ J'identifie ce que je ne comprends pas et je pose des questions sur les buts et les consignes de l'activité de lecture. ▮ Je discute de ce que j'ai compris du texte avec l'enseignant ou un ami. |
|--|--|

Je contribue au travail d'équipe

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▮ J'aide à planifier le travail d'équipe. ▮ Je suis responsable de mon travail et d'aider les autres. ▮ Je fais part de mes idées, j'accueille celles des autres et j'en tiens compte. ▮ J'encourage et je félicite les membres de mon équipe. | <ul style="list-style-type: none"> ▮ Je détermine avec les membres de mon équipe, les tâches que nous devons accomplir. ▮ J'accomplis les tâches qui me sont assignées. ▮ Je présente mes observations, j'écoute celles des autres pour m'aider dans ma compréhension. ▮ J'encourage les membres de mon équipe à s'exprimer davantage par mon attitude et mes commentaires. |
|---|---|

Je suis capable

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▮ J'évalue mon degré d'anxiété et j'utilise diverses techniques pour le réduire. ▮ Je m'encourage en misant sur mes points forts et en pensant à ce que j'ai déjà réussi. | <ul style="list-style-type: none"> ▮ Je réfléchis à la façon dont je me sens devant cette nouvelle tâche de lecture. Je discute de mes inquiétudes et j'utilise différentes façons pour réduire mon anxiété (p. ex., respiration, activités de détente, division de la tâche en petites parties pour réduire sa complexité). ▮ Je me rappelle des textes semblables que j'ai lus avec succès et j'identifie les habiletés et les stratégies que je maîtrise et qui vont m'aider à réussir. |
|--|--|



AVANT

Je sais faire (stratégies cognitives)

Exemples de comportements stratégiques

Je prépare ma lecture

- Je précise mon intention de lecture.
 - Je choisis ce que je vais lire selon mon intention de lecture.
 - Je fais un survol du texte.
 - J'active mes connaissances antérieures.
 - Je fais des prédictions.
- Je connais la raison pour laquelle je lis ce texte et ce que j'aurai à accomplir après ma lecture.
 - Je choisis, parmi plusieurs textes, celui qui répond le mieux à mes besoins et à la tâche à accomplir.
 - Je regarde attentivement la mise en page (p. ex., titre, polices de caractères, illustrations, etc.) et l'organisation du texte (p. ex., débuts et fins des paragraphes, paragraphe d'introduction et de conclusion).
 - Je pense à ce que je sais déjà sur le sujet et sur la structure du texte.
 - J'essaie de deviner le déroulement de l'histoire ou les informations fournies dans le texte.

Je pense et je discute (stratégies métacognitives)

Exemples de comportements stratégiques

Je planifie ma lecture

- Je fixe mes objectifs de lecture.
 - Je détermine la façon d'aborder ma lecture en fonction de mon intention.
 - Je prévois me servir de certaines stratégies qui m'ont été utiles auparavant.
 - Je prévois un moyen pour prendre des notes ou pour marquer le texte.
- Je comprends la tâche et je planifie la façon de la faire.
 - Je relis les parties du texte qui répondent le mieux à mes besoins.
 - J'identifie une stratégie que j'ai déjà utilisée pour un texte semblable.
 - Je choisis le meilleur moyen de noter les informations dont j'aurai besoin pour la tâche (papillons adhésifs, cahier de lecture, journal, représentation graphique, dossier d'écriture).



PENDANT

Je sais faire (stratégies cognitives)

Exemples de comportements stratégiques

Je lis pour comprendre les textes

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▮ Je mets à profit l'organisation du texte. ▮ Je continue de faire des prédictions. ▮ Je crée des liens avec ce que je lis (entre le texte et moi-même; entre les textes déjà lus; et entre le texte et le monde qui m'entoure). ▮ Je repère les marqueurs de relation pour dégager les liens entre les idées. ▮ Je dégage l'idée principale et les idées secondaires. ▮ Je me crée des images mentales pour donner du sens à ma lecture et je les note. ▮ Je fais des inférences et je les note. | <ul style="list-style-type: none"> ▮ Je retrouve toutes les étapes qui forment une histoire ou je reconnais la façon dont les informations sont regroupées. ▮ Je m'arrête en cours de lecture, je prédis ce qui va arriver ensuite à partir des indices que je découvre. ▮ J'ajoute des notes dans mon texte quand je fais des liens. ▮ J'identifie les marqueurs de relation et je découvre le lien qu'ils créent entre deux idées. ▮ Je me demande ce qui est important et ce que le paragraphe m'apprend sur l'histoire ou sur le sujet. ▮ Je perçois dans ma tête les images, les sons, les odeurs, les goûts et les sensations évoqués par le texte. ▮ Je trouve des informations qui ne sont pas clairement exprimées dans le texte. |
|---|---|

Je lis pour garder le fil de ma lecture

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▮ Je découvre le sens d'un mot à partir de la façon dont il est formé. ▮ Je trouve le sens d'un mot en utilisant le contexte. ▮ J'utilise la syntaxe de la langue française pour lire les mots correctement. ▮ J'utilise diverses ressources de référence pour soutenir ma compréhension. ▮ Je lis par groupes de mots. ▮ Je me corrige moi-même. ▮ J'utilise mes connaissances d'une autre langue. ▮ Je donne du sens aux mots de substitution. | <ul style="list-style-type: none"> ▮ Je reconnais un mot de la même famille dans le mot nouveau. ▮ J'utilise l'information qui précède ou qui suit le mot pour lui donner du sens. ▮ J'utilise mes connaissances des règles de la grammaire française pour bien lire les mots et je me pose la question : « Est-ce que cela se dit bien en français? » ▮ Je cherche la définition du mot dans le dictionnaire. ▮ Je regroupe les mots par unités de sens pour garder le fil de ma lecture et continuer à comprendre. ▮ Je relis un passage pour mieux le comprendre. ▮ Je me demande si j'ai déjà vu ce mot dans une autre langue et s'il a le même sens, j'essaie de le lire avec une prononciation française. ▮ Je trouve des mots ou des expressions de remplacement et ce à quoi ils correspondent dans le texte. |
|---|---|

Je pense et je discute (stratégies métacognitives)

Exemples de comportements stratégiques

Je contrôle et je régule ma lecture

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▮ Je pose des questions pour confirmer, vérifier et ajuster mes prédictions. ▮ Je constate que je ne comprends plus et <ul style="list-style-type: none"> • j'identifie la source du problème dont je cherche les raisons; • j'applique une solution appropriée; • je vérifie si ma solution est efficace. ▮ Je choisis une stratégie particulière pour approfondir ma compréhension du texte. | <ul style="list-style-type: none"> ▮ Je fais des pauses durant lesquelles je me demande si ce que je lis répond à mon intention de lecture. ▮ Je m'arrête quand le texte n'a plus de sens et <ul style="list-style-type: none"> • je relis et je trouve le mot, la phrase ou le paragraphe qui me cause des problèmes; • j'utilise la stratégie appropriée pour mieux comprendre le texte; • j'évalue si je comprends mieux ce que j'ai lu. ▮ Je choisis une stratégie (p. ex., création de liens, visualisation) et je l'utilise pour mieux comprendre le texte. |
|--|--|

APRÈS

Je sais faire (stratégies cognitives)

Exemples de comportements stratégiques

Je manifeste ma compréhension

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Je fais un résumé. J'organise le contenu du texte et ma compréhension sous forme de représentation visuelle. J'analyse un texte pour en dégager les composantes et établir des relations entre elles. | <ul style="list-style-type: none"> Je raconte l'histoire avec mes propres mots. Je crée un organisateur graphique de ma compréhension du texte. J'identifie les composantes du texte et j'établis des relations entre elles (p. ex., classifications, comparaisons, inférences) à l'aide d'outils (organisateur graphique, notes) pour mieux comprendre. |
|---|---|

Je réagis aux textes

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> J'établis un rapport entre les repères culturels francophones du texte et moi-même. J'identifie des façons de faire connaître mes réactions en classe, à l'école, dans la communauté. Je trouve des moyens pour répondre aux nouvelles questions suscitées par ma lecture. Je fais des liens avec mon vécu, avec ma culture, avec d'autres textes et avec le monde qui m'entoure et je les note. J'écris des passages ou des procédés que j'aimerais utiliser dans mes futurs écrits. Je tire des conclusions en intégrant certaines informations du texte et mes observations. | <ul style="list-style-type: none"> Je fais des liens entre mon expérience personnelle en tant que francophone et les repères culturels du texte. Je réalise une production orale ou écrite pour ma classe, mon école, ma communauté. Je consulte des personnes et des ressources. J'explique comment certains passages se rapprochent de mon vécu, de ma culture, d'autres textes lus et du monde qui m'entoure. Je prends note dans mon dossier d'écriture des mots ou des expressions que j'utiliserai plus tard. Je choisis des éléments du texte et je les interprète pour en tirer une conclusion. |
|--|---|

J'apprécie des textes

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Je me fais une opinion sur le texte selon mes connaissances et mes valeurs. Je porte un jugement critique et esthétique sur le texte et je compile mes notes. Je mets en évidence les éléments uniques à la langue française (p. ex., expressions, figures de style). | <ul style="list-style-type: none"> Je dis ce que j'ai aimé du texte ou non et la raison, en utilisant mes connaissances et mes valeurs. J'examine attentivement ce que dit l'auteur et sa façon de le dire et je commente. Je choisis et je note les mots et les expressions qu'on trouve seulement dans la langue française et qui me paraissent intéressants. |
|---|--|

Je pense et je discute (stratégies métacognitives)

Exemples de comportements stratégiques

J'évalue ma lecture

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> J'évalue les objectifs que je me suis fixés au début de ma lecture. Je discute de mes stratégies de lecture et de leur efficacité pour accéder à l'information. Je raconte mes expériences avec le processus de lecture. | <ul style="list-style-type: none"> J'explique dans quelle mesure j'ai réussi à atteindre les objectifs que je m'étais donnés avant ma lecture. Je parle de l'efficacité de certaines stratégies de lecture, des difficultés rencontrées et des moyens utilisés pour les surmonter. Je célèbre mes succès et je dis les raisons pour lesquelles j'aime lire et ce que cela m'apporte. |
|--|---|

e A K

RÉFÉRENTIEL-ÉCRITURE 3-6

j Q m

J'apprends à me connaître (stratégies socio-affectives)

Exemples de comportements stratégiques

Ce que je ressens

- J'identifie ce qui me touche et les émotions que je ressens face à la tâche d'écriture proposée.
- J'analyse mes émotions et je détermine ce qu'elles révèlent à mon sujet.
- Je crée des liens avec la francophonie dans ce que j'écris.
- J'exprime la façon dont la rédaction de ce texte m'affecte.
- Je note dans mon cahier mes réactions et mes émotions et j'en discute avec un ami.
- Je cherche, dans mes expériences personnelles, les raisons qui expliquent mes réactions par rapport à la rédaction de mon texte.
- Dans mes écrits, je choisis des personnages, des lieux, des objets et des valeurs qui expriment ma francophonie.
- Je décris comment ce texte m'a aidé à découvrir mes intérêts et mes valeurs.

Ce qui m'encourage

- J'adopte une attitude positive par rapport à la tâche.
- J'accepte de faire une tâche malgré mes incertitudes.
- J'identifie les raisons pour lesquelles je fais des efforts pour réaliser la tâche.
- J'évalue mes chances de succès.
- J'envisage les choix à faire pour assurer le bon déroulement de la tâche.
- Je persiste à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche.
- Je prends des décisions pour augmenter ma motivation par rapport à ce que j'écris.
- Je me dis que je suis capable, que cette tâche va être plaisante et utile pour moi.
- Je parle de mes inquiétudes et je me dis que je vais apprendre quelque chose d'intéressant.
- Je discute avec des gens autour de moi des avantages à compléter la tâche et j'en fais une liste.
- Je pense à mon texte final et je me demande si j'ai les ressources et les habiletés nécessaires pour réussir à l'écrire.
- Je choisis selon mes préférences, le sujet, le style d'écriture, l'environnement, l'aide et les outils appropriés.
- J'applique toutes les étapes du processus d'écriture, car je suis persuadé que cela me permettra d'arriver à un texte de qualité.
- Je détermine ce que je dois faire pour assurer le succès de mes lectures : définir le but de la tâche, sa valeur et le contrôle que je peux exercer sur celle-ci.

Je veux bien comprendre

- Je demande des précisions ou de l'aide dans la réalisation de la tâche.
- Je vérifie ma compréhension de la tâche en m'adressant à l'enseignant ou à un pair.
- J'identifie ce que je ne comprends pas et je pose des questions sur les buts et les consignes de l'activité de lecture. Je consulte un dictionnaire, Internet ou un texte modèle.
- Au fur et à mesure que je développe mon texte, j'en discute avec mes amis ou mon enseignant pour confirmer que je suis sur la bonne piste.

Je contribue au travail d'équipe

- J'aide à planifier le travail d'équipe.
- Je suis responsable de mon travail et d'aider les autres.
- Je fais part de mes idées, j'accueille celles des autres et j'en tiens compte.
- J'encourage et je félicite les membres de mon équipe.
- Je détermine avec les membres de mon équipe, les tâches que nous devons accomplir.
- Je complète les tâches qui me sont assignées.
- Je propose des points de vue et des expressions pertinentes et je suis attentif aux suggestions émises par d'autres, car elles pourraient être de bonnes pistes d'amélioration à intégrer dans mon texte.
- Je dis aux membres de mon équipe ce que j'ai particulièrement aimé dans leur texte et j'explique pourquoi.

Je suis capable

- J'évalue mon degré d'anxiété et j'utilise diverses techniques pour le réduire.
- Je m'encourage en misant sur mes points forts et en pensant à ce que j'ai déjà réussi.
- Je m'arrête pour réfléchir à la façon dont je me sens devant cette nouvelle tâche d'écriture. Je discute de mes inquiétudes et j'utilise différentes façons pour réduire mon anxiété (p. ex., respiration, activités de détente, division de la tâche en petites parties pour réduire sa complexité).
- Je me rappelle les textes semblables que j'ai écrits avec succès et j'identifie les habiletés et les stratégies que je maîtrise et qui vont m'aider à réussir.



Planification

Je sais faire (stratégies cognitives)	Exemples de comportements stratégiques
<ul style="list-style-type: none">Je précise mon intention de communication et j'identifie mon destinataire.J'active mes connaissances antérieures sur le sujet.Je fais une collecte d'informations.Je fais un remue-méninges et je note mes idées.Je choisis les meilleures idées ou informations.J'organise mes idées ou mes informations à l'aide d'une organisation graphique.Je construis la structure générale de mon texte et je tiens compte des caractéristiques qui lui sont propres.Je discute de mes choix et je demande la rétroaction de mes pairs.	<ul style="list-style-type: none">Je pense à ce que je veux écrire et avec qui je veux communiquer, je le note ou j'en discute.J'identifie ce que je sais déjà sur le sujet et sur la structure du texte que je vais écrire.Je fais une recherche sur le sujet en utilisant une variété de ressources (p. ex., personnes, ordinateur, textes).J'écris spontanément toutes mes idées sur le sujet.Je garde les idées qui correspondent le mieux à mon intention de communication et aux besoins de mon destinataire.J'utilise une organisation graphique pour regrouper les idées qui vont ensemble.Je planifie la présentation de mes idées selon la structure donnée et je note les caractéristiques du texte sous forme d'aide-mémoire.Je parle de mon plan, je montre mes notes à mes amis et je considère leurs suggestions.

Je pense et je discute (stratégies métacognitives)	Exemples de comportements stratégiques
<ul style="list-style-type: none">Je fixe mes objectifs d'écriture.Je planifie la façon d'aborder mon projet d'écriture en fonction de mes objectifs.J'identifie mes connaissances et mes habiletés qui seront utiles pour ce projet.Je prévois me servir de certaines stratégies qui m'ont été utiles auparavant pour surmonter des difficultés possibles.Je vérifie si ma stratégie de recherche et d'organisation d'idées est efficace.	<ul style="list-style-type: none">Je note les raisons pour lesquelles j'entreprends mon projet d'écriture.J'établis les étapes à suivre pour réaliser mon projet d'écriture.Je note les apprentissages que j'ai déjà faits et que je peux utiliser dans ce projet d'écriture.Je consulte ma banque de stratégies afin de mieux me préparer à résoudre des difficultés semblables que j'ai déjà rencontrées.Je décris mon plan et je raconte, à un ami, le texte futur que je prévois écrire en lui demandant des conseils sur mes idées ou mes façons d'écrire.

Rédaction

Ébauches

Je sais faire (stratégies cognitives)	Exemples de comportements stratégiques
<ul style="list-style-type: none">Je transforme mes idées en phrases.J'enchaîne mes phrases de façon cohérente.J'utilise les expressions et les mots qui conviennent.Je m'assure de respecter la structure du texte.	<ul style="list-style-type: none">J'écris des phrases à partir des idées de mon plan.J'utilise des marqueurs de relation pour assurer les liens entre mes phrases.Je me sers d'un vocabulaire approprié à l'aide d'une variété d'outils.Je regroupe les idées selon les caractéristiques du texte.
Je pense et je discute (stratégies métacognitives)	Exemples de comportements stratégiques
<ul style="list-style-type: none">Je reviens à mon plan et je l'ajuste au besoin.Je vérifie si les moyens employés pour assurer la progression et l'enchaînement des idées sont efficaces.J'annote mon ébauche en identifiant les éléments pour lesquels j'ai un doute et qui doivent être révisés.	<ul style="list-style-type: none">Je consulte mon plan et je vérifie que les idées que je voulais mettre dans chaque partie de mon texte sont bien là.Je relis mon texte pour voir s'il a du sens.Je mets un point d'interrogation au-dessus des mots à vérifier dans le dictionnaire ou des idées à préciser.

Révision

Je sais faire (stratégies cognitives)

- Je vérifie les idées de mon texte en fonction de la situation de communication.
- Je vérifie la cohérence des idées de mon texte.
- Je porte attention à la fluidité de mon texte.
- Je m'assure que ma façon de m'exprimer (ma voix) ressorte dans mon texte.
- Je m'assure que mes choix lexicaux et syntaxiques sont judicieux.

Exemples de comportements stratégiques

- Je relis mon texte pour voir s'il contient toutes les idées ou les informations adaptées à mon but et à mon destinataire.
- Je relis mon texte pour m'assurer de la suite logique des idées et j'enlève les phrases superflues.
- Je regarde mon texte pour m'assurer qu'il est facile à lire et que les idées s'enchaînent.
- Je repère dans mon texte, les mots, les expressions et les idées qui me sont propres et qui reflètent ma personnalité.
- Je joue avec les mots et les structures de phrases pour augmenter l'impact de mon message.

Je pense et je discute (stratégies métacognitives)

- Je me donne un but de révision à chacune des relectures successives.
- Je choisis les stratégies de révision appropriées et je me prépare à les appliquer.

Exemples de comportements stratégiques

- Je décide de relire mon texte en utilisant ma grille de révision et je marque le texte.
- Je consulte les moyens de révision dont je dispose (p. ex., amis, ouvrages de référence imprimés ou électroniques).

Correction

Je sais faire (stratégies cognitives)

- Je laisse des marques dans mon texte selon la méthode préconisée, pour vérifier le vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation, l'orthographe lexicale et grammaticale.
- J'ai recours aux manipulations syntaxiques pour mieux comprendre ou maîtriser la syntaxe de la phrase.
- J'applique mes connaissances du fonctionnement de la langue pour corriger le vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation, l'orthographe lexicale et grammaticale.

Exemples de comportements stratégiques

- Je relis lentement mon texte en appliquant mon code de correction afin d'apporter les changements nécessaires.
- J'enlève, j'ajoute, je déplace, je mets en évidence ou je remplace certains mots ou groupes de mots pour bien respecter et mieux comprendre la structure des phrases en français.
- Je corrige les éléments identifiés à l'aide du code de correction, en utilisant des outils variés.

Je pense et je discute (stratégies métacognitives)

- Je me donne un but de correction à chacune des relectures successives.
- Je choisis les stratégies de correction appropriées et je me prépare à les appliquer.

Exemples de comportements stratégiques

- Je décide de relire mon texte en fonction de ma grille de correction et je marque le texte.
- Je consulte les moyens de correction dont je dispose (p. ex., amis, ouvrages de référence imprimés ou électroniques).

Publication, diffusion et célébration

Publication et diffusion

Je sais faire

(stratégies cognitives)

- Je choisis un mode de transcription pour réécrire mon texte au propre.
- Je prévois une mise en page qui mettra mon texte en valeur et en facilitera la lecture.
- Je vérifie la lisibilité du texte final.
- Je présente mon texte à son destinataire.
- Je recueille les commentaires de mes lecteurs.

Exemples de comportements stratégiques

- J'écris à la main ou j'utilise un logiciel de traitement de texte.
- J'inclus des éléments visuels (p. ex., dessins, polices de caractères, tableaux, encadrés) qui facilitent la compréhension de mon texte.
- Je présente un texte qui est propre, dégagé et facile à lire.
- Je choisis les moyens appropriés pour transmettre mon texte à la personne à qui il est destiné.
- Je pose des questions à ceux qui ont lu mon texte dans le but de connaître leurs opinions et leurs suggestions.

Je pense et je discute

(stratégies métacognitives)

- J'évalue si la mise en page et la forme finale de mon texte le rendent facile et agréable à lire.
- J'identifie les répétitions et les choix privilégiés que je fais sur les plans du contenu et de la forme et qui créent ma voix d'écrivain.

Exemples de comportements stratégiques

- Je fais lire mon texte par un ami ou un parent pour recevoir et noter ses commentaires en vue de la prochaine tâche d'écriture.
- Je note les constances dans mon style d'écriture, par exemple les métaphores que j'utilise pour rendre mes personnages plus intéressants.

Célébration

Je sais faire

(stratégies cognitives)

- Je fête mes succès avec mes pairs ou avec ma communauté.
- Je célèbre les succès de mes pairs en les écoutant, en lisant leurs textes et en les complimentant.

Exemples de comportements stratégiques

- J'identifie des parties de mon texte dont je suis particulièrement fier et j'en discute.
- J'indique ce qui m'a plu dans le texte d'un ami, je le félicite et j'explique comment cela pourrait m'aider avec mes propres projets d'écriture.

Je pense et je discute

(stratégies métacognitives)

- Je fais le bilan de mes apprentissages, de mes points forts et de mes défis en prévision de la prochaine tâche d'écriture.
- Je discute de mes stratégies d'écriture avec mon enseignant et avec mes amis.
- Je témoigne de mes expériences de scripteur.

Exemples de comportements stratégiques

- J'annote mon texte et je dresse une liste des stratégies qui m'ont aidé à surmonter les défis et je les mets dans mon dossier d'écriture.
- Avec mon groupe de travail, je dresse la liste des nouvelles stratégies que j'ai utilisées et leur utilité dans différents contextes.
- Je montre ma fierté et j'exprime ma satisfaction par rapport à ma production écrite.

RÉFÉRENTIEL - LECTURE 7-12

Stratégies socio-affectives

Exemples de comportements stratégiques

Prise de conscience des émotions : Je suis conscient de mes émotions et de ce qui les suscite

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">▮ J'analyse mes émotions et je détermine ce qu'elles révèlent à mon sujet.▮ J'identifie mes liens avec la francophonie dans ce que je lis.▮ Je décide ce que j'accepte et ce que je rejette du texte.▮ J'exprime la façon dont ce texte m'affecte. | <ul style="list-style-type: none">▮ Je discute avec un pair de ma réaction à la lecture en faisant des liens avec mes expériences personnelles et avec d'autres textes que j'ai lus.▮ Je trouve les repères culturels (p. ex., lieux, objets, valeurs, événements, personnes, pratiques sociales) qui me touchent.▮ Je compare, avec les miennes, les valeurs contenues dans le texte en me servant d'exemples.▮ Je décris comment le texte a changé ma pensée et influencera mes comportements futurs. |
|---|--|

Motivation : Je détermine les motifs qui me mènent à m'engager, à participer et à persévérer dans une tâche

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">▮ J'accepte de faire une tâche malgré mes incertitudes.▮ J'identifie les raisons pour lesquelles je fais des efforts pour réaliser la tâche.▮ J'évalue mes chances de succès.▮ J'envisage les choix à faire pour assurer le bon déroulement de la tâche.▮ Je persiste à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche.▮ Je prends des décisions pour augmenter ma motivation par rapport à ce que je lis. | <ul style="list-style-type: none">▮ J'examine mes compétences en lecture et je fais part de mes inquiétudes, en sachant que je peux les surmonter de différentes façons (p. ex., grâce à l'appui de mes pairs, à un horaire flexible de lecture, à la confiance que j'ai dans le processus de lecture).▮ J'exprime ce que cette lecture m'apporte de plus sur le plan de mes connaissances et de mes compétences en lecture (p. ex., approfondir un intérêt, offrir d'autres points de vue, piquer ma curiosité).▮ J'utilise les connaissances et habiletés acquises durant le processus de lecture (p. ex., lecture en diagonale pour faire un survol du texte; lecture sélective pour saisir le sens général du texte) pour réussir dans cette tâche.▮ Je choisis l'environnement, l'aide, les outils et les textes appropriés à la tâche.▮ Je gère ma lecture en fonction de mes besoins et de mon comportement.▮ Je choisis des façons et des moyens (p. ex., aménagement de l'espace, planification du temps alloué, découpage de la tâche) pour assurer le succès de mes lectures. |
|---|---|

Clarification et vérification : J'obtiens de l'information supplémentaire

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">▮ Je demande des précisions ou de l'aide dans la réalisation de la tâche.▮ Je vérifie ma compréhension de la tâche en m'adressant à l'enseignant ou à un pair. | <ul style="list-style-type: none">▮ J'identifie ce que je ne comprends pas et je sollicite l'appui d'une personne autour de moi.▮ Je demande l'avis d'un pair ou d'un enseignant pour vérifier ce que j'ai compris du texte. |
|---|---|

Coopération : Je travaille en équipe

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">▮ J'aide à planifier le travail d'équipe.▮ Je suis responsable de mon travail et d'aider les autres.▮ Je fais part de mes idées, j'accueille celles des autres et j'en tiens compte.▮ J'encourage et je félicite les membres de mon équipe. | <ul style="list-style-type: none">▮ Je décide d'apporter mes connaissances et mes habiletés lors de la planification du travail en équipe.▮ Je participe avec fierté au travail d'équipe, je tiens compte des responsabilités des autres et je valorise leur contribution.▮ J'exprime mon point de vue sur le texte et je suis attentif aux idées et suggestions de mes pairs pour m'aider dans ma compréhension.▮ Je complimente les membres de mon équipe par un comportement non verbal approprié et par des commentaires pertinents et valorisants. |
|--|--|

Gestion de l'anxiété : J'évalue mon degré d'anxiété et je trouve des moyens pour me détendre

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">▮ J'évalue mon degré d'anxiété et j'utilise diverses techniques en vue de le réduire.▮ Je m'encourage en misant sur mes points forts et en pensant à ce que j'ai déjà réussi. | <ul style="list-style-type: none">▮ Je détermine les facteurs qui influencent mon degré d'anxiété et je pratique les techniques qui réduisent le stress (p. ex., respiration, activités de détente).▮ Je me dis que je suis capable de réussir cette tâche en identifiant les habiletés et les stratégies que je maîtrise et en visualisant mes succès passés. |
|--|---|

AVANT

Stratégies cognitives

Exemples de comportements stratégiques

Je prépare ma lecture

- Je précise mon intention de lecture.
- Je fais un survol du texte pour faire des prédictions.
- J'active mes connaissances antérieures.
- Je connais les raisons pour lesquelles je lis ce texte et je le lis en conséquence.
- J'examine la mise en page (p. ex., logos, cartes, graphiques) et l'organisation du texte (p. ex., table des matières, paragraphes) pour faire des prédictions sur son contenu et sa structure.
- Je fais consciemment des liens entre la tâche et ce que je connais sur le sujet et la structure du texte et je détermine comment cela pourra m'aider lors de ma lecture.

Stratégies métacognitives

Exemples de comportements stratégiques

Je planifie ma lecture

- Je détermine la façon d'aborder ma lecture en fonction de mon intention.
- Je prévois me servir de certaines stratégies qui m'ont été utiles auparavant.
- Je prévois un moyen pour prendre des notes ou pour marquer le texte.
- Je choisis, parmi les diverses façons de lire, celle qui répond le mieux à mon intention de lecture (p. ex., en diagonale, à partir de la table des matières).
- Je suis conscient de mes forces et de mes défis en lecture et je consulte mon répertoire de stratégies.
- Je détermine le meilleur moyen de noter les informations ou de faire des marques dans le texte de façon personnalisée sur divers aspects de la lecture (p. ex., contenu et forme, compréhension et réaction).



PENDANT

Stratégies cognitives

Exemples de comportements stratégiques

Je lis pour comprendre les textes

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">Je mets à profit l'organisation du texte.Je crée des liens avec ce que je lis (entre le texte et moi-même; entre les textes déjà lus; et entre le texte et le monde qui m'entoure).Je dégage l'idée principale et les idées secondaires.Je me crée des images mentales pour donner du sens à ma lecture et je les note.Je fais des inférences et je les note. | <ul style="list-style-type: none">J'utilise la façon dont le texte est conçu pour y naviguer afin de repérer les informations essentielles ou de dégager la progression.J'interagis avec le texte en notant les points communs avec mon vécu, avec d'autres textes et avec le monde et en utilisant un code personnel.Je me sers des indices appropriés du texte (p. ex., marqueurs de relation) pour trouver l'idée principale et les idées secondaires.Je visualise des images; j'imagine des odeurs, des goûts, des sons et des sensations évoquées par certains éléments du texte et je les note pour les consulter plus tard.Je procède à des déductions et je les note, pour découvrir l'information implicite et pour approfondir ma compréhension du texte. |
|---|---|

Je lis pour garder le fil de ma lecture

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">Je découvre le sens d'un mot à partir de la façon dont il est formé.Je découvre le sens d'un mot en utilisant le contexte.J'utilise diverses ressources de référence pour soutenir ma compréhension.J'utilise la syntaxe de la langue française pour lire les mots correctement.Je lis par groupes de mots.J'utilise mes connaissances d'une autre langue.Je donne du sens aux mots de substitution. | <ul style="list-style-type: none">Je m'appuie sur mes connaissances de la formation des mots pour déduire le sens d'un mot inconnu.J'utilise le contexte dans lequel le mot est utilisé (p. ex., phrase, paragraphe) pour déduire le sens de ce mot.J'emploie avec efficacité divers outils de référence (p. ex., dictionnaires, recueils) pour approfondir ma compréhension du texte.Je mobilise mes connaissances des règles de la grammaire française pour bien lire et je me demande : Est-ce que cela se dit bien en français?Je regroupe les mots par unités de sens pour garder le fil de ma lecture et continuer à comprendre.Je me demande si j'ai déjà vu ce mot dans une autre langue et s'il a le même sens, j'essaie de le lire avec une prononciation française.Je trouve les mots ou les expressions de remplacement et ce à quoi ils correspondent dans le texte. |
|--|---|

Stratégies métacognitives

Exemples de comportements stratégiques

Je contrôle et je régule ma lecture

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">Je pose des questions pour confirmer, vérifier et ajuster mes prédictions.Je constate que je ne comprends plus et :<ul style="list-style-type: none">j'identifie la source du problème dont je cherche les raisons;j'applique une solution appropriée;je vérifie si ma solution est efficace.Je choisis une stratégie particulière pour approfondir ma compréhension du texte. | <ul style="list-style-type: none">Je fais des pauses dans mes lectures et je me questionne pour constater si mes prédictions sont correctes.Lorsque je perds le fil de mes idées, j'utilise les étapes d'un processus me permettant de rétablir ma compréhension :<ul style="list-style-type: none">j'identifie ce qui, dans le texte, me cause des problèmes et j'en cherche la cause;je choisis la meilleure réponse au problème selon moi, en utilisant mon répertoire de stratégies ;j'évalue en relisant, si la stratégie que j'ai mise en place fonctionne.Je choisis une stratégie (p. ex., représentation graphique correspondant à la structure du texte, visualisation) spécifique pour examiner le texte sous un angle particulier. |
|--|--|

APRÈS

Stratégies cognitives

Exemples de comportements stratégiques

Je manifeste ma compréhension

- Je fais un résumé.
- J'organise le contenu du texte et ma compréhension sous forme de représentation visuelle.
- J'analyse un texte pour en dégager les composantes et établir des relations entre elles.
- Je paraphrase, de manière condensée et fidèle, le message.
- Je crée une représentation visuelle de l'information du texte et la façon dont je la comprends.
- J'identifie les composantes du texte et j'établis des relations (p. ex., classifications, comparaisons, inférences) à l'aide d'outils (organisateur graphique, notes) pour mieux comprendre.

Je réagis aux textes

- J'établis un rapport entre les repères culturels francophones du texte et moi-même.
- J'identifie des façons de communiquer mes réactions en classe, à l'école et dans la communauté.
- Je trouve des moyens pour répondre aux nouvelles questions suscitées par ma lecture.
- Je fais des liens avec mon vécu, avec ma culture, avec d'autres textes et avec le monde qui m'entoure et je les note.
- J'écris des passages ou des procédés que j'aimerais utiliser dans mes futurs écrits.
- Je tire des conclusions en intégrant certaines informations du texte et mes observations.
- J'explique la façon dont les repères culturels francophones du texte (p. ex., lieux, objets, valeurs, événements, personnes, pratiques sociales) font partie de mon expérience personnelle.
- Je sélectionne divers moyens (p. ex., production orale, écrite ou visuelle, événement) pour m'exprimer et j'y intègre les rétroactions reçues.
- Je choisis différentes façons (p. ex., lecture d'autres textes, recherches, discussions, entrevues, etc.) de chercher des réponses aux questions que je me pose après ma lecture.
- Je reconnais, dans ce que je lis, les expériences que j'ai vécues, ma culture, mes autres lectures et le monde qui m'entoure et j'explique le rapprochement que j'ai fait.
- Je note dans mon dossier d'écriture des passages ou des façons d'écrire qui m'ont particulièrement touché et dont je compte me servir à l'avenir ou ne pas oublier.
- Je choisis des éléments pertinents du texte (contenu et forme) et je les relie à mon vécu afin de tirer des conclusions.

J'apprécie des textes

- Je me fais une opinion sur le texte selon mes connaissances et mes valeurs.
- Je porte un jugement critique et esthétique sur le texte et je compile mes notes.
- J'exprime ce que je pense du texte en me servant de ce que je connais et de mes valeurs.
- Je reconnais certains usages de la langue française (p. ex., régionalismes, expressions idiomatiques, onomatopées) et j'apprécie les effets qu'ils créent dans le texte.

Stratégies métacognitives

Exemples de comportements stratégiques

J'évalue ma lecture

- J'évalue les objectifs que je me suis fixés au début de ma lecture.
- Je discute de mes stratégies de lecture et de leur efficacité pour accéder à l'information.
- Je raconte mes expériences avec le processus de lecture.
- Je repense à la raison pour laquelle j'ai entrepris de lire ce texte et dans quelle mesure je suis parvenu à mon but.
- J'évalue si j'utilise mes stratégies de façon appropriée, j'en discute avec mes pairs et je détermine si mon répertoire de stratégies s'est enrichi.
- Je discute avec des personnes autour de moi de ce que je viens de vivre en tant que lecteur et je discute avec elles de ce que cela m'a apporté (utilité, plaisir, contribution à mon identité).



RÉFÉRENTIEL-ÉCRITURE 7-12

Stratégies socio-affectives

Exemples de comportements stratégiques

Prise de conscience des émotions: Je suis conscient de mes émotions et de ce qui les suscite

- J'identifie ce qui me touche et les émotions que je ressens à l'égard de la tâche d'écriture proposée.
- J'analyse mes émotions et je détermine ce qu'elles révèlent à mon sujet.
- Je crée des liens avec la francophonie dans ce que j'écris.
- J'exprime la façon dont la rédaction de ce texte m'affecte.

- Je cherche, dans mes expériences de scripteur, ce qui éveille en moi des émotions, je les note ou j'en parle avec les autres.
- Je discute avec un pair de mes expériences personnelles, des raisons qui expliquent ma réaction et de mes choix par rapport à mon sujet, à mon point de vue et à mon style littéraire.
- Je sélectionne, dans mes écrits, des éléments (p. ex., lieux, objets, valeurs, événements, personnes, pratiques sociales) qui révèlent qui je suis, ce qui me touche et je me pose des questions sur ma culture francophone.
- Je décris la façon dont ce texte m'a aidé à découvrir mes intérêts et mes valeurs et m'a permis de nuancer mes points de vue.

Motivation: Je détermine les motifs qui me mènent à m'engager, à participer et à persévérer dans une tâche

- J'adopte une attitude positive par rapport à la tâche.
- J'accepte de faire une tâche malgré mes incertitudes.
- J'identifie les raisons pour lesquelles je fais des efforts pour réaliser la tâche.
- J'évalue mes chances de succès.
- J'envisage les choix à faire pour assurer le bon déroulement de la tâche.
- Je persiste à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche.
- Je prends des décisions pour augmenter ma motivation par rapport à ce que j'écris.

- Je me dis que je suis une personne importante, que j'ai quelque chose d'intéressant à exprimer et que cela vaut la peine de le partager.
- J'examine mes compétences en écriture et je fais part de mes inquiétudes en sachant que je peux les surmonter de différentes façons (p. ex., en faisant confiance aux étapes du processus d'écriture, en partageant mes convictions).
- Je détermine comment la tâche m'aidera à préciser ma pensée et à montrer qui je suis.
- Je m'appuie sur des expériences positives d'écriture antérieures et j'utilise de nouveau les connaissances et les habiletés acquises auparavant.
- Je choisis, selon mes préférences, le sujet, le style d'écriture, l'environnement, l'aide et les outils appropriés.
- J'applique toutes les étapes du processus d'écriture, car je suis persuadé que cela me permettra d'arriver à écrire un texte cohérent et significatif.
- J'écris au sujet de ce qui m'intéresse et j'organise mes idées selon mes préférences.

Clarification et vérification: J'obtiens de l'information supplémentaire

- Je demande des précisions ou de l'aide dans la réalisation de la tâche.
- Je vérifie ma compréhension de la tâche en m'adressant à un enseignant ou à un pair.

- J'identifie ce que je ne comprends pas et je sollicite l'appui d'une personne autour de moi.
- Je demande l'avis d'un pair ou d'un enseignant à divers moments du processus d'écriture pour vérifier si j'ai bien compris ce qui est attendu de moi.

Coopération: Je travaille en équipe

- J'aide à planifier le travail d'équipe.
- Je suis responsable de mon travail et d'aider les autres.
- Je fais part de mes idées, j'accueille celles des autres et j'en tiens compte.
- J'encourage et je félicite les membres de mon équipe.

- Je décide d'apporter mes connaissances et mes habiletés lors de la planification du travail d'équipe.
- Je participe avec fierté au travail d'équipe, je tiens compte des responsabilités des autres et je valorise leur contribution.
- J'exprime mon point de vue sur le texte et je suis attentif aux idées et suggestions de mes pairs pour améliorer mon travail.
- Je complimente les membres de mon équipe sur leur texte et je leur indique l'impact qu'il a eu sur moi.

Gestion de l'anxiété: J'évalue mon degré d'anxiété et je trouve des moyens de me détendre

- J'évalue mon degré d'anxiété et j'utilise diverses techniques en vue de le réduire.
- Je m'encourage en misant sur mes points forts et en pensant à ce que j'ai déjà réussi.

- Je cherche les facteurs qui influencent mon degré d'anxiété et je pratique les techniques qui réduisent le stress (p. ex., respiration, activités de détente).
- Je me dis que je suis capable de réussir cette tâche en identifiant les habiletés et les stratégies que je maîtrise et en visualisant mes succès passés.

Planification

Stratégies cognitives

- Je précise mon intention de communication et j'identifie mon destinataire.
- J'active mes connaissances antérieures sur le sujet.
- Je fais une collecte d'informations.
- Je fais un remue-méninges et je note mes idées.
- Je choisis les meilleures idées ou informations.
- J'organise mes idées ou mes informations à l'aide d'une organisation graphique.
- Je construis la structure générale de mon texte et je tiens compte des caractéristiques qui lui sont propres.
- Je discute de mes choix et je demande l'avis de mes pairs.

Exemples de comportements stratégiques

- Je détermine la raison pour laquelle j'écris (p. ex., informer, raconter, convaincre) et je me forme une image mentale de la personne à qui le texte est destiné.
- Je fais consciemment des liens entre ce que je connais sur le sujet, mes expériences et le genre de texte que je dois écrire.
- Je mobilise une variété de ressources (humaines, imprimées, technologiques) et je sélectionne celles qui me seront le plus utiles.
- J'explore, seul et avec d'autres, la thématique de mon texte et j'inscris toutes les idées.
- Je sélectionne les idées qui vont créer un impact sur mon destinataire.
- Je regroupe et j'agence mes idées ou mes informations à l'aide de l'organisation graphique qui correspond le mieux à mon projet d'écriture.
- Je planifie la structure générale de mon texte en fonction de mon intention de communication et de mon destinataire; j'anticipe les caractéristiques (p. ex., progression thématique, cohérence du texte, champ lexical).
- Je parle des divers aspects de la planification de mon texte et je sollicite la rétroaction de mes pairs à des fins d'amélioration.

Stratégies métacognitives

- Je fixe mes objectifs d'écriture.
- Je planifie la façon d'aborder mon projet d'écriture en fonction de mes objectifs.
- J'identifie mes connaissances et mes habiletés qui seront utiles pour ce projet.
- Je prévois me servir de certaines stratégies qui m'ont été utiles auparavant pour surmonter des difficultés possibles.
- Je vérifie si ma stratégie de recherche et d'organisation d'idées est efficace.

Exemples de comportements stratégiques

- Je décide d'utiliser les critères qui rendront mon texte signifiant et je réfléchis à ce que l'écriture de ce texte m'apportera.
- J'évalue la pertinence des étapes planifiées pour la réalisation de la tâche d'écriture.
- Je prends note de quelles notions et de quelles compétences j'ai besoin pour effectuer correctement la tâche d'écriture.
- Je me rappelle des stratégies que j'ai utilisées dans des tâches d'écriture antérieures et dont je compte me servir à nouveau.
- J'examine dans quelle mesure la façon dont je procède aux recherches et à l'organisation de mes idées est efficace en fonction de la situation de communication.

Rédaction

Ébauches

Stratégies cognitives

- Je transforme mes idées en phrases.
- J'enchaîne mes phrases de façon cohérente.
- J'utilise les expressions et les mots qui conviennent.
- Je m'assure de respecter la structure du texte.

Exemples de comportements stratégiques

- J'écris des phrases qui expriment mon intention de communication.
- J'utilise des marqueurs de relation pour que les phrases de mon texte se suivent bien.
- Je choisis des mots et des expressions qui correspondent à ce que je veux exprimer.
- Je mets en œuvre une structure de texte appropriée à la situation de communication.

Stratégies métacognitives

- Je reviens à mon plan et je l'ajuste au besoin.
- Je vérifie si les moyens employés pour assurer la progression et l'enchaînement des idées sont efficaces.
- J'annote mon ébauche en identifiant les éléments pour lesquels j'ai un doute et qui doivent être révisés.

Exemples de comportements stratégiques

- Je détermine l'efficacité de mon plan par rapport à ce que je désire communiquer et je le révise.
- Je veille à utiliser une marche à suivre correcte pour assurer la bonne progression du texte (p. ex., liaison entre les phrases, les paragraphes, logique des idées).
- Je mets un point d'interrogation au-dessus des mots à vérifier ou pour réfléchir à nouveau sur une idée.

Révision

Stratégies cognitives

- Je vérifie les idées de mon texte en fonction de la situation de communication.
- Je vérifie la cohérence des idées de mon texte.
- Je porte attention à la fluidité de mon texte.
- Je m'assure que ma façon de m'exprimer (ma voix) ressorte dans mon texte.
- Je m'assure que mes choix lexicaux et syntaxiques sont judicieux.

Exemples de comportements stratégiques

- J'évalue la pertinence des idées de mon texte et je fais les changements appropriés.
- Je relis afin de m'assurer d'avoir utilisé correctement tous les moyens mis à ma disposition pour que mes idées s'enchaînent avec logique et je fais les changements appropriés.
- Je parcours de nouveau mon texte ou je demande à un pair de le lire pour vérifier s'il est facile à lire et je le change au besoin.
- Je relis mon texte ou je demande à un pair de le lire et je note les éléments qui reflètent ma personnalité.
- Je joue avec les mots et les structures de phrases pour augmenter l'impact de mon message.

Stratégies métacognitives

- Je me donne un but de révision à chacune de mes relectures successives.
- Je choisis les stratégies de révision appropriées et je me prépare à les appliquer.

Exemples de comportements stratégiques

- Je me fixe un objectif de révision chaque fois que je relis et j'évalue son efficacité.
- Je réfléchis aux stratégies de révision qui sont les plus efficaces pour la tâche et je m'apprête à les mettre en œuvre.

Correction

Stratégies cognitives

- Je laisse des marques dans mon texte selon la méthode préconisée, pour vérifier le vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation, l'orthographe lexicale et grammaticale.
- J'ai recours aux manipulations syntaxiques pour mieux comprendre ou maîtriser la syntaxe de la phrase.
- J'applique mes connaissances du fonctionnement de la langue pour corriger le vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation, l'orthographe lexicale et grammaticale.

Exemples de comportements stratégiques

- Je relis attentivement mon texte en appliquant le code de correction de l'école, de la classe ou le mien pour faire les changements nécessaires.
- J'utilise les manipulations syntaxiques (p. ex., addition, suppression) pour corriger mon texte et respecter la structure de la phrase en français.
- Je corrige les éléments identifiés à l'aide du code de correction, en utilisant des outils variés.

Stratégies métacognitives

- Je me donne un but de correction à chacune de mes relectures successives.
- Je choisis les stratégies de révision appropriées et je me prépare à les appliquer.

Exemples de comportements stratégiques

- Je détermine un objectif de correction chaque fois que je relis et j'évalue son efficacité.
- Je réfléchis aux stratégies de correction qui sont les plus efficaces pour la tâche d'écriture et je m'apprête à les mettre en œuvre.



Publication, diffusion et célébration

Publication et diffusion

Stratégies cognitives

- Je choisis un mode de transcription pour réécrire mon texte au propre.
- Je prévois une mise en page qui mettra mon texte en valeur et en facilitera la lecture.
- Je vérifie la lisibilité du texte final.
- Je présente mon texte à son destinataire.
- Je recueille les commentaires de mes lecteurs.

Exemples de comportements stratégiques

- Je donne une forme finale à mon texte en choisissant le support (p. ex., informatisé, imprimé, audio-visuel) approprié à ma situation de communication.
- J'intègre des éléments visuels (p. ex., dessins, polices de caractères, tableaux, encadrés) qui facilitent la compréhension de mon texte et en rehaussent la valeur expressive.
- Je relis mon texte, en me mettant à la place du lecteur pour étudier l'impact qu'il produira (p. ex., typographie, alinéas, blanc de page) ou pour le raffiner au besoin.
- J'utilise les possibilités de diffusion qui me sont offertes (p. ex., un événement à l'école, dans la communauté, Internet) pour transmettre mon texte à mon destinataire.
- Je sollicite les réactions de mes lecteurs pour connaître leur opinion et à des fins d'approfondissement de ma réflexion.

Stratégies métacognitives

- J'évalue si la mise en page et la forme finale de mon texte le rendent facile et agréable à lire.
- J'identifie les répétitions et les choix privilégiés que je fais sur le plan du contenu et de la forme et qui créent ma voix d'écrivain.

Exemples de comportements stratégiques

- J'étudie si le produit final, y compris sa mise en page, aura l'impact souhaité sur mon destinataire.
- Je prends conscience de la façon dont je m'exprime en identifiant les caractéristiques propres à mon style (p. ex., usage de dialogues, images, métaphores).

Célébration

Stratégies cognitives

- Je fête mes succès avec mes pairs ou avec ma communauté.
- Je célèbre les succès de mes pairs en les écoutant, en lisant leurs textes et en les complimentant.

Exemples de comportements stratégiques

- Je discute avec mes pairs ou ma communauté de certaines parties de mon texte dont je suis fier et je suis attentif à l'effet que leurs réactions produisent chez moi et chez les autres.
- Je dégage les aspects du texte de mes pairs qui ont retenu mon attention, je les en félicite, je leur dis ce que cela m'apporte et pourquoi.

Stratégies métacognitives

- Je fais le bilan de mes apprentissages, de mes points forts et de mes défis en prévision de la prochaine tâche d'écriture.
- Je discute de mes stratégies d'écriture avec mon enseignant et avec mes pairs.
- Je témoigne de mes expériences de scripteur.

Exemples de comportements stratégiques

- Je réfléchis à tout ce que j'ai appris, aux progrès que j'ai faits, et à ce qu'il me restera à accomplir lors de la prochaine tâche d'écriture.
- J'exprime oralement et par écrit la manière dont j'ai utilisé avec succès le processus d'écriture.
- Je repense à mes expériences de scripteur, à ce qu'elles m'ont apporté et j'en parle avec des personnes autour de moi.



Références bibliographiques

III RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- | Albert, A. et Vanbrugghe, A. (1994). *Prélude. Collection Cinq Saisons*. Moncton: Éditions d'Acadie.
- | Alberta Education (1998). *Programme d'études de français langue première M-12*. Edmonton: Direction de l'éducation française.
- | Aronson, E. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills CA: Sage Publications.
- | Barbeau, M. (1982). *En roulant ma boule*. Ottawa: Musées nationaux du Canada.
- | Bédard, D. et Montpetit, D. (2002). *Stratégies... Stratégies... Pour une lecture efficace au primaire*. Québec: Les éditions CEC-École Vanguard.
- | Bergeron, L. (2002). *Solo chez monsieur Copeau*. Montréal: Québec Amérique jeunesse.
- | Caron, J. (1994). *Quand revient septembre. Tome 1*. Montréal: Chenelière Éducation.
- | Cavanagh, M. (2005). *Stratégies pour écrire un texte d'opinion*. Montréal: Chenelière Éducation.
- | Chartrand, S.-G., (1996). Les composantes d'une grammaire du texte. *Québec français 104*.
- | Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville: Graficor.
- | Chartrand, S.-G. et Simard, C. (2000). *Grammaire de base*. Saint-Laurent: ERPI.
- | Chénard, S., Desjardins, G. et L'Écuyer, D. (1998). *Grammaire au secondaire 100%*. Laval: Éditions Grand Duc HRW.
- | Collège des médecins de famille du Canada. www.cfpc.ca, dernière mise à jour 04/28/2003.
- | Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (2004). *Trousse d'appréciation de rendement en lecture: immersion française quatrième à sixième année*. Halifax: CAMEF.
- | Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [2003]. *Trousse de formation en francisation. Projet pancanadien de français langue première à l'intention du personnel enseignant de la maternelle à la 2^e année*. Toronto: CMEC.
- | Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone: une recension des écrits*. Ottawa: Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Moncton: ICRML.
- | Cousture, A. (2003). *Les filles de Caleb. Le chant du coq*. Outremont: Éditions Libre Expression.
- | Daniels, H. (2005). *Les cercles de lecture*. Montréal: Chenelière Éducation.
- | Daudet, A. (1964). *La dernière classe. Contes du lundi*. Paris: Éditions Fasquelle.
- | De Koninck, G. (2005). *Lire et écrire au secondaire. Un défi signifiant*. Montréal: Chenelière Éducation.

- 
- Detambel, R. (1986). *Solos*. Paris : Gallimard Jeunesse.
 - Doré, L. et Rosenberg, S. (2002). *Chercher, analyser, évaluer. Activités de recherche méthodologique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
 - Éducation et Formation professionnelle Manitoba. (2001). *Français langue première, 4^e à 8^e année: Lire pour s'informer: Supplément au document de mise en œuvre*. Winnipeg : Couronne du chef du Manitoba.
 - Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
 - Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
 - Harcourt, L. et Wortzman, R. (2001). *Sciences et Technologie 2. Tout sur les animaux*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
 - Harvey, L. (2004). *100 façons de cultiver le calme et la sérénité*. Outremont : Les Éditions Quebecor.
 - Howden, J. et Kopiec, M. (1999). *Structurer le succès*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
 - Howden, J. et Kopiec, M. (2000). *Ajouter aux compétences*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
 - Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
 - Johnson, D., Johnson, R. et Holubec, E. (1990). *Cooperation in the Classroom*. Edina (MN): Interaction Book Company.
 - Koechlin, C. et Zwann, S. (2002). *Chercher, analyser, évaluer. Activités de recherche méthodologique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
 - Lafleur, J. et Béliveau, R. (1994). *Les quatre clés de l'équilibre*. Montréal : Les Éditions Logiques.
 - Landry, R. (2000). Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone. Dans *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: Bilan et prospectives*. Québec : ACELF; Moncton : CRDE.
 - Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1999). *Français. Programme d'études. Niveau secondaire. Écoles fransaskoises*. Régina : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.
 - Miyata, C. (2004). *L'art de communiquer oralement*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
 - Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
 - Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
 - Presseau, A. (2004). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
 - Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF éditeur.
 - Roy, G. (1993). *Ces enfants de ma vie*. Montréal : Boréal.
 - Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

- 
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J. et Royer, É. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
 - Savard, J. (1994). « Le journal dialogué ». *Québec français 94*.
 - Simard, M. et Laville, C. (2000). *Histoire de la civilisation occidentale: une perspective mondiale*. Saint-Laurent : ERPI.
 - Sirois, A.-M. (1995). *Le Petit Chaperon Mauve*. Moncton : Imprimerie Marquis Ltée.
 - Société Radio-Canada (2001). *Le Canada, une histoire populaire*. <http://www.radio-canada.ca/histoire/>
 - Tardif et Chabot (2000). *La motivation scolaire: une construction personnelle de l'élève*. Fredericton : Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.
 - Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
 - Tompkins, G. E. (2006). *50 stratégies en littérature. Étape par étape*. Montréal : Chenelière Éducation.
 - Turgeon, J. et Bédard, D. (1997). « Modèles cognitifs de l'acte d'écrire ». *Vie pédagogique 103*, p. 9-13.
 - Viau (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent : ERPI.
 - Wilhelm, H. (1988). *L'horrible Tyranno*. Richmond-Hill : Scholastic-TAB Publications Ltd.

Notes

