

**PROGRAMME DE FRANÇAIS  
AU PRIMAIRE**

**DE LA MATERNELLE À LA 8<sup>e</sup> ANNÉE**

*N. B. – Ce document est une version numérisée du document original et ne constitue pas une nouvelle version du programme d'études. Il est possible que la mise en page diffère de la version papier originale.*

**DOCUMENT OFFICIEL**

**Juin 2001**



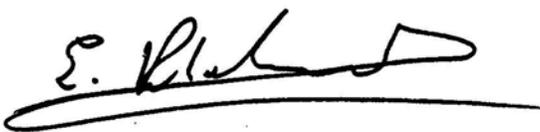
## MESSAGE DU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Il me fait plaisir d'approuver la version officielle du programme provincial de français langue première destiné aux élèves de la maternelle à la huitième année du secteur francophone de l'éducation du Nouveau-Brunswick.

Je profite de l'occasion pour remercier les didacticiens, les agents pédagogiques ainsi que les enseignants qui ont contribué à l'élaboration de ce programme. Grâce à la bonne collaboration entre tous ces intervenants, notre province s'est dotée d'un programme de français langue première qui reflète bien sa réalité et ses besoins.

J'incite le personnel enseignant et les administrateurs scolaires à se servir de cet outil précieux visant à favoriser l'épanouissement et le succès de tous les élèves francophones de cette province.

Le ministre,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'E. Robichaud', with a long horizontal flourish underneath.

Elvy Robichaud



## **Avant-propos**

Ce programme d'études s'adresse à toutes les agents et agentes d'éducation responsables de l'enseignement au primaire. Il précise les apprentissages en français langue maternelle que les élèves doivent maîtriser de la maternelle à la 8<sup>e</sup> année et il tient compte des préoccupations actuelles de la société francophone néo-brunswickoise par rapport à la langue et à la culture.

Le programme a été élaboré au Nouveau-Brunswick en collaboration étroite avec des professionnels de l'enseignement du français et avec les ministères de l'Éducation des provinces de l'Île-du-Prince-Édouard, de la Nouvelle-Écosse, de Terre-Neuve et du Labrador sous l'égide de la Fondation d'éducation des provinces atlantiques. Cette collaboration a permis la mobilisation des ressources des quatre provinces atlantiques afin d'élaborer un programme qui répondra aux attentes de la communauté francophone de l'Atlantique et reflétera sa réalité. Nous tenons à remercier sincèrement toutes les personnes qui ont contribué à ce document.



## Table des matières

<b>1. CADRE THÉORIQUE .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Les orientations du système scolaire .....</b>	<b>3</b>
1.1.1 La mission de l'éducation .....	4
1.1.2 Les buts et objectifs en matière d'éducation .....	4
1.1.3 Les résultats d'apprentissage .....	4
1.1.3.1. Définitions .....	4
1.1.3.2. Caractéristiques d'un programme axé sur les résultats d'apprentissage	5
1.1.4 Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires de l'élève du Canada atlantique .....	7
1.1.5 Énoncé de principe relatif à l'intégration des technologies de l'information et des communications .....	10
<b>1.2 L'orientation de l'enseignement du français.....</b>	<b>11</b>
1.2.1 La définition et le rôle de l'enseignement du français .....	11
1.2.2 Le but et les objectifs.....	11
1.2.3 La progression .....	11
1.2.4 La relation du français avec les autres disciplines.....	12
<b>1.3 Les composantes pédagogiques du programme .....</b>	<b>13</b>
1.3.1. Les principes directeurs .....	13
1.3.2. La clientèle .....	14
1.3.3. La démarche pédagogique et la démarche d'apprentissage .....	14
1.3.4. L'évaluation des apprentissages.....	15
1.3.5. Le temps d'enseignement.....	23
<b>1.4 Conclusion.....</b>	<b>24</b>
<b>2. PLAN D'ÉTUDES .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 Introduction générale.....</b>	<b>28</b>
<b>2.2 Tableaux synthèses des résultats d'apprentissage.....</b>	<b>31</b>
2.2.1 Tableaux des résultats d'apprentissage généraux (RAG) .....	31
2.2.2 Tableaux des résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) et des connaissances	33
RAS - Communication orale M-8.....	33
RAS - Communication écrite - lecture M-8 .....	38
RAS - Communication écrite - écriture M-8 .....	44
<b>2.3 Tableaux guides : stratégies, pistes, ressources .....</b>	<b>---</b>
2.3.1 Maternelle, 1 <sup>re</sup> , 2 <sup>e</sup> .....	---
2.3.2 2 <sup>e</sup> , 3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> .....	---
2.3.3 4 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> , 6 <sup>e</sup> .....	---
2.3.4 6 <sup>e</sup> , 7 <sup>e</sup> , 8 <sup>e</sup> .....	---
<b>3. GLOSSAIRE .....</b>	<b>---</b>
<b>4. BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>---</b>
<b>5. ANNEXES .....</b>	<b>---</b>



## **1. CADRE THÉORIQUE**



## ***1.1 Les orientations du système scolaire***

### **1.1.1 La mission de l'éducation**

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

Le système d'instruction publique est fondé sur un ensemble de valeurs dont **l'opportunité, la qualité, la dualité linguistique, l'engagement des collectivités, l'obligation de rendre compte, l'équité et la responsabilité.**

Dans ce contexte, la mission de l'éducation publique de langue française favorise le développement de personnes autonomes, créatrices, compétentes dans leur langue, fières de leur culture et désireuses de poursuivre leur éducation toute leur vie durant. Elle vise à former des personnes prêtes à jouer leur rôle de citoyennes et de citoyens libres et responsables, capables de coopérer avec d'autres dans la construction d'une société juste fondée sur le respect des droits humains et de l'environnement.

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

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

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

### **1.1.2 Objectifs et normes en matière d'éducation**

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

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

1. développer la culture de l'effort et de la rigueur intellectuelle, ainsi que le sens des responsabilités;
2. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour comprendre et exprimer des idées à l'oral et à l'écrit dans la langue maternelle d'abord et ensuite, dans l'autre langue officielle;

3. développer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires à la compréhension et à l'utilisation des concepts mathématiques, scientifiques et technologiques;
4. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour se maintenir en bonne santé physique et mentale et contribuer à la construction d'une société fondée sur la justice, la paix et le respect des droits humains;
5. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être reliés aux divers modes d'expression artistique et culturelle, tout en considérant sa culture en tant que facteur important de son apprentissage; et
6. reconnaître l'importance de poursuivre son apprentissage tout au long de sa vie afin de pouvoir mieux s'adapter au changement.

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

### 1.1.3. Les résultats d'apprentissage

#### 1.1.3.1. Définitions

L'orientation de l'enseignement du français se cristallise autour de la notion de **résultat d'apprentissage**.

**Un résultat d'apprentissage** décrit clairement le comportement langagier en précisant les habiletés, les connaissances mesurables et les attitudes observables qu'un élève a acquises au terme d'une situation d'apprentissage.

Un résultat d'apprentissage n'est ni un objectif ni une stratégie. Il aborde l'enseignement d'un point de vue différent : alors que l'objectif précisait ce

que l'enseignement devait faire, le résultat décrit ce que l'élève doit avoir appris au terme d'une année.

Les résultats d'apprentissage sont précisés à chaque niveau scolaire de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année.

Les résultats d'apprentissage se présentent à **trois niveaux** :

1. **Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires** qui énoncent les apprentissages auxquels on s'attend de la part de tous les élèves à la fin de leurs études secondaires.
2. **Les résultats d'apprentissage généraux** qui décrivent ce qu'un élève doit être capable d'accomplir dans un domaine de développement langagier.
3. **Les résultats d'apprentissage spécifiques** pour chaque degré ou année scolaire, qui découlent des résultats d'apprentissage généraux, décrivent précisément le comportement langagier de l'élève au terme d'une année scolaire déterminée. Ils permettent d'observer et de mesurer l'acquisition de certaines habiletés, connaissances ou attitudes.

La gradation du niveau de difficulté des résultats d'apprentissage spécifiques d'une année à l'autre permettra à l'élève de bâtir progressivement ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes.

Les résultats d'apprentissage spécifiques seront précisés par des contenus.

Pour que l'élève puisse atteindre un résultat à un niveau donné, il faut qu'au cours des années antérieures et subséquentes les habiletés, les connaissances et les attitudes fassent l'objet d'un enseignement et d'un réinvestissement graduel et continu. Par exemple, pour parvenir à un résultat d'apprentissage en 3<sup>e</sup> année, l'élève aura travaillé à cet apprentissage de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année.

Il devra réinvestir les connaissances et les habiletés acquises au cours des années suivantes.

### **1.1.3.2. Caractéristiques d'un programme axé sur les résultats d'apprentissage**

Lorsque l'enseignement est axé sur des résultats escomptés, les connaissances, les habiletés et les attitudes personnelles constituent l'aboutissement du processus d'apprentissage. Désormais, le programme d'enseignement doit se définir à partir des exigences relatives aux résultats attendus et non plus de l'inverse. En fait, au moment de la planification de cours, il ne faut jamais perdre de vue ces résultats.

Enseigner, c'est aider à apprendre. Dans cette perspective constructiviste, on accorde dorénavant autant d'importance au processus d'apprentissage (le comment) et à ce que les élèves réussissent (le quoi) qu'au moment de leur réussite (le quand). Les occasions de progrès de l'élève découlent de son rendement non plus en fonction de son âge ou de son niveau scolaire mais bien en fonction des résultats escomptés. Il s'agit donc d'offrir à l'élève les meilleures chances de réussite et de succès.

### **Rôle de l'élève**

Cette nouvelle approche place l'élève au centre de son apprentissage. En lui expliquant quels sont les résultats visés à plus ou moins long terme, on le rend conscient du « rendement » nécessaire. L'élève chemine vers les résultats attendus en constatant son progrès. Les attentes à son égard sont claires : ce qu'il faut savoir faire en fin de parcours a été établi et communiqué.

Il importe de responsabiliser chaque élève qui doit comprendre la relation entre les résultats d'apprentissage, la démarche à suivre et sa capacité personnelle d'atteindre ces résultats, en y voyant un défi raisonnable.

### **Rôle de l'enseignante ou de l'enseignant**

L'enseignement axé sur des résultats d'apprentissage cherche avant tout à garantir l'obtention de ces résultats. Puisqu'il incombe à l'enseignante ou à l'enseignant de s'assurer que l'élève atteigne ces résultats, l'équipe pédagogique de chaque école doit se concerter, établir des consensus internes et organiser la programmation en fonction des résultats d'apprentissage généraux.

Les résultats attendus se démarquent plus nettement à la fin de certaines périodes qui permettent d'établir des seuils-repères. L'évolution des apprentissages se compare à une spirale qui s'élargit et s'amplifie : les habiletés, les attitudes et les connaissances s'accroissent, se développent et se consolident après leurs premières manifestations.

En mettant l'accent sur l'acquisition de compétences langagières, les interventions pédagogiques seront de l'ordre du « comment » développer une habileté, « comment » acquérir une notion plutôt que du « quoi » enseigner. La diversité des stratégies pédagogiques mobilisera l'expérience et la créativité du personnel enseignant, qui devra choisir les pratiques pédagogiques les plus appropriées pour tenir compte des styles et des rythmes d'apprentissage de l'élève.

L'éducation axée sur les résultats est un système centré sur l'élève, orienté vers des résultats, muni de normes de référence et fondé sur la conviction que tous les individus sont capables d'apprendre. Le postulat de base selon lequel tout élève peut apprendre et réussir même si certains n'apprennent pas de la même façon, maîtrisent les habiletés et les connaissances à des niveaux différents ou plus rapidement, s'inscrit directement dans la foulée de la pédagogie de la maîtrise. Dans cette optique, on vise le succès et on l'atteint; le succès engendre le succès.

## **L'évaluation des apprentissages**

Le but de l'enseignement, c'est que l'élève atteigne les résultats visés. Un large éventail de stratégies pédagogiques ainsi que l'évaluation formative et sommative doivent s'ajuster à l'apprentissage de l'élève. Celui-ci participe activement à son évaluation.

L'évaluation du rendement est un processus relativement ouvert, intégré aux activités scolaires ou accompagnant les situations d'apprentissage. Il importe de se référer à des seuils-repères qui agissent en tant que points de référence. Le niveau de maîtrise s'établit alors en rapport avec les résultats d'apprentissage prescrits. Les seuils-repères provinciaux comparent ainsi le rendement de chaque élève à des normes établies d'avance et définies au moyen de critères ou d'indicateurs.

## **Conclusion**

On trouvera dans le présent document une progression réaliste de l'acquisition des compétences en langage oral (parole et écoute) ainsi qu'en langage écrit (écriture et lecture). Le

défi consiste à recourir à des stratégies efficaces pour aider les élèves à obtenir les résultats visés. L'évaluation du rendement sera effectivement axée sur les résultats qui pourront être comparés à des exemples du travail pouvant être effectué en classe.

Le programme axé sur des résultats d'apprentissage doit permettre aux enseignantes et aux enseignants de guider les élèves vers l'acquisition et la maîtrise des attitudes, des habiletés et des connaissances pour former des apprenants qui seront autonomes durant toute leur vie.

## **SYNTHÈSE**

### **Un programme axé sur des résultats d'apprentissage :**

- Énonce clairement ce que l'élève doit atteindre en termes d'attitudes, d'habiletés et de connaissances ;
- Définit l'apprentissage comme un processus actif et constructif ;
- Rend explicite pour l'élève les résultats à atteindre ;
- Rend explicite pour l'élève les stratégies à utiliser ;
- Met davantage l'accent sur le processus d'apprentissage ;
- Permet d'établir des liens entre les attitudes, les connaissances et les habiletés pour assurer les transferts ;
- Permet d'établir des seuils-repères à certaines périodes d'apprentissage ;
- Permet d'évaluer avec précision le rendement de l'élève ;
- Rend l'élève et l'enseignant responsables de l'apprentissage.

### **1.1.4 Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires de l'élève du Canada atlantique**

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires assurent une vision homogène nécessaire à l'adoption d'un programme d'études cohérent et pertinent. Ils permettent de préciser les résultats d'enseignement à atteindre et d'établir un fondement solide pour l'élaboration des programmes d'études. Ces résultats d'apprentissage permettront d'assurer que les missions des systèmes d'éducation provinciaux soient respectées.

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires constituent un ensemble des énoncés qui décrivent les apprentissages auxquels on s'attend de la part de tous les élèves à la fin de leurs études secondaires. Les élèves seront en mesure de poursuivre leur apprentissage pendant toute leur vie. Les auteurs de ces résultats présument que les élèves ont besoin d'établir des liens entre les diverses matières s'ils veulent être en mesure de répondre aux exigences d'un monde en constante évolution.

### ***Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires suivants forment le profil de formation des finissantes et des finissants de langue française au Canada atlantique***

#### **Civisme**

Les finissantes et les finissants seront en mesure d'apprécier, dans un contexte local et mondial, l'interdépendance sociale, culturelle, économique et environnementale.

Ils seront capables, par exemple :

- De démontrer une compréhension des systèmes politique, social et économique du Canada dans un contexte mondial ;
- De comprendre les enjeux sociaux, politiques et économiques qui ont influé sur les événements passés et présents, et de planifier l'avenir en fonction de ces connaissances ;
- D'expliquer l'importance de la mondialisation de l'activité économique par rapport au regain économique et au développement de la société ;
- D'apprécier leur identité et leur patrimoine culturels, ceux des autres, de même que l'apport du multiculturalisme à la société ;

- De définir les principes et les actions des sociétés justes, pluralistes et démocratiques ;
- D'examiner les problèmes reliés aux droits de la personne et de reconnaître les formes de discrimination ;
- De comprendre la notion du développement durable et de ses répercussions sur l'environnement.

#### **Communication**

Les finissantes et les finissants seront capables de comprendre, de parler, de lire et d'écrire une langue (ou plus d'une), d'utiliser des concepts et des symboles mathématiques et scientifiques afin de penser logiquement, d'apprendre et de communiquer efficacement.

Ils seront capables, par exemple :

- D'explorer, d'évaluer et d'exprimer leurs propres idées, leurs connaissances, leurs perceptions et leurs sentiments ;
- De comprendre les faits et les rapports présentés sous forme de mots, de chiffres, de symboles, de graphiques et de tableaux ;

- D'exposer des faits et de donner des directives de façon claire, logique, concise et précise devant divers auditoires ;
- De manifester leur connaissance de la deuxième langue officielle ;
- De trouver, de traiter, d'évaluer et de partager des renseignements ;
- De faire une analyse critique des idées transmises par divers médias.

### **Technologie**

Les finissantes et les finissants seront en mesure d'utiliser diverses technologies, de faire preuve d'une compréhension des applications technologiques et d'appliquer les technologies appropriées à la solution de problèmes.

Ils seront capables, par exemple :

- De trouver, d'évaluer, d'adapter, de créer et de partager des renseignements en utilisant des technologies diverses ;
- De démontrer une compréhension des technologies existantes ou en voie de développement et de les utiliser ;
- De démontrer une compréhension de l'impact de la technologie sur la société ;
- De démontrer une compréhension des questions d'ordre moral reliées à l'utilisation de la technologie dans un contexte local et global.

### **Développement personnel**

Les finissantes et les finissants seront en mesure de poursuivre leur apprentissage et de mener une vie active et saine.

Ils seront capables, par exemple :

- De faire la transition au marché du travail et aux études supérieures ;
- De prendre des décisions éclairées et d'en assumer la responsabilité ;

- De travailler seuls et en groupe en vue d'atteindre un objectif ;
- De démontrer une compréhension du rapport qui existe entre la santé et le mode de vie ;
- De choisir parmi un grand nombre de possibilités de carrières ;
- De démontrer des habiletés d'adaptation, de gestion et de relations interpersonnelles ;
- De démontrer de la curiosité intellectuelle, un esprit entreprenant et un sens de l'initiative ;
- De faire un examen critique des questions d'ordre moral.

### **Expression artistique**

Les finissantes et les finissants seront en mesure de porter un jugement critique sur diverses formes d'art et de s'exprimer par les arts.

Ils seront capables, par exemple :

- D'utiliser diverses formes d'art comme moyens de formuler et d'exprimer des idées, des perceptions et des sentiments ;
- De démontrer une compréhension de l'apport des arts à la vie quotidienne et économique, ainsi qu'à l'identité et à diversité culturelle ;
- De démontrer une compréhension des idées, des perceptions et des sentiments exprimés par autrui au moyen de diverses formes d'art ;
- D'apprécier l'importance des ressources culturelles (théâtres, musées et galeries d'art, entre autres).

## **Langue et culture françaises**

Les finissantes et les finissants seront conscients de l'importance et de la particularité de la contribution des Acadiennes, des Acadiens et des francophones, à la société canadienne. Ils reconnaîtront leur langue et leur culture comme base de leur identité et de leur appartenance à une société dynamique, productive et démocratique dans le respect des valeurs culturelles des autres.

Ils seront capables, par exemple :

- De s'exprimer couramment à l'oral et à l'écrit dans un français correct en plus de manifester le goût de la lecture et de la communication en français ;
- D'accéder à l'information en français provenant des divers médias et de la traiter ;
- De faire valoir leurs droits et d'assumer leurs responsabilités en tant que francophones ;
- De démontrer une compréhension de la nature bilingue du Canada et des liens d'interdépendance culturelle qui façonnent le développement de la société canadienne.

## **Résolution de problèmes**

Les finissantes et les finissants seront capables d'utiliser les stratégies et les méthodes nécessaires à la résolution de problèmes, y compris les stratégies et les méthodes faisant appel à des concepts reliés au langage, aux mathématiques et aux sciences.

Ils seront capables, par exemple :

- De recueillir, de traiter et d'interpréter des renseignements de façon critique afin de faire des choix éclairés ;
- D'utiliser, avec souplesse et créativité, diverses stratégies en vue de résoudre des problèmes ;

De résoudre des problèmes seuls et en groupe ;

- De déceler, de décrire, de formuler et de reformuler des problèmes ;
- De formuler et d'évaluer des hypothèses ;
- De constater, de décrire et d'interpréter différents points de vue, en plus de distinguer les faits des opinions.

### **1.1.5 Énoncé de principe relatif à l'intégration des technologies de l'information et des communications**

La technologie informatique occupe déjà une place importante dans notre société où l'utilisation de l'ordinateur devient de plus en plus impératif. Les jeunes sont appelés à vivre dans une société dynamique qui change et évolue constamment. Compte tenu de l'évolution de la société, le système d'éducation se doit de préparer les élèves à vivre et à travailler dans un monde de plus en plus informatisé.

En milieu scolaire, l'ordinateur doit trouver sa place dans tous les programmes d'études et à tous les ordres d'enseignement. C'est un puissant outil qui donne rapidement accès à une multitude de renseignements touchant tous les domaines de la connaissance. La technologie moderne en diversifie sans cesse les usages et en facilite l'accessibilité comme moyen d'apprentissage. Aussi, l'ordinateur doit être présent dans tous les niveaux d'apprentissage scolaire, au même titre que les livres, le tableau et la craie.

L'intégration de l'ordinateur dans l'enseignement doit d'une part assurer le développement de connaissances et d'habiletés techniques en matière d'informatique et, d'autre part, améliorer et diversifier les moyens d'apprentissage mis à la disposition des élèves et des enseignants. Pour réaliser ce second objectif, l'élève doit être amené à utiliser fréquemment l'ordinateur comme outil de création, de productions écrites, de communication et de recherche.

L'élève, seul ou en équipe, saura utiliser l'ordinateur comme moyen d'apprentissage complémentaire en appliquant ses connaissances à la résolution de problèmes concrets, en réalisant divers types de projets de recherche et en effectuant des productions écrites dans un contexte d'information ou de création.

## **1.2 *L'orientation de l'enseignement du français***

### **1.2.1 La définition et le rôle de l'enseignement du français**

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

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

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

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

### **1.2.2 Le but et les objectifs de l'enseignement du français**

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

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

### **1.2.3 La progression de l'enseignement du français**

Ce programme d'études contient :

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

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

#### **1.2.4 La relation du français avec les autres disciplines**

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

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

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

## **1.3 Les composantes pédagogiques du programme**

### **1.3.1 Les principes directeurs**

#### **a) La langue**

L'apprentissage de la langue maternelle contribue de diverses manières au développement intégral de la personne. En effet, la langue :

- Est un outil de communication qui permet à l'individu de répondre à ses besoins personnels et sociaux ;
- Contribue à la formation de la pensée et, en cela, est nécessaire pour apprendre ;
- Est un moyen dont se sert une collectivité pour exprimer ses connaissances, ses idées, ses valeurs et son imaginaire.

L'enseignement du français doit donc développer chez l'élève ses habiletés à communiquer et à apprendre et favoriser une ouverture à la culture francophone.

#### **b) La démarche pédagogique et la démarche d'apprentissage**

- i) L'habileté à communiquer oralement et par écrit se développe par la pratique, par la réflexion sur la pratique (l'objectivation) et par l'acquisition de connaissances sur la langue et sur les textes.
- ii) L'élève doit fréquemment et régulièrement être placé en situation de lecture, d'écriture et de communication orale. Dans la mesure où ces situations seront significatives, l'élève percevra l'utilité de ses connaissances et apprendra à les utiliser judicieusement.
- iii) La réflexion sur la pratique (l'objectivation) est essentielle pour qu'il y ait transfert des apprentissages. Elle

permet à l'élève d'établir des liens entre ses connaissances et la pratique, d'éprouver le besoin de nouvelles connaissances, de gérer efficacement sa pratique et d'évaluer ses stratégies.

- iv) Pour apprendre à lire, à écrire et à communiquer oralement, l'élève doit développer des connaissances diverses :
  - Des connaissances théoriques sur la langue et sur les textes; ces connaissances appartiennent à la syntaxe, au lexique de même qu'à l'orthographe grammaticale et d'usage ;
  - Des connaissances pratiques qui portent sur la manière d'utiliser ses connaissances théoriques en situation de communication, le moment opportun de s'en servir et sur les raisons pour lesquelles il s'en sert.

#### **c) Le climat d'apprentissage**

Les activités d'apprentissage doivent se dérouler dans un climat d'ouverture d'esprit et de rigueur qui permet à l'élève de découvrir le plaisir et le pouvoir que procure une utilisation judicieuse de la langue. À cause de la complexité des apprentissages visés, la rigueur intellectuelle doit continuellement guider les interventions pédagogiques dans l'apprentissage de la langue.

#### **d) Les exigences méthodologiques**

Pour amener l'élève à utiliser sa connaissance de la langue en situation de lecture, d'écriture et de communication orale, l'enseignante ou l'enseignant doit faire des interventions directes et explicites, c'est-à-dire démontrer et expliquer de quelles connaissances se servir, quand, comment et pourquoi le faire. De plus, elle ou il doit aider l'élève à structurer ses diverses connaissances en une vision unifiée de la langue.

### **e) Les liens avec les autres disciplines**

Puisque maîtriser sa langue maternelle c'est se donner du pouvoir pour apprendre et pour penser, les habiletés langagières doivent être mises au service de l'ensemble des apprentissages. L'apprentissage du français doit être étroitement lié, sinon intégré, aux apprentissages des autres disciplines et réciproquement, on devrait utiliser des textes provenant des autres matières dans les cours de français.

### **f) Les attitudes et les valeurs**

La langue étant le véhicule dont se sert une collectivité pour exprimer sa culture, l'apprentissage du français doit susciter chez l'élève l'ouverture et le sentiment d'appartenance à son patrimoine culturel et à celui de la francophonie. Le contact avec les œuvres littéraires doit lui donner l'occasion de faire cette expérience dès les premières années du primaire.

### **g) Les liens entre les divers niveaux de résultats d'apprentissage**

Le programme de français du primaire s'appuie sur les principes qui viennent d'être énoncés et tient compte du développement intellectuel, social et affectif de l'élève. Il propose des résultats d'apprentissage qui décrivent la compétence de l'élève, c'est-à-dire les habiletés et les attitudes qu'il doit développer au cours de chaque année d'étude. Les contenus d'apprentissage décrivent les connaissances théoriques et pratiques qu'il doit maîtriser pour atteindre le niveau de compétence attendu.

Le programme présente une vision unifiée des habiletés, des connaissances et des attitudes puisque le développement de la compétence à communiquer passe par une structuration progressive des divers apprentissages.

### **h) L'évaluation des apprentissages**

L'évaluation des apprentissages est un processus continu qui fait partie intégrante de la démarche d'apprentissage et d'enseignement. Ce programme d'études aborde deux types d'évaluation : l'évaluation sommative et l'évaluation formative. L'évaluation sommative porte sur la maîtrise des habiletés et des connaissances visées par le programme. L'évaluation formative porte sur les habiletés, les attitudes et les connaissances de l'élève. Celle-ci comprend des stratégies d'auto-évaluation qui permettent à l'élève d'acquérir une plus grande autonomie dans ses apprentissages.

#### **1.3.2 La clientèle**

Ce programme d'études s'adresse à tous les élèves de la maternelle à la 8<sup>e</sup> année du secteur francophone du Nouveau-Brunswick. Les résultats terminaux devront être atteints par tous les élèves, mais leur degré d'obtention variera selon les capacités d'apprentissage de chacun et de chacune.

#### **1.3.3 La démarche pédagogique et la démarche d'apprentissage**

Dans ce programme, on reconnaît que l'élève joue un rôle actif dans son apprentissage. Il construit son savoir dans des situations qui ont un sens pour lui en s'appuyant sur ses connaissances antérieures et en structurant ses connaissances nouvelles en réseaux. Plus ses connaissances sont organisées dans sa mémoire, plus il y a accès pour résoudre les divers problèmes qu'il rencontre en cours de lecture, d'écriture et de communication orale. Cette conception de l'apprentissage, qui tient compte des différentes façons d'apprendre et du rythme propre à chacun, sera soutenue par une approche méthodologique axée sur le développement des compétences langagières. Ces compétences se développeront par de nombreuses pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale et

par l'objectivation de ces pratiques. Les connaissances grammaticales, syntaxiques, lexicales... et les techniques propres à la langue parlée et écrite seront enseignées systématiquement tout au long du processus d'apprentissage. L'élève saura se servir de ces connaissances théoriques dans diverses situations. Il y aura transfert des apprentissages dans la mesure où il saura pourquoi, quand et comment appliquer ces connaissances.

Dans cette approche centrée sur l'apprenant et sur son apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant devra tenir compte d'une séquence d'enseignement qui permettra un enseignement dirigé, des pratiques guidées et des pratiques autonomes. L'élève participera activement à son apprentissage en travaillant parfois seul, parfois en dyade et parfois en collaboration avec ses pairs en apprentissage coopératif.

La démarche à suivre est illustrée dans le tableau de la page suivante.

## La relation entre la démarche d'enseignement et le processus d'apprentissage

	<b>Préparation</b>	<b>Réalisation</b>	<b>Intégration</b>
<b>Démarche d'enseignement (Rôle de l'enseignant)</b>	<p>Déterminer les résultats d'apprentissage</p> <p>Formuler une intention d'activité complexe pour éveiller le questionnement en tenant compte des antécédents des élèves</p> <p>Sélectionner des stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage permettant le transfert des connaissances</p> <p>Choisir du matériel, des outils et d'autres ressources</p> <p>Anticiper des problèmes et formuler des solutions de rechange</p>	<p>Faire la mise en situation et actualiser l'intention</p> <p>Utiliser des stratégies d'enseignement, démarches, matériels, outils et autres ressources</p> <p>Faire découvrir à l'élève diverse stratégies d'apprentissage</p> <p>Faire l'évaluation formative en cours d'apprentissage</p> <p>Faire l'évaluation sommative des apprentissages</p> <p>Assurer le transfert de connaissances chez l'élève</p>	<p>Analyser la démarche et les stratégies utilisées</p> <p>Faire l'objectivation du vécu de la situation par rapport aux savoir-être (attitudes), aux savoir-faire (habiletés) et aux savoirs (connaissances)</p> <p>Prendre conscience des progrès accomplis et de ce qu'il reste à accomplir</p> <p>Formuler de nouveaux défis</p>
<b>Processus d'apprentissage (Rôle de l'élève)</b>	<p>Prendre conscience des résultats d'apprentissage et des activités proposées</p> <p>Prendre conscience de ses connaissances antérieures</p> <p>Objectiver le déséquilibre cognitif (questionnement), anticiper des solutions et établir ses buts personnels</p> <p>Élaborer un plan et sélectionner des stratégies d'apprentissage</p> <p>Choisir du matériel, des outils et d'autres ressources</p>	<p>Sélectionner et utiliser des stratégies pour réaliser les activités d'apprentissage</p> <p>Proposer et appliquer des solutions aux problèmes rencontrés</p> <p>Faire la cueillette et le traitement des données</p> <p>Analyser des données</p> <p>Communiquer l'analyse des résultats</p>	<p>Faire l'objectivation de ce qui a été appris</p> <p>Décontextualiser et recontextualiser ses savoirs</p> <p>Faire le transfert des connaissances</p> <p>Évaluer la démarche et les stratégies utilisées</p> <p>Faire l'objectivation et l'évaluation du vécu de la situation par rapport aux savoir-être (attitudes), aux savoir-faire (habiletés) et aux savoirs (connaissances)</p> <p>Prendre conscience des progrès accomplis et de ce qu'il reste à accomplir</p> <p>Formuler de nouveaux défis et identifier de nouvelles questions</p>

*Nota* : Il y a interdépendance entre les différents éléments de la démarche d'enseignement et du processus d'apprentissage ; leur déroulement n'est pas linéaire.



### 1.3.4 L'évaluation des apprentissages

#### La définition et les composantes de l'évaluation

Dans le contexte scolaire, l'évaluation est un processus qui vise à déterminer où un élève se situe dans ses apprentissages par rapport aux résultats d'apprentissage d'un programme d'études. Que ce soit dans le domaine des attitudes (savoir-être), dans le domaine des connaissances (savoir) ou dans celui des habiletés (savoir-faire), évaluer un apprentissage signifie vérifier jusqu'à quel point un élève peut transférer dans de nouvelles situations ce qu'il a déjà appris.

En pédagogie, on reconnaît deux types d'évaluation : l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Ces deux types d'évaluation jouent des rôles différents et se situent à des étapes différentes du processus d'apprentissage.

« **L'évaluation formative** est une démarche orientée vers une action pédagogique immédiate auprès de l'élève en vue d'assurer une progression constante des apprentissages » <sup>(1)</sup>.

« **L'évaluation sommative** répond davantage à des fins administratives. Elle se définit comme une démarche qui vise à porter un jugement sur le degré de réalisation des apprentissages visés dans un programme ou une partie terminale de programme » <sup>(2)</sup>.

L'évaluation, qu'elle soit formative ou sommative, comprend des éléments qui sont propres à chacune de ses composantes. Le tableau qui suit précise ces éléments et démontre la place qu'ils occupent dans la démarche évaluative.

---

1 et 2 - MEQ (1988) *Éléments de docimologie*, Le lexique, Québec, p. 28



## Les composantes de l'évaluation

Démarche évaluative	Évaluation formative	Évaluation sommative
INTENTION (Pourquoi ?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>découvrir les forces et les faiblesses de l'élève dans le but de l'aider dans son cheminement</li> <li>vérifier le degré d'obtention de résultats d'apprentissage</li> <li>informer l'élève de sa progression</li> <li>améliorer l'enseignement et l'apprentissage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>informer l'élève, l'enseignant, les parents, les administrateurs et les autres intervenants du degré d'obtention des résultats d'apprentissage, d'une partie terminale ou de l'ensemble du programme d'études</li> <li>informer l'enseignant et les administrateurs de la qualité du programme d'études</li> </ul>
OBJET D'ÉVALUATION (Quoi ?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>des attitudes, des habiletés et des connaissances visées par les résultats d'apprentissage du programme</li> <li>des stratégies</li> <li>des démarches</li> <li>des conditions d'apprentissage et d'enseignement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>vérifier le degré d'obtention des résultats d'apprentissage d'une partie terminale, d'un programme d'études ou de l'ensemble du programme</li> </ul>
MOMENT D'ÉVALUATION (Quand ?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>avant l'enseignement comme diagnostic</li> <li>pendant l'apprentissage</li> <li>après l'étape</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>à la fin d'une étape</li> <li>à la fin de l'année scolaire</li> </ul>
MESURE (Comment ?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>grilles d'observations ou d'analyse</li> <li>questionnaires oraux et écrits</li> <li>échelles d'évaluation descriptive</li> <li>échelles d'attitudes</li> <li>entrevues individuelles</li> <li>fiches d'auto-évaluation</li> <li>tâches pratiques</li> <li>dossier d'apprentissage (portfolio)</li> <li>journal de bord</li> <li>rapports de visites éducatives</li> <li>travaux de recherches</li> <li>résumés et critiques de l'actualité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>tests et examens</li> <li>dossier d'apprentissage (portfolio)</li> <li>tâches pratiques</li> <li>enregistrements audio/vidéo</li> <li>questionnaires oraux et écrits</li> <li>projets de lecture et d'écriture</li> <li>travaux de recherches</li> </ul>
MESURE (Qui ?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>enseignant</li> <li>élève</li> <li>élève et enseignant</li> <li>élève et pairs</li> <li>Ministère</li> <li>parents</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>enseignant</li> <li>Ministère</li> </ul>
JUGEMENT	<ul style="list-style-type: none"> <li>évaluer la compétence de l'élève tout au long de son apprentissage</li> <li>évaluer les conditions d'enseignement et d'apprentissage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>évaluer la compétence de l'élève à la fin d'une étape ou à la fin d'une année scolaire</li> <li>évaluer le programme d'études</li> </ul>
DÉCISION ACTION	<ul style="list-style-type: none"> <li>proposer un nouveau plan de travail à l'élève</li> <li>prescrire à l'élève des activités correctives, de consolidation ou d'enrichissement</li> <li>rencontrer les parents afin de leur proposer des moyens d'intervention</li> <li>poursuivre ou modifier l'enseignement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>confirmer ou sanctionner les acquis</li> <li>orienter l'élève</li> <li>classer les élèves</li> <li>promouvoir et certifier l'élève</li> <li>rectifier le programme d'études au besoin</li> </ul>



## **b) L'évaluation et l'enseignement du français**

L'évaluation formative est à privilégier puisque c'est ce type d'évaluation qui assure un diagnostic, qui permet à l'élève de s'auto-évaluer et qui incite l'enseignante ou l'enseignant à intervenir en modifiant, au besoin, ses procédés et ses approches pédagogiques. Il faut cependant retenir que les données recueillies en évaluation formative dans le but d'établir le profil des apprentissages de l'élève ne peuvent être cumulées parce que ce dernier est en période d'apprentissage et a droit à l'erreur. Ces données peuvent toutefois servir à éclairer le jugement de l'enseignante ou de l'enseignant lors de l'évaluation sommative. Elles peuvent être utiles pour confirmer ou nuancer les résultats à des épreuves mesurant les habiletés et des connaissances à la fin des apprentissages.

Alors qu'en évaluation formative on évaluera les attitudes, les connaissances, les habiletés, les démarches et les stratégies, en évaluation sommative, on évaluera principalement la capacité de l'élève à transférer ce qu'il sait dans de vraies pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale. Par exemple, c'est dans un texte rédigé par l'élève que l'on jugera de son degré de maîtrise de l'habileté à écrire. En lecture, c'est à partir d'un texte nouveau que l'on vérifiera les habiletés à repérer de l'information, à tirer des conclusions et à réagir à un texte. Les résultats aux épreuves mesurant les habiletés langagières à la fin d'une étape ou à la fin d'une année scolaire permettront de faire le bilan des apprentissages et de rendre compte des acquis des élèves aux personnes intéressées.

## **c) Le rôle de l'élève**

Puisqu'on vise à responsabiliser l'élève, l'évaluation devra le rendre conscient qu'il a du pouvoir sur ce qu'il apprend. Elle devra l'aider à

découvrir comment il apprend et lui démontrer clairement où il en est dans ses apprentissages, ce qu'il lui reste à apprendre pour atteindre les résultats d'apprentissage visés et comment il peut progresser vers l'atteinte de ceux-ci. Avec l'aide de son enseignante ou de son enseignant, seul ou avec ses pairs, il participera à la démarche évaluative en objectivant, en s'observant comme apprenant, en se questionnant et en analysant ses attitudes et ses façons de faire tout au long de sa démarche d'apprentissage.

## **d) Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant**

La principale tâche de l'enseignante ou de l'enseignant est d'aider l'élève à apprendre. Elle ou il fera une évaluation qui a pour but de faire le bilan des apprentissages à la fin d'une étape ou d'une année scolaire. De plus, son évaluation sera continue et portera sur les attitudes, sur les stratégies et les démarches d'enseignement et d'apprentissage, sur les connaissances et sur le développement des habiletés.

## **e) L'évaluation des apprentissages : conclusion**

Pour conclure, rappelons que l'on n'enseigne pas pour évaluer. On évalue pour mieux enseigner et pour mieux aider l'élève à apprendre. En français, une évaluation précise, nuancée et intégrée à l'acte pédagogique devrait contribuer à améliorer l'apprentissage de la langue orale et écrite et à en assurer une plus grande maîtrise. Elle devrait également contribuer à rationaliser les décisions que l'on prendra en vue de faire acquérir aux élèves des attitudes positives par rapport à leur langue et à leur culture, tout en leur assurant une plus grande maîtrise de leur langue parlée et écrite. Enfin, elle devrait informer et guider les intervenants responsables de l'éducation – parents, enseignants, agents pédagogiques – afin d'éclairer leurs décisions.

### **1.3.5 Le temps d'enseignement**

L'école primaire doit permettre aux jeunes de développer des structures linguistiques dans un français correct, tant à l'oral qu'à l'écrit.

L'organisation du temps contribue de façon importante à la qualité des apprentissages scolaires. Le temps doit être réparti entre des moments de travail d'équipe, de travail collectif

et d'activités individuelles. Cette diversité dans l'organisation du travail présente un double avantage. D'une part, elle permet de tenir compte de divers styles d'apprentissage ; d'autre part, elle permet d'intervenir à divers moments de la journée auprès des élèves qui ont des rythmes d'apprentissage différents. Ainsi, des activités de récupération sont prévues pour les uns tandis que des activités d'approfondissement et d'enrichissement sont prévues pour les autres.

<b>Régime pédagogique</b> <i>Français</i>		
<b>M, 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années</b>	<b>4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années</b>	<b>7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années</b>
40 %	35 %	25 %

**Nota :** Orthopédagogie et enrichissement, bibliothèque et applications pédagogiques de l'ordinateur s'appliquent au français comme aux autres disciplines.

#### **1.4 Conclusion**

Le cadre théorique oriente le programme de français vers le développement des quatre habiletés langagières : écouter, parler, lire et écrire. Mais, le cours de français dépasse l'apprentissage de la langue comme outil de communication. En effet les élèves doivent utiliser la langue comme outil de pensée, et l'apprentissage de leur langue maternelle doit leur permettre de développer des attitudes positives envers la culture de leur milieu et

envers celle de la francophonie mondiale. Apprendre une langue est un acte complexe qui ne pourra se réaliser pleinement que dans un esprit d'ouverture et de rigueur.

Le plan d'études qui suit ce cadre théorique reflétera ces orientations en donnant aux enseignantes et aux enseignants un outil clair et précis qui les guidera dans leur tâche.



**2. PLAN D'ÉTUDES**

**DOCUMENT OFFICIEL  
JUN 2001**



## 2.1 Introduction générale

### Des résultats d'apprentissage généraux et spécifiques

À la fin de son parcours scolaire, l'élève doit avoir atteint un niveau de développement optimal et prévisible en communication orale et écrite. Son niveau de compétence s'observe alors à travers cinq résultats d'apprentissage généraux en communication orale et dix résultats d'apprentissage généraux en communication écrite, dont cinq en lecture et cinq en écriture. Ces résultats d'apprentissage généraux veulent rendre compte, en fin de parcours, de l'état du développement de l'habileté à lire, à écrire et à communiquer oralement dans différents contextes, alors que les résultats d'apprentissage spécifiques réfèrent explicitement aux attitudes, aux habiletés, aux connaissances et aux stratégies progressivement intégrées au cours des années de scolarisation.

Puisque l'approche est systémique, les résultats d'apprentissage généraux constituent les facettes interdépendantes des compétences visées en lecture, en écriture et en communication orale. Cependant, chaque résultat d'apprentissage général contient bien davantage que la somme des résultats d'apprentissage spécifiques qui le concernent. Bien que les résultats d'apprentissage spécifiques apparaissent constitutifs, ils ne sont aucunement exhaustifs et ils ne parviennent pas, de façon cumulative, à représenter l'équation avec un résultat d'apprentissage général. Leur mérite consiste uniquement à agir comme indicateurs de rendement à la fin d'une année scolaire inscrite nécessairement sur un continuum. Il importe donc d'observer en classe l'obtention des résultats d'apprentissage généraux, puis de nuancer les constats retenus à la lumière d'une évolution spiralaire.

C'est en recourant à divers outils favorisant l'observation et la consignation des résultats

d'apprentissage, tels que les dossiers de lecture et d'écriture ou l'utilisation du portfolio, qu'il sera possible d'intervenir à bon escient et d'accompagner les élèves dans leur démarche d'appropriation et de construction du savoir. Dans cette optique, l'enseignement apparaît davantage centré sur le processus d'apprentissage et les interventions différenciées semblent les plus appropriées.

### L'importance des stratégies

L'apport des sciences cognitives à la didactique de la langue maternelle a mis en relief, au cours des dernières années, l'importance des stratégies dans la gestion des processus de communication au plan de la parole, de la lecture et de l'écriture. Considérées comme des connaissances « dynamiques » et non pas statiques, les stratégies seules permettent d'opérer des transferts dans divers champs disciplinaires.

Apprendre à apprendre, c'est accorder de l'importance au « comment faire » pour être en mesure d'apprendre par soi-même, de manière efficace et adaptée à son rythme et à son style d'apprentissage. Puisque les stratégies cognitives et métacognitives s'acquièrent et se développent, elles s'enseignent donc. La prise de conscience des stratégies privilégiées s'impose donc tout autant que l'élargissement du répertoire de stratégies pour accroître sa propre flexibilité et augmenter sa capacité d'apprendre. C'est ainsi que les stratégies de planification et de révision font ici l'objet de résultats d'apprentissage généraux. D'autres types de stratégies interviennent également à d'autres phases du processus d'apprentissage, bien qu'elles soient alors plus intégrées au développement de l'habileté à lire, à écrire ou à communiquer oralement. Ainsi, les opérations de compréhension mobilisent-elles des stratégies et des connaissances de plus en plus intégrées.

## **Le processus d'apprentissage**

La centration sur la personne qui apprend et qui témoigne de ses apprentissages par des résultats observables fait partie du changement de cap effectué. La question n'est plus de se demander quoi enseigner, mais plutôt comment intervenir efficacement auprès de chaque élève pour l'aider à apprendre et à opérer des transferts de ses apprentissages. À l'heure des banques de données qui constituent autant de mémoires artificielles, l'essentiel n'est plus d'emmagasiner massivement de l'information mais bien de savoir où la trouver, comment y accéder, et de quelle manière en tenir compte. C'est pourquoi l'attention est mise tant sur le processus d'apprentissage que sur les résultats attendus.

## **De la communication orale à la communication écrite**

L'axe de la communication orale réunit la parole et l'écoute sur un même continuum puisqu'il est essentiel de tenir compte de l'autre dans une interaction verbale. L'adaptation à l'interlocuteur apparaît déterminante dans le choix des mots et de la syntaxe. Le contexte dans lequel s'inscrit la communication doit être également pris en considération.

La communication écrite réunit de la même façon les deux pôles d'un même axe puisque la lecture concerne la réception d'un écrit produit par une personne donnée, ailleurs dans l'espace ou le temps. Écrire pour être lu, que ce soit par soi-même ou par d'autres, implique le recours éventuel à la lecture. Par ailleurs, lire dans cette perspective, c'est accéder aux écrits des autres et y réagir. Bien que les deux volets soient considérés de manière distincte, leur interdépendance est manifeste. Les interactions lecture-écriture permettent ainsi des productions écrites de meilleure qualité à l'intérieur d'un environnement stimulant où la littérature de jeunesse doit occuper une place de choix.

## **La place des connaissances**

Les connaissances nécessaires en lecture et en écriture apparaissent ciblées et elles figurent sur des tableaux distincts afin de les circonscrire plus facilement. Cependant, ce qui importe c'est qu'elles deviennent progressivement intégrées. Connaître les marques du genre et du nombre est une chose bien différente que celle d'accorder en contexte des mots en tenant compte du féminin et du pluriel. C'est dans l'application spontanée que la maîtrise des connaissances est reconnue. L'intégration des connaissances en lecture est permise dans un contexte où la compréhension est nécessitée par la recherche d'information ou la poursuite d'intentions précises. En écriture, les connaissances orthographiques et grammaticales se consolident plus facilement et naturellement dans un contexte de diffusion des textes, puisque les écrits donnés en lecture doivent tenir absolument compte des exigences du code pour être accessibles aux lecteurs. Écrire tout en se préoccupant de ses lecteurs, c'est leur proposer des textes conformes à leurs attentes, aussi bien au plan de l'intérêt et de l'organisation d'un récit, par exemple, qu'au plan de la formulation des phrases, de l'enchaînement des idées, des marques d'accord, de l'orthographe, de la calligraphie et de la présentation générale.

## **Des attitudes favorables**

L'aspect affectif apparaît fondamental dans le développement de la maîtrise de la langue. En effet, il importe de valoriser les activités de communication orale, de lecture et d'écriture pour susciter le désir d'améliorer ses performances. En reconnaître l'intérêt et la nécessité, voilà qui peut sembler déterminant. La motivation s'accroît volontiers dans un contexte de plaisir ; c'est pourquoi les œuvres de littérature pour la jeunesse doivent être considérées, car elles sont hautement stimulantes. Le recours régulier aux œuvres médiatiques et aux technologies de la communication et de

l'information suscite également de nombreuses occasions de communiquer oralement, de lire et d'écrire. Écrire et lire aujourd'hui s'inscrivent nécessairement dans un cadre élargi.

### **Les composantes du programme**

La légende qui accompagne les résultats d'apprentissage spécifiques regroupés sous les quinze résultats d'apprentissage généraux, rend compte de la présence occasionnelle, habituelle ou généralisée d'un résultat dans un contexte où des interventions favorables et appropriées ont été faites pour répondre aux besoins particuliers des élèves. Le continuum allant de la maternelle à la huitième année inclusivement permet une mise en perspective de l'aspect développemental du programme autant en ce qui a trait aux attitudes et aux habiletés qu'en ce qui concerne l'intégration des stratégies d'apprentissage et des connaissances spécifiques mises en tableau pour faciliter les références.

Des pistes d'intervention sont également proposées, de même que des pistes d'évaluation. Étant donné qu'il faut faire en sorte que les résultats d'apprentissage déterminés se manifestent, il revient au personnel enseignant de diversifier et d'adapter ses interventions pédagogiques afin qu'elles portent fruit auprès d'élèves ayant des rythmes, des styles et des besoins différents.

Le document complet comprend donc quatre sections distinctes et complémentaires qui regroupent des propositions didactiques se chevauchant selon les degrés concernés. Ainsi donc, en maternelle, première et deuxième années, on tient compte des tout premiers apprentissages. La section suivante reprend la deuxième année, mais ajoute la troisième et la quatrième année, en mettant l'accent sur les apprentissages de base. Une autre section reprend la quatrième année et ajoute ce qui concerne la cinquième et la sixième en mettant en relief les aspects essentiels dont il faut tenir

compte. En dernier lieu, les indications relatives à la sixième année sont reprises tout en ajoutant ce qui peut concerner la septième et la huitième année.

Bien que chaque personne qui enseigne puisse avoir accès au continuum de la maternelle à la huitième année, seules les propositions didactiques concernant son regroupement de niveaux l'intéressera à prime abord. Il s'agit, dans une perspective constructiviste, de tenir compte des acquis antérieurs.

De nombreuses annexes fournissent des références utiles et complémentaires permettant l'élargissement des pistes didactiques et une meilleure appropriation de certaines composantes. Un glossaire situe les termes utilisés dans la perspective du renouvellement des pratiques pédagogiques et une bibliographie mentionne des pistes d'approfondissement.

## **2.2 Tableaux synthèses des résultats d'apprentissage**

### **2.2.1. Tableau des résultats d'apprentissage généraux (RAG)**

#### **COMMUNICATION ORALE**

##### **Parole – écoute**

##### **L'élève doit pouvoir :**

- CO1** écouter et comprendre des messages variés provenant de diverses sources en faisant preuve d'ouverture et de respect. (Attitudes)
- CO2** planifier ses interventions verbales en fonction de la situation de communication. (Stratégies)
- CO3** rapporter des faits, raconter des événements ou des expériences personnelles en tenant compte de l'intention de communication et des interlocuteurs. (Habilités)
- CO4** intervenir de façon pertinente, claire et cohérente dans les situations d'interaction. (Habilités)
- CO5** affirmer son identité culturelle en s'exprimant dans diverses circonstances et avec différents interlocuteurs selon le registre de langue approprié. (Habilités)

#### **COMMUNICATION ÉCRITE**

##### **Lecture**

##### **L'élève doit pouvoir :**

- L1** témoigner de son goût de lire et de son appréciation des œuvres littéraires issues du patrimoine culturel francophone. (Attitudes)
- L2** planifier la lecture de textes littéraires et courants adaptés à son développement cognitif et langagier pour répondre à ses besoins d'information, de connaissances et de divertissement. (Stratégies)
- L3** utiliser des connaissances et des stratégies pour gérer efficacement sa compréhension et sa rétention dans diverses situations de lecture. (Connaissances-Stratégies)
- L4** démontrer sa compréhension en effectuant un certain nombre de tâches liées aux situations de lecture. (Habilités)
- L5** établir des liens entre ses lectures, ses expériences personnelles et ses apprentissages dans les différents champs d'études. (Habilités)

## COMMUNICATION ÉCRITE

### Écriture

**L'élève doit pouvoir :**

- E1** valoriser le recours à l'écriture pour témoigner de son identité culturelle francophone dans un contexte de globalisation. (Attitudes)
- E2** planifier l'écriture de textes variés pour satisfaire ses besoins d'expression ou de communication avec différents destinataires. (Stratégies)
- E3** rédiger à des fins personnelles et sociales des textes littéraires et courants conformes aux caractéristiques des genres retenus. (Habilités)
- E4** améliorer sensiblement la qualité de ses écrits en ayant recours à diverses stratégies. (Stratégies)
- E5** appliquer les connaissances nécessaires à la rédaction de textes conformes aux exigences de la langue dans un contexte de diffusion. (Connaissances)

## TABLEAUX SYNTHÈSES

### *Signification des symboles*

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

## COMMUNICATION ORALE

<b>C-O1</b>	<b>RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAL</b> L'élève doit pouvoir écouter et comprendre des messages variés provenant de diverses sources en faisant preuve d'ouverture et de respect
-------------	---

<b>RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES</b> L'élève doit pouvoir :	M	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>CO1.1</b> prendre plaisir à écouter des présentations, des vidéos, des chansons, des émissions de radio ou de télévision en provenance de la francophonie	▶	■	●	●	●	●	●	●	●
<b>CO1.2</b> réagir par des questions, des commentaires, des suggestions... lors d'un exposé ou d'une présentation	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>CO1.3</b> écouter de manière active (sourires, hochements de tête, signes d'acquiescement, murmures, mimiques, regards, exclamations, gestes, posture...)	▶	■	●	●	●	●	●	●	●
<b>CO1.4</b> apprécier le choix de certains mots ou de certaines expressions (plus poétiques, plus recherchés, plus précis, plus nuancés...)	▶	▶	▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>CO1.5</b> utiliser et décoder des signes non verbaux d'intérêt, d'accueil, d'appréciation, de satisfaction...	▶	▶	▶	▶	■	●	●	●	●
<b>CO1.6</b> encourager ses pairs à s'exprimer davantage par son attitude et ses propos	▶	▶	▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>CO1.7</b> réagir de façon appropriée aux messages plus formels entendus à l'interphone, à la radio scolaire ou lors d'une conférence...	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>CO1.8</b> s'adapter à la langue parlée dans différents contextes (comprendre divers registres de langue)		▶	▶	▶	▶	▶	■	●	●

- ▶ Sensibilisation - émergence
- Acquisition - obtention
- Approfondissement - consolidation

## COMMUNICATION ORALE

<b>C-O2</b>	<b>RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAL</b> L'élève doit pouvoir planifier ses interventions verbales en fonction de la situation de communication
-------------	---

<b>RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES</b> L'élève doit pouvoir :	M	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>CO2.1</b> se remémorer un livre, un film ou un événement soit en se le racontant à lui-même d'abord ou en le racontant à quelqu'un avant de partager sa perception en classe	▶	▶	■	●	●	●	●	●	●
<b>CO2.2</b> lors d'une causerie ou d'une discussion, penser à ce que l'on désire raconter (se le rappeler intérieurement en revoyant mentalement des images, en entendant des commentaires, en revivant des sensations kinesthésiques...)	▶	▶	▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>CO2.3</b> recourir à des objets réels ou symboliques (marottes, marionnettes, illustrations, dessins...) pour improviser, puis préparer une présentation	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>CO2.4</b> noter quelques idées ou préparer quelques questions afin de s'en inspirer au cours d'une communication verbale (exposé, présentation, discussion, témoignage, entrevue...)			▶	▶	■	●	●	●	●
<b>CO2.5</b> trouver des arguments susceptibles de convaincre quelqu'un et les noter par écrit au besoin			▶	▶	▶	▶	■	●	●
<b>CO2.6</b> reconnaître l'intention de communication		▶	▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>CO2.7</b> utiliser des informations issues de ses lectures en fonction de la situation de communication		▶	▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>CO2.8</b> s'inspirer d'organismes graphiques (schémas, cartes sémantiques...) pour élaborer une communication structurée				▶	▶	▶	■	●	●
<b>CO2.9</b> recourir à des techniques de créativité pour intégrer de nouvelles idées (remue-méninges, nuage associatif, déclencheurs)				▶	▶	▶	■	●	●
<b>CO2.10</b> organiser son plan de façon à susciter de l'intérêt, à créer du suspense...				▶	▶	▶	▶	▶	▶

- ▶ Sensibilisation - émergence
- Acquisition - obtention
- Approfondissement - consolidation

## COMMUNICATION ORALE

<b>C-O3</b>	<b>RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAL</b> L'élève doit pouvoir rapporter des faits, partager des idées, raconter des événements ou des expériences personnelles en tenant compte de l'intention de communication et des interlocuteurs
-------------	---

<b>RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES</b> L'élève doit pouvoir :	M	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>CO3.1</b> converser spontanément durant les jeux ou entretiens libres	■	●	●	●	●				
<b>CO3.2</b> exprimer ses goûts et ses intérêts durant les causeries et les entretiens informels	▶	■	●	●	●	●	●	●	●
<b>CO3.3</b> raconter des expériences réelles, des exploits imaginaires...	▶	■	●	●	●				
<b>CO3.4</b> expliquer ou commenter une affiche, un graphique, un tableau...	▶	▶	▶	▶	■	●	●	●	●
<b>CO3.5</b> exprimer ses opinions et ses sentiments dans le cadre d'échanges formels et informels	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>CO3.6</b> exprimer ses besoins d'information sur un sujet donné avant, pendant ou après une représentation ou un exposé		▶	▶	▶	▶	▶	■	●	●
<b>CO3.7</b> décrire des phénomènes, des objets, des événements, des personnes, des animaux, des lieux réels ou imaginaires	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>CO3.8</b> simuler, par des jeux de rôles, des situations de la vie courante		▶	▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>CO3.9</b> dramatiser les dialogues d'une saynète après les avoir rédigés			▶	▶	▶	■	●	●	●

- ▶ Sensibilisation - émergence
- Acquisition - obtention
- Approfondissement - consolidation

## COMMUNICATION ORALE

<b>C-O4</b>	<b>RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAL</b> L'élève doit pouvoir intervenir de façon appropriée, cohérente et pertinente dans diverses situations d'interaction ou de collaboration
-------------	--

<b>RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES</b> L'élève doit pouvoir :	M	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>CO4.1</b> demander et offrir de l'aide dans un contexte de collaboration	▶	▶	▶	▶	■	●	●	●	●
<b>CO4.2</b> s'exprimer avec assurance à l'intérieur d'un groupe restreint (ton de voix, posture, mimique...)	▶	▶	▶	▶	■	●	●	●	●
<b>CO4.3</b> accueillir favorablement les idées des autres (gestes et mots d'approbation...) à l'intérieur d'une activité en collaboration	▶	▶	▶	▶	▶	▶	■	●	●
<b>CO4.4</b> respecter les tours de parole à l'intérieur de son équipe	▶	▶	▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>CO4.5</b> partager ses points de vue avec les autres membres du sous-groupe	▶	▶	▶	▶	■	●	●	●	●
<b>CO4.6</b> défendre ses idées par des exemples, des arguments...				▶	▶	▶	▶	■	●
<b>CO4.7</b> reformuler ce qui a été dit pour vérifier sa compréhension				▶	▶	■	●	●	●
<b>CO4.8</b> demander l'avis ou l'opinion des autres				▶	▶	▶	▶	■	●
<b>CO4.9</b> poser des questions pour faire clarifier ce qui a été dit				▶	▶	■	●	●	●
<b>CO4.10</b> élaborer à partir des idées des autres, en les reprenant, puis en ajoutant de nouvelles idées						▶	▶	■	●
<b>CO4.11</b> critiquer les idées des autres en répertoriant les points d'accord et de désaccord et en les justifiant						▶	▶	▶	▶
<b>CO4.12</b> proposer des réorientations ou des solutions de rechange lors d'une discussion						▶	▶	▶	▶

- ▶ Sensibilisation - émergence
- Acquisition - obtention
- Approfondissement - consolidation

## COMMUNICATION ORALE

<b>C-O5</b>	<b>RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAL</b> L'élève doit pouvoir affirmer son identité culturelle en s'exprimant dans diverses circonstances et avec différents interlocuteurs selon le registre de langue approprié
-------------	---

<b>RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES</b> L'élève doit pouvoir :	M	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>CO5.1</b> participer à un récital de poésie, à des lectures chorales de textes, à des dramatisations...	▶	▶	▶	▶	■	●	●	●	●
<b>CO5.2</b> lire à voix haute, de façon dynamique un texte préparé à l'avance (des poèmes, des albums jeunesse, ses propres écrits...)	▶	▶	▶	▶	■	●	●	●	●
<b>CO5.3</b> recourir à un vocabulaire précis et varié	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>CO5.4</b> enrichir et élargir son vocabulaire de diverses manières (écoute d'exposés, échelles de précision, relevés thématiques, dictionnaires visuels, analogiques ou de synonymes, lectures diverses...)	▶	▶	▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>CO5.5</b> intégrer, à l'occasion, des expressions idiomatiques, des proverbes et des dictons dans ses propos				▶	▶	▶	▶	▶	▶
<b>CO5.6</b> éviter l'utilisation d'anglicismes	▶	▶	▶	▶	▶	▶	■	●	●
<b>CO5.7</b> choisir et utiliser le registre de langue approprié en fonction de la situation de communication				▶	▶	▶	■	●	●
<b>CO5.8</b> ajuster son débit, son intonation, son volume... pour être bien compris	▶	▶	▶	▶	■	●	●	●	●
<b>CO5.9</b> adapter son vocabulaire selon les interlocuteurs ou le contexte					▶	▶	▶	■	●

- ▶ Sensibilisation - émergence
- Acquisition - obtention
- Approfondissement - consolidation

## COMMUNICATION ÉCRITE : LECTURE

<b>L1</b>	<b>RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAL</b> L'élève doit pouvoir témoigner de son goût de lire et de son appréciation des œuvres littéraires issues du patrimoine francophone.
-----------	---

<b>RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES</b> L'élève doit pouvoir :		M	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>L1.1</b>	regarder et feuilleter les livres disponibles	▶	■	●	●	●	●	●	●	●
<b>L1.2</b>	prendre plaisir à écouter les textes lus par d'autres	■	●	●	●	●	●	●	●	●
<b>L1.3</b>	demander la lecture de certains livres	▶	■	●	●	●	●	●	●	●
<b>L1.4</b>	exprimer son intérêt pour les écrits présents dans la classe ou dans l'école	▶	■	●	●	●	●	●	●	●
<b>L1.5</b>	lire souvent pendant ses moments libres	▶	▶	■	●	●	●	●	●	●
<b>L1.6</b>	partager ses goûts en lecture	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>L1.7</b>	démontrer une certaine initiative dans le choix de ses lectures	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>L1.8</b>	explorer spontanément divers types d'écrits	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>L1.9</b>	s'intéresser aux nouveautés	▶	▶	▶	▶	■	●	●	●	●
<b>L1.10</b>	discuter avec d'autres de ses lectures	▶	▶	▶	▶	■	●	●	●	●
<b>L1.11</b>	choisir ses lectures avec assurance	▶	▶	■	●	●	●	●	●	●
<b>L1.12</b>	conseiller certaines lectures aux autres	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>L1.13</b>	proposer certains livres ou cédéroms aux autres			▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>L1.14</b>	prendre des risques dans la sélection de ses livres (genres différents, nouveaux auteurs...)		▶	▶	▶	▶	▶	■	●	●
<b>L1.15</b>	relever certains défis (textes plus difficiles ou plus longs...)				▶	▶	▶	■	●	●

- ▶ Sensibilisation - émergence
- Acquisition - obtention
- Approfondissement - consolidation

## COMMUNICATION ÉCRITE : LECTURE

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

<b>RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES</b>		M	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>L'élève doit pouvoir :</b>										
<b>L2.1</b>	<b>demander de l'aide pour effectuer des choix judicieux</b>		▶	▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>L2.2</b>	<b>choisir, parmi plusieurs livres, un livre approprié pour répondre à ses besoins</b>	▶	▶	▶	▶	▶	▶	■	●	●
<b>L2.3</b>	<b>déterminer son intention de lecture (se renseigner, se divertir...)</b>	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>L2.4</b>	<b>survoler un texte afin d'en dégager les idées générales</b>				▶	▶	▶	■	●	●
<b>L2.5</b>	<b>se préparer à questionner le texte (listes de ce que l'on veut savoir, points à élucider, éléments de nouveauté...)</b>	▶	▶	▶	▶	■	●	●	●	●
<b>L2.6</b>	<b>prédire le contenu d'un texte en s'appuyant sur des indices textuels et organisationnels (page couverture, illustrations, tableaux, titres, sous-titres...)</b>	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>L2.7</b>	<b>se représenter mentalement les étapes de la tâche de lecture à effectuer</b>		▶	▶	▶	■	●	●	●	●

- ▶ Sensibilisation - émergence
- Acquisition - obtention
- Approfondissement - consolidation

## COMMUNICATION ÉCRITE : LECTURE

<b>RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAL</b>										
<b>L3</b>	<b>L'élève doit pouvoir utiliser des connaissances et des stratégies pour gérer efficacement sa compréhension et sa rétention dans diverses situations de lecture.</b>									
<b>RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES</b>										
<b>L'élève doit pouvoir :</b>		<b>M</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
<b>L3.1</b>	<b>différencier un récit d'un dessin</b>	■	●	●	●					
<b>L3.2</b>	<b>saisir la différence entre raconter et lire</b>	▶	■	●	●					
<b>L3.3</b>	<b>nommer les lettres de l'alphabet et associer les minuscules avec leurs majuscules</b>	▶	■	●	●					
<b>L3.4</b>	<b>associer les lettres aux sons pour découvrir de nouveaux mots</b>	▶	■	●	●	●				
<b>L3.5</b>	<b>reconnaître des lettres, des groupes de lettres ou des syllabes pour accéder à de nouveaux mots</b>	▶	■	●	●	●				
<b>L3.6</b>	<b>reconnaître instantanément des mots fréquents ou des expressions dans un texte (bagage visuel)*</b>	▶	■	●	●	●	●	●	●	●
<b>L3.7</b>	<b>tenir compte de la ponctuation</b>	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>L3.8</b>	<b>utiliser des imagiers, des dictionnaires visuels ou des banques de mots</b>	▶	▶	■	●	●	●	●	●	●
<b>L3.9</b>	<b>distinguer les mots connus des mots inconnus dans un texte</b>	▶	■	●	●	●	●	●	●	●
<b>L3.10</b>	<b>distinguer les noms propres de lieux, de personnes ou d'animaux...</b>	▶	▶	■	●	●	●	●	●	●
<b>L3.11</b>	<b>utiliser les correspondances graphophonétiques pour identifier les mots inconnus à l'écrit mais familiers à l'oral</b>	▶	▶	■	●	●	●	●	●	●
<b>L3.12</b>	<b>tenir compte de la signification des marques graphiques du genre et du nombre (-e, -s, -nt...)</b>		▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>L3.13</b>	<b>vérifier si ses prédictions ou hypothèses se justifient</b>	▶	▶	■	●	●	●	●	●	●
<b>L3.14</b>	<b>se servir du contexte écrit pour tenter de découvrir la signification d'un mot inconnu ou d'une expression peu courante</b>		▶	▶	■	●	●	●	●	●

- Se référer au document d'appui « Les entrées en lecture » (Annexe B)

\* L.3.6 Maternelle : 20 - 50 mots  
 1<sup>re</sup> année : 200 - 300 mots  
 2<sup>e</sup> année : 400 - 500 mots

- ▶ Sensibilisation - émergence
- Acquisition - obtention
- Approfondissement - consolidation

## COMMUNICATION ÉCRITE : LECTURE

(Suite)

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

<b>RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES</b>		M	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>L'élève doit pouvoir :</b>										
<b>L3.15</b>	<b>recourir au dictionnaire pour saisir la signification des mots inconnus</b>	▶	▶	▶	▶	■	●	●	●	●
<b>L3.16</b>	<b>évoquer des images ou des sensations à partir de ce qui est lu</b>	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>L3.17</b>	<b>augmenter sa vitesse en lisant silencieusement</b>		▶	▶	▶	■	●	●	●	●
<b>L3.18</b>	<b>adapter sa vitesse en lecture silencieuse selon ses besoins (but poursuivi / type de texte...)</b>			▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>L3.19</b>	<b>modifier son parcours de lecture selon le but poursuivi (relire certaines parties, survoler tout le texte, vérifier les illustrations, consulter la table des matières...)</b>			▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>L3.20</b>	<b>saisir la signification des temps de verbes sur l'évolution d'un récit</b>					▶	▶	▶	▶	■
<b>L3.21</b>	<b>concevoir l'organisation des phrases simples</b>		▶	▶	▶	■	●	●	●	●
<b>L3.22</b>	<b>saisir l'impact des déplacements de mots sur la signification d'un énoncé</b>			▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>L3.23</b>	<b>établir des liens dans un texte en se servant des mots de relation et des mots substitués</b>				▶	▶	▶	■	●	●
<b>L3.24</b>	<b>cerner en contexte la signification d'expressions figées (proverbes, dictons, idiomes...)</b>				▶	▶	▶	▶	▶	■
<b>L3.25</b>	<b>cerner l'organisation des phrases complexes et les fragmenter en unités de sens</b>				▶	▶	▶	■	●	●
<b>L3.26</b>	<b>consulter efficacement des banques de données sur écran cathodique</b>				▶	▶	▶	■	●	●
<b>L3.27</b>	<b>déduire le sens des mots nouveaux comprenant des préfixes ou des suffixes fréquents</b>			▶	▶	▶	▶	▶	■	●

- ▶ Sensibilisation - émergence
- Acquisition - obtention
- Approfondissement - consolidation

## COMMUNICATION ÉCRITE : LECTURE

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

<b>RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES</b>		M	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>L'élève doit pouvoir :</b>										
<b>L4.1</b>	<b>parler des livres d'après leurs illustrations</b>	▶	■	●	●	●				
<b>L4.2</b>	<b>démontrer sa compréhension d'un texte lu à l'aide du mime, du dessin...</b>	▶	■	●	●	●				
<b>L4.3</b>	<b>poser des questions à propos d'un livre</b>	▶	▶	■	●	●	●	●	●	●
<b>L4.4</b>	<b>communiquer les informations prélevées dans ses lectures</b>	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>L4.5</b>	<b>participer à une discussion à propos d'un texte</b>	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>L4.6</b>	<b>partager sa vision d'un texte</b>	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>L4.7</b>	<b>réagir aux personnages et aux événements</b>	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>L4.8</b>	<b>suivre la séquence de réalisation d'un texte constitué de consignes</b>		▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>L4.9</b>	<b>réagir aux informations figurant dans les écrits</b>	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>L4.10</b>	<b>reconnaître la situation initiale et la situation finale dans un récit</b>			▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>L4.11</b>	<b>dégager d'un récit les événements perturbateurs et les rebondissements de l'intrigue</b>					▶	▶	▶	■	●
<b>L4.12</b>	<b>trouver les éléments de solution apportés dans un récit</b>					▶	▶	▶	■	●
<b>L4.13</b>	<b>distinguer dans un récit les éléments vraisemblables et invraisemblables</b>		▶	▶	▶	■	●	●	●	●
<b>L4.14</b>	<b>faire le résumé d'un texte ou d'un livre</b>				▶	▶	▶	▶	■	●
<b>L4.15</b>	<b>dégager la signification d'un paragraphe ou d'une suite de paragraphes</b>				▶	▶	▶	■	●	●
<b>L4.16</b>	<b>distinguer les idées principales des idées secondaires dans un texte</b>			▶	▶	▶	▶	■	●	●
<b>L4.17</b>	<b>inférer des données implicites</b>		▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>L4.18</b>	<b>porter un jugement esthétique sur un texte littéraire (procédés littéraires, vocabulaire, syntaxe...)</b>						▶	▶	▶	▶
<b>L4.19</b>	<b>dégager des ressemblances et des différences entre des personnages, des lieux, des événements réels ou imaginaires</b>	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●

- ▶ Sensibilisation - émergence
- Acquisition - obtention
- Approfondissement - consolidation

## COMMUNICATION ÉCRITE : LECTURE

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

<b>RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES</b> L'élève doit pouvoir :		M	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>L5.1</b>	prélever des informations dans les écrits issus de l'environnement scolaire (affiches, règlements...)	▶	▶	■	●	●	●	●	●	●
<b>L5.2</b>	trouver des éléments d'information dans différentes sortes d'écrits (recette, lettre, compte rendu, instructions...) pour ensuite les utiliser	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>L5.3</b>	mobiliser ses connaissances antérieures sur un sujet donné	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>L5.4</b>	utiliser les informations issues des lectures effectuées dans les autres matières (écologie, sciences, sciences humaines, mathématiques...)		▶	▶	▶	■	●	●	●	●
<b>L5.5</b>	établir des liens entre ses expériences et ses lectures	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>L5.6</b>	comparer ses lectures et partager ses interprétations avec ses pairs			▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>L5.7</b>	distinguer les textes littéraires des textes d'usage courant			▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>L5.8</b>	établir des relations causales entre les actions des personnages et les événements d'un récit			▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>L5.9</b>	porter un jugement critique sur un texte (exactitude et crédibilité de l'information, valeur des arguments, présence de stéréotypes...)							▶	▶	▶
<b>L5.10</b>	transposer ses lectures dans un autre domaine (à partir d'une lecture, monter une pièce de théâtre, faire un sketch, une illustration...)				▶	▶	▶	■	●	●

- ▶ Sensibilisation - émergence
- Acquisition - obtention
- Approfondissement - consolidation

## COMMUNICATION ÉCRITE : ÉCRITURE

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

<b>RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES</b> L'élève doit pouvoir :		M	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>E1.1</b>	s'intéresser aux personnes de son entourage qui écrivent	■	●	●	●	●	●	●	●	●
<b>E1.2</b>	observer les différences entre les sortes d'écrits	▶	■	●	●	●	●	●	●	●
<b>E1.3</b>	démontrer qu'il saisit les avantages de l'écriture	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>E1.4</b>	démontrer de l'enthousiasme en situation d'écriture	▶	■	●	●	●	●	●	●	●
<b>E1.5</b>	accepter des suggestions et des critiques	▶	▶	▶	▶	■	●	●	●	●
<b>E1.6</b>	prendre l'initiative d'écrire dans une situation de communication	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>E1.7</b>	collaborer activement dans une situation d'écriture	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>E1.8</b>	consacrer du temps personnel à l'écriture		▶	▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>E1.9</b>	exprimer sa fierté et sa satisfaction par rapport à ses écrits (collectionner ses textes dans un portfolio, les illustrer...)		▶	▶	▶	▶	▶	■	●	●
<b>E1.10</b>	proposer ses écrits à d'autres		▶	▶	▶	▶	▶	■	●	●
<b>E1.11</b>	diffuser ses écrits à l'extérieur de la classe et de l'école		▶	▶	▶	▶	▶	■	●	●

- ▶ Sensibilisation - émergence
- Acquisition - obtention
- Approfondissement - consolidation

## COMMUNICATION ÉCRITE : ÉCRITURE

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

<b>RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES</b> L'élève doit pouvoir :		M	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>E2.1</b>	consulter des écrits variés pour s'en inspirer directement	▶	▶	▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>E2.2</b>	réfléchir à son message, à son histoire, à son sujet ou à son thème	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>E2.3</b>	recourir à des activités d'exploration (la chasse aux idées) ou utiliser des déclencheurs	▶	▶	▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>E2.4</b>	recourir à des façons de faire inspirées de celles des écrivains (dessins, notes, photos, contraintes...)	▶	▶	▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>E2.5</b>	tenir compte des besoins d'information de différents destinataires (parents, pairs, amis, invités...)	▶	▶	▶	▶	▶	▶	■	●	●
<b>E2.6</b>	choisir le genre de texte approprié à son intention d'écriture (lettre, poème, récit...)		▶	▶	▶	▶	▶	▶	■	●
<b>E2.7</b>	se raconter intérieurement ou raconter à d'autres, le contenu du texte anticipé		▶	▶	▶	■	●	●	●	●
<b>E2.8</b>	regrouper ses idées à l'aide d'organiseurs graphiques (tableaux, cartes sémantiques, schémas, diagrammes, ligne du temps, sociogrammes, cartogrammes, trajectoires...)		▶	▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>E2.9</b>	emprunter une organisation structurelle rencontrée en lecture (introduction, développement, conclusion / titre, intertitres...)		▶	▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>E2.10</b>	prévoir et ordonner la progression de son texte (ordre logique, chronologique...)		▶	▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>E2.11</b>	se représenter globalement le texte selon les caractéristiques du produit final		▶	▶	▶	▶	▶	■	●	●

- ▶ Sensibilisation - émergence
- Acquisition - obtention
- Approfondissement - consolidation

## COMMUNICATION ÉCRITE : ÉCRITURE

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

<b>RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES</b> L'élève doit pouvoir :		M	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>E3.1</b>	écrire, à sa manière, des messages personnels (gribouillis ou approximations ou symboles ou lettres...)	■	●							
<b>E3.2</b>	rédiger sa première ébauche en se concentrant sur les idées (plutôt que sur l'orthographe)		▶	■	●	●	●	●	●	●
<b>E3.3</b>	tracer avec aisance les minuscules et les majuscules en écriture script (voir Annexe A)	▶	■	●						
<b>E3.4</b>	laisser entre les lettres et les mots un espace suffisant	▶	■	●						
<b>E3.5</b>	rédiger de courts messages (commentaire, slogan, demande, suggestion...)	▶	■	●	●	●	●	●	●	●
<b>E3.6</b>	incorporer dans ses textes un vocabulaire précis et varié		▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>E3.7</b>	former de façon lisible les minuscules et les majuscules en écriture cursive (voir Annexe A)		▶	■	●	●	●	●	●	●
<b>E3.8</b>	produire une diversité de textes littéraires (poèmes, contes, récits, bandes dessinées...)		▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>E3.9</b>	rédiger, dans différents contextes, des textes d'usage courant (carte de souhaits, lettre de demande ou d'invitation, description...)		▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>E3.10</b>	prendre en note les idées des autres (équipe de travail, enfants plus jeunes...)					▶	▶	▶	▶	■
<b>E3.11</b>	utiliser un logiciel de traitement de textes adapté à ses besoins		▶	▶	▶	▶	■	●	●	●

- ▶ Sensibilisation - émergence
- Acquisition - obtention
- Approfondissement - consolidation

## COMMUNICATION ÉCRITE : ÉCRITURE

<b>E4</b>	<b>RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAL</b> L'élève doit pouvoir améliorer sensiblement la qualité de ses écrits en ayant recours à diverses stratégies de révision.
-----------	---

<b>RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES</b> L'élève doit pouvoir :		M	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>E4.1</b>	relire minutieusement son ébauche en fonction de son intention d'écriture	▶	▶	▶	▶	■	●	●	●	●
<b>E4.2</b>	vérifier si son ébauche tient bien compte des destinataires éventuels		▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>E4.3</b>	ajuster son texte en fonction des caractéristiques du genre retenu (poème, lettre, récit)			▶	▶	■	●	●	●	●
<b>E4.4</b>	solliciter et accueillir favorablement les réactions et les suggestions de ses pairs			▶	▶	■	●	●	●	●
<b>E4.5</b>	intégrer dans son texte des suggestions émises par d'autres			▶	▶	■	●	●	●	●
<b>E4.6</b>	jeter un regard critique constructif sur son propre texte			▶	▶	■	●	●	●	●
<b>E4.7</b>	suggérer des pistes d'amélioration pour les écrits des autres			▶	▶	■	●	●	●	●
<b>E4.8</b>	ajouter, retrancher, modifier ou substituer des idées dans son ébauche			▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>E4.9</b>	s'assurer d'un nombre suffisant d'informations pertinentes		▶	▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>E4.10</b>	vérifier l'exactitude de ses informations lors de la rédaction d'un texte d'usage courant				▶	▶	■	●	●	●
<b>E4.11</b>	varier le choix de ses expressions et de son vocabulaire lors de la rédaction d'un texte littéraire					▶	▶	▶	■	●
<b>E4.12</b>	vérifier que les expressions et les mots utilisés soient dans un français correct			▶	▶	▶	■	●	●	●

- ▶ Sensibilisation - émergence
- Acquisition - obtention
- Approfondissement - consolidation

## COMMUNICATION ÉCRITE : ÉCRITURE

(Suite)

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

<b>RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES</b> L'élève doit pouvoir :	M	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>E4.13 réviser certains éléments organisationnels dans ses écrits :</b>									
<b>E4.13.1 l'ordre chronologique des événements</b>				▶	▶	■	●	●	●
<b>E4.13.2 l'ordre logique des arguments</b>				▶	▶	▶	▶	■	●
<b>E4.13.3 la concordance des temps de verbes</b>				▶	▶	▶	▶	■	●
<b>E4.13.4 la bonne utilisation des pronoms</b>					▶	▶	▶	■	●
<b>E4.14 s'assurer de la bonne construction de ses phrases :</b>									
<b>E4.14.1 simples</b>		▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>E4.14.2 complexes</b>				▶	▶	▶	▶	■	●
<b>E4.15 varier ses structures de phrases pour susciter des effets esthétiques</b>						▶	▶	▶	■
<b>E4.16 vérifier l'utilisation des signes de ponctuation</b>			▶	▶	▶	▶	▶	■	●
<b>E4.17 découper ses textes en paragraphes fonctionnels</b>				▶	▶	▶	▶	■	●
<b>E4.18 se relire plusieurs fois afin d'apprécier ou de modifier la cohérence et la cohésion de ses écrits</b>				▶	▶	▶	▶	▶	■

- ▶ Sensibilisation - émergence
- Acquisition - obtention
- Approfondissement - consolidation

## COMMUNICATION ÉCRITE : ÉCRITURE

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

<b>RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES</b> L'élève doit pouvoir :		M	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>E5.1</b>	<b>utiliser la terminologie grammaticale appropriée (page 52)</b>		▶	▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>E5.2</b>	<b>relire minutieusement ses ébauches et y corriger :</b>									
	<b>E.5.2.1 l'orthographe d'usage (voir liste en annexe)</b>		▶	▶	■	●	●	●	●	●
	<b>E5.2.2 la marque du genre</b>		▶	▶	■	●	●	●	●	●
	<b>E5.2.3 la marque du nombre</b>		▶	▶	■	●	●	●	●	●
	<b>E5.2.4 les finales des verbes usuels aux temps fréquents (selon le tableau de conjugaison, p. 54)</b>		▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>E5.3</b>	<b>utiliser avec efficacité les sources de références pertinentes</b>									
	<b>E5.3.1 fiches orthographiques</b>		▶	▶	▶	■	●	●	●	●
	<b>E5.3.2 dictionnaires</b>				▶	▶	▶	■	●	●
	<b>E5.3.3 tableaux de conjugaison</b>				▶	▶	■	●	●	●
	<b>E5.3.4 code grammatical ou grammaire scolaire</b>				▶	▶	▶	■	●	●
<b>E5.4</b>	<b>aider les autres à vérifier dans leurs écrits l'orthographe d'usage et les accords</b>				▶	■	●	●	●	●
<b>E5.5</b>	<b>transcrire proprement ses textes en tenant compte de ses révisions et de ses corrections (au besoin)</b>				▶	▶	■	●	●	●

- ▶ Sensibilisation - émergence
- Acquisition - obtention
- Approfondissement - consolidation

## COMMUNICATION ÉCRITE : ÉCRITURE

(Suite)

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

<b>RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES</b> L'élève doit pouvoir :		M	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>E5.6</b>	respecter les conventions du genre de texte pour la disposition finale (lettre, affiche, poème, bande dessinée...)			▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>E5.7</b>	inclure les illustrations, les schémas ou les tableaux susceptibles d'améliorer la compréhension de sa production écrite		▶	▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>E5.8</b>	emprunter certaines caractéristiques des livres publiés par les maisons d'édition pour la confection de livres artisanaux (page de garde, encart, lieu, collection, cote ISBN...)		▶	▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>E5.9</b>	calligraphier avec aisance afin que ses textes soient lisibles			▶	▶	▶	■	●	●	●
<b>E5.10</b>	recourir à un traitement de texte pour publier et diffuser ensuite ses écrits				▶	▶	▶	▶	■	●
<b>E5.11</b>	utiliser un correcteur intégré à un logiciel de traitement de texte pour vérifier l'orthographe et les accords				▶	▶	▶	▶	▶	■

- ▶ Sensibilisation - émergence
- Acquisition - obtention
- Approfondissement - consolidation

## EN ÉCRITURE

Notez bien : L'émergence ( ▶ ), l'acquisition ( ■ ) et l'approfondissement ( ● ) de la compétence doivent se manifester et s'observer dans les productions écrites des élèves et non uniquement lors d'exercices.

<b>REPÉRAGE : La classe des mots (nature)</b>	M	1	2	3	4	5	6	7	8
Le nom propre et le nom commun		▶	▶	▶	■	●	●	●	●
Le verbe			▶	▶	■	●	●	●	●
Les pronoms personnels : je, tu, elle, il, nous, vous, elles, ils			▶	▶	■	●	●	●	●
Les pronoms (personnels, possessifs, démonstratifs, indéfinis, relatifs et interrogatifs)					▶	▶	▶	■	●
L'adjectif qualificatif				▶	▶	■	●	●	●
Les déterminants (articles définis, indéfinis et partitifs ainsi que les adjectifs possessifs, démonstratifs, indéfinis, exclamatifs, interrogatifs, numéraux)				▶	▶	■	●	●	●
L'adverbe						▶	▶	▶	■
La préposition						▶	▶	▶	■
La conjonction						▶	▶	▶	■

<b>IDENTIFICATION DES FONCTIONS</b>	M	1	2	3	4	5	6	7	8
Sujet			▶	▶	■	●	●	●	●
Attribut					▶	▶	■	●	●
Complément direct						▶	▶	▶	■
Complément indirect						▶	▶	▶	■
Complément circonstanciel (complément de phrase)							▶	■	●
Complément du nom							▶	▶	▶
Complément de l'adjectif							▶	▶	▶

<b>APPLICATION :</b> <b>Le nombre</b>	M	1	2	3	4	5	6	7	8
Mots marqués à l'écrit par l'ajout du « s » au pluriel sans écran		▶	▶	■	●	●	●	●	●
Mots marqués à l'écrit par l'ajout du « s » ou du « x » au pluriel avec écran			▶	▶	▶	■	●	●	●
Exceptions au fur et à mesure qu'elles se présentent en contexte						▶	▶	▶	■
Mots qui se terminent en « s », « x » ou « z », donc, qui demeurent invariables			▶	▶	■	●	●	●	●

<b>APPLICATION :</b> <b>Le genre</b>	M	1	2	3	4	5	6	7	8
Mots dont l'accord est marqué à l'oral, sans écran		▶	▶	■	●	●	●	●	●
Mots dont l'accord est marqué à l'oral, avec écran		▶	▶	■	●	●	●	●	●
Mots non marqués à l'oral mais marqués à l'écrit par l'ajout du « e », sans écran		▶	▶	▶	■	●	●	●	●
Mots non marqués à l'oral mais marqués à l'écrit par l'ajout du « e », avec écran			▶	▶	▶	■	●	●	●

Notez bien :

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

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

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

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

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

	M	1	2	3	4	5	6	7	8
Les vingt premiers verbes les plus fréquents au présent, à l'imparfait, au futur simple, au futur proche, au passé composé, au passé simple (il, ils), au conditionnel, au subjonctif, à l'impératif de même que tous les autres verbes qui surviennent régulièrement dans les écrits des élèves		▶	▶	▶	▶	▶	▶	▶	■
Les vingt-cinq verbes les plus fréquents au présent, à l'imparfait, au futur simple, au futur proche, au passé composé, au passé simple, au conditionnel, au subjonctif, à l'impératif de même que tous les autres verbes qui surviennent régulièrement dans les écrits des élèves		▶	▶	▶	▶	▶	▶	▶	▶

<b>APPLICATION :</b> <b>L'accord des participes passés</b>	M	1	2	3	4	5	6	7	8
Le participe passé sans auxiliaire					▶	■	●	●	●
Le participe passé conjugué avec être					▶	▶	■	●	●
Le participe passé conjugué avec paraître, devenir, rester, sembler						▶	▶	■	●
Le participe passé conjugué avec avoir sans complément direct ou avec complément direct après le verbe						▶	▶	■	●
Le participe passé conjugué avec avoir ayant le complément direct avant le verbe						▶	▶	▶	■

<b>APPLICATION :</b>	<b>M</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
<b>Grammaire du texte</b>									
Titre et intertitres					▶	▶	■	●	●
Introduction, développement, conclusion				▶	▶	■	●	●	●
Découpage et transcription en paragraphes					▶	▶	■	●	●
Respect des conventions du genre (littéraire / usage courant )						▶	▶	■	●
Bonne utilisation des pronoms					▶	▶	▶	■	●
Concordance des temps du verbe dans la phrase					▶	▶	▶	■	●
Concordance des temps du verbe dans le texte								▶	▶
Enchaînement des informations				▶	▶	■	●	●	●
Progression des événements selon l'ordre chronologique				▶	▶	▶	■	●	●
Agencement des arguments selon un ordre logique					▶	▶	▶	▶	■

<b>APPLICATION : Grammaire de la phrase</b>	<b>M</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
<b>Phrase déclarative</b>			■	●	●	●	●	●	●
<b>Phrase interrogative</b>		▶	▶	▶	■	●	●	●	●
<b>Phrase impérative</b>					▶	▶	■	●	●
<b>Phrase exclamative</b>		▶	▶	▶	■	●	●	●	●
<b>Phrase active et affirmative</b>	▶	▶	■	●	●	●	●	●	●
<b>Phrase négative</b>		▶	▶	▶	■	●	●	●	●
<b>Phrase passive</b>							▶	▶	▶
<b>Phrase impersonnelle</b>					▶	▶	■	●	●
<b>Phrase simple</b>		▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>Phrase complexe</b>					▶	▶	▶	■	●

<b>APPLICATION :</b>	<b>M</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
<b>Grammaire de la phrase</b>									
Majuscule en début de phrase	▶	▶	▶	■	●	●	●	●	●
<b>PONCTUATION</b>									
Point à la fin de la phrase	▶	▶	■	●	●	●	●	●	●
Point d'interrogation		▶	▶	■	●	●	●	●	●
Virgule dans les énumérations			▶	▶	■	●	●	●	●
Virgule en apposition				▶	▶	▶	■	●	●
Virgule après un complément circonstanciel (complément de phrase) commençant la phrase				▶	▶	▶	▶	■	●
Point d'exclamation			▶	▶	■	●	●	●	●
Deux points					▶	▶	▶	■	●
Guillemets pour les discours rapportés					▶	▶	▶	■	●
Tirets pour les dialogues					▶	▶	▶	▶	■
Point- virgule							▶	▶	■
Points de suspension							▶	▶	■

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

***A. La calligraphie***

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

Monique Le Pailleur  
Consultante

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Il y a quelques décennies, on consacrait facilement deux mois à l'apprentissage de l'écriture cursive, ce que l'on considère comme une perte de temps de nos jours. Il faut reconnaître l'impact de la psychologie cognitive en pédagogie qui valorise beaucoup le constructivisme, c'est-à-dire la construction par l'élève de son propre savoir. En raison de cette

influence, on a désormais tendance à refuser l'enseignement systématique, en lui préférant les découvertes successives, réalisées depuis les premiers gribouillis (vers l'âge de trois ans). Dans cette optique, on favorisera au préscolaire, et principalement en Maternelle, tout ce qui favorise la conscience et l'émergence de l'écriture. C'est pourquoi une exploration ludique et fonctionnelle guidée et soutenue par les contacts multipliés avec les livres et d'autres formes de textes, apparaît appropriée. Il suffit de s'assurer également, dès la Maternelle, de la connaissance de l'alphabet minuscule et majuscule. En général, il est possible d'observer que l'évolution des dessins a tendance à s'effectuer en parallèle avec l'écriture (phase du gribouillis, pré-schématisme, schématisme,...) au fur et à mesure que l'enfant progresse vers les formes normalisées (calligraphie lisible et orthographe conventionnelle).

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

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

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

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

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

L'enseignante agit toujours comme modèle. Il lui importe donc de soigner sa calligraphie, tout comme son orthographe, principalement au tableau et sur les surfaces d'affichage. Elle n'a pas nécessairement besoin de cahiers déjà préparés. L'enfant peut très bien écrire au tableau, sur de grandes feuilles non lignées, puis sur des feuilles régulières. Un grand carnet peut alors convenir dans lequel on pourra retrouver des mots électifs, des listes aide-mémoire, un début de comptine, une devinette, une recette de collation, etc. Les tracés de mots peuvent également se

faire dans les airs, dans le sable humide du bac, avec de peinture digitale, ou même en recourant à des lettres imprimées ou découpées dans des magazines ou encore formées de pâte à modeler. Il est intéressant de souligner que même si l'on retrouve dans les livres divers modèles pour une même lettre, par exemple diverses façons de former un « a », il y a à privilégier une seule manière de le faire en écriture.

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

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

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

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

### **COMMENTAIRES :**

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

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

***B. les entrées en lecture***

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

Monique Le Pailleur  
Consultante

## INTRODUCTION

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ils risquent effectivement de perdre tout intérêt face à la monotonie ou l'uniformité du matériel. C'est pourquoi on retrouve désormais dans les classes de nombreuses collections de

livres destinés aux lecteurs débutants. Ces livres sont non seulement accessibles, mais ils correspondent à leurs intérêts et ils suscitent donc une bonne motivation.

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

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

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

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

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

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

Voici les entrées habituellement identifiées :

- 1) Il y a en premier lieu, la recherche du sens, d'une signification globale. C'est la première opération à tenter, c'est la voie royale d'accès au Texte : il s'agit de l'**entrée sémantique**. Elle concerne la recherche de cohérence par l'anticipation des thèmes et des sous thèmes, par la recherche de l'idée principale et des idées secondaires. Pour bien fonctionner, cette entrée s'appuie sur l'entrée syntaxique.

- 2) L'**entrée syntaxique** consiste en la recherche d'une cohésion à partir de la connaissance du fonctionnement de la langue. Par exemple, la ponctuation (*tiret, guillemets ; point d'interrogation, points de suspension, point d'exclamation,...*) fournit des indices précieux, de même que l'agencement des phrases dans le texte, l'ordre des mots dans chaque phrase, le recours à des mots de relation qui assurent les liens entre les phrases et à l'intérieur des phrases. Cette entrée s'appuie sur l'entrée sémantique afin de générer en ensemble de significations à partir de l'organisation du texte.
- 3) L'**entrée idéographique** concerne principalement le lexique et assure la reconnaissance instantanée et en contexte d'un grand nombre d'expressions fréquentes, d'informations visuelles ou de mots familiers. La constitution d'un répertoire personnel minimal apparaît essentielle. Cela peut représenter en 1<sup>re</sup> année quelques centaines de mots connus. Les indices de fréquence favorisent l'accès aux principaux mots-clés. Lorsque les mots ne sont pas familiers, ils sont généralement devinés en fonction des informations présentes en contexte puis vérifiés en s'appuyant sur l'entrée grapho-phonétique à partir du décodage syllabique.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Au plan de l'entrée syntaxique, il s'agira de susciter des prises de conscience concernant la facture ou l'articulation des textes : *de quelle manière est fabriqué ce poème ou cette recette ?* Pour l'entrée idéographique, on peut ressortir des mots fréquents rattachés au thème comme « *neige, flocon, patinoire, glace ...* ». Pour l'entrée grapho-phonétique, on peut faire ressortir la valeur du « h » dans « *hiver, bonhomme* » ou encore la similitude « *se/ce* ». Pour l'entrée morphologique, on peut notamment travailler l'alternance du genre « *blanc/blanche* » ou du nombre « *un flocon/des flocons* ». C'est évidemment bien incomplet, puisqu'il ne s'agit là que de quelques pistes qui tiennent compte des cinq entrées. Il va sans dire qu'elles n'ont pas toutes à être travaillées la même journée. À titre indicatif toutefois, on pourrait suggérer de consacrer 80% du temps d'enseignement aux trois entrées les plus significatives (celles du texte, de la phrase et des mots ou expressions); le 20% qui reste est amplement suffisant pour considérer les syllabes, les lettres et les sons.

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

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

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

Elles ne sont pas d'égale importance, puisqu'elles s'emboîtent comme des tables gigognes ou des poupées russes. Les trois premières entrées, à savoir les entrées sémantique, syntaxique et idéographique, sont cependant plus importantes et on devrait commencer par les utiliser. En revanche, la surutilisation d'une entrée peut créer des problèmes, de même que l'exclusivité d'une entrée. Il est plus profitable de recourir aux trois premières entrées qu'aux deux dernières

plus réductrices. Ainsi, même si on parvient à décoder ou à oraliser un mot en recourant au code grapho-phonétique, si on ne se sert pas du contexte, il est impossible de trouver la signification d'un mot nouveau même s'il est constitué de syllabes simples (*ex. colchique, zibeline, ramage, parages ...*) Si on utilise les deux dernières entrées, ce devrait toujours être en fonction de l'entrée idéographique (*ex. on isole le « di » de lundi, samedi, dimanche ; le « pa » vient de patin ou de papa .*)

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

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

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

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

Il s'agit d'amener les élèves à se constituer un répertoire de stratégies qu'il s'agira ensuite d'élargir et d'adapter aux besoins : « *Comment accéder au sens de mots nouveaux ? Comment réagir en cas de panne devant un mot nouveau ou une phrase qui semble insensée ou incompréhensible ? Quelle stratégie convient davantage avec tel type de texte ou en fonction de tel type de tâche ?* » Bien entendu, on peut procéder de diverses manières -- d'où l'importance de la pédagogie -- notamment par modélisation, étayage, par enseignement systématique, par induction, ... Toutes les formes d'aide active peuvent être préconisées. Cela peut se vivre individuellement, en petits groupes ou collectivement lors d'activités de coopération, à l'intérieur d'une pédagogie de projet, lors du travail en ateliers ou simplement à l'intérieur d'une démarche plus conventionnelle d'enseignement stratégique.

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

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

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

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

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

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

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

**C. La liste orthographique**

*Document d'appui au programme  
de français au primaire*

*Document provisoire*

*Mars 2001*

---

**LISTE DE BASE  
D'ORTHOGRAPHE D'USAGE  
De la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année**

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

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

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

**NATURE DES MOTS :  
ABRÉVIATIONS UTILISÉES  
ENTRE PARENTHÈSES**

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

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

<b>ANNÉE</b>							
<b>A</b>		<b>an</b>	2	<b>aucun</b>	5	besoin	5
		ancien	4	<b>aucune</b>	5	bête	4
		<i>ancienne</i>	4	<b>aujourd'hui</b>	4	<i>bibliothèque</i>	6
<b>à</b>	1	anglais	6			<i>bicyclette</i>	6
<i>à côté</i>	2	<i>anglaise</i>	6	auprès	6	<b>bien</b>	1
<i>à droite</i>	3	animal	2	<b>aussi</b>	1	bientôt	3
<i>à gauche</i>	3	animaux	2	aussitôt	4	billet	5
<i>à l'endroit</i>	5	année	3	autant	5	blanc	1
<i>à l'envers</i>	5	<i>anniversaire</i>	6	auteur	6	blanche	1
<i>à l'extérieur</i>	5	annoncer	5	<i>auto</i>	2	bleu	1
<i>à l'intérieur</i>	5	août	3	<i>autobus</i>	3	<i>bleuet</i>	3
<i>à peu près</i>	4	apercevoir	5	automne	3	boire	3
abandonner	5	apparaître	5	automobile	4	bois	3
absence	6	appartement app.	4	autour	3	boîte	4
accepter	6	appel	5	<b>autre</b>	2	<b>bon</b>	1
accident	3	appeler	4	autrefois	5	<i>bonbon</i>	1
accompagner	5	apporter	3	autrement	6	bonheur	4
acheter	3	apprendre	4	avancer	4	bonhomme	4
action	6	approcher	3	avant	2	bonjour	3
activité	6	<b>après</b>	1	avantage	6	<b>bonne</b>	1
adieu	5	après-midi	4	<i>avant-hier</i>	4	<i>bonshommes</i>	4
admettre	6	arbre	2	<i>avant-midi</i>	4	bonsoir	3
admirer	6	argent	3	<b>avec</b>	1	bord	3
<i>adresse</i>	5	arme	5	avenir	6	bouche	1
<b>affaire</b>	4	armée	5	aventure	5	bouger	5
<i>affreuse</i>	6	arracher	3	avenue av.	6	<i>boulevard</i> boul.	6
affreux	6	arranger	4	avion	3	bout	3
afin de	5	<i>arrêt</i>	5	avis	6	bouteille	4
<i>afin que</i>	5	arrêter	3	<b>avoir</b>	1	branche	3
âge	4	arrière	4	avril	3	bras	1
agent	5	arrivée	5			brave	6
<i>agente</i>	5	arriver	4	<b>B</b>		brillant	5
agir	6	art	5	baigner	4	brillante	5
agréable	4	article	5	bain	4	bruit	3
ah!	4	artiste	5	<i>balle</i>	3	brûler	6
aider	3	aspect	6	<i>ballon</i>	4	<i>brun</i>	1
aile	3	asseoir	6	<i>banane</i>	2	<i>brune</i>	1
aimable	6	<b>assez</b>	4	banque	6	brusquement	6
aimer	1	assister	5	bas	2	bureau	3
<b>ainsi</b>	5	assurer	6	base	5	but	4
air	2	attacher	4	basse	2		
<b>aller</b>	1	atteindre	5	bataille	5	<b>C</b>	
<b>alors</b>	4	attendre	4	bateau	4	ça	4
âme	6	attention	4	<i>bâton</i>	4	<i>cabane</i>	6
amener	4	attirer	5	battre	3	cacher	3
<b>ami</b>	1	<b>au</b>	1	<b>beau</b>	1	<i>cadeau</i>	3
amitié	6	<i>au lieu de</i>	4	<b>beaucoup</b>	1	café	2
<b>amour</b>	6	<i>au milieu</i>	3	beauté	6	calme	5
<i>amusant</i>	3	<i>au moins</i>	4	<i>bébé</i>	1	camarade	5
<i>amusante</i>	3	<i>au secours</i>	6	<b>belle</b>	1	camion	4
amuser	2						

camp	5	<b>chaque</b>	2	concours	6	<b>D</b>	
campagne	2	charger	5	conduire	3	<b>d'abord</b>	4
<i>camping</i>	6	chasse	3	<i>congé</i>	3	d'accord	6
<i>canadien</i>	6	<i>chat</i>	1	connaissance	5	dame	2
<i>canadienne</i>	6	château	3	connaître	3	danger	4
		<i>chatte</i>	1	conseil	5	<i>dangereuse</i>	4
canard	2						
capable	6	chaud	2	conserver	6	dangereux	4
capitaine	5	<i>chaude</i>	2	construire	4	<b>dans</b>	1
car	3	chauffage	5	contact	6	d'après	5
caractère	6	chauffer	5	<i>conte</i>	5	date	3
<i>carotte</i>	2	chef	5	contenir	4	<b>de</b>	1
carte	2	chemin	2	content	3	<i>de bonne heure</i>	4
<b>cas</b>	5	cher	1	<i>contente</i>	3	<i>de plus en plus</i>	5
casser	4	chercher	2	continuer	3	de temps en temps	4
<b>cause</b>	4	cheval	2	contraire	6	debout	5
causer	5	chevaux	2	<b>contre</b>	3	début	5
<b>ce (DT et PR)</b>	4	cheveu	3	convenir	6	décembre	3
ceci	5	<b>chez</b>	1	corps	4	décider	4
<b>cela</b>	5	chien	1	côte	5	déclarer	6
célèbre	5	<i>chienne</i>	1	<b>côté</b>	2	découvrir	4
<b>celle</b>	5	<i>chocolat</i>	3	cou	1	dedans	4
<b>celui</b>	5	choisir	4	coucher	3	défaut	5
<b>cent (nombre)</b>	4	<b>chose</b>	2	couler	5	défendre	5
cent ( )	3	<b>ci</b>	6	couleur	2	défense	5
<i>centimètre</i> cm	3	ciel	3	<b>coup</b>	2	<i>définir</i>	6
centre	5	<i>cieux</i>	3	couper	3	<i>définition</i>	6
cependant	6	cinéma	4	cour	2	degré	6
certain	4	<b>cinq</b>	1	<i>courageuse</i>	6	dehors	4
certaine	4	<b>cinquante</b> 3		<i>courageux</i>	6	<b>déjà</b>	3
certainement	6	<i>cinquième</i> 5 <sup>e</sup>	3	courant	4	déjeuner	3
<b>ces</b>	4	clair	4	courir	3	délicieux	4
c'est	4	classe	2	cours	4	demain	3
c'est-à-dire c.-à-d.	6	clé/clef	4	course	4	demander	2
<b>cet</b>	5	<b>coeur</b>	2	court	3	demeurer	6
<b>cette</b>	5	coin	3	<i>courte</i>	3	demi	3
<b>ceux</b>	5	colère	5	cousin	3	dent	3
<b>chacun</b>	3	coller	5	<i>cousine</i>	3	<i>dépanneur</i>	6
<b>chacune</b>	3	combien	4	coûter	5	départ	5
chaise	3	<b>comme (AV et CJ)</b>	2	couvrir	6	dépasser	6
chaleur	5	commencer	3	créer	4	déposer	3
chambre	3	<b>comment</b>	3	cri	4	depuis	3
champ	3	commerce	6	crier	3	<b>dernier</b>	2
chance	5	compagnie	5	crise	4	<b>dernière</b>	2
<i>chanceuse</i>	4	complet	5	croire	3	derrière	4
<i>chanceux</i>	4	complète	5	croix	4	<b>des (DT et PS)</b>	1
changement	5	complètement	5	<i>cuiller/cuillère</i>	6	<b>dès</b>	4
changer	3	composer	5	cuisine	3	descendre	3
chant	3	comprendre	4	<i>curieuse</i>	5	désert	4
chanter	2	compte	5	curieux	5	<i>déshabiller</i>	6
chapeau	2	compter	4			désirer	6

dessous	3	<i>durant</i>	5	entrée	5	exposer	5
dessus	3	durer	5	entrer	3	expression	6
<i>détruire</i>	4			<i>entre-temps</i>	6	extérieur	5
<b>deux</b>	1		<b>E</b>	entretenir	6	extraordinaire	6
<b>deuxième 2<sup>e</sup></b>	2	<b>eau</b>	2	<i>envers</i>	5	extrêmement	6
<b>devant</b>	2	échapper	5	envie	5		<b>F</b>
développer	6	éclairer	4	environ	4	face	2
		éclater	6	envoyer	3	facile	4
				<i>épais</i>	4	facilement	6
devenir	2	école	1				
deviner	2	écouter	3	<i>épaisse</i>	4	<b>façon</b>	5
<b>devoir (VE et NO)</b>	2	écrire	3	épaule	5	faible	5
différence	6	écrit	6	<i>épicerie</i>	5	faim	4
<b>différent</b>	4	écrite	6	époque	5	<b>faire</b>	1
<b>différente</b>	4	<b>effet</b>	6	épreuve	6	<b>falloir</b>	4
difficile	5	effort	6	équipe	6	<i>fameuse</i>	6
difficulté	5	église	3	erreur	6	fameux	6
dimanche	2	électrique	5	escalier	6	famille	2
dîner	3	élève	2	espace	5	fatiguer	4
<b>dire</b>	1	élevé	5	espèce	5	<i>fausse</i>	5
directeur	5	<b>elle</b>	1	espérer	3	faute	4
direction	5	embrasser	4	<b>esprit</b>	5	faux	5
<i>directrice</i>	5	émission	6	essayer	6	<i>femelle</i>	5
diriger	5	emmener	6	<i>est (NO) E.</i>	3	<b>femme</b>	5
disparaître	5	empêcher	5	<i>est-ce que</i>	5	fenêtre	2
disque	6	emporter	3	<b>et</b>	1	fer	3
distance	5	<b>en (PS et PR)</b>	1	étage	4	ferme (NO)	3
divers	6	<i>en arrière</i>	4	etc.	6	fermer	4
<i>diverse</i>	6	<i>en avant</i>	3	été	3	fête	1
<b>dix</b>	1	en bas	3	étendre	5	<i>fêter</i>	4
docteur	3	<i>en haut</i>	3	étoire	3	feu	2
doigt	3	<i>en même temps</i>	5	étrange	6	feuille	2
<i>dollar</i>	6	<i>en train de</i>	4	<b>être</b>	1	février	3
domestique	3	<b>encore</b>	2	étroit	6	fidèle	5
<b>donc</b>	3	endroit	5	<i>étroite</i>	6	fier	4
<b>donner</b>	2	énergie	6	étude	5	figure	2
<b>dont</b>	5	<b>enfant</b>	2	étudier	3	fil	3
dormir	2	<b>enfin</b>	2	<b>eux</b>	3	fille	1
dos	3	engager	5	éviter	5	film	4
double	4	enlever	5	<i>examen</i>	5	films	4
douce	2	ennemi	5	examiner	5	fin	5
doucement	5	ennuyer	6	excellent	6	<i>fin de semaine</i>	4
douleur	5	énorme	5	<i>excellente</i>	6	finir	2
doux	2	ensemble (AV et NO)	4	<i>excepté</i>	6	fixer	6
<b>douze</b>	2	ensuite	2	exemple	3	fleur	2
<i>dresser</i>	5	entendre	3	exercer	5	fleuve	4
droit (No et AJ)	3	entier	6	exister	5	foi	6
droite (AJ et NO)	3	entière	6	expérience	6	<b>fois</b>	2
drôle	6	entourer	5	explication	6	<i>folle</i>	3
<b>du</b>	1	entraîner	6	expliquer	4	fond	3
dur	4	<b>entre</b>	3				

<b>force</b>	5	gloire	6	<b>I</b>	journaux	3
<i>forcer</i>	6	gorge	3	<b>ici</b>	journée	2
forêt	3	<i>gourmand</i>	6	<b>idée</b>	<i>joyeuse</i>	2
forme	3	<i>gourmande</i>	6	<b>il</b>	<i>joyeux</i>	2
former	5	goût	5	<i>il y a</i>	juillet	3
formidable	6	grâce	4	île	juin	3
<b>fort (AV)</b>	5	<i>gramme</i> g	4	image	<b>jusqu'à</b>	4
fort (AJ)	2	<b>grand</b>	1	imagination	<b>jusque</b>	4
forte	2	<b>grande</b>	1	imaginer	juste (AJ et AV)	4
fortune	6	grandeur	5	immédiatement	justement	6
fou	3	<i>grand-maman</i>	4	immense		
foule	5	<i>grand-mère</i>	4	immobile	<b>K</b>	
		<i>grand-papa</i>	4	important	kilogramme	
fournir	5			importante	kilo kg	5
<i>fraîche</i>	4	grand-père	4	impossible	kilomètre km	5
frais	4	grave	5	inconnu		
<i>fraise</i>	3	gris	2	individu	<b>L</b>	
<i>framboise</i>	4	<i>grise</i>	2	infirmier	<b>la (DT et PR)</b>	1
franc	5	gros	1	infirmière	<b>là</b>	3
<b>français (AJ et NO)</b>	5	<i>grosse</i>	1	installer	<i>la mienne</i>	4
<b>française</b>	5	groupe	4	instant	<i>la nôtre</i>	6
<i>franche</i>	5	<b>guerre</b>	4	intelligence	la plupart	5
frapper	3	guide	6	intelligent	<i>la sienne</i>	4
frère	1			<i>intelligente</i>	<i>la tienne</i>	4
froid (AJ et NO)	2	<b>H</b>		intéressant	<i>la vôtre</i>	6
<i>froide</i>	2	habiller	5	<i>intéressante</i>	là-bas	4
front	5	habiter	3	intéresser	<i>là-haut</i>	6
frontière	6	habitude	5	intérieur	<i>laid</i>	2
fruit	2	hasard	6	inutile	<i>laide</i>	2
fuir	6	<i>hâte</i>	5	inviter	laine	3
fumer	4	haut (AJ)	2		laisser	4
		haute	2	<b>J</b>	lait	2
<b>G</b>		hauteur	4	<b>jamais</b>	lancer	4
gagner	3	hélas !	4	jambe	langue	4
garçon	1	herbe	3	janvier	<i>lapin</i>	2
garde	5	<b>heure</b> h	2	jardin	<i>lapine</i>	2
garder	3	heureuse	2	jaune	<b>laquelle</b>	6
<i>garderie</i>	6	heureusement	6	<b>je</b>	large	2
gare (NO)	5	heureux	2	jeter	larme	6
gars	6	hier	3	jeu	laver	3
<i>gâteau</i>	4	histoire	2	jeudi	<b>le (DT et PR)</b>	1
gauche	3	hiver	3	<b>jeune</b>	<i>le mien</i>	1
général (AJ)	4	<i>hockey</i>	6	jeunesse	le nôtre	6
genou	3	<b>homme</b>	2	joie	<i>le sien</i>	4
genre	4	hôpital	4	joli	<i>le tien</i>	4
gens	3	hôtel	5	jouer	<i>le vôtre</i>	6
gentil	4	<b>huit</b>	1	<i>jouet</i>	leçon	2
<i>gentille</i>	4	humain	6	<b>jour</b>	lecture	2
geste	6	humaine	6	journal	léger	6
glace	3	humeur	5			
glisser	3					







situation	6	<b>suite</b>	4	<b>ton (DT)</b>	1	usine	4
<b>six</b>	1	suisant	4	ton (NO)	6	utile	3
<i>sixième</i> 6 <sup>e</sup>	6	<i>suivante</i>	4	tôt	6		
<i>ski</i>	4	suisre	3	<i>total</i>	6	<b>V</b>	
social	6	sujet	4	<i>totaux</i>	6	vacances	3
sociaux	6	sûr	6	toucher	3	vague	5
société	6	<b>sur</b>	1	<b>toujours</b>	1	valoir	4
sœur	1	sûrement	6	tour	3	vaste	6
<b>soi</b>	3	surprise	5	tourner	3	veille	5
<i>soif</i>	5	surtout	3	<b>tous (PR)</b> (tous)	2	<i>vélo</i>	2
soigner	4	surveiller	6	<b>tout (DT,PR et AV)</b>	2	vendredi	3
soin	4	système	4	<i>tout à coup</i>	4	vendredi	2
<b>soir</b>	2			<i>tout de suite</i>	6	<b>venir</b>	3
soirée	3	<b>T</b>		<i>tout le temps</i>	5	vent	2
soit	6	<b>ta</b>	1	<b>toute</b>	2	véritable	6
<b>soixante</b>	3	table	1	train	2	vérité	6
sol	5	tableau	2	trait	5	verre	4
soldat	4	taire	6	traiter	5	<b>vers (PS)</b>	3
soleil	2	talent	6	tranquille	4	vert	1
solution	6	tandis que	5	transformer	5	<i>verte</i>	1
sombre	6	<b>tant</b>	4	<b>travail</b>	3	victime	6
somme	5	tante	3	travailler	3	victoire	6
sommeil	6	tantôt	5	<b>travaux</b>	3	vide	5
<b>son (DT)</b>	1	taper	5	travers	5	<b>vie</b>	2
son (NO)	3	tard	3	traverser	3	<i>vieille</i>	2
sonner	3	tas	6	<b>treize</b>	2	vierge	6
sorte	3	<b>te</b>	1	trembler	6	<b>vieux</b>	2
sortie	5	<b>tel</b>	6	<b>trente</b>	3	vif	6
sortir	3	téléphone tél.	4	<b>très</b>	1	village	3
soudain	5	téléphoner	6	triste	3	<b>ville</b>	2
		<i>téléviseur</i>	6	<b>trois</b>	1	vin	4
				troisième 3 <sup>e</sup>	3	<b>vingt</b>	3
<i>soudaine</i>	5	<i>télévision</i>	4			violent	6
souffle	5	tellement	4	tromper	5	violente	6
souffrance	6	<b>temps</b>	3	<b>trop</b>	3	visage	2
souffrir	6	tendre	5	trou	3	visite	3
souhaiter	4	tenir	3	troupe	5	visiter	3
<i>souper</i>	3	tenter	6	trouver	3	vite	2
source	6	terminer	4	truc	5	vitesse	4
sourire	6	<i>terminus</i>	6	<b>tu</b>	1	vivant	4
<i>souris</i>	1	terrain	4	tuer	3	<i>vivante</i>	4
<b>sous</b>	1	<b>terre</b>	1			<i>vive</i>	6
souvenir	3	terrible	5	<b>U</b>		vivre	3
<b>souvent</b>	1	<b>tes</b>	1	<b>un (DT, nombre</b>		voici	2
spécial	5	<b>tête</b>	1	et PR)	1	voie	6
spéciaux	5	texte	6	<b>une (DT, nombre</b>		voilà	2
spectacle	4	théâtre	4	et PR)	1	voile	5
statue	3	tirer	3	uniquement	6	<b>voir</b>	3
succès	6	titre	5	univers	6	voisin	3
<i>sucre</i>	3	<b>toi</b>	3	<i>urgence</i>	6	<i>voisine</i>	3
<i>sud S.</i>	3	tomber	3			voiture	3

voix	4
volume	6
<b>vos</b>	2
<b>votre</b>	2
<b>vouloir</b>	2
<b>vous</b>	2
voyage	3
<b>vrai</b>	4
vraiment	4
vue	4

## **Y**

<b>y</b>	4
<b>yeux</b>	1

## **Z**

<i>zéro</i>	3
<i>zoo</i>	3
<i>zoologique</i>	6

## LISTE DES MOTS-OUTILS

à	grand / grande
aller (je vais, tu vas...)	homme
au	il
autre	j'
avec	je
avoir (j'ai, tu as...)	jour
bien	le
bon	les
ce	leur
ces	lui
cet	ma
cette	mais
comme	me
dans	moi
de	mon
des	ne...(pas)
deux	nos
dire (je dis, tu dis...)	notre
donner (je donne, tu donnes...)	nous
du	on
elle	ou
en	où
enfant	par
et	pas (ne)
être (je suis, tu es...)	
eux	
faire (je fais, tu fais...)	
femme	

petit / petite  
plus  
pour  
pouvoir (je peux, tu peux...)  
prendre (je prends, tu prends...)  
que  
qui  
s'  
sa  
sans  
savoir (je sais, tu sais...)  
se  
ses  
si  
son  
sur  
ta  
te  
tes  
toi  
ton  
tous  
tout / toute  
tu

un / une  
venir (je viens, tu viens...)  
voir (je vois, tu vois...)  
vos  
votre  
vouloir (je veux, tu veux...)  
vous  
y

## PISTES D'ENSEIGNEMENT EN ORTHOGRAPHE D'USAGE

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

## LA LISTE ORTHOGRAPHIQUE

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

## ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

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

Exemples :

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

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

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

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

## ORTHOGRAPHE

### **Ouvrages consultés :**

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

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

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

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

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

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