



Ministère de l'Apprentissage
de la Saskatchewan



L'alphabétisme chez les jeunes enfants : Une ressource pour les enseignants et les enseignantes



2002



**L'alphabétisme chez les jeunes enfants :
Une ressource pour les enseignants et
les enseignantes**

2002

Cette ressource a été adaptée de la ressource anglaise Early Literacy : A Resource for Teachers (Saskatchewan Learning) pour le programme d'immersion française en Saskatchewan.

Nous avons fait tout notre possible afin d'obtenir les autorisations de reproduction et d'utilisation des droits d'auteurs, et nous aimerions recevoir toute information supplémentaire nous apportant des précisions.

Ce document est conforme à la politique de rédaction non sexiste adoptée par le ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan : le masculin et le féminin y sont utilisés en alternance d'une section à l'autre

Remerciements

Le Bureau de la minorité de langue officielle du ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan tient à remercier de leurs efforts et de leur précieuse contribution les membres du Comité consultatif sur cette ressource dont les noms suivent :

Betty Donovan
École élémentaire Alex Wright Elementary School
Nipawin

Serge Dubé
École Elsie Mironuck School
Regina

Brenda Geres
École Elsie Mironuck School
Regina

Lezlie Goudie-Cloutier
École Lakeview School
Saskatoon

Mireille Hanu-Lee
École française de Saskatoon
Saskatoon

France Roy
École Sacré Coeur/Sacred Heart School
Estavan

Shelley Solie
École Ross School
Moose Jaw

Sandra Williams
École King George Community School
Prince Albert

TABLE DES MATIÈRES

(comprend certains formulaires et tableaux)

Introduction.....	1
Aperçu général du document	1
Tableau: Différences dans le développement des enfants en phase d'éveil	2
Tableau : Champs de compétence régissant le développement de l'alphabétisme chez les jeunes enfants en immersion	3
Tableau d'observation pour observer le développement en lecture et en écriture	6
Comment lire le Tableau des phases du développement.....	7
Tableau des phases du développement	8
Comment utiliser ce document.....	23
Résumé des pratiques essentielles	25
Tableau : Les 10 pratiques essentielles et les stratégies qui s'y rattachent.....	26
Application des pratiques essentielles	28
Tableau : Donner confiance aux enfants et développer leurs compétences	28
Chapitre un : Appuyer le développement de la langue parlée	33
Évaluation des capacités langagières orales.....	36
• Observer la communication sociale et l'utilisation du français chez l'enfant.....	36
Fiche : Emplois de la langue à évaluer avec les grilles et formulaires d'évaluation	37
• Répercussions sur l'enseignement.....	38
Exemple de grille d'évaluation permettant d'observer la communication sociale et l'utilisation de la langue (française ou anglaise) chez l'enfant	39
• Répète ma phrase	40
Exemple d'un formulaire d'évaluation à utiliser pour l'activité « Répète ma phrase ».....	44
Stratégies et activités	45
• Appuyer le développement de la langue parlée dans le jeu structuré (centres d'apprentissage).....	45
• Jeu de rôle guidé visant à résoudre un problème d'interaction sociale	48
• Les occasions de parler et d'écouter dans les activités créatives et coopératives.....	54
• L'expérience langagière.....	55
• Rencontre avec toute la classe/Activités de groupe.....	59
Chapitre deux : Aimer la littérature et apprendre des livres	61
Instrument et techniques d'évaluation.....	63
• Raconter de nouveau une histoire	63
Exemple de fiche d'évaluation visant à mesurer la capacité de raconter de nouveau une histoire en phase d'éveil	66
• Évaluation de l'intérêt pour les livres ou la lecture et du plaisir de lire : Fiche d'observation et questions d'entretien	67
Exemple de fiche d'observation visant à évaluer l'intérêt pour les livres et le plaisir tiré des livres	68
Stratégies et activités	70
Lire pour le plaisir.....	70
Tableau : Choisir des livres de fiction à lire à haute voix	70
• La lecture quotidienne aux élèves.....	71
Tableau : Choisir des textes informatifs pour les jeunes enfants.....	71

• Faire appel à d'autres adultes ou à des enfants plus âgés pour lire à de petits groupes d'élèves.....	75
Tableau : Faire appel à d'autres adultes et à des élèves plus âgés pour lire à de petits groupes d'élèves	76
• Le coin de lecture	77
Réagir à la littérature : développer le sens du récit	78
• Lire, parler, dramatiser, dessiner, écrire.....	78
• Raconter de nouveau une histoire en tant que stratégie pédagogique.....	81
Apprendre des livres	83
• Utiliser les grands livres et les livres à structure prévisible pour développer les concepts associés à l'écrit	83
• Marcher le long des phrases	86
• Utiliser les grands livres pour développer la connaissance de base du livre	86
Chapitre trois : Apprendre les sons et les lettres.....	89
Enseignement quotidien : Activités langagières partagées	93
Instruments et techniques d'évaluation.....	95
• Conscience phonologique	95
Fiche : Conscience phonologique : Exemple de formulaire d'évaluation diagnostique.....	96
• Reconnaître les lettres, former les lettres et connaître le rapport lettre-son.....	97
Formulaire d'évaluation diagnostique à usages multiples pour la connaissance du rapport lettre-son.....	98
Stratégies et activités	99
Activités d'écoute générales	99
• Promenade à l'écoute des sons.....	99
• Quel son avez-vous entendu en premier ?.....	101
• Quelle est ma combinaison ?	102
Activités de développement de la conscience phonologique	103
• Explorer les combinaisons de sons	104
• Encadrer et signaler	108
• Compter les mots	110
• Frapper les syllabes dans ses mains	110
• Activités orales de segmentation et de reconstitution de mots.....	111
• Représenter les phonèmes avec du matériel concret	112
• «Répétez ce mot mais sans _____ »	113
Reconnaître et nommer les lettres.....	114
Tableau : Moyens appropriés de soutenir le développement de la discrimination visuelle chez les jeunes enfants, compte tenu des étapes de son développement.....	114
• «Qu'y a-t-il dans un nom ?».....	115
• Devinez ma lettre	118
Stratégies et activités grapho-phonétiques	119
• Comment utiliser «La chanson de l'alphabet»	120
• Cartes et livres centrés sur une lettre	122
• Exploration sensorielle des lettres	123
• Utiliser les abécédaires.....	123
• «Qui a cette lettre sans son nom ?	125
• Composer des mots.....	125

• ABC et le centre d'étude des mots	129
• Mots d'action pour les consonnes	132
Chapitre quatre : Soutenir l'autonomie en lecture et en écriture	133
Instruments et techniques d'évaluation.....	135
• Entretien sur la lecture et l'écriture avec les apprenantes en phase d'éveil.....	135
Fiche : Exemple d'entretien sur la lecture et l'écriture avec les apprenants et apprenantes en phase d'éveil.....	137
• Évaluation de la banque de vocabulaire visuel reconnu globalement et des éléments d'orthographe.....	138
Stratégies et activités	140
Aider l'enfant à se percevoir comme quelqu'un qui lit et qui écrit.....	140
• Intégrer l'alphabétisme au jeu dramatique à caractère social.....	140
Tableau : Ressources d'alphabétisme pour les centres de jeu dramatique à caractère social.....	144
Appuyer la fluidité verbale en montant une banque de vocabulaire visuel reconnu globalement	146
• Utiliser les rimes et les consonnes (ou syllabes) initiales	146
• Le mur des mots.....	151
• Les mots fréquents.....	153
Tableau : Liste de mots fréquents en français.....	153
Autres stratégies pour élaborer une banque de vocabulaire visuel reconnu globalement	154
Intégrer les entrées en lecture aux activités quotidiennes de lecture	154
Tableau : Connaissances des entrées en lecture.....	155
Tableau : Autres stratégies de résolution de problèmes	157
• Aides visuelles pour se souvenir des stratégies de résolution de problèmes : tableaux et signets	159
• Démonstration de quelques stratégies de lecture par l'enseignant.....	163
• Le message du matin	167
• La lecture partagée	170
Tableau : Questions à poser lorsqu'on lit ou qu'on relit un livre ou un tableau durant la Lecture partagée.....	171
• La lecture guidée et la lecture indépendante	173
• Lire en faisant le tour de la classe	176
• Mini-unités utilisant les livres à structure prévisible.....	177
Tableau : Exemple d'une semaine d'activités avec les livres à structure prévisible	178
Appuyer l'écriture indépendante	184
• Exemples de productions écrites : tout le monde n'écrit pas de la même façon !.....	185
• Écrire quotidiennement.....	187
• Autres activités qui soutiennent le développement de l'écriture.....	189
• La rédaction collective	191
Conclusion	193
Annexe	195
Bibliographie	203
Lexique	209

Introduction

Introduction

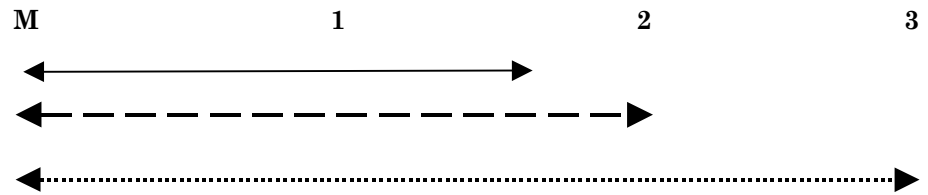
Aperçu général du document : Buts, contenu et renseignements généraux

Le document :

❖ est centré sur l'élève en phase d'éveil qui apprend à écouter, à parler, à lire et à écrire.

Le but du présent document est d'aider les enseignants et enseignantes du programme d'immersion en français à créer pour leurs élèves en phase d'éveil des expériences d'alphabétisme positives et efficaces. Il vise à compléter, non à remplacer, « *Français en immersion : Programme d'études pour le niveau élémentaire et Français en immersion : Guide méthodologique pour l'enseignement de la lecture au niveau élémentaire* » (Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1992) et est plus particulièrement centré sur l'élève en immersion, de la maternelle à la troisième année, qui commence à apprendre à lire et à écrire en français. Alors que de nombreux élèves qui apprennent une langue seconde possèdent dès la maternelle les comportements clés et atteignent les principaux objectifs de la phase d'éveil vers le milieu de la première année s'ils reçoivent un enseignement approprié, cela n'est pas le cas de tous les élèves. Chaque élève est à son propre niveau de développement linguistique en anglais. Il y aura autant de niveaux en français. Il y a des élèves qui vont écouter pendant une période prolongée avant de s'impliquer dans la reproduction orale. D'autres prendront le risque de s'exprimer oralement peu après le début de l'expérience en maternelle. Même si les élèves ne réagissent pas verbalement, ils écoutent sans parler en français et ils réagissent par d'autres moyens. Pour ces raisons, le présent document pourrait également être utile aux enseignants et enseignantes de la deuxième et troisième année.

Différences dans le développement des enfants en phase d'éveil



←→ Montre le laps de temps nécessaire à **la plupart des enfants pour franchir la phase d'éveil** durant l'apprentissage de la langue seconde. La ligne continue indique que ces enfants accomplissent toutes ou presque toutes les tâches de développement associées à la phase d'éveil dans la période de temps indiquée, si on leur propose des expériences d'apprentissage appropriées (y compris au foyer et dans la communauté).

←--→ Montre le laps de temps nécessaire à **certains enfants pour franchir la phase d'éveil** durant l'apprentissage de la langue seconde. La ligne brisée indique que ces enfants accomplissent certaines des tâches de développement associées à la phase d'éveil dans la période de temps indiquée, mais ont besoin d'expériences d'apprentissage appropriées et de davantage de soutien pédagogique pour accomplir toutes les tâches.

←.....→ Montre le laps de temps nécessaire à **quelques enfants pour franchir la phase d'éveil** durant l'apprentissage de la langue seconde. La ligne pointillée indique que ces enfants ont besoin d'expériences pédagogiques appropriées et d'un soutien pédagogique important pour

Les stratégies d'enseignement et les activités proposées dans ce document ont pour but de former des élèves qui :

- choisissent de lire et d'écrire ;
- prennent plaisir à lire et à écrire ;
- possèdent des habiletés et des capacités faisant appel à la créativité et au raisonnement critique en matière de lecture et d'écriture ;
- sont capables de s'exprimer oralement et par écrit sur ce qu'ils ou elles lisent et écrivent.

N.B. À noter que les lignes brisées et pointillées ne sont pas utilisées dans le tableau des phases de développement (p. 8). L'enseignant ou l'enseignante doit toujours interpréter la ligne solide comme incluant les élèves qui n'atteignent ces objectifs que plus tard et seraient donc représentés par les lignes brisées, pointillées.

Principes de l'alphabétisme

❖ constitue la base d'un apprentissage continu

L'importance de la phase d'éveil dans l'enseignement du français langue seconde est liée au fait qu'il s'agit d'une étape fondamentale qui permet à l'élève :

- d'acquérir des habiletés et des capacités clés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ;
- d'atteindre un niveau fonctionnel dans la maîtrise du français afin de comprendre les matières enseignées en français ;
- de développer attitudes et valeurs ;
- de valoriser son apprentissage du français.

Ce document appuie les pratiques d'enseignement qui aident l'élève à devenir compétent en français et à participer tout au long de sa vie à des activités dans la langue seconde.

En pratique, les quatre principaux champs de compétence de l'alphabétisme :

- *sont interdépendants ;*
- *exigent autant d'attention les uns que les autres ;*
- *doivent être intégrés aux stratégies d'enseignement et activités qui adoptent une approche centrée tour à tour sur le tout et les parties.*

Les enfants appliqueront avec succès leurs habiletés et capacités dans un champ de compétence dans la mesure où ils développeront également des habiletés et capacités dans les autres champs de compétence.

❖ **appuie les progrès de l'enfant de la phase d'éveil à la phase de développement en tenant compte de tous les champs de compétences de l'alphabétisme**

Le document comprend quatre chapitres, consacré chacun à un champ de compétence. Bien que le document décrive séparément ces domaines de base, cette distinction relève uniquement de l'organisation du document et ne reflète pas la réalité de l'enseignement ou de l'apprentissage.

Les quatre aspects du développement de l'alphabétisme qui constituent la base de l'apprentissage continu en matière de lecture et d'écriture sont décrits dans le

<p style="text-align: center;">Les champs de compétence régissant le développement de l'alphabétisme chez les jeunes enfants en immersion</p> <p>Champ de compétence relatif aux capacités auditives et à la langue parlée</p> <ul style="list-style-type: none">• développement des compétences en compréhension orale en français ;• renforcement des capacités d'écoute ;• constitution d'un vocabulaire d'écoute ;• connaissance de la structure des phrases du français courant ;• développement et renforcement des compétences en expression orale ;• développement de la confiance en soi pour communiquer dans une langue seconde ;• connaissance du vocabulaire et de la structure des phrases du français courant ;• acquisition et enrichissement du vocabulaire tout en élargissant ses expériences de vie authentiques. <p>Champ de compétence relatif au texte</p> <ul style="list-style-type: none">• reconnaissance qu'un symbole représente quelque chose ;• acquisition de l'amour de la littérature et du plaisir de lire ;• connaissance de la langue des œuvres de fiction et des textes informatifs ;• développement du sens du récit, de la connaissance essentielle du livre et des concepts de l'écrit ;• développement de la capacité de repérer l'écrit ;• développement d'un intérêt pour la langue, la littérature et la culture françaises. <p>Champ de compétence relatif à la grapho-phonétique</p> <ul style="list-style-type: none">• connaissance des sons de la langue française ;• connaissance du système grapho-phonétique du français ;• renforcement de la discrimination auditive et visuelle ;• prise de conscience des phonèmes ;• connaissance du rapport entre les lettres et les sons et de leur agencement ;• capacité de reconnaître et de nommer les lettres. <p>Champ de compétence relatif à la lecture et à l'écriture indépendantes</p> <ul style="list-style-type: none">• développement du plaisir d'écrire ;• capacité de se percevoir comme étant capable de lire et d'écrire en français.• capacité de considérer la lecture et l'écriture comme utiles dans plusieurs situations de la vie quotidienne ;• compréhension de la lecture et de l'écriture comme un processus de la construction du sens ;• fixer les bases de la précision et de la facilité de décoder et de monter une banque de vocabulaire visuel reconnu globalement.• développement d'une approche « résolution de problèmes » pour décoder et

❖ **met l'accent sur les stratégies d'enseignement et l'évaluation informelle**

Ce document propose :

- des outils diagnostiques pour aider l'enseignant ou l'enseignante à préciser les besoins des enfants en phase d'éveil ;
- quelques activités pédagogiques pour répondre à ces besoins.

On pourra intégrer la plupart des stratégies, activités et processus proposés dans ce document aux programmes existants après avoir fait des adaptations mineures. L'importance accordée à la littérature enfantine de qualité, en français, exige cependant qu'on tienne compte de ce besoin dans tous les aspects de la vie scolaire.¹

❖ **met l'accent sur la recherche et sur l'expérience des enseignants et enseignantes de la Saskatchewan**

Le présent document a été adapté en consultation avec les enseignants et enseignantes des classes d'immersion en français de la maternelle à la 3e année œuvrant dans divers milieux de la Saskatchewan. La richesse de la recherche et de la documentation relative aux meilleures pratiques dans le développement de l'alphabétisme et l'acquisition d'une langue seconde ont constitué une des principales sources de renseignements sur les stratégies et les approches recommandées dans ce document.

❖ **confirme le bien-fondé des approches connues et les complète**

Plusieurs enseignants et enseignantes connaissent déjà les pratiques recommandées et dans ces cas, le document viendra tout simplement confirmer le bien-fondé de leurs approches pédagogiques. Le personnel enseignant trouvera également dans ce document :

- de nouvelles façons d'appliquer les stratégies connues ;
- des activités supplémentaires à intégrer aux pratiques établies ;
- des suggestions de lecture pour l'enseignant ou l'enseignante ;
- des suggestions de littérature enfantine, de logiciels et de sites Web.

❖ **suppose un cadre général qui guide le développement de l'alphabétisme chez les jeunes enfants ainsi que divers niveaux de développement à l'intérieur de ce cadre général**

Ce document intègre un point de vue axé sur le développement de l'acquisition de la langue française et de l'alphabétisme dans un contexte d'apprentissage d'une langue seconde. Ce point de vue suppose divers degrés d'épanouissement chez l'enfant et entre les enfants par rapport aux champs de compétence du développement de l'alphabétisme chez les jeunes enfants en immersion. Le Tableau des phases de développement des pages suivantes donne un aperçu général du développement de la langue seconde et de l'alphabétisme de la phase d'éveil jusqu'au début de la phase de développement. Il offre des conseils pour l'élaboration d'un cadre général dans l'enseignement de chacun des quatre champs de compétence et pour l'évaluation des progrès de l'élève en général.

Cependant, les suggestions contenues dans ce document ne visent pas à se substituer aux observations et aux adaptations pédagogiques que font les enseignants et enseignantes afin de répondre aux besoins spécifiques de chaque élève.

¹ Voir p. 70 les caractéristiques de la littérature de qualité pour jeunes enfants.

On trouvera des renseignements supplémentaires sur l’alphabétisme de la jeune enfance dans : *Maternelle en immersion : Programme d’études* (1994) :

- Comment faciliter l’apprentissage de la langue seconde dans les centres d’activités ou d’apprentissage? (p. 50)
- L’enseignement de la langue seconde (p. 112-115)

Immersion : Livret à l’intention des parents (Maternelle à 5e année) (p. 9-11)

Français en immersion: Programme d’études pour le niveau élémentaire (1992):

- Établir la compréhension orale, (p. 93)
- L’enseignement du système grapho-phonétique, (p. 98-99)
- La lecture et l’écriture au début de la 1re année, (p. 93-94)
- L’enseignement de l’alphabet, (p. 94-95)
- L’orthographe : un développement progressif, (p. 115-119)
- L’orthographe grammaticale, (p. 120)

Grille d’observation pour observer le développement en lecture et en écriture (page suivante)

Cet instrument d’évaluation est particulièrement utile pour observer et noter les progrès de l’enfant tout au long de la phase d’éveil.

Traduction/adaptation de la grille dans *English Language Arts : A Curriculum Guide for Elementary Level* : (1992)(p. 159)

Les enseignants et enseignantes pourraient utiliser cette grille d'observation périodiquement pendant l'année scolaire pour observer le développement d'un élève en lecture et en écriture.

Émergence de la lecture et de l'écrit

Nom : _____ Date : _____

	Oui	Non
Intérêt pour l'imprimé		
S'intéresse aux livres	—	—
Fait semblant de lire	—	—
Essaie de lire l'écrit dans son environnement	—	—
Choisit et examine des documents imprimés de manière indépendante	—	—
Écoute avec intérêt histoires, contes, récits	—	—
Participe à des activités de lecture partagée	—	—
Essaie de communiquer par écrit	—	—
Fait des gribouillis	—	—
Connaissance des livres		
Tient les livres dans le bon sens	—	—
Tourne les pages dans le bon sens	—	—
Identifie le début et la fin de l'histoire	—	—
Identifie:		
• Le titre	—	—
• L'auteur	—	—
• Les illustrations	—	—
• La page couverture	—	—
Examine et interprète les illustrations	—	—
Raconte de nouveau une histoire connue	—	—
Stratégies de lecture et d'écriture		
Se perçoit comme étant capable de lire		
Essaie de lire de manière indépendante	—	—
Identifie les buts de la lecture	—	—
Déduit le sens d'un texte et fait des prédictions comme suit :		
• Utilise les indices donnés par l'image	—	—
• Se sert de son expérience ou de sa connaissance du sujet	—	—
• Utilise les indices donnés par la structure de l'histoire	—	—
• Reconnaît une lettre	—	—
Reconnaît des mots dans des livres et dans l'environnement	—	—
Peut faire correspondre certaines parties du texte à la langue parlée	—	—
Peut suivre une ligne de texte imprimé	—	—
Se perçoit comme étant capable d'écrire	—	—
Fait des gribouillis pour véhiculer du sens	—	—
• Écrit parfaitement son nom	—	—
• Écrit son nom	—	—
Prend l'initiative d'écrire de manière indépendante	—	—
Prend des risques en matière d'écriture :		
• Écrit des lettres	—	—
• Fait des signes qui ressemblent à des lettres	—	—
• Écrit des suites de lettres pour représenter des mots et des phrases	—	—
• Écrit des mots identifiables	—	—
Partage volontiers ce qu'il ou elle a écrit aux autres ou le leur explique	—	—
Respecte la direction de l'écrit – de gauche à droite, de haut en bas	—	—
Respecte l'espace entre les mots	—	—

Comment lire le Tableau des phases du développement : Du début de la phase d'éveil au début de la phase de développement

Phase d'éveil			Début de la phase de développement	
Phase d'éveil : Première prise de conscience de la capacité de lire et écrire ← M → (début de la maternelle)	Phase d'émergence : Participation, avec confiance, aux activités de lecture et d'écriture ← →	Phase de débutant : Approfondissement des compétences de base en lecture et écriture 1	Phase de l'alphabétisme en développement : Transition vers la phase de développement ← 2 → (début de la deuxième année)	Transition vers la phase de développement ← 3 → (en troisième année)
		← 1 → (début de la première année) (vers la fin de la première année)		

Ce tableau (Le tableau des phases du développement) est relié au tableau à la p. 6 où l'on indique les degrés de différence qui pourraient exister dans le développement langagier des élèves en immersion.

Le tableau des phases du développement représente un aperçu général de ce qu'un enfant peut faire au début de sa scolarité en immersion (Maternelle et 1re année) quant au développement :

1. de la langue seconde ;
2. de la phase d'éveil de l'alphabétisme jusqu'au début de la phase de développement.

Puisque l'alphabétisme pour les enfants en immersion se fait en français, on trouve que la transition vers la phase de développement serait prolongée jusqu'en 2e et 3e année pour certaines habiletés linguistiques. Cette réalité est également reflétée par « Le tableau des phases du développement ».

N.B. On reconnaît que certains élèves arrivent en immersion en première année, donc ils subiront un décalage dans leur développement linguistique en français, mais ils arriveront en immersion avec quand même des connaissances reliées à

l'imprimé (à l'alphabétisme). Ce phénomène est reflété par les flèches de gauche.

Tableau des phases du développement : Du début de la phase d'éveil au début de la phase de développement

<p>Première prise de conscience de la capacité de lire et écrire</p> <p style="text-align: center;">← M → (début de la maternelle)</p>	<p>Participation, avec confiance, aux activités de lecture et d'écriture</p> <p style="text-align: center;">← 1 → (début de la première année) (vers la fin de la première année)</p>	<p>Approfondissement des compétences de base en lecture et écriture</p> <p style="text-align: center;">← 2 → (début de la deuxième année)</p>	<p>Transition vers la phase de développement</p> <p style="text-align: center;">← 3 → (en troisième année)</p>	<p>Transition vers la phase de développement (suite)</p>
---	--	--	---	---

Champ de compétence relatif aux capacités auditives et à la langue parlée

<p>L'enfant peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre une notion grâce à des indices visuels, des gestes et des expressions du visage • Comprendre des directives simples et les suivre • Démontrer un assez bon vocabulaire d'écoute et un certain vocabulaire actif • Vivre des expériences dans le contexte de la langue plutôt que de l'étudier 	<p>L'enfant peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accroître la variété du vocabulaire compris • Accroître la diversité du vocabulaire employé • Répéter les parties d'histoires répétitives qui reviennent plusieurs fois • Commencer à participer en français à des jeux dirigés d'imagination – en se parlant à soi-même et aux autres • Faire une description simple des expériences passées 	<p>L'enfant peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Appliquer correctement les règles grammaticales simples dans son discours • Reconnaître la différence entre une œuvre de fiction et une œuvre informative • Employer des termes descriptifs • Employer la langue française pour créer des jeux d'imagination et des jeux de rôle et pour participer à ces jeux 	<p>L'enfant peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître si une phrase à structure simple est grammaticalement correcte ou non • Prononcer correctement la plupart des phonèmes (avec de l'aide de l'enseignant et de l'enseignante) fautes de prononciation communes h muet, qu, th, ch, e, i, u, ou, au, s pluriel) 	<p>L'enfant peut :</p> <p>Utiliser souvent le français dans les interactions sociales (2e année)</p>
---	---	---	---	--

<ul style="list-style-type: none"> • Poser une question en anglais ou en français pour demander des explications • Nommer la plupart des objets de son environnement scolaire immédiat et prendre plaisir à acquérir du nouveau vocabulaire (d'abord en anglais et petit à petit en français) grâce à des expériences concrètes et présentant un degré élevé d'intérêt • (au début) Parler avec ses camarades et avec l'enseignant ou l'enseignante en anglais pendant que se développe sa compréhension du français • (à mesure que se développe la compétence dans la langue seconde) Commencer à adopter le français comme langue de travail et de communication dans les activités dirigées consacrées au français 	<ul style="list-style-type: none"> • Partager de l'information audiovisuelle tirée des émissions de télévision, des vidéos, de la musique, des excursions et des livres de référence • Poser des questions en français pour demander des explications 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître et utiliser les structures simples des histoires pour raconter, répéter ou écrire et dessiner des histoires 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire des adaptations élémentaires selon le public et le contexte culturel (p. ex. vers la fin de la 2e année, la différence entre « tu-singulier » et « vous-pluriel » et vers la fin de la 3e année, la différence entre « tu-familier » et « vous-formel » et l'usage du conditionnel de politesse « pourrais-tu... ? et pourriez-vous ... ? ») • Apprendre à employer correctement le vocabulaire spécifiquement associé à différentes matières • Essayer d'employer le français pour intervenir dans un conflit et le régler • Inclure des détails qui répondent aux questions quand, qui, où, quoi, pour parler des expériences, des histoires et des émissions de télévision 	
--	---	---	--	--

<ul style="list-style-type: none">• Imiter les intonations et les inflexions de l'enseignant ou l'enseignante• Tenter de communiquer en français autant que possible• Dire des mots isolés, puis quelques mots ensemble et finalement, des phrases• Répéter des mots, des phrases, des comptines			<ul style="list-style-type: none">• Écouter des livres-cassettes à caractère informatif et repérer l'information la plus importante	
---	--	--	---	--

<p>Première prise de conscience de la capacité de lire et écrire</p> <p style="text-align: center;">← M → (début de la maternelle)</p>	<p>Participation, avec confiance, aux activités de lecture et d'écriture</p>	<p>Approfondissement des compétences de base en lecture et écriture</p>	<p>Transition vers la phase de développement</p>	<p>Transition vers la phase de développement</p>
<p style="text-align: center;">← 1 → (début de la première année) (vers la fin de la première année)</p>				
		<p style="text-align: center;">← 2 → (début de la deuxième année)</p>		
		<p style="text-align: center;">← 3 → (en troisième année)</p>		

Champ de compétence relatif au texte

<p>L'enfant peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître quelques symboles écrits et quelques noms de camarades de classe Comprendre que la pensée et les idées peuvent être exprimées aussi bien par la langue écrite que par la langue parlée Écouter de simples récits de divers genres littéraires Discuter des images et des illustrations 	<p>L'enfant peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> Écouter et prendre plaisir aux histoires lues à toute la classe Raconter en français une histoire à propos d'une image Partager ses sentiments à propos des livres en ayant de plus en plus confiance dans ses compétences linguistiques Montrer son plaisir et sa compréhension des livres en parlant, en dessinant et en dramatisant leurs aspects significatifs 	<p>L'enfant peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> S'intéresser au sens des mots dans les livres Manifester son plaisir à lire les livres en y réagissant par la discussion, le dessin, l'art dramatique et l'écriture Comprendre que le texte écrit véhicule un message qui ne change pas Utiliser le vocabulaire associé à l'écrit (lettre, son, mot, phrase) Faire la distinction entre les lettres, les mots et les phrases 	<p>L'enfant peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> Distinguer entre différents types de textes et de styles (p. ex. Fiction, texte informatif, histoire, poème, pancarte, liste, lettre personnelle, etc.) Voir dans le livre une source d'information et une source de plaisir Raconter de nouveau des histoires familières en employant la plupart des éléments de la structure d'une histoire (p. ex. le contexte, les personnages, les épisodes ou événements, le problème et sa résolution) 	<p>L'enfant peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprendre que tous les textes ont un auteur (2^e année) Utiliser des marques de ponctuation (3^e année)
---	---	--	---	---

<ul style="list-style-type: none"> • Incorporer à ses jeux des mots et des expressions tirés de livres, chansons, poèmes et comptines • Réagir à des histoires par le dessin • Incorporer les éléments d'une histoire à ses jeux • Voir dans le livre une source d'information et une source de plaisir • Faire la distinction entre le texte et les illustrations • Montrer sa connaissance du livre : reconnaître la couverture, le début, la fin, savoir tenir le livre à l'endroit, savoir tourner les pages 	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir de revenir plusieurs fois à ses livres préférés • Établir le lien entre les éléments de l'histoire et sa propre expérience • Associer le son et l'écrit² lorsque l'enseignant ou l'enseignante encadre les mots et les phrases • Participer aux activités visant à encadrer, à signaler et à compter les mots dans de courts messages du matin et autres textes signifiants 	<ul style="list-style-type: none"> • Montrer qu'il ou elle a conscience des marques de ponctuation et de leur utilité • Faire des prédictions qui montrent sa compréhension du lien entre la cause et l'effet • Se rendre compte que l'imprimé comprend un message fixe 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser régulièrement la progression de gauche à droite et de haut en bas, et associer régulièrement le son et l'écrit 	
--	---	--	---	--

² La capacité d'**associer le son et l'écrit** comprend la capacité de reconnaître un mot en tant qu'unité, d'utiliser la progression de gauche à droite et de haut en bas pour suivre les mots dans le bon ordre pendant qu'ils sont lus et associer le mot qui est lu et le mot dans sa forme écrite.

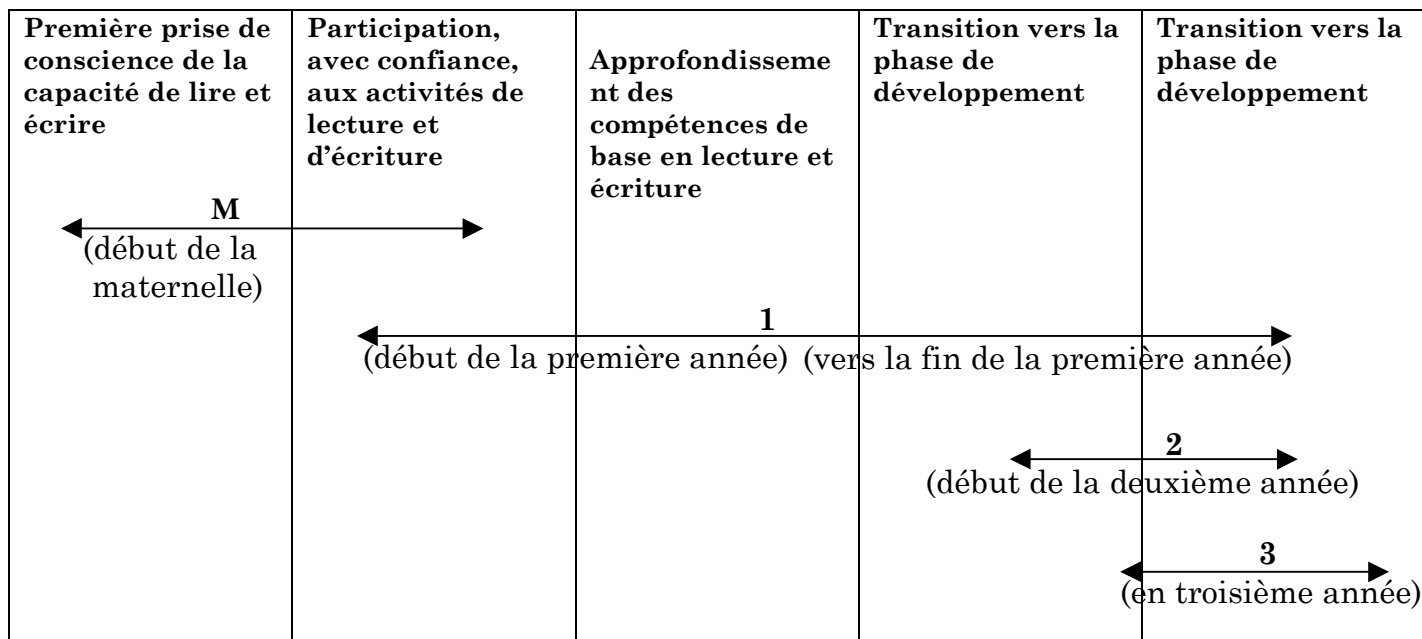
Première prise de conscience de la capacité de lire et écrire	Participation, avec confiance, aux activités de lecture et d'écriture	Approfondissement des compétences de base en lecture et écriture	Transition vers la phase de développement	Transition vers la phase de développement
← M (début de la maternelle)	→			
	← 1 (début de la première année) (vers la fin de la première année)			
			← 2 (début de la deuxième année)	
				← 3 (en troisième année)

Champ de compétence relatif à la grapho-phonétique

L'enfant peut :	L'enfant peut:	L'enfant peut :	L'enfant peut :	L'enfant peut :
<ul style="list-style-type: none"> • Prendre plaisir et participer aux jeux de vocabulaire, montrant une prise de conscience de la rime et de l'allitération • Discriminer les sons dans son environnement • Prendre conscience de la qualité des sons (fort-doux, aigu-grave, proche-lointain, accentué-soutenu) • Reconnaître et imiter de courtes séquences de sons en appliquant les concepts de <i>initial, médial, final, pareil, différent</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Montrer une prise de conscience du principe de l'alphabet et s'attendre à ce que les mêmes lettres correspondent régulièrement aux mêmes sons • Montrer une prise de conscience plus grande de la rime et de diverses formes d'assonance en écoutant des histoires, des poèmes et des chansons • Reconnaître et imiter des séquences de sons qui utilisent les concepts de <i>répétition</i> et de <i>combinaison de sons</i> (p. ex. br, bl, st) 	<ul style="list-style-type: none"> • Créer des familles de mots et appliquer sa connaissance des rimes connues en décodant (avec l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante) • Appliquer sa connaissance des consonnes initiales et finales pour prédire ce que pourrait être un mot (durant la Lecture partagée, le Message du matin ou les activités de closure) • Reconnaître, nommer et écrire toutes les lettres de l'alphabet (en ordre et en désordre) 	<ul style="list-style-type: none"> • Appliquer sa connaissance des lettres et des sons durant une lecture personnelle • Montrer de l'intérêt pour les combinaisons de lettres et de sons inconnus • Utiliser des imagiers pour écrire et décoder • Étendre sa connaissance des lettres et des sons grâce à un intérêt soutenu et à sa capacité de saisir toutes les occasions de le faire (au moyen de l'écrit affiché dans l'environnement, de nouveaux livres présentés dans la Lecture partagée) 	

<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître les formes dans l'environnement et dans le document écrit • Copier ou dessiner des formes et des lignes simples • Discriminer visuellement entre quelques lettres • Écrire son nom en utilisant des lettres et des dessins qui ressemblent à des lettres • Manifester de l'intérêt pour les lettres magnétiques, faire des lettres dans le sable ou le sel, etc. • Répéter de courtes phrases dont la forme varie 	<ul style="list-style-type: none"> • Compter les mots dans une phrase parlée et frapper des mains pour souligner les syllabes des mots parlés • Segmenter des mots composés connus • Segmenter et reconstituer les mots en fonction de la consonne (ou syllabe) initiale et de la rime³ • Créer des rimes et de courtes expressions à l'aide de l'assonance • Écrire correctement son nom et plusieurs mots très fréquemment utilisés • Former correctement la plupart des lettres • Copier des mots et de courtes phrases, découper des bouts de phrases en mots et des mots en lettres • Appliquer sa connaissance des lettres et des sons durant une lecture personnelle • Montrer de l'intérêt pour les combinaisons de lettres et de sons inconnus 	<ul style="list-style-type: none"> • Segmenter des mots courts en leurs phonèmes et réunir une courte séquence de phonèmes en mots • Sous une forme de dictée, écrire des mots dictés composés de phonèmes connus ou créer des mots à dicter par l'enseignant ou l'enseignante à l'aide de groupes de lettres • Laisser des espaces entre les mots en écrivant • Reconnaître tous les sons associés aux voyelles et des digrammes (p. ex. ph) dans des mots signifiants (p. ex. le nom des élèves) avec l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante 		
--	---	--	--	--

³ La définition de *consonne (ou syllabe) initiale, rime, phonème, allitération, assonance* et autres termes connexes, p. 91.

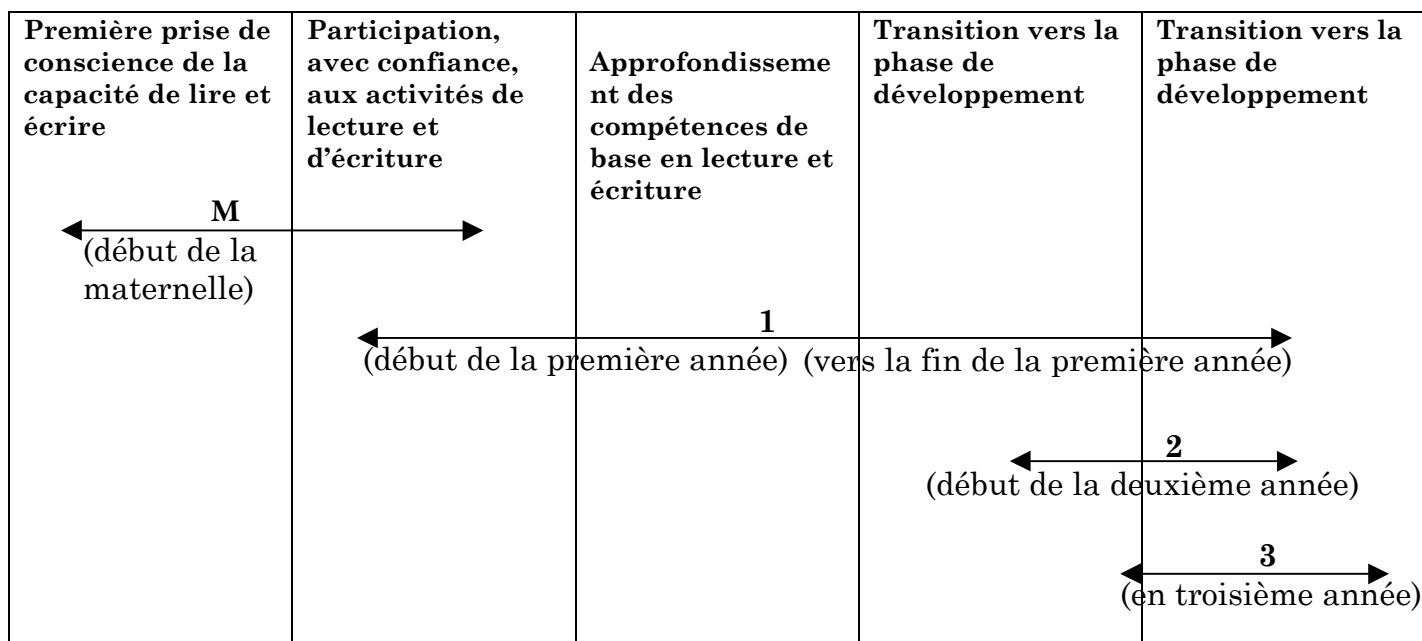


Champ de compétence relatif à la lecture et à l'écriture indépendante

L'enfant peut : <ul style="list-style-type: none"> • Manifester son plaisir à lire et son intérêt pour les livres (p. ex. choisir un livre par soi-même, demander à ce qu'on lui relise ses livres préférés, parler des livres appréciés) • Montrer qu'il ou elle a conscience que le texte de ses livres préférés ne change pas et que l'histoire demeure chaque fois la même • Reconnaître l'écrit affiché dans l'environnement qui a un lien avec ses propres expériences 	L'enfant peut : <ul style="list-style-type: none"> • «Faire semblant» de lire aux autres enfants ou aux jouets en se servant d'un livre connu et d'un format simple pour raconter l'histoire ou d'un livre nouveau et des illustrations pour construire l'histoire • Lire les étiquettes, pancartes et autre texte écrit affiché dans l'environnement • Reconnaître quelques mots qui reviennent souvent dans le contexte pédagogique, (par exemple durant les activités du Mur des mots et la Lecture partagée de livres à structure prévisible) 	L'enfant peut : <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître tous les sons associés aux voyelles • Prendre plaisir à se faire faire la lecture, établir un lien entre les péripéties de l'histoire et sa propre expérience, choisir ses livres préférés et en discuter • Essayer de lire des textes familiers de manière indépendante (p. ex. les livres à structure prévisible, poèmes, tableaux d'expérience, etc.) 	L'enfant peut : <ul style="list-style-type: none"> • Choisir la lecture comme activité ludique à la maison et à l'école • Manifester les comportements liés à la lecture, par soi-même et sur une période de plus en plus prolongée • Participer avec confiance aux activités de Lecture guidée • Appliquer sa connaissance des mots et des familles de mots fréquemment utilisés (mots clés) pour décoder et orthographier • Ajouter à sa banque de vocabulaire visuel des mots reconnus globalement et reconnaître ces mots dans des contextes différents 	L'enfant peut : <ul style="list-style-type: none"> • Essayer d'utiliser plus de ponctuation et les lettres majuscules (p.ex. point, virgule, point d'interrogation) <p style="text-align: center;">(2e année) Articuler et lire à haute voix avec une certaine expression</p> <p style="text-align: center;">(2e année)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve de confiance dans les activités de lecture et d'écriture <p style="text-align: center;">(2e année)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparer deux sources d'information pour décoder et retenir le sens (avec de l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante) <p style="text-align: center;">(3e année)</p>
--	---	---	---	--

<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser une combinaison de griffonnage, de dessins qui ressemblent à des lettres et de lettres pour écrire son nom, d'autres mots et groupes de mots signifiants • Imiter les comportements associés à la lecture et l'écriture • Communiquer au moyen de ses dessins et parler de ses dessins • Utiliser le matériel de lecture et d'écriture fourni dans les Centres de jeu structuré 	<ul style="list-style-type: none"> • S'appuyer sur le sens du récit pour prédire ce qui pourrait se produire • Comprendre que ce qui se dit peut s'écrire et se lire • Manifester de l'intérêt pour la production écrite et essayer d'écrire des mots et des messages à l'aide d'une orthographe de son invention • Suggérer et créer du matériel d'alphabétisme à utiliser dans le jeu structuré et dans les autres centres d'apprentissage • Se percevoir comme quelqu'un qui lit et qui écrit • Dictier des histoires courtes et simples pour accompagner ses dessins • Montrer qu'il ou elle a conscience du principe de l'alphabet et s'attendre à ce que les mêmes lettres correspondent régulièrement aux mêmes sons 	<ul style="list-style-type: none"> • S'attendre à comprendre le sens d'après le texte • Utiliser les indices donnés par les illustrations et sa connaissance du contenu ou du sujet pour confirmer le sens • Utiliser sa connaissance de la langue orale et du rapport entre les lettres et les sons pour décoder • S'intéresser à la classification, au tri et à la création de listes de mots en s'appuyant sur sa connaissance des lettres et des sons, de quelques structures usuelles de mots (p. ex. <i>le « er » de l'infinitif, le « e » du féminin et le « s » des noms et adjectifs au pluriel</i>) ainsi que les combinaisons qui se répètent dans les mots (p. ex. les rimes) 		<ul style="list-style-type: none"> • Remarquer les non-correspondances (p. ex. un mot dont le sens anticipé ne convient pas dans un autre contexte) et, à l'occasion, s'autocorriger (p. ex. activités de closure) (3e année) • Comprendre de plus en plus le sens de l'histoire sans se référer aux illustrations pour saisir le sens (3e année)
---	--	---	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Dans ses textes, orthographier correctement des mots courts qui reviennent souvent et utiliser de plus en plus souvent ses connaissances grapho-phonétiques pour orthographier des mots inconnus • Entreprendre par soi-même des activités de lecture et d'écriture • Participer oralement à la Lecture partagée de livres à structure prévisible 			
--	---	--	--	--



Développer et intégrer les champs de compétence

L'enseignant ou l'enseignante peut : <ul style="list-style-type: none"> • Créer une communauté d'apprenants et d'apprenantes qui valorise chaque enfant, qui soutient l'enfant prêt à prendre des risques dans son apprentissage de la lecture et de l'écriture et qui encourage les enfants à s'aider les uns les autres • S'assurer de la perception auditive, de la compréhension orale • S'assurer que les élèves connaissent bien le vocabulaire de la langue parlée utilisée en salle de classe, lors des excursions, etc. 	L'enseignant ou l'enseignante peut : <ul style="list-style-type: none"> • Créer une communauté d'apprenants et d'apprenantes • Utiliser de manière informelle et formelle le vocabulaire et les structures que l'on retrouve dans un thème donné (et donc, dans les ressources de lecture et d'écriture subséquentes) • Planifier et intégrer la pratique de la phonétique et de la phonation aux activités de lecture et d'écriture 	L'enseignant ou l'enseignante peut : <ul style="list-style-type: none"> • Créer une communauté d'apprenants et d'apprenantes • Préparer et présenter le vocabulaire et les structures en contexte, avant ou durant une leçon ou activité • Donner aux élèves plusieurs occasions de s'exercer à employer les structures de base de la langue française et à les revoir 	L'enseignant ou l'enseignante peut : <ul style="list-style-type: none"> • Créer une communauté d'apprenants et d'apprenantes • Continuer à lire quotidiennement des livres pour le plaisir des enfants • Choisir des livres qui enrichissent le vocabulaire français des enfants • Engager la conversation avec les enfants sur des sujets variés et dans des buts différents y compris pour établir des règles et des habitudes, pour expliquer les raisons qui les motivent, et pour planifier de nouveaux centres, des excursions, etc. • Élargir les thèmes des jeux sociaux et le rôle des enfants dans la mise sur pied des centres et dans l'intégration des ressources d'alphabétisme • Encourager les élèves à lire et à écrire sur différents sujets et les appuyer • Servir de modèle aux élèves et leur montrer comment trouver et obtenir de l'information dans les livres • Montrer une grande variété de façons de réagir aux livres et encourager les élèves à les appliquer • Encourager les élèves à parler de leurs lectures et de leurs activités d'écriture
--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Se servir d'un vocabulaire simple et de phrases courtes • Répéter le vocabulaire et les structures connus avec le nouveau vocabulaire • Créer un besoin de communiquer en français • Entourer les enfants d'un support visuel (affiches, images, illustrations de comptines et de chansons, objets) • Lire quotidiennement, des livres aux enfants, pour leur plaisir • Relire les livres préférés des enfants • Encourager les enfants à participer à des conversations spontanées et montrer de l'intérêt pour ce qu'ils ou elles disent • Encourager l'enfant à participer à des jeux de vocabulaire tels que les jeux de rimes et vire-langue 	<ul style="list-style-type: none"> • Jusqu'à un certain point, jouer avec le vocabulaire et les structures langagières à utiliser dans un thème donné • Lire fréquemment aux enfants des livres qui sont intéressants et riches du point de vue des concepts • Attirer l'attention de l'enfant sur les auteurs et les illustrateurs • Encourager l'enfant à décrire les expériences qui sont importantes à ses yeux • Aider l'enfant à acquérir le vocabulaire nécessaire dans différentes situations sociales en modélisant le vocabulaire qu'il convient d'utiliser et en encourageant l'élève à participer aux jeux de rôle • Attirer l'attention de l'enfant sur les liens entre son vécu et celui des personnages dans les livres 	<ul style="list-style-type: none"> • Lire quotidiennement des livres aux enfants en variant le sujet et le genre de livres et choisir notamment plusieurs livres du même auteur afin de discuter des caractéristiques communes et uniques (p. ex. les personnages, le thème, le style, les techniques d'illustration, etc.) • Choisir des livres qui élargissent la compréhension de la langue française, de l'équité entre les sexes, de la culture et d'autres caractéristiques qui différencient les êtres humains • Aider les enfants à augmenter le nombre de mots de vocabulaire visuel reconnu globalement en attirant leur attention sur les mots qui reviennent souvent et sur ceux qui ont un sens particulier pour les enfants (durant les activités de la Lecture partagée, en créant et en consultant un Mur des mots, une banque personnelle de mots, etc.) 	
--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Chanter, scander et réciter quotidiennement des poèmes et des comptines avec les enfants • Attirer l'attention des enfants sur les lettres et le son des lettres dans leur nom et dans les textes affichés dans l'environnement • Appuyer les activités ludiques qui ont trait à l'alphabétisme • Encourager l'enfant à faire l'essai des comportements associés à l'écriture et à la lecture • Créer un environnement riche du point de vue de l'écrit 	<ul style="list-style-type: none"> • Donner l'occasion à l'enfant de participer régulièrement à la Lecture partagée et à la Rédaction collective avec l'ensemble de la classe et en petit groupe • Donner plusieurs occasions à l'enfant d'explorer le lien entre la lettre et le son • Lire quotidiennement des livres aux enfants pour leur plaisir 	<ul style="list-style-type: none"> • Montrer comment utiliser les stratégies de résolution de problème (p. ex. en ayant recours aux indices donnés par l'image ; aux connaissances sémantiques, syntaxiques, pragmatiques et grapho-phonétiques,⁴ à la lecture anticipée, à la relecture, etc.) • Formuler des questions qui encouragent les élèves à parler de manière soutenue 	
---	--	---	--

⁴ Voir les définitions à la p. 91.

<p>Première prise de conscience de la capacité de lire et écrire</p> <p style="text-align: center;">← M (début de la maternelle)</p>	<p>Participation, avec confiance, aux activités de lecture et d'écriture</p> <p style="text-align: center;">← 1 (début de la première année) (vers la fin de la première année)</p>	<p>Approfondissement des compétences de base en lecture et écriture</p> <p style="text-align: center;">← 2 (début de la deuxième année)</p>	<p>Transition vers la phase de développement</p> <p style="text-align: center;">← 3 (en troisième année)</p>	<p>Transition vers la phase de développement</p>
---	--	--	---	---

Développer et intégrer les champs de compétence (suite)

<p>L'enseignant ou l'enseignante peut:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire la démonstration du concept général d'alphabétisme qui veut que ce qui se dit peut s'écrire et se lire, au moyen d'activités telles que le Message du matin et la création de brefs tableaux d'expérience • Modéliser des comportements associés à la lecture et à l'écriture • Créer et entretenir une bibliothèque ou un coin de lecture dans la classe ainsi qu'un centre d'écriture bien pourvu 	<p>L'enseignant ou l'enseignante peut:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Développer les connaissances grapho-phonétiques et les concepts de l'écrit dans des activités centrées tour à tour sur le tout et les parties • Aider l'enfant à réunir et à segmenter les sons dans les mots qui présentent un degré élevé d'intérêt tels que son nom 	<p>L'enseignant ou l'enseignante peut:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encourager l'élève à discuter de ses préférences en matière de lecture et d'écriture • Élargir la connaissance des sujets et des buts de l'écriture et de la lecture grâce à des expériences concrètes variées telles que les excursions • Montrer son intérêt pour la lecture et l'écriture en lisant lorsque les enfants lisent et en écrivant lorsque les enfants écrivent et en partageant avec eux sa production écrite et de l'information au sujet de ses poèmes et livres préférés 	<p>L'enseignant ou l'enseignante peut:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modéliser la lecture critique des livres et la réaction aux livres (p. ex. faire remarquer les stéréotypes, savoir défendre ses préférences personnelles) • Encourager l'enfant à discuter de ses propres stratégies de lecture et de ses approches de l'écriture • Donner à l'enfant l'occasion d'écrire quotidiennement en français dans des buts et pour des publics variés • Montrer son intérêt pour la lecture et l'écriture pour le simple plaisir et parler aux enfants de ses propres intérêts en matière de lecture et d'écriture • Croire au désir d'apprendre de chaque enfant et aux capacités uniques de chaque enfant
---	---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • S'intéresser à la lecture et à l'écriture en tant qu'activités agréables et parler aux enfants de ses propres intérêts en matière de lecture et d'écriture • Croire au désir d'apprendre de chaque enfant et aux capacités uniques de chaque enfant 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire la démonstration des principaux comportements associés à la lecture et à l'écriture en résolvant des problèmes à haute voix à mesure que les élèves lisent et écrivent (p. ex. « <i>Il faut commencer ici sur la page et lire de gauche à droite.</i> »; « <i>Il faut ensuite mettre un point puisque c'est la fin de la phrase.</i> ») • Donner à l'enfant l'occasion de lire et d'écrire quotidiennement de manière indépendante et à son propre niveau et soutenir ses essais en lecture et en écriture • Croire au désir d'apprendre de chaque enfant et à aux capacités uniques de chaque enfant 	<ul style="list-style-type: none"> • Croire au désir d'apprendre de chaque enfant et aux capacités uniques de chaque enfant 	
--	---	--	--

Comment utiliser ce document

Le Tableau des phases de développement peut aider l'enseignant ou l'enseignante à :

- ❖ comprendre les besoins de l'élève ;
- ❖ noter les progrès de l'élève et communiquer avec les parents ou tuteurs ;
- ❖ choisir les stratégies appropriées pour les individus et les groupes (voir les colonnes intitulées « L'enseignant ou l'enseignante peut » (p. 18 - 22) ;
- ❖ élaborer une pratique de l'enseignement qui soit équilibrée.

L'enseignant ou l'enseignante peut se servir du tableau des phases de développement, des instruments d'évaluation présentés dans ce document et de ses propres observations pour mesurer les progrès de l'élève par rapport à l'éventail des tâches de développement à accomplir durant la phase d'éveil. Il ou elle peut choisir les stratégies proposées dans ce document pour appuyer les progrès de l'élève de la maternelle jusqu'à la fin de la première année et offrir un soutien supplémentaire aux élèves plus âgés⁵ qui en ont besoin. En accordant l'attention nécessaire à chaque champ de compétence mentionné dans le tableau des phases de développement, on assurera une pratique équilibrée de l'enseignement. Voici quelques lignes directrices.

- **Les instruments d'évaluation peuvent être intégrés à l'enseignement quotidien de la langue.**

Les instruments d'évaluation présentés dans ce document sont relativement informels.

- **Chaque instrument d'évaluation ne porte que sur un aspect des capacités de lecture et d'écriture de l'élève. Il est recommandé de faire appel à tout un éventail d'instruments, en plus de l'observation quotidienne.**

L'enseignant ou l'enseignante ne doit pas tirer de conclusions sur la foi des résultats d'une seule évaluation, mais plutôt se faire une idée provisoire des besoins de l'enfant en se basant sur l'observation quotidienne et sur tout un éventail d'instruments de mesure. Pour chaque instrument de mesure proposé, le document suggère des stratégies et activités appropriées.

- **Les instruments d'évaluation correspondent aux stratégies clés.**

L'enseignant ou l'enseignante peut s'inspirer de l'information recueillie grâce à l'évaluation pour mettre en œuvre des stratégies et activités qui appuieront le développement de l'élève dans les domaines où le besoin se fait sentir. Le document traite des répercussions qu'entraînent les résultats de l'évaluation sur l'enseignement afin d'aider le personnel enseignant à interpréter les résultats.

L'évaluation informelle suppose que l'enseignant ou l'enseignante intègre, la plupart du temps et de manière naturelle et agréable, l'évaluation du développement de l'élève aux activités quotidiennes. Normalement, on ne planifiera pas de faire une évaluation qui ne soit pas intégrée à l'enseignement. Les jeunes enfants ne devraient jamais sentir qu'ils ou elles doivent bien « s'exécuter » ou qu'ils ou elles sont « testés ».

⁵ Tout au long de ce document, l'expression « élèves plus âgés » se rapporte aux enfants de 7 ans et plus ou à ceux de la deuxième année et des années subséquentes.

-
- **Les stratégies dans des activités peuvent s’adresser à toute la classe, aux petits groupes ou à un seul élève.**

Au début de l’année, l’enseignant ou l’enseignante de la maternelle et de la première année peut mettre à profit plusieurs des stratégies dans des activités qui s’adressent à toute la classe. Au fur et à mesure que l’enseignant ou l’enseignante apprend à connaître les forces, les besoins et les capacités de ses élèves, il sera possible d’entreprendre les activités avec des petits groupes d’élèves qui en ont besoin. Il est également possible de faire des activités avec un seul élève dont les besoins diffèrent de ceux de tous ou de la plupart des autres enfants. Comme il est souvent difficile pour le personnel enseignant d’intégrer l’enseignement individualisé à l’emploi du temps quotidien, nous avons expliqué le déroulement des activités suffisamment en détail pour que les aide-enseignants et les bénévoles ou moniteurs puissent les organiser après avoir reçu un minimum de formation et de soutien de la part du ou de la titulaire. Voir les suggestions sous la rubrique « Faire appel à d’autres adultes ou à des élèves plus âgés pour lire à de petits groupes d’enfants » (p. 75).

- **Les stratégies d’enseignement peuvent être intégrées à l’emploi du temps quotidien**

Plusieurs des activités proposées dans le document sont conçues dans le but d’être intégrées aux activités quotidiennes de l’ensemble de la classe durant la Lecture partagée⁶ et les Activités langagières partagées (p. 93). Il est possible de faire appel à ces stratégies dans le cadre des activités entreprises en petits groupes que l’on désigne souvent par Lecture guidée (p. 173). D’autres stratégies sont destinées à être intégrées aux Centres d’apprentissage et au Jeu structuré. Plusieurs d’entre elles s’adaptent bien aux unités de langue tandis que d’autres sont utiles pour faire la transition d’une activité à une autre. La description des stratégies s’accompagne de suggestions quant à la meilleure utilisation de chaque stratégie.

- **Les stratégies d’enseignement qui constituent des éléments clés d’une bonne pratique sont signalées.**

Les recherches et l’expérience du personnel enseignant nous ont démontré que certaines méthodes d’enseignement, activités quotidiennes dans la salle de classe ou stratégies sont plus susceptibles d’aider les enfants qui commencent à apprendre à lire et à écrire à acquérir les apprentissages clés garantissant un développement continu. Nous avons décrit ces stratégies et ces activités quotidiennes dans la section qui suit et les avons signalées par le symbole d’une clé. (🔑).

⁶ Voir la description de la lecture partagée dans *Français en immersion : Guide méthodologique pour l’enseignement de la lecture au niveau élémentaire* (1992), p. 129-130.

Résumé des pratiques essentielles

On trouvera dans les pages suivantes la description des pratiques essentielles qui régissent l'enseignement de la lecture et de l'écriture en phase d'éveil pour les jeunes enfants dans le contexte de l'immersion française, ainsi que les stratégies et activités clés qui s'y rattachent. Pour faciliter la planification et l'évaluation du programme, les enseignants et enseignantes pourront consulter le tableau de la page suivante qui résume ces pratiques et stratégies. Le document propose en outre d'autres stratégies sans pour autant présenter une compilation exhaustive de toutes les stratégies ou activités possibles.

Les 10 pratiques essentielles et les stratégies qui s'y rattachent

1. Croire aux possibilités de tous les enfants. Leur donner confiance en soi et les aider à s'accepter.

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Tableau : Donner confiance aux enfants et développer leurs compétences, p. 28 🔑 Le jeu de rôle guidé visant à résoudre un problème d'interaction sociale, p. 48 • Le coin de lecture, p. 77 🔑 Signer la feuille de présence, p. 117 | <ul style="list-style-type: none"> 🔑 Intégrer l'alphabétisme au jeu dramatique à caractère social, p. 140 🔑 La lecture partagée, p. 170 • Exemples de productions écrites, p. 185 🔑 La rédaction collective, p. 191 |
|--|---|

2. Commencer là où en sont les enfants et échafauder⁷ leur apprentissage.

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Appuyer le développement de la langue parlée dans le jeu structuré, p. 45 🔑 L'expérience langagière, p. 55 • « Qu'y a-t-il dans un nom? », p. 115 | <ul style="list-style-type: none"> • Aides visuelles pour se souvenir des stratégies de résolution de problèmes, p. 159 • Exemples de productions écrites, p. 185 |
|---|---|

3. Créer un environnement riche du point de vue linguistique, qui regorge de matériel avec lequel écrire, lire, écouter et dont on peut discuter.

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 🔑 L'expérience langagière, p. 55 🔑 Lire, parler, dramatiser, dessiner, écrire, p. 78 🔑 Utiliser les abécédaires, p. 123 • ABC et centre d'étude des mots p. 129 | <ul style="list-style-type: none"> 🔑 Le mur des mots, p. 151 🔑 Le message du matin, p. 167 • Lire en faisant le tour de la classe en, p. 176 |
|--|---|

4. Lire quotidiennement aux enfants des poésies, des œuvres de fiction et des œuvres documentaires variées. Relire les livres préférés.

- | | |
|--|--|
| <p>Tableau : Choisir des livres de fiction pour lire à haute voix, p. 70</p> | <ul style="list-style-type: none"> 🔑 La lecture quotidienne aux élèves, p. 71 |
|--|--|

5. Donner de fréquentes occasions d'écouter et de parler.

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> 🔑 Appuyer le développement de la langue parlée dans le jeu structuré, p. 45 🔑 Le jeu de rôle guidé visant à résoudre un problème d'interaction sociale, p. 48 🔑 L'expérience langagière, p. 55 🔑 Activités orales de segmentation et de reconstitution de mots, p. 111 | <ul style="list-style-type: none"> 🔑 La rencontre avec toute la classe/Activités de groupe p. 59 • Promenade à l'écoute des sons, p. 99 • « Quel son avez-vous entendu en premier? », p. 101 • « Quelle est ma combinaison ? » p. 102 🔑 Explorer les combinaisons de sons, p. 104 |
|---|--|

⁷ Voir p. 29 pour une définition d'échafaudage.

6. Intégrer la production écrite quotidienne.	
🔑 Lire, parler, dramatiser, dessiner, écrire, p. 78	🔑 Exemples de productions écrites, p. 185
🔑 Intégrer la capacité de lire et d'écrire au jeu dramatique à caractère social, p. 140	🔑 Écrire quotidiennement, p. 187
	🔑 La rédaction collective, p. 191
7. Enseigner les concepts, les habiletés et les procédés à l'aide de démonstrations par l'enseignant ou l'enseignante. Modéliser le vocabulaire qui convient.	
🔑 Utiliser les grands livres et les livres à structure prévisible pour développer les concepts associés à l'écrit, p. 83	🔑 Le message du matin, p. 167
🔑 Utiliser les grands livres pour développer la connaissance de base du livre, p. 86	🔑 Démonstration de quelques stratégies de lecture par l'enseignant, p. 163
8. Donner des habitudes de lecture quotidienne et hebdomadaire aux enfants qui commencent à apprendre à lire et à écrire.	
🔑 La lecture quotidienne aux élèves, p. 71	🔑 La lecture partagée, p. 170
🔑 Le coin de lecture, p. 77	🔑 La lecture guidée et la lecture indépendante, p. 173
🔑 Le message du matin, p. 167	🔑 Lire de nombreuses fois les livres préférés, p. 74
9. Recourir à une méthode d'apprentissage centrée tour à tour sur le tout et les parties pour développer les habiletés.	
🔑 Composer des mots, p. 125	🔑 Le mur des mots, p. 151
🔑 Utiliser les rimes et les consonnes (ou syllabes), p. 146	🔑 Mini-unités utilisant les livres à structure prévisible, p. 177
10. Utiliser une séquence de développement appropriée en planifiant l'enseignement grapho-phonétique	
🔑 Le tableau des phases de développement, p. 8	🔑 Les stratégies et activités du chapitre trois sont classées de manière à refléter une séquence de développement appropriée, p. 99.
🔑 Tableau : Exemple de séquence d'enseignement relative à la conscience phonologique et à la grapho-phonétique, p. 94	

Application des pratiques essentielles

1. Montrer à tous les élèves que vous croyez à leurs possibilités en tant qu'individus capables de s'exprimer oralement, de lire et d'écrire en français. Leur donner confiance et les aider à

* « Une relation heureuse, détendue et stimulante entre les enfants et entre l'enfant et l'enseignant encourage l'épanouissement de la personnalité, ce qui favorise à son tour le succès. » (traduction libre)

(Clay, 1991, p. 40)

La relation de respect que vous établissez avec vos élèves et le milieu chaleureux et amical que vous créez exercent une influence positive sur l'apprentissage de tous les enfants. Nous avons souligné l'importance de ces pratiques et avons fait des suggestions s'y rattachant dans des boîtes tout au long du document. Les boîtes contiennent le symbole du flocon de neige (*) pour vous rappeler le caractère unique et la valeur de chaque enfant ainsi que la fragilité de la confiance que sont en train de développer plusieurs jeunes enfants qui commencent à apprendre une langue seconde.

Donner confiance aux enfants et développer leurs compétences

Voici en résumé les principaux moyens de donner confiance aux enfants et de développer leurs compétences :

- mettre l'accent sur le plaisir, rire ensemble ;
- cesser les séquences d'apprentissage avant que les enfants ne se fatiguent ;
- demeurer sensibles aux différences culturelles entre les enfants et entre l'enseignant et l'enfant ;
- ne pas trop pousser l'enfant à entrer en concurrence avec les autres ou à rechercher le succès pour le succès ;
- souligner le fait que les erreurs sont des occasions d'apprendre et encourager les essais qui sont des étapes vers de nouvelles réalisations ;
- offrir des choix à l'enfant et l'appuyer dans ses décisions et sa façon de résoudre les problèmes ;
- créer des séquences d'enseignement qui font appel aux forces de l'élève.

Plusieurs des stratégies et activités proposées dans ce document visent en outre à aider l'enfant à se percevoir comme un individu capable de s'exprimer en français, de lire et d'écrire et à développer sa confiance en soi en tant qu'apprenant ou apprenante. Parmi ces stratégies mentionnons l'intégration de la capacité de lire et d'écrire au Jeu dramatique à caractère social, Signer la feuille de présence, le Coin de lecture et la Lecture partagée.

2. Commencer là où en sont les enfants et échafauder l'apprentissage pour les aider à atteindre les prochaines étapes.

L'« échafaudage » est basé sur l'importance de l'interaction sociale dans l'apprentissage des enfants.

L'échafaudage renvoie aux pratiques suivantes :

- décider quelles tâches d'apprentissage pourraient s'avérer difficiles à accomplir de manière indépendante pour l'enfant mais qu'il ou elle pourrait accomplir lorsque soutenu par un dialogue coopératif avec un adulte ou des pairs plus habiles ;
- engager un dialogue de manière à appuyer l'enfant qui entreprend ces tâches.

Ce genre de dialogue vise essentiellement à transmettre à l'enfant les termes à utiliser pour accomplir la même tâche de manière autonome (p. ex. lui apprendre à formuler pour lui-même les étapes à suivre). La démonstration par l'enseignant ou l'enseignante est un exemple d'échafaudage qui a lieu dans le contexte d'un groupe.

Pour une discussion supplémentaire sur l'échafaudage en langue seconde ou étrangère et son rapport avec la Zone de Développement Proximal (ZDP) de Vygotsky, voir Foreign Language Explanations Within the Zone of Proximal Development. (Adair-Hauck et Donato, 1994, p. 532 – 557).

De plus, « commencer là où en est l'enfant » signifie entre autres que l'enseignant ou l'enseignante s'appuie sur ce que l'enfant sait déjà au sujet de la langue parlée (d'abord en anglais et peu à peu en transférant ces connaissances à son apprentissage du français), de la lecture et de l'écriture. Tous les chapitres de ce document commencent par présenter des instruments d'évaluation destinés à mesurer les capacités de l'enfant au départ et à décider du ou des niveaux d'enseignement qui conviendront par la suite. La plupart des stratégies proposées dans ce document comportent plusieurs degrés de difficulté afin de favoriser la participation de divers apprenants et apprenantes, quel que soit leur niveau de développement.

3. Créer un milieu riche du point de vue linguistique, c'est-à-dire qui regorge de matériel avec lequel écrire, écouter, lire et dont on peut discuter.

La classe elle-même doit être un environnement riche et stimulant pour l'acquisition de la langue seconde. On doit y voir exposées des affiches, des listes de mots et des illustrations, et les élèves doivent avoir accès à une variété de livres, de revues et d'objets de manipulation divers. Les pupitres devraient être disposés de façon à permettre le travail par petits groupes autant qu'individuel. Dans la classe se trouvent des zones réservées à divers types d'activités : coin de lecture, centre d'écoute, coin d'écriture, coin des mathématiques, coin des sciences, etc. Les activités telles que « Lire en faisant le tour de la classe » et le Mur des mots sont des exemples de stratégies qui font appel à l'écrit dans la classe. Lire, parler, dramatiser, dessiner et écrire intègrent les occasions d'écouter, de parler, de lire et d'écrire.

4. Lire quotidiennement aux enfants des poésies, des œuvres de fiction et des œuvres informatives variées et de qualité.

En immersion, il est impératif de lire aux élèves, en français, tous les jours. Ces lectures leur permettent de se familiariser avec des sons et du vocabulaire français et d'accéder à des textes d'un niveau supérieur à celui des textes dont ils ou elles peuvent faire une lecture indépendante, et représentent un moyen très efficace de renforcer l'acquisition d'une langue seconde.

Par ailleurs, aucune autre intervention scolaire ne saura contribuer autant au développement du plaisir de lire pour la vie que ce prolongement en classe des lectures faites à la maison par les parents, que cette lecture soit en anglais ou en français. C'est en écoutant des histoires lues par des personnes qui valorisent la lecture et communiquent le plaisir qu'elles retirent de cette activité que les enfants développent un intérêt pour la lecture.

Le tableau qui suit énumère d'autres avantages que retire l'enfant de sa participation quotidienne (ou plus fréquente) aux expériences de lecture :

L'enfant à qui on fait régulièrement la lecture :

- apprend à quoi ressemble, du point de vue visuel et auditif, l'acte de lire avec aisance ;
- développe le sens du récit ;
- acquiert une connaissance de la langue écrite et de la manière dont un texte est structuré ;
- enrichit son vocabulaire d'écoute, d'expression et de lecture en français ;
- acquiert de nouvelles structures de phrases et les utilise dans la conversation et dans ses productions écrites ;
- apprend à mieux se connaître, à mieux connaître les autres et le monde qui l'entoure ;
- apprend que les livres sont une source de plaisir et d'information.

Le Chapitre deux renferme de l'information, des conseils et des stratégies qui permettent de développer l'intérêt pour les livres et le plaisir de lire.

5. Tout au long de la journée, donner aux enfants de nombreuses occasions de parler et d'écouter dans le cadre d'activités quotidiennes dans la salle de classe, de stratégies et d'activités

- * Il faut parler avec les jeunes enfants des choses qu'ils ou elles connaissent et qui sont importantes à leurs yeux. Ce contenu familier leur donne le sentiment de sécurité dont ils ou elles ont besoin pour essayer de s'exprimer dans la langue seconde.

Les conversations avec l'enseignant ou l'enseignante et autres adultes, les démonstrations et les histoires préférées lues et relues donnent à l'enfant différents modèles de structures de phrases, de registres et de styles. Dans un environnement favorable, l'enfant intégrera ces nouveaux mots et structures à son jeu structuré, à ses conversations et à ses productions écrites quotidiennes. On trouvera au Chapitre un des conseils et des stratégies d'enseignement ayant trait au développement de la langue parlée.

Le Chapitre trois décrit les activités d'écoute générales. De plus, on trouvera tout au long du document les stratégies et activités qui intègrent la production et la compréhension orale à la compréhension et la production écrite.

6. Intégrer la production écrite quotidienne à l'enseignement dès la première semaine d'école.

L'enseignant ou l'enseignante à la maternelle peut trouver des moyens d'intégrer des activités d'écriture signifiantes à la journée d'école. Il est important d'encourager les premiers essais d'écriture de l'élève en se concentrant sur son intention et sur le sens de ses messages. Pour écrire, il faut que l'enfant se perçoive comme étant quelqu'un qui écrit ; c'est une question d'attitude. L'enfant qui a reçu les formes d'appui décrites dans ce document passera à la phase du développement de l'alphabétisme après avoir compris l'importance de former les lettres et d'orthographier les mots selon les conventions et accordera tout naturellement plus d'attention à ces aspects de l'écriture. Le Chapitre quatre offre des idées et des conseils sur la manière d'initier l'enfant de la maternelle et de la première année au processus d'écriture et de consolider le développement de l'écriture chez les apprenants et apprenantes plus âgés en Phase d'éveil.

7. Profiter des démonstrations du processus de lecture et d'écriture pour modéliser la créativité, le raisonnement critique et le questionnement qui font partie du développement de l'alphabétisme. Être un modèle que les enfants voudront imiter.

Utiliser la langue française de manière appropriée et naturelle. S'il est important d'employer des structures et un vocabulaire simples en phase d'éveil, il ne faut pas avoir recours au langage enfantin. Faire soi-même de la lecture et de l'écriture. En parlant et en écrivant avec les enfants, parler constamment des stratégies de lecture et d'écriture. Penser tout haut. Par exemple:

- *« Je me demande ce qui va se passer ensuite? La cravate de Joseph est trop vieille et usée pour être portée encore. Est-ce que vous pensez que son grand-père sera capable d'en fabriquer encore quelque chose ? Quoi ? (Livre : Un merveilleux petit rien !) » (pourrait se dire en lisant à un groupe d'enfants). « J'ai une idée pour notre atelier d'écriture aujourd'hui. Je suis allé aux fêtes de la Journée nationale des Autochtones dans le parc en fin de semaine et je voudrais décrire comment ces fêtes étaient colorées et animées Je pense que j'aurai besoin de beaucoup de mots descriptifs. » (à la Rencontre avec toute la classe le lundi matin)..*

Beaucoup des stratégies et activités proposées tout au long du document donnent des exemples de ce que pourrait dire l'enseignant ou l'enseignante pour modéliser les comportements clés liés à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

8. Élaborer un emploi du temps quotidien et hebdomadaire qui intègre La lecture partagée, la Lecture indépendante et des expériences de Lecture guidée conçues pour les enfants qui commencent à apprendre à lire et à écrire.

Pour les plus jeunes enfants qui commencent à apprendre à lire et à écrire, on peut avoir recours aux grands livres et aux livres à structure prévisible dans le cadre de la Lecture partagée qui, chaque fois, se concentre

« Au début, de nombreux enfants vont dessiner; certains vont gribouiller; quelques-uns feront des traits répétitifs ; d'autres vont écrire leur nom, quelques-uns vont écrire des mots. Le simple fait de griffonner dans son cahier aidera l'enfant à acquérir d'importants concepts (p. ex. un livre a un début et une fin; les pages ont un ordre déterminé). Les travaux de Clay (1975) et de Graves (1981), ainsi que les observations de nombreux enseignants et enseignantes, ont démontré (comme on pouvait s'y attendre) que l'enfant se familiarise énormément avec la lecture en composant ses propres messages écrits. » (Cairney, 1990, p. 19)(traduction libre). De plus, selon Thériault (1996, p.46) dès l'âge de trois ans la majorité des enfants interprètent et produisent des représentations différentes pour le dessin et l'écrit.

brièvement sur un aspect du processus de lecture.

Par exemple, montrer comment suivre les mots dans le texte, de gauche à droite et de haut en bas, à mesure que vous lisez. De plus, même les plus jeunes apprenants ou apprenantes peuvent participer au choix d'un livre et « lire » leur livre préféré. Lorsque l'enfant a acquis plus de maturité, il est possible de prolonger le temps de la Lecture partagée et d'y intégrer un plus grand nombre de stratégies et d'activités. Au fur et à mesure que l'enfant progresse vers la phase de développement, il ou elle devrait participer à la Lecture guidée avec d'autres enfants qui sont à peu près au même niveau de développement langagier et d'alphabétisme en français.

9. Adopter la méthode d'apprentissage centrée tour à tour sur le tout et les parties pour développer la conscience des phonèmes, les capacités grapho-phonétiques, la reconnaissance des lettres et les premiers mots de vocabulaire visuel reconnu globalement.

Ce processus est également connu par l'expression « développer les habiletés en contexte ». Ces stratégies et processus donnent l'occasion à l'apprenant ou l'apprenante de :

- développer en même temps les capacités de compréhension orale et écrite et les capacités de production orale et écrite ;
- comprendre les raisons pour lesquelles on approfondit la connaissance des sons, des lettres et des mots ;
- s'intéresser naturellement au développement de ses capacités en utilisant le texte global tel que le livre à structure prévisible, le grand livre, le texte d'une Expérience langagière, la lettre à la famille, etc. ;
- se concentrer sur des habiletés spécifiques dans une séquence appropriée et signifiante ;
- appliquer les nouvelles habiletés à la lecture ou à la production de textes entiers.

Le Chapitre trois présente de nombreuses activités et stratégies de ce genre. Le Chapitre quatre renferme également quelques stratégies qui font appel à la méthode d'apprentissage centrée tour à tour sur le tout et les parties. Parmi les plus intéressantes, mentionnons celles qui sont offertes dans les mini-unités qui s'appuient sur les livres à structure prévisible.

10. Utiliser une séquence de développement appropriée pour développer la prise de conscience phonologique et des capacités grapho-phonétiques.

Une bonne manière d'entreprendre les activités centrées sur le son est de demander aux enfants de concentrer leur attention sur les sons dans l'environnement. Lorsque les enfants montrent qu'ils ou elles sont capables de se concentrer sur les sons autour d'eux et d'isoler des sons spécifiques, il peut être utile d'entreprendre des activités phonémiques. Pour que l'enfant puisse appliquer ses capacités phonémiques à la lecture et à l'écriture, il lui faut également développer certaines capacités visuelles clés. Ces dernières comprennent la capacité de suivre le texte écrit, de trouver les lettres, les mots et les phrases et de faire la distinction entre les lettres, les mots et les phrases, de reconnaître les lettres et d'acquérir un vocabulaire de départ oral et visuel.

Il est également important de travailler avec une séquence de développement si on veut que l'enfant apprenne à discriminer du point de vue auditif et visuel et à coordonner l'information auditive et visuelle requise pour lire et

orthographier les mots.

Chapitre un

Chapitre un : Appuyer le développement de la langue parlée

Champ de compétence relatif aux capacités auditives et à la langue parlée :

- ❖ développer et renforcer les compétences en compréhension et en expression orale ;
- ❖ développer un vocabulaire reconnu globalement à l'écoute ;
- ❖ développer la confiance en soi dans l'utilisation du français ;
- ❖ se familiariser avec le vocabulaire et la structure de la phrase en français courant ;
- ❖ présenter et enrichir le vocabulaire tout en élargissant ses expériences de vie authentique.

L'acquisition de solides compétences en compréhension et en expression orales constitue une base essentielle au développement des capacités de lecture et d'écriture en français, notamment :

- le développement du vocabulaire et des concepts – information sur le sens des mots (sémantique), sur la prononciation des mots (phonétique) et sur les combinaisons de sons ;
- la compréhension de la manière dont la langue transmet des idées grâce à certains aspects de la structure tels que l'ordre des mots et les règles qui régissent l'accord du sujet et du verbe (syntaxe) ;
- la compréhension des moyens conventionnels et propres à chaque culture de communiquer avec les autres (pragmatisme) ;
- le désir et la capacité d'utiliser le discours à des fins variées.

Ces compétences dépendent à leur tour de l'envergure et de la profondeur des expériences passées, de la capacité d'entendre et de parler, de la connaissance de la langue maternelle et de la présence constante d'adultes bienveillants qui favorisent le développement linguistique de l'enfant en parlant avec lui. Nous ne recommandons pas les activités qui ont pour seul but d'enrichir le vocabulaire sans appliquer immédiatement les connaissances acquises dans des situations concrètes parce qu'elles ne semblent pas transférables dans les autres contextes de communication ou dans les interactions quotidiennes des élèves en immersion.

Les stratégies d'enseignement qui suivent développent les capacités orales dans des contextes signifiants et par des expériences concrètes. En même temps, elles préparent mieux à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture parce qu'elles intègrent les possibilités favorisant la compréhension orale et écrite et l'expression orale et écrite à chaque stratégie.

Le développement de l'écoute [est] un prérequis important à la communication (Bonnar, 1991, p.31). Il faut "favoriser la communication orale pour développer la communication écrite", (Thériault, 1996 p. 106). Par contre, ce n'est pas parce qu'on appuie le développement de la langue parlée qu'il faut attendre pour exposer l'enfant à des expériences variées relatives à la langue écrite.

Évaluation des capacités langagières orales

Observer la communication sociale et l'utilisation du français chez l'enfant

La grille proposée à la p. 39 est utile pour déterminer quels enfants emploient régulièrement la langue (anglaise en français) pour répondre à leurs besoins et lesquels ne le font pas et quels enfants utilisent de plus en plus le français et lesquels ne le font pas. Cette grille vous permettra également de comprendre dans quels buts chaque enfant emploie la langue. Plusieurs enfants se servent de la langue différemment selon qu'ils sont en petit groupe ou en grand groupe.

Déroulement

1. Utiliser la grille d'évaluation tôt dans l'année et observer chaque enfant à plus d'une occasion.
2. Continuer à utiliser la grille avec les enfants chez qui le développement de la langue parlée vous préoccupe. Comme pour tous les instruments d'évaluation présentés dans ce document, il n'est pas nécessaire d'utiliser la grille d'évaluation qui suit sur une base continue avec tous les enfants. L'utiliser plutôt pour les enfants dont le développement de la langue parlée vous préoccupe particulièrement.
3. Utiliser la grille d'évaluation lorsque vous réunissez toute la classe ou lorsque c'est le temps de travailler en groupe, durant la Rencontre avec toute la classe/Activités de groupe, le Jeu structuré, le temps consacré aux Centres, les jeux à l'extérieur ou toute autre forme de travail coopératif en groupe pour évaluer les capacités de l'élève en communication orale.
4. Observer les enfants à tour de rôle. Pour observer de manière informelle tout en demeurant discrète, évaluer trois enfants par jour et les observer à tour de rôle. Évaluer un enfant pendant 5 minutes, passer au deuxième pour 5 minutes, puis au troisième toujours pour 5 minutes, puis revenir au premier enfant. Observer chaque enfant deux fois si le temps le permet.
5. Dater les observations et inscrire dans quel contexte a eu lieu l'observation, par exemple le centre d'art dramatique, le centre langagier, une activité coopérative, etc. Ranger la grille remplie dans le dossier d'évaluation de chaque élève.
6. L'enseignante peut se donner comme but d'utiliser cette grille afin d'évaluer trois fois, pour chaque période de bulletin, l'enfant pour qui le développement de la langue française (et anglaise) est un sujet de préoccupation. Cela lui permettra de comprendre dans quels domaines se font les progrès.
7. Se reporter au tableau de la page suivante où l'on trouve des exemples de l'utilisation de la langue que font les enfants.
8. Assurer le suivi de vos observations en référant les enfants aux services appropriés si vous avez de sérieuses préoccupations. Continuer à intégrer ces enfants aux activités et stratégies qui ont trait à la langue parlée mais leur offrir un encouragement et un soutien supplémentaire.

Emplois de la langue à évaluer avec les grilles et formulaires d'évaluation

1. Emploie la langue (française ou anglaise) pour communiquer ses préférences, choix, « désirs » ou besoins.

Exemples : a) L'enfant dit « blocs » au lieu de pointer du doigt lorsque vous lui demandez dans quel centre il désire travailler. b) L'enfant dit à un autre enfant : « Je veux jouer avec cette voiture. » au lieu de la prendre. c) Au centre d'art, l'enfant dit à un autre enfant ou à un adulte : « Je vais utiliser le papier vert. » d) L'enfant demande : « Peux-tu me donner cela ? Je n'arrive pas à le prendre. »

2. Emploie la langue (française ou anglaise) pour se joindre à un jeu déjà commencé ou à une activité.

Exemples : a) L'enfant dit : « Je serai le bébé, d'accord ? » après avoir observé les enfants qui jouent à être une famille au centre d'art dramatique. b) L'enfant dit : « Est-ce que je peux jouer ? » ou « Est-ce que je peux avoir mon tour ? » pour se joindre à un jeu ou à une activité. c) L'enfant dit : « Est-ce que vous fabriquez un pont ? Je vais vous aider. » en arrivant au centre des blocs.

3. Emploie la langue (français ou anglaise) pour planifier, élaborer ou poursuivre le jeu ou l'activité de groupe.

Exemples : a) L'enfant dit : « Nous n'avons plus de nourriture. Il faut aller au magasin. » durant l'art dramatique en contexte dans le centre de la maison. b) L'enfant dit : « Je sais, faisons une porte ici pour que les voitures entrent dans le garage. C'est un garage, n'est-ce pas ? » c) L'enfant dit : « D'accord, c'est ton tour. » en travaillant à une murale ou en jouant avec les autres.

4. Emploie la langue (française ou anglaise) pour résoudre un conflit ou l'éviter.

Exemples : a) L'enfant dit : « Je n'aime pas quand tu m'appelles comme ça ! », en réaction à des injures. b) L'enfant dit : « Faisons un échange. Tu peux avoir ma voiture si tu me donnes ce camion. » c) L'enfant dit : « J'étais ici avant toi. Tu dois passer après moi. » à un enfant qui essaie de l'écartier.

5. Emploie la langue (française ou anglaise) pour divertir, décrire un événement passé, dire ou raconter de nouveau une histoire (il peut intégrer le vocabulaire de ses livres préférés).

Exemples : a) L'enfant dit à un autre enfant durant une activité : « Je suis allé chez ma grand-mère hier soir. » b) L'enseignant ayant demandé ce que chaque enfant a fait durant le temps consacré aux centres, l'enfant répond : « J'ai joué avec Cheryl. Nous avons lu un livre. » c) L'enfant dit : « D'abord, nous sommes montés dans l'autobus, puis nous sommes arrivés à la ferme et j'ai vu un cochon. Un cochon énorme. » pendant que la classe fait une expérience langagière après une excursion à la ferme.

6. Emploie la langue (française ou anglaise) pour s'informer, s'interroger ou faire des hypothèses.

Exemples : a) En réaction à un autre enfant ou à un adulte, l'enfant demande : « Pourquoi as-tu fait cela ? » ou « Pourquoi ? » b) L'enfant se parle à lui-même en jouant avec une roue hydraulique : « Comment ça fonctionne ? » c) L'enfant dit, en réaction à un événement dans une histoire : « Je gage qu'il va avoir des problèmes ! »

7. Autres comportements observés

Parmi ces comportements, mentionnons l'emploi spontané du matériel de lecture et d'écriture offert dans un centre, dans une exposition, etc.

Exemples : a) L'enfant est au centre de la maison et dit : « Il faut aller acheter de la nourriture. Je vais faire une liste. » et entreprend de faire une liste d'épicerie. b) L'enfant dans le centre des blocs va chercher un livre sur les châteaux et dit : « Faisons un château comme celui-ci. » c) L'enfant apporte un livre pour la période de partage et dit : « Ma tante me l'a donné. Je sais le lire. » et fait la démonstration.

Répercussions sur l'enseignement

Voici les stratégies présentées dans ce document qui aident à renforcer la capacité de l'enfant d'employer la langue pour répondre à ses besoins dans un contexte social :

- Appuyer le développement de la langue parlée dans le Jeu structuré (p. 45-48)
- Jeu de rôle guidé visant à résoudre un problème d'interaction sociale (p. 48-53)
- Les occasions de parler et d'écouter dans le travail créatif et coopératif (p. 54-55)
- L'expérience langagière (p. 55-58)
- Rencontre avec toute la classe/Activités de groupe (p. 59-60).

Voir la description des stratégies suivantes qui appuient les capacités de communication orale dans *Français en immersion: Programme d'études pour le niveau élémentaire (1992)* :

- L'entretien ou conférence (p. 155)
- L'art dramatique en contexte (p. 145)
- L'apprentissage coopératif (p. 130)
- L'utilisation de marionnettes (p. 189).

Exemple de grille d'évaluation permettant d'observer la communication sociale et l'utilisation de la langue (française ou anglaise) chez l'enfant

Nom de l'enfant : _____ Date : _____ Contexte : _____

Directives : Indiquer d'un crochet chaque fois que vous entendez l'enfant employer la langue dans le but indiqué et pour chaque catégorie. Au terme de la période d'évaluation, inscrire N/Obs lorsque l'enfant n'a pas eu l'occasion, ce jour-là, d'utiliser la langue dans le but indiqué.

	Ne s'exprime pas	Anglais seulement	Un peu de français	Français seulement (surtout)
1. Emploie la langue (française ou anglaise) pour communiquer ses préférences, choix, « désirs » ou besoins.				
2. Emploie la langue (française ou anglaise) pour se joindre à un jeu déjà commencé ou à une activité.				
3. Emploie la langue (française ou anglaise) pour planifier, élaborer ou poursuivre le jeu ou l'activité de groupe.				
4. Emploie la langue (française ou anglaise) pour résoudre un conflit ou l'éviter.				
5. Emploie la langue (française ou anglaise) pour divertir, décrire un événement passé, dire ou raconter de nouveau une histoire (il peut intégrer le vocabulaire de ses livres préférés).				
6. Emploie la langue (française ou anglaise) pour s'informer, s'interroger ou faire des hypothèses.				
7. Autres comportements observés. (Décrire brièvement.)				

Répète ma phrase

Cette méthode permet de mesurer la capacité de l'enfant de se concentrer et de se rappeler les structures de phrases et les détails en plus d'évaluer sa compréhension du sens de la phrase.

Cette activité fort simple peut servir à évaluer les progrès que fait l'enfant dans sa connaissance de la structure de la phrase en français courant (connaissance syntaxique) et sa capacité d'en articuler les sons. Clay (1991) déclare : « *Lorsqu'on demande à un enfant de répéter un ensemble de phrases soigneusement sélectionnées et qu'on inscrit ses réponses, on peut observer comment il formule les phrases comparativement à ce qu'on lui a demandé de répéter.* » (p. 74) (traduction libre)

Déroulement

1. Présenter comme activité pédagogique. Commencer par utiliser cette technique d'évaluation avec l'ensemble de la classe ou en petit groupe. Présenter l'activité comme un jeu de vocabulaire et mettre l'accent sur le plaisir.
 - a) Demander aux enfants d'écouter et de répéter votre phrase. Les mettre au défi d'écouter très attentivement afin de répéter exactement ce que vous dites. Leur dire de répondre en groupe.
 - b) Au début, choisir des phrases qui ont trait à un seul sujet ou concept que les élèves connaissent déjà. Illustrer concrètement le sujet ou concept pour les jeunes enfants. Cela est particulièrement important pour les enfants qui apprennent une deuxième langue. On peut illustrer le concept ou le sujet avec des objets ou des images ou demander aux enfants de faire mimer l'action ou de faire un jeu de rôle pour illustrer le concept.
 - c) Commencer par des phrases courtes et choisir progressivement des phrases plus longues, plus complexes et de styles différents. Voici un exemple :

James dessine. James peut dessiner. James peut bien dessiner. James peut même dessiner très bien. Peux-tu dessiner bien ? Oh là là! Tu peux bien dessiner aussi. James et Sarah peuvent bien dessiner.
--

- d) Ne pas prolonger l'activité. Par exemple, la séquence ci-dessus pourrait suffire pour un jeu, pour les élèves de 1re année, mais aurait besoin d'être plus courte pour les élèves en maternelle.
- e) Préparer vos phrases à l'avance en portant attention aux aspects suivants :
 - Employer les structures de phrase ou le vocabulaire que les enfants ne semblent pas connaître ou qui leur posent des difficultés. (Par exemple, si vous remarquez qu'un certain nombre d'enfants placent l'adjectif devant le nom, vous pourriez inclure des phrases qui placent l'adjectif correctement : *J'aime les chemises vertes.*)
 - Choisir des phrases tirées d'œuvres de fiction et de textes informatifs que vous avez déjà lus aux enfants.

-
- Utiliser des phrases qui comprennent des conjonctions notamment : *et, puis, parce que, mais, si, quand, alors, pourquoi* ainsi que différents types de phrases (affirmatives, interrogatives, exclamatives).

- f) Une fois que les enfants seront un peu plus habitués à répéter les phrases en groupe, demander des volontaires pour les répéter individuellement. Remarquer les élèves qui semblent éprouver des difficultés.

Lorsque les élèves sont habitués à cette activité, on peut également leur faire produire des phrases. Regrouper les enfants deux par deux et leur demander, à tour de rôle, de faire une phrase que l'autre enfant répétera. Cela convient particulièrement bien aux élèves plus âgés.

2. Utiliser comme méthode d'évaluation. Lorsque les enfants se sont familiarisés avec ce jeu de vocabulaire, vous pouvez vous en servir pour évaluer les progrès individuels.
 - a) Préparer un ensemble de 10-14 phrases, des plus simples aux plus complexes. Les utiliser pour évaluer individuellement les enfants dont les progrès vous préoccupent. Évaluer ces enfants toutes les 6 à 8 semaines, en ayant chaque fois recours au même groupe de phrases. Cela vous aidera à noter leurs progrès du point de vue de l'articulation ou de la reproduction des structures conventionnelles de la phrase.
 - b) Reproduire les phrases sur une simple formulaire d'évaluation tel que l'exemple à la p. 44.
 - c) Dire la phrase. Faire une pause pour que l'enfant la répète. Sur le formulaire :
 - biffer les mots qui ont été omis ;
 - insérer les mots qui ont été ajoutés ;
 - encercler un mot mal prononcé
 - écrire ce que l'enfant a dit sous la phrase (y indiquer les mots anglais utilisés/ajoutés) ;
 - faire un crochet devant les phrases que l'enfant a répété correctement
 - d) À l'endos du formulaire, indiquer dans quelle mesure les changements apportés par l'enfant à la phrase originale ont respecté le sens de la phrase ou l'ont modifié.

Répercussions sur l'enseignement

Il faut interpréter les résultats de l'évaluation basée sur l'exercice « Répète ma phrase » à la page 44.

- Le genre d'erreurs que font les élèves aura des répercussions sur l'enseignement.

Les erreurs les plus courantes que font les jeunes enfants en immersion sont d'omettre des mots, de mal prononcer les mots, d'avoir recours aux structures de l'anglais ou de remplacer un mot français par un mot anglais qui correspond au sens de la phrase. Certains enfants ajoutent des mots tout en respectant le sens original. Les exemples suivants montrent la phrase que l'enfant était censé répéter, suivie de celle que l'enfant a dite et d'une interprétation de la réponse de l'enfant. Vous aurez peut-être des interprétations différentes ou supplémentaires – particulièrement lorsque vous connaissez bien l'enfant et son milieu de vie.

Exemples

1. Ma sœur lit beaucoup de livres.

« Ma sœur lit beaucoup des livres ».

Cet enfant ne semble pas utiliser la structure « beaucoup de » dans la langue parlée et ne saura sans doute pas lire correctement une phrase qui comprend cette structure. Par contre, l'enfant conserve le sens de la phrase et pourrait, par conséquent, prédire le mot « livres » à partir des indices contextuels.

2. a) Je dois aller au magasin ce soir avant de préparer le souper.

« Je vais au magasin ce soir ».

L'enfant n'a pas pu conserver le sens de la phrase. Si cela se reproduit avec d'autres phrases dans l'exercice d'évaluation, l'enfant éprouvera sans doute des difficultés en lecture indépendante à moins d'obtenir passablement d'appui individuel. Un enfant à ce niveau de développement langagier gagnerait à se faire lire souvent à haute voix diverses histoires qui éveillent son intérêt, à participer à de nombreux jeux de vocabulaire et à avoir souvent l'occasion de parler de manière informelle avec des personnes qui sont de bons modèles linguistiques.

- b) Je dois aller au magasin ce soir before I can prepare supper.

L'enfant conserve le sens de la phrase même s'il termine sa répétition en anglais. La phrase est peut-être trop longue pour qu'un enfant à ce niveau du développement puisse la répéter fidèlement en français. Plus d'occasions à entendre, lire et produire les phrases plus longues (composées avec conjonctions) pourraient développer un usage du français de plus en plus soutenu.

3. Sa petite sœur aimait chanter elle aussi.

« Sa petite sœur aime à chanter aussi ».

L'enfant semble avoir une compréhension générale de ce que signifie la phrase, à l'exception de l'utilisation du passé. Si on demande de faire correspondre ce qu'il entend à ce qu'il voit écrit, il peut ne pas être capable de lire la phrase.

Un enseignant ou une enseignante qui remarque que l'enfant a substitué « aime à » à « aimer » pourrait vouloir attirer son attention sur la différence qui existe entre les deux en articulant chaque terme clairement au cours d'une activité de Répète ma phrase en petit ou en grand groupe. Il ne faut pas remarquer l'erreur de l'enfant ni le corriger devant ses camarades..

4. Je te donne un beau cadeau.

“Je donne toi un beau cadeau”.

L'enfant conserve le sens de la phrase. Mais ici on remarque l'un des domaines du transfert négatif de l'anglais vers le français: c'est –à –dire, le placement du pronom complément d'objet. De multiples occasions à rencontrer cette structure (répétition de chansons et comptines, participation aux jeux structurés où cette structure est exigée, lecture à haute voix, se faire lire et écrire des livres dans lesquels cette structure est répétée) s'avèreront bénéfiques.

Les enfants de la première à la troisième année qui éprouvent des difficultés à répéter toutes ou presque toutes les phrases sélectionnées pour l'évaluation ont peut-être besoin :

- qu'on leur lise plus souvent des textes tirés d'œuvres de fiction et de textes informatifs de qualité et qu'on leur donne beaucoup d'occasions de jouer à des jeux centrés sur la langue (voir la Lecture quotidienne aux élèves, p. 71 et Explorer les combinaisons de sons, p. 104) ;
- de beaucoup plus d'expériences informelles de lecture et d'écriture telles que celles qui sont décrites au chapitre un du présent document ;
- de bons modèles linguistiques et d'enseignants et autres adultes (par ex. un moniteur ou une monitrice) qui valorisent leurs essais en matière de communication (voir Faire appel à d'autres adultes ou à des élèves plus âgés, p. 75, pour des conseils sur la manière de donner plus d'occasions à l'élève de communiquer régulièrement avec un adulte bienveillant ou un élève plus âgé).

Exemple d'un formulaire d'évaluation à utiliser pour l'exercice « Répète ma phrase ».⁸

Nom : _____

Date : _____

(Lire chaque phrase et écrire dessous ce que l'élève a dit.)

1. Bonjour.
2. Je m'appelle.
3. Voici une balle.
4. J'ai six ans.
5. J'ai un chien.
6. Nous avons beaucoup d'amis.
7. Veux-tu jouer avec moi ?
8. Elle est heureuse.
9. J'ai fini.
10. J'ai fini mon travail.
11. Il ne peut pas chanter.
12. Ma mère se lève tôt.
13. Mon frère aime beaucoup lire et écrire.
14. Un cheval habite une ferme.
15. Jacques a une nouvelle bicyclette.
16. Il rentre à la maison après l'école.
17. La poupée de ma sœur est malade.
18. Hier, il a fait beau, mais aujourd'hui il a plu toute la journée.
19. Le cadeau que j'ai reçu pour ma fête est superbe.
20. Quand je marchais dans la rue, j'ai vu une poule rouge.
21. Ne cours pas vite dans le corridor parce que tu pourrais te frapper contre quelqu'un.
22. Si tu veux faire de la soupe aux légumes, tu as besoin de beaucoup de légumes frais.

⁸ Ce formulaire d'évaluation s'inspire d'un instrument d'évaluation plus long, à niveaux multiples, élaboré par Clay, Gill, Glynn, McNaughton et Salmon (1983). Consulter leur *Record of Oral Language and Biks and Gutches* pour une discussion plus approfondie de ses utilisations et des phrases sélectionnées (adaptation pour les enfants en immersion en Saskatchewan).
Page 48 - L'alphabétisme chez les jeunes enfants: Une ressource pour les enseignants et les enseignantes

Stratégies et activités

L'enfant développe la communication orale en français à mesure qu'il ressent le besoin de comprendre, de communiquer ses besoins, ses sentiments et ses idées et qu'il désire avoir des interactions sociales avec les autres. Une des principales manières d'appuyer le développement du français chez le jeune enfant est de lui proposer des activités qui lui donnent, tout naturellement et spontanément, l'occasion de faire la conversation. L'enseignante apporte un soutien supplémentaire dans ces situations lorsqu'elle :

- est un bon modèle linguistique ;
- manifeste un véritable intérêt pour ce que dit l'enfant ;
- trouve des moyens d'enrichir le vocabulaire et le répertoire de structures de phrases de l'enfant.

Les activités décrites dans cette section sont centrées sur ce genre d'appui.

* Nous appuyons le développement langagier chez l'enfant lorsque nous parlons avec lui d'une manière qui lui accorde de l'importance et qui montre que nous sommes davantage intéressés par ses idées et ses expériences que par sa façon de s'exprimer. Nous améliorons sa langue lorsque nous montrons que nous comprenons ses intentions et que nous développons le vocabulaire et les structures de phrases qu'il utilise sans perdre pour autant notre style de conversation informel.

L'importance de donner aux enfants des occasions de faire des jeux structurés ne s'évanouit pas en première année. Les apprenants plus âgés en phase d'éveil ont aussi besoin du soutien qu'apporte le jeu structuré dans l'enrichissement du vocabulaire et dans l'épanouissement dans la manière de communiquer effectivement avec les autres.

Appuyer le développement de la langue parlée dans le jeu structuré (centres d'apprentissage)

Les textes sur l'éducation de la jeune enfance publiés depuis un siècle insistent sur le fait que le jeu à caractère social est le principal moyen par lequel l'enfant apprend à connaître le monde qui l'entoure et à développer ses capacités de communiquer avec autrui. Puisqu'il existe de nombreuses ressources de qualité qui décrivent comment maximiser les avantages du jeu structuré, nous ne nous attarderons pas à cet aspect.⁹ Les suggestions offertes dans cette section traiteront davantage de la manière de favoriser le développement de la langue parlée au moyen du jeu structuré (voir Intégrer l'alphabétisme au jeu dramatique à caractère social, p. 140, pour des conseils sur la manière de nourrir l'intérêt de l'enfant pour l'expression orale, la lecture et l'écriture et appuyer ses capacités dans ces domaines).

Objectifs

L'élève sera capable de :

- commencer à écouter pour comprendre ce que veulent dire les autres et saisir leur intention ;
- commencer à vouloir employer le français pour participer aux activités ;

⁹ Voir *Maternelle en immersion: Programme d'études* (1994), pp.16-18, pour une discussion plus poussée des avantages du jeu et pp. 49-75 pour la description des centres de jeu structuré (centres d'apprentissage) et la manière de faciliter l'apprentissage de la langue seconde.

-
- manifester des capacités de plus en plus développées de collaborer avec ses pairs en vue d'élaborer des activités dramatiques et d'y participer ;
 - manifester des capacités de plus en plus grandes d'utiliser le jeu de rôle et la simulation pour :
 - exprimer sa connaissance et sa compréhension de la langue française et en français ;
 - exprimer sa propre identité culturelle ;
 - élargir sa compréhension et son appréciation de sa propre identité culturelle ;
 - apprécier les ressemblances et les différences entre les cultures, modes de vie et expériences.

Matériel

- le matériel sera varié ; le matériel fourni dans les centres dépend de la nature du centre (centre de cuisine, centre de menuiserie, centre du bac à sable et centre du bac à eau, centre des blocs) et du sujet exploré tel que « le transport » (voir *Maternelle en immersion : Programme d'études*, pp. 52-65 pour des idées) ;
- livres, affiches, films et vidéos en rapport avec le centre ou le sujet étudié ;
- un appareil photo ;
- des grandes feuilles et des marqueurs ;
- du matériel pour fabriquer des livres.

Il est particulièrement important d'être sensible aux expériences des enfants de familles à faible revenu lorsqu'on choisit le thème d'un centre de jeu à caractère social.

Déroulement

1. Présenter un nouveau centre à votre Rencontre avec toute la classe de l'une des manières suivantes :
 - montrer des objets intéressants dans le centre, présenter le terme français pour le centre et ces objets et montrer brièvement quelques manières de les utiliser ;
 - avec la classe, lire un livre, chanter une chanson ou regarder une vidéo en français ayant trait au thème du centre.

En discutant des idées et activités ayant trait au centre, intégrer le vocabulaire ayant rapport au thème ou des structures de phrases intéressantes à votre propre discours et à vos questions. À force d'entendre la répétition d'un nouveau mot ou d'une structure de phrase dans un contexte donné, les enfants commenceront à les employer dans leurs propres conversations.

Attirer l'attention des enfants sur la manière dont les personnages communiquent entre eux dans les livres ; c'est là une autre façon d'amener les élèves à porter attention à la langue.

Par exemple, vous pourriez dire : « Dans cette histoire, j'aime la façon dont la mère dit toujours aux enfants qui sonnent : "Entrez donc. Vous pouvez partager les biscuits." (**Voilà qu'on sonne !**). Pensez-vous que vous inviteriez, tous à la fois, les amis de vos enfants si vous étiez une maman ou un papa? »

-
2. Faire un jeu de rôle pour résoudre les problèmes qui surviennent (voir p. 48, Jeu de rôle guidé visant à résoudre un problème d'interaction sociale). Rappeler aux enfants « d'utiliser leurs mots » pour résoudre les problèmes et donner le vocabulaire nécessaire aux enfants qui en ont besoin.
 3. Insister sur l'emploi du français autant que possible pour planifier et réaliser ensemble des projets dans les centres d'apprentissage ou autres activités.

Par exemple, vous pourriez dire : « N'oubliez pas d'utiliser le français pour parler ensemble de la manière dont vous allez partager le matériel dans votre centre aujourd'hui. » ou « N'oubliez pas d'utiliser le français pour décider ensemble ce que vous allez construire aujourd'hui. »

À la prochaine Rencontre avec toute la classe, montrer que vous appréciez la capacité des enfants de planifier ensemble et de parler en français en recueillant des exemples de ces dialogues lorsque vous circulez durant le Jeu structuré ou le temps consacré aux Centres et en leur faisant part de ces exemples.

4. Participer brièvement au jeu des enfants afin de leur donner le vocabulaire et les structures associés aux situations sociales qu'ils créent et au matériel qu'ils utilisent ou prétendent utiliser. Renforcer leur compréhension des aspects suivants :
 - l'idée que, dans la situation qu'ils ont imaginée, les gens se parleraient en français ;
 - les façons d'appliquer le nouveau vocabulaire à des situations concrètes.

Par exemple, en pénétrant dans le centre des blocs transformé en caserne de pompiers, vous pourriez dire : « Alors, qui travaille de nuit ce soir ? Je préfère travailler de jour afin de faire des choses avec ma famille après souper. » ou « Y a-t-il eu des incendies pendant que vous étiez au travail ?... Avez-vous réussi à sauver la maison ? »

En vous arrêtant auprès de deux enfants qui jouent avec de petites voitures dans le sable, vous pourriez dire : « Vous avez certainement construit de bonnes rues dans votre ville. Dans ma rue, il y a tellement de trous que la voiture en tremble mais vos rues à vous sont belles et lisses. Est-ce que vous devez les refaire souvent ? »

5. Montrer aux enfants qu'on apprécie la façon dont ils se parlent entre eux lorsqu'ils jouent ou travaillent ensemble aux centres ou pendant les autres activités.

Par exemple lorsqu'on observe deux enfants qui discutent à la table d'activité pendant qu'ils font leur collage, on peut leur dire « C'est agréable d'avoir quelqu'un à qui parler pendant qu'on travaille. Ma soeur et moi, on aime bien discuter pendant qu'on fait des gâteaux ensemble. »

-
6. Discuter brièvement des projets créatifs des enfants ou jouer avec eux lorsque vous circulez dans la classe ou sur le terrain de jeu. Vos conversations devraient :
- encourager les élèves à participer ;
 - les aider à exprimer oralement, et autant que possible en français, leurs idées et leurs sentiments face à leur apprentissage tout en leur laissant la responsabilité de leur apprentissage.

Par exemple, en passant près d'un enfant qui fait de la peinture, vous pourriez dire : « Je suis vraiment intéressée par la manière dont tu as obtenu cette couleur.... Tu pourrais peut-être apporter ta peinture à notre discussion de groupe aujourd'hui et dire à tes camarades comment tu as procédé. »

En observant les enfants qui jouent à un jeu de leur propre invention à l'extérieur, vous pourriez dire : « Vous avez l'air d'avoir beaucoup de plaisir. J'aime bien le fait que personne n'est exclu et que les nouveaux venus peuvent se joindre à vous. Ça serait peut-être un bon jeu à expliquer à tout le monde durant notre Rencontre avec toute la classe aujourd'hui. »

7. Réserver du temps pour le groupe à la fin du Jeu structuré ou la période consacrée à un Centre d'apprentissage pour que les enfants puissent parler du travail qu'ils ont fait durant la journée, expliquer les idées qu'ils ont eues, ce qu'ils ont appris et comment ils ont résolu les problèmes.
8. Garder un appareil photo en classe pour prendre des photos des enfants qui participent au Jeu structuré et aux activités dans les Centres d'apprentissage. Utiliser ces photos comme sujet de discussion avec la classe. Inviter les enfants qui figurent sur la photo à dire une chose dont ils se souviennent à la suite de l'expérience captée sur la photo. Les enfants peuvent également dicter ou écrire une phrase explicative pour chaque photo. On peut en faire un livre qui deviendra un sujet de conversation entre les enfants en classe ou entre les enfants et leurs parents ou tuteurs, camarades de lecture ou autres personnes.

Jeu de rôle guidé visant à résoudre un problème d'interaction sociale

Objectifs

Les activités décrites dans les pages suivantes visent plus particulièrement à appuyer les objectifs suivants du programme de français :

L'élève sera capable de :

- commencer à manifester le goût et l'intérêt d'utiliser la langue française à l'oral pour satisfaire diverses intentions ;
- commencer à manifester sa capacité de comprendre et d'interpréter le sens d'une communication orale pour comprendre des expériences d'autrui ;
- commencer à travailler de manière coopérative dans le cadre de diverses situations d'apprentissage de la langue ;
- commencer à manifester sa capacité de s'exprimer oralement dans une variété de situations pour partager ses expériences et pour donner des conseils .

Le développement langagier a une solide base émotive ou affective qui est intégrée aux fondements cognitifs et physiques. L'enseignante qui veut que ses élèves réalisent leur plein potentiel de jeunes apprenants et apprenantes s'efforcent de créer un milieu où tous les enfants se sentent acceptés et valorisés. Elle aide les enfants à communiquer leurs besoins et leurs idées avec respect et honnêteté et sait que cela exige du temps et un soutien pédagogique. Le Jeu de rôle guidé visant à résoudre les problèmes d'interaction sociale est une de ces formes de soutien. Cette stratégie contribue à l'épanouissement langagier des enfants dans un aspect essentiel du développement humain et à l'atteinte de certains objectifs du programme de français.

Un des avantages de cette stratégie est qu'elle encourage l'enfant à acquérir une habileté précieuse qui lui sera utile tout au long de sa vie – une habileté qui s'applique directement et quotidiennement en classe et qui lui servira continuellement dans toutes les autres situations sociales¹⁰. De plus, apprendre à utiliser la langue de la coopération et du respect de soi et des autres aide l'enfant à participer pleinement aux situations d'apprentissage. Cela est d'autant plus vrai que la capacité de rester calme et d'écouter attentivement les autres est un aspect important de la résolution des problèmes d'interaction sociale. De plus, cela renforce la capacité de l'élève de comprendre les autres et de montrer de l'empathie pour les autres – une capacité qui favorise la compréhension de la littérature.

Matériel

Grandes feuilles, marqueurs, matériel pour dessiner et écrire, marionnettes ou poupées.

Déroulement

Le jeu de rôle guidé visant à résoudre un problème d'interaction sociale comporte trois étapes principales :

- la démonstration par l'enseignante ;
 - la discussion et la description par écrit des comportements voulus ;
 - la révision et la pratique au moyen d'un nouveau jeu de rôle présenté par un ou deux enfants.
1. Choisir un thème pour la démonstration du jeu de rôle tel que « Comment partager le matériel ou les jouets ». Élaborer deux ou trois scénarios illustrant la meilleure façon et la pire façon de résoudre le problème choisi comme thème. Veiller à illustrer tant les comportements fondés sur l'affirmation de soi que les comportements fondés sur l'obéissance. Vous voulez enseigner aux enfants à ne pas plier devant l'agression d'une part et à s'affirmer d'autre part, suivant les circonstances. Vous voulez leur montrer que, parfois, la meilleure façon d'affirmer ses droits est de quitter les lieux.
 2. Utiliser des marionnettes ou des poupées pour faire le jeu de rôle ou obtenir le concours d'une aide-enseignante, d'un adulte bénévole ou d'un élève plus âgé d'une autre classe.
 3. Répéter le jeu de rôle une fois avant de le présenter à la classe. Décider des termes que vous voulez utiliser dans les exemples positifs et négatifs. Il est préférable d'utiliser une marionnette ou une poupée dans le rôle de l'agresseur plutôt que de confier ce rôle à un enfant ou un adulte parce que vous ne voulez pas que les humains modélisent un comportement agressif. Même avec une marionnette, il vaut mieux faire semblant de frapper quelqu'un plutôt que de faire réellement acte de violence dans une pièce. La même chose s'applique aux injures et insultes à caractère racial – en parler avec votre classe mais ne pas les utiliser dans un jeu de rôle.
 4. Présenter le jeu de rôle et inviter vos élèves à réagir. À leur avis, quelle est la meilleure manière de résoudre le problème? Selon eux, quelle est la meilleure solution? Peuvent-ils penser à d'autres façons de résoudre ce problème en plus de celles qui ont été présentées dans le jeu de rôle? Comment décider quelle solution est la meilleure? On peut intégrer les étapes suivantes de la « Prise de décision » du Hygiène 1re à 5e année – *Programme d'études : Niveau élémentaire*.

¹⁰ La recherche et des observations des enseignants suggèrent qu'en immersion nous devons développer la langue française au delà du contexte de la salle de classe. (Tarone et Swain, 1994)

Niveau	Démarche de prise de décision
1re année	Arrête-toi ! Regarde Vas-y !
2e année	Arrête-toi ! Regarde... <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pense à des options et à leurs conséquences</i> • <i>Choisis une option</i> Vas-y !
3e année	Arrête-toi ! <ul style="list-style-type: none"> • <i>Réfléchis</i> • <i>Apprends</i> Regarde... <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pense à des options et à leurs conséquences</i> • <i>Choisis une option</i> Vas-y !

5. Pour les encourager à participer davantage au jeu de rôle, vous pourriez leur montrer à faire un geste d'approbation (pouce levé) ou de désapprobation (pouce vers le bas) pour réagir aux mots ou actions dont ils sont témoins durant le jeu.
6. Résumer leurs idées sur de grandes feuilles. Utiliser un format simple en inscrivant par exemple : le problème, les choses à faire, les choses à dire et en donnant quelques exemples.
7. Exercer les élèves à mettre en pratique la solution adoptée en invitant des volontaires à présenter un scénario semblable à celui présenté dans le jeu de rôle. Les guider au besoin.
8. Enseigner les comportements par le jeu de rôle. Parmi les comportements qui contribuent énormément à créer un climat de démocratie et de bienveillance dans la classe, mentionnons : ¹³
 - Se calmer – se parler à soi-même (compter lentement jusqu'à dix, réciter l'alphabet, réciter un vers), quitter les lieux, trouver une activité tranquille, et lorsque toutes ces solutions sont trop difficiles à appliquer, demander l'aide d'une personne en qui vous avez confiance et avec qui vous pourrez partager vos sentiments.
 - Écouter attentivement afin de comprendre les besoins, les désirs, les émotions et les idées des autres.
 - S'intéresser aux autres et se montrer amical – saluer les autres lorsque vous les voyez, sourire, apprécier la contribution et les idées des autres.
 - Montrer de l'empathie et offrir de l'encouragement par des mots, des actions et le langage corporel.
 - Attendre son tour, faire des échanges et partager équitablement – la meilleure et la pire manière de faire ou de refuser une demande, différentes manières d'attendre son tour ou de partager, échanger des objets de valeur et d'intérêt égal.

¹¹Voir aussi les activités (vocabulaire et expressions françaises) dans *La résolution de conflits au primaire* et dans *Hygiène Programme d'études : Niveau élémentaire (1re à la 5e année)*.

- Adopter des comportements d'affirmation de soi proactifs qui permettent d'aller au devant des autres – prendre l'initiative des interactions sociales (par exemple, saluer les autres, faire des suggestions amicales et non ordonner, offrir de l'aide, respecter le droit des autres de refuser).
 - Réagir avec assurance en s'affirmant – en réaction aux interactions sociales (par exemple, défendre ses droits individuels, refuser d'accepter des actes de discrimination ou toute forme d'injures).
9. Centrer l'enseignement sur l'idée qu'on peut changer les habitudes. De nombreux enfants ont vu d'autres personnes recourir aux cris, aux injures et à l'agression physique pour affirmer leurs droits et leurs désirs et ont ainsi appris ces comportements. D'autres ont appris la passivité et le retrait face à l'agression. Les enfants vont revenir à ces comportements au cours de conflits en classe et sur le terrain de jeu jusqu'à ce qu'ils reçoivent de l'aide. Lorsqu'on enseigne aux enfants que ces comportements sont des habitudes qui peuvent être changées avec la pratique et le soutien, et qu'on leur donne des moyens de maîtriser le processus de changement, ils peuvent modifier leurs comportements de manière permanente.
10. Enseigner aux élèves les termes à utiliser en français pour résoudre les problèmes d'interaction sociale par la coopération. Voici quelques situations dans lesquelles l'enseignante peut transmettre aux enfants le vocabulaire de la coopération et de la résolution de problèmes d'interaction sociale. Nous avons indiqué ce que pourrait dire l'enseignante.

Il ne faut pas s'attendre à ce que les jeunes enfants connaissent automatiquement les mots à utiliser en anglais ou en français pour travailler et jouer harmonieusement avec les autres. On peut recourir au jeu de rôle et aux démonstrations « spontanées » pour modéliser et enseigner la manière d'interagir convenablement en société.

Exemples

1. Rappeler à l'enfant **de parler à la personne avec qui il éprouve un problème** et lui dire quelles expressions employer pour faire une demande à l'autre. Par exemple : « *Si tu as besoin d'un marqueur rouge, tu peux en demander un à Abby. Tu peux dire : "Abby, est-ce que je peux s'il te plaît utiliser le marqueur rouge ?"* » Ou si un enfant importune un autre enfant : « *Demande à Hector de cesser de crier. Dis, "Hector, je n'aime pas cela quand tu cries. Ça me fait mal aux oreilles."* »
2. Aider l'enfant à **nommer ses émotions et à expliquer le pourquoi de ses actions**. Une structure simple à modéliser et que les jeunes enfants peuvent apprendre à utiliser efficacement est « _____ (le nom de l'enfant) , je n'aime pas cela quand tu _____ (l'action que l'enfant n'aime pas) . Cela me rend _____ (triste, méchant, malheureux, seul, etc.)» Les enfants peuvent apprendre à utiliser cette structure pour résoudre les conflits.
3. La décision de **partager est un choix**. L'expérience démontre que les enfants sont davantage enclins à partager lorsqu'ils sentent qu'ils ont véritablement le choix. Par le jeu de rôle, modéliser comment :
 - demander gentiment si l'autre enfant veut bien partager avec vous ;
 - dire « non » fermement mais poliment si vous ne désirez pas

- accepter un « non » en disant « d'accord » ;
- remercier un enfant qui accepte de partager avec vous ; dire le nom de la personne lorsque vous la remerciez : « Merci Gordon de me laisser utiliser la pelle » ;
- offrir de partager un objet : « Si tu veux regarder ce livre ensuite, je le garderai pour toi. »

4. **Aider l'enfant à apprendre les termes et les comportements d'affirmation de soi qui sont acceptables.**

Les termes et les comportements importants à utiliser dans les jeux de rôle et qui favorisent l'affirmation de soi comprennent:¹²

- Dire fermement à l'agresseur de cesser de faire l'action qui nous fait mal (p. ex. « *Ne me frappe pas!* »; « *Arrête cela ! Je n'aime pas qu'on me pousse* »)
- Refuser de céder un jouet ou un autre objet à l'agresseur (p. ex. « *Je n'ai pas fini d'utiliser cet objet.* » « *Je ne m'en vais pas.* »)
- Refuser d'accepter un acte ou une parole discriminatoire (p. ex. « *Cesse de m'appeler par ce nom. Cela me blesse.* » « *Tu ne peux pas dire que les filles ne peuvent pas jouer.* »)
- Défendre ses droits (p. ex. « *C'est mon tour maintenant.* »)
- Refuser que ses pairs lui donnent des ordres et refuser une aide non nécessaire (p. ex. « *Non, je ne veux pas faire cela. Je veux le faire à ma manière.* » « *Non merci. Je peux le faire moi-même.* »)
- Dire « *Non* » avec fermeté à des pairs qui l'incitent à se conduire mal.
- Dire « *Non* » avec fermeté aux enfants plus âgés et aux adultes qui veulent abuser de leur pouvoir et chercher l'aide d'un adulte en qui il a confiance. (p. ex. « *J'ai un problème et j'ai besoin de ton aide.* » « *J'ai besoin de te parler de quelque chose d'important.* » « *J'ai besoin d'aide.* »

¹² La liste des comportements et des termes suggérés ici est adaptée d'une liste que l'on trouve dans *Early Violence Prevention* (1995), p. 131-132.

Une formule linguistique de résolution de conflit pour les jeunes enfants

Au début, cette stratégie donne de meilleurs résultats avec deux enfants. Avec du soutien et de la pratique, les jeunes enfants peuvent apprendre à l'utiliser également dans un conflit impliquant trois personnes. Réserver un coin de la classe où les élèves peuvent « se parler » lorsqu'un enfant éprouve un problème avec un de ses camarades. Lorsque deux ou trois enfants s'adressent à vous pour régler une dispute ou un conflit, il faut commencer par demander à chacun, à tour de rôle : « *Veux-tu résoudre ce problème ?* » Si les enfants ne sont pas disposés à trouver une solution, mais semblent préférer continuer à discuter et à justifier leur comportement, vous pourriez dire : « *Tu ne sembles pas tout à fait prêt à résoudre ce problème.* » Si les enfants répondent « *Oui* », leur demander d'en parler ensemble au coin réservé à cet effet. Décider avec eux qui parlera en premier (puis en deuxième et en troisième si trois enfants sont impliqués). Au besoin, leur rappeler la formule linguistique à utiliser. Lorsque les enfants auront vu cette séquence modélisée à plusieurs reprises et l'auront mise en pratique, il ne sera plus nécessaire de la leur rappeler. Leur répéter que chacun doit être satisfait par la résolution du conflit.

Formule linguistique et exemple avec deux enfants

1. Chaque enfant commence par dire quel comportement chez l'autre enfant il n'a pas aimé. Rappeler aux enfants de décrire le comportement et non de critiquer la personne (p. ex. en lui disant des injures). Puis, chaque enfant dit comment il se sent face à ce comportement.
2. Chaque enfant demande à l'autre ce qui l'aiderait à se sentir mieux. (Les jeunes enfants passent souvent par-dessus cette étape et disent immédiatement : « *Je m'excuse.* » ou « *Je t'aime.* »). Vous pouvez discuter de l'idée que personne n'est obligé de s'excuser à moins d'être prêt à le faire. Vous pouvez aussi faire un jeu de rôle pour expliquer qu'il y a d'autres façons de corriger une situation.
3. Les enfants décident ensemble s'ils sont satisfaits de l'issue de la discussion ou de la façon de rectifier la situation. Voici un exemple :
Kenny : « *Damon, je n'aime pas quand tu dis que je ne peux pas jouer avec toi. Ça me rend triste.* »
Damon : « *Et bien, moi je n'ai pas aimé quand tu as joué avec Kerry hier et pas avec moi. J'ai pensé que tu l'aimais plus que moi.* »
Kenny : « *Qu'est-ce qui t'aiderait à te sentir mieux ?* »
Damon : « *Je veux que tu joues avec moi aussi, d'accord ?* »
Kenny : « *Tu es supposé me demander ce qui m'aiderait à me sentir mieux. Demande-le moi maintenant.* »
Damon : « *Qu'est-ce qui t'aiderait à te sentir mieux ?* »
Kenny : « *Je ne dirai plus que tu ne peux pas jouer avec moi et toi tu ne diras pas que je ne peux pas jouer avec toi, d'accord ?* »
(Damon fait signe qu'il est d'accord.) Les deux enfants vont vers l'enseignante et lui disent « *C'est réglé.* »
L'enseignante (à Kenny) : « *Es-tu content que ce soit réglé ?* » Kenny se dit content.
L'enseignante (à Damon) : « *Es-tu content que ce soit réglé ?* » Damon se dit content.
L'enseignante : « *Vous êtes vraiment en train d'apprendre à résoudre vos problèmes par la discussion. Maintenant vous êtes prêts à reprendre votre travail. C'est difficile d'apprendre quand quelque chose nous dérange, n'est-ce pas ?* »

Les élèves plus âgés peuvent s'exercer après le jeu de rôle dirigé par l'enseignante en travaillant en équipes de deux (ou de trois) et en rejouant le jeu de rôle ou en créant un nouveau sur le même thème. Vous pouvez inviter quelques équipes à faire part de leur jeu de rôle à la classe.

La résolution de problèmes d'interaction sociale est aussi un très bon thème pour les projets d'écriture. Les enfants peuvent écrire et illustrer leur propre vignette décrivant un problème qu'ils ont éprouvé et expliquant comment ils l'ont résolu. On peut réunir une collection de vignettes pour en faire un album de classe sur l'apprentissage coopératif et les comportements bienveillants ou sur la résolution de conflits. De plus, les élèves plus âgés peuvent travailler en petit groupe pour faire des tableaux illustrant comment résoudre des problèmes d'interaction sociale (décrire un problème et énumérer les choses à faire et les choses à dire). On peut ensuite afficher ces tableaux en classe ou dans les corridors.

Les occasions de parler et d'écouter dans les activités créatives et coopératives

Matériel

- Varié. (Choisir le matériel en fonction de l'activité.)

Déroulement

1. Donner aux enfants de fréquentes occasions de travailler deux par deux ou en petit groupe pour explorer des objets, partager leurs idées et créer en groupe. Toutes ces activités donnent l'occasion d'enrichir l'expression orale en français. Les possibilités sont nombreuses. Voici quelques exemples :
 - travailler avec les objets de manipulation en mathématiques ;
 - explorer les objets et les phénomènes naturels au coin des sciences ou durant les activités de sciences ;
 - trier et classer les objets et les photographies ayant trait à une unité sur l'hygiène, les sciences ou les sciences humaines ;
 - créer des objets d'art visuel ou faire du bricolage ;
 - inventer des histoires, des dramatiques ou des spectacles de marionnettes¹³.
2. Tout au long de la semaine, intégrer ces occasions à toutes les matières. Le tableau qui suit rappelle trois textes qui mettent l'accent sur les Centres d'apprentissage, les activités et le Jeu structuré pour les petits groupes – activités qui donnent aux enfants l'occasion d'apprendre à lire et à écrire, appuient le développement de la langue parlée et incorporent des activités favorisant la créativité et le raisonnement critique.

Quand les enfants s'en mêlent, (Ouellet, 1995), offre plusieurs activités pour s'exprimer et communiquer dans toutes les matières de la 1^{ère} à la 3^{ème} année.

Construire une classe axée sur l'enfant, (Schwartz et Pollishuke, 1992), contient beaucoup d'activités concrètes axées sur les besoins et les intérêts des élèves. « L'atmosphère de la classe », « Le langage intégré » et « Les centres d'apprentissage » seraient fort à propos.

La coopération en classe : Guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien, (Gaudet et al., 1998), présente 27 activités dont le contenu provient de différentes matières. L'ouvrage est divisé en trois parties :

- I. Présente les caractéristiques de la coopération en salle de classe
- II. Présente les activités
- III. Regroupe des fiches explicatives

¹³ Voir *Maternelle en immersion : Programme d'études* (1992), p. 115-120 ou *Français en immersion : Programme d'études pour le niveau élémentaire* (1992), p.189-191, pour une discussion de l'emploi des marionnettes dans l'enseignement de la langue.

-
3. Appuyer le développement de la langue parlée dans le cadre de ces expériences en :
- enseignant aux enfants le vocabulaire de la coopération et en modélisant l'utilisation de la langue à cette fin au moyen de démonstrations et de jeux de rôle ;
 - enrichissant spontanément le vocabulaire lorsque vous circulez parmi les groupes ;
 - ajoutant du vocabulaire sur les étiquettes et les pancartes, sur le Mur des mots, etc. dans la classe ;
 - faisant le point à la fin d'une activité en utilisant des énoncés ouverts tels que : « *Dites-moi ce que vous avez remarqué au sujet du matériel ou des objets avec lesquels vous avez travaillé aujourd'hui.* »

L'expérience langagière

Définition

L'expérience langagière est une stratégie pédagogique qui consiste à amener un enfant (ou un groupe d'enfants) à créer un texte en partant d'une expérience vécue individuellement ou en groupe.

Selon leurs capacités, les enfants peuvent :

- dicter le texte à l'enseignante (ou, pour les élèves plus âgés, à un enfant qui maîtrise mieux la langue) et illustrer le texte dicté. On peut aussi faire « dessiner » le texte par l'enfant avant de le lui faire dicter ;
- recopier une ou plusieurs phrase(s) que l'enseignante a écrite(s) sous sa dictée, puis l'illustrer (les illustrer) ;
- rédiger le texte eux-mêmes, en petits groupes.

Le texte peut être basé sur une variété « d'expériences vécues » :

- l'expérience peut faire partie de la vie quotidienne des enfants, en dehors du contexte scolaire : le père de Jennifer est revenu de son voyage à Ottawa hier soir et le reste de la famille est allé le chercher à l'aéroport, ou bien la chatte de Jordan a eu des chatons ;
- on peut tirer profit d'une expérience non planifiée, dont le déroulement a eu lieu dans le contexte scolaire : la partie de soccer pendant la récréation; la visite de la mère de Jade qui est venue présenter à la classe le petit chiot que la famille vient d'acheter, ou encore un spectacle de clowns donné à l'école;
- on peut avoir planifié une expérience dont le déroulement a lieu dans le contexte d'une unité : visite de la Maison de la science, excursion au marais, expérience de sciences.

L'expérience langagière et l'enseignement en langue seconde

L'expérience langagière a une place primordiale dans l'enseignement en immersion: cette approche permet d'amener l'enfant à :

- accéder à une forme d'expression écrite dès le début de sa scolarité en immersion ;
- accéder à la lecture en français dès le début de sa scolarité (et de comprendre ces textes puisqu'il les a créés) ;
- relier ce qu'il connaît déjà – l'expérience vécue – à ce qu'il est en train d'apprendre – des mots et structures de la langue française, des concepts;
- comprendre la lecture de textes qui traitent du même sujet que l'expérience vécue – une séance d'expérience langagière est particulièrement efficace pour préparer les enfants à la lecture dans les divers domaines d'étude obligatoires ;

Un des buts principaux de cette approche est de faire comprendre que tout ce qui se dit peut s'écrire et que tout ce qui s'écrit peut se lire ou se dire.

Parfois, l'occasion d'utiliser l'expérience langagière survient spontanément, par exemple lors de la première neige ou d'une expérience avec les ombres ou le mélange des couleurs. Toute activité ou expérience qui suscite beaucoup d'intérêt chez les enfants ou qui capte leur imagination est un bon thème

Faire la démonstration des concepts liés à l'écrit tandis que vous consignez l'expérience. Au début, c'est l'enseignante ou un autre adulte qui écrira parce que l'approche vise à montrer aux enfants la correspondance entre ce qu'ils disent et sa forme écrite et à élaborer d'autres concepts de l'écrit. L'enseignante attirera leur attention sur ces aspects du texte écrit en écrivant sur le papier placé de manière à ce que tous les enfants puissent le voir.

- être exposé à des modèles (pour l'utilisation de stratégies d'orthographe, des diverses étapes du processus d'écriture des oeuvres de référence tels que dictionnaires et grammaires). Cette approche s'utilise dans divers contextes pour l'enseignement en langue seconde :
 - en début d'apprentissage, soit individuellement, soit avec l'ensemble de la classe. Les enfants dictent alors une phrase ou un texte à l'enseignante ou à un autre scripteur ;
 - à tout niveau. Les enfants peuvent alors assumer le rôle de scripteur (écrivant sous la dictée de leurs camarades de classe ou d'élèves plus jeunes) et mener plusieurs étapes de la séance d'expérience langagière ;
 - à tout niveau, avec des enfants dont la situation requiert un enseignement individualisé (un enfant qui vient d'être transféré d'un programme anglais dans le programme d'immersion par exemple).

Cette approche peut donc s'avérer un outil particulièrement utile pour répondre à des besoins particuliers (pédagogie différenciée).

Déroulement d'une séance d'expérience langagière

Le déroulement d'une leçon basée sur l'expérience langagière n'est pas toujours le même. On choisira, parmi les étapes décrites, celles qui conviennent le mieux au contexte de la leçon ou de l'unité, en fonction de circonstances telles que les objectifs que l'on s'est fixés, l'intérêt manifesté par les élèves et le temps dont on dispose.

Les étapes d'une séance d'expérience langagière, peuvent inclure :

- La formulation d'objectifs
- Une activité (ou des activités) d'amorce
- La collecte des idées
- La rédaction du texte
- La révision et la correction du texte
- La publication du texte
- L'évaluation

La collecte des idées

Pour la collecte d'idées, choisir par exemple une ou plusieurs des activités suivantes selon qu'elles sont ou non nécessaires à la rédaction du texte :

- rechercher des illustrations, les classer, les afficher pour s'en inspirer au cours d'étapes ou d'activités ultérieures, ou encore les coller sur les feuilles qui constitueront les pages du livre que l'on confectionnera;
- préparer une banque de mots relatifs au thème du texte; ne pas oublier que tout nom doit être accompagné d'un déterminant (écrire par exemple "le corsaire", et non "corsaire"); illustrer, si possible, les mots de la banque de mots;
- recueillir les idées des enfants au cours d'un remue-méninges
- ne pas oublier d'illustrer les mots nouveaux. Orienter les enfants si nécessaire en leur demandant où se passera l'histoire, p. ex. qui pourraient être les personnages, quelle forme ils pourraient avoir (animaux personnifiés par exemple); se mettre d'accord sur les idées à conserver;

-
- classer les idées énoncées dans le remue-méninges ;
 - faire un schéma préalable du déroulement d'une histoire;
 - selon le cas, réfléchir à l'intention de communication et au public visé.
- Si par exemple on écrit une lettre pour remercier quelqu'un de sa visite, on se demandera à ce moment-là s'il faut tutoyer ou vouvoyer cette personne.

La rédaction du texte

Écrire le texte dicté par les enfants sur des grandes feuilles en les invitant à explorer les idées énoncées lors du remue-méninges.

On ne peut pas toujours se permettre de faire une première ébauche du texte en écrivant directement ce que dictent les enfants, puis de faire d'autres ébauches autant de fois que nécessaire. Dans certains cas donc, on orientera alors la rédaction par le biais de questions. Par exemple :

- lorsqu'un enfant fait une faute sur une structure idiomatique, demander si quelqu'un connaît l'expression correcte, ou rappeler où on pourrait la trouver; susciter l'opinion des enfants sur l'orthographe de certains mots, afin de développer des stratégies d'orthographe.
- guider la rédaction pour que le texte ait une structure logique et corresponde à l'intention de communication ou encourager l'utilisation de comparaisons, par exemple.

La révision et la correction

La rédaction d'un texte au cours d'une séance d'expérience langagière représente un excellent moyen de modéliser les phases cycliques du processus d'écriture. On devra de temps en temps incorporer chacune de ces phases à la rédaction d'un texte collectif. Dans ce cas, on écrira les idées telles qu'elles sont dictées par les enfants, puis on reviendra sur le texte pour la révision et la correction.

On analyse alors les points forts et les points faibles du texte que l'on vient de rédiger : respect de l'intention de communication, organisation des idées, etc. Par le genre de questions qu'il pose, l'enseignant amène les élèves à envisager divers changements possibles.

Les premières révisions visent les aspects relatifs au message que l'on veut communiquer. On posera aux enfants des questions telles que :

- Qu'est-ce que vous pensez de ce qu'on a écrit?
- Est-ce qu'on a dit ce qu'on voulait?
- Est-ce que notre texte correspond au but que l'on cherche à atteindre (revenir sur l'intention de communication : cherchait-on à convaincre le lecteur, à l'inviter, à le remercier, à le divertir; à quel sujet cherchait-on à communiquer avec le lecteur?)

Avant la publication, il faut concentrer l'attention des enfants sur des aspects tels que l'orthographe et la ponctuation. On posera des questions telles que :

- Est-ce qu'il y a des mots dont vous n'êtes pas sûrs? Que pourrait-on faire pour en vérifier l'orthographe?

On peut modéliser l'utilisation de divers moyens de vérification (p. ex. affiches exposées dans la classe, banque de mots, dictionnaires).

Pour de plus amples renseignements sur les étapes, voir dans *Français en immersion : Guide méthodologique pour l'enseignement de la lecture au niveau élémentaire* (1992), p. 89 – 94.

Les étapes de prolongement d'une séance d'expérience langagière peuvent inclure :

- La formulation de nouveaux objectifs (objectifs spécifiques imprévisibles au départ – qui dépendent souvent du texte rédigé)
- L'exploitation du texte
- Une ou des activités de réinvestissement :
 - **La lecture partagée** – cette activité aidera l'enfant à développer les concepts de « mot » et de « phrase » et à comprendre la progression de gauche à droite.
 - **La lecture indépendante et la lecture à faire chez soi** – faire une copie de la fiche que chaque enfant illustrera ; à utiliser pour la lecture indépendante et la lecture avec un camarade et à apporter à la maison pour lire avec sa famille.
 - **Association de phrases** – sur de grandes bandes, écrire des bouts de phrases qui reprennent des bouts de phrases du dossier et demander aux enfants d'associer les phrases qui sont les mêmes. Les enfants peuvent essayer de lire les phrases durant la Lecture partagée. Inviter des volontaires à trouver et à placer chaque bout de phrase au-dessus de celui qui lui correspond dans le tableau d'expérience ou la fiche. Après avoir fait l'activité en groupe, on peut la proposer durant le temps consacré aux Centres d'apprentissage.
 - **Faire une phrase avec une suite de mots** – après les activités visant à associer les phrases, on peut découper en mots les bouts de phrases du tableau ou de la fiche. En faire la démonstration mais permettre aux enfants de découper les mots. Ils peuvent travailler individuellement ou deux par deux pour reconstituer les phrases.
 - **Activités de relecture dirigées par l'enfant** – inviter les enfants à devenir enseignant et à diriger les autres enfants dans la lecture de certaines parties du tableau, des grands livres, etc. en montrant les mots qu'ils connaissent ou en lisant à haute voix certaines parties et en les désignant avec leur main ou avec une baguette au fur et à mesure de la lecture. Lorsque vous aurez travaillé plusieurs tableaux et livres en vous basant sur l'expérience langagière, les enfants pourront choisir le tableau ou le livre pour lequel ils vont guider les autres enfants au moment de la relecture.
- La planification d'une sortie – parler et écrire sur le sujet, avant comme après la sortie (faire la liste des objets à apporter, des règles à respecter; dessiner et indiquer les repères sur une carte de l'endroit où vous êtes allés, décrire l'expérience) ;
- Préparation de divers types de tableaux d'instruction expliquant comment procéder et décrivant les expériences faites par la classe ou les objets créés ;
- Élaboration d'un dossier sur une manifestation culturelle tel qu'un pow-wow ou la visite d'un invité spécial ;
- Résumé d'une histoire favorite que les enfants ont entendue, vue ou dramatisée plusieurs fois.

Français en immersion : Programme d'études pour le niveau élémentaire (1992) comprend également des stratégies d'enseignement relatives à l'expérience langagière.

- La publication de grands livres, p. 175

Rencontre avec toute la classe/Activités de groupe¹⁴

- Étiquettes pour les noms
- Grandes feuilles et marqueurs

Déroulement

En plus des activités quotidiennes dans la salle de classe avec le groupe le matin ou l'après-midi, vous voudrez peut-être incorporer quelques-unes des brèves activités suivantes.

Les élèves plus âgés peuvent utiliser une forme de Partager – Discuter pour le message du matin. Un enfant dit une phrase ayant trait au message. Son coéquipier écoute attentivement puisqu'il lui faudra répéter le message de son partenaire à la classe. En travaillant selon cette méthode, vous aurez besoin d'une feuille pour inscrire le nom des enfants au fur et à mesure qu'ils passent puisque seulement quelques élèves auront leur tour chaque jour.

1. **Le message du matin.** Varier la formule pour le message du matin toutes les semaines ou les deux semaines, afin que l'activité demeure intéressante et agréable. Demander à quelques enfants seulement de faire part d'un message et utiliser une liste de présence ou le tableau des assistants pour indiquer à qui revient le tour. Modéliser une formule simple que les enfants pourront appliquer pour partager leur message, telle que *qui, quoi, quand, où*. Faire la démonstration de cette formule vous-même à quelques reprises avant de demander aux élèves de l'appliquer. Ne pas pousser les enfants qui hésitent ou ceux qui ont des difficultés à se conformer exactement au format. Apprécier tous les efforts. Encourager les enfants à s'aider entre eux et à respecter le format, mais ne pas leur permettre de monopoliser l'activité quand c'est

Deux exemples :

- L'enfant dit : « *Je suis allé chez ma grand-mère hier.* » (L'enseignante ou un autre enfant lui demande : « *Où vit-elle?* »). « *Elle vit à quelques rues de chez moi.* » L'enseignante écrit au tableau *Qui – je, Quoi – suis allé chez ma grand-mère, Quand – hier, Où – à quelques rues*. Elle invite l'enfant à lire ce tableau avec elle tandis que les autres observent et écoutent.
- L'enfant dit : « *J'ai joué au hockey.* » (L'enseignante dit : « *Veux-tu ajouter quelque chose ? Te souviens-tu de notre structure ?* » tout en montrant le tableau *Qui, Quoi, Quand, Où*.) L'enfant dit : « *Ah oui, j'ai joué au hockey hier soir.* » L'enseignante remercie l'enfant sans exiger plus de détail.

2. **Catégories.** L'enseignante décide de la catégorie telle que « Les livres » et chaque enfant nomme un livre qu'il a aimé ou n'a pas aimé et donne une raison pour laquelle il a aimé ou n'a pas aimé ce livre. Une autre catégorie pourrait être « Les couleurs ». Chaque enfant nomme une couleur, puis un objet de cette couleur (en utilisant peut-être une structure de phrase simple qui a été modélisée.)

¹⁴ Voir aussi « La période de mise en commun » dans *Français en immersion : Programme d'études au niveau élémentaire* (1992, p. 170).

-
3. **Partager** – Discuter. Une activité simple que les jeunes enfants peuvent faire à deux : « Dis à ton partenaire tout ce que tu sais au sujet de _____. » Chaque enfant travaille avec un ou une partenaire. L'enseignante fournit l'objet dont ils parleront, donne un exemple concret ou présente une image de l'objet et demande à l'enfant de dire à son partenaire ce qu'il sait de cet objet. Une pomme, une banane, une orange ou tout autre aliment constitue un bon choix pour cette activité. (Il est important de vérifier si certains enfants ont des allergies avant d'apporter des aliments en classe.) Ensuite :
- inviter les équipes de deux à partager une partie de leur discussion avec la classe ;
 - offrir aux enfants une expérience sensorielle en leur donnant un morceau de la pomme, banane ou orange et en les invitant à décrire *l'aspect, le goût et l'odeur* du fruit ainsi que *la sensation* au toucher. Cette activité pourrait s'insérer dans le cadre des activités de groupe ou vous pourriez la présenter comme une activité à laquelle vous reviendrez plus tard dans la journée.
4. **L'acquisition de nouveau vocabulaire** : L'enseignante choisit un nom commun en rapport avec un livre, une chanson ou un sujet vu récemment en classe ; elle l'écrit sur une fiche puis lit et montre la fiche au groupe (par exemple : navet, accordéon). Elle demande, « *Qui pense savoir quel est ce mot ?* » L'enseignante peut donner un modèle de structure à utiliser pour répondre : Je pense que c'est _____ ou modéliser un jeu de questions que les enfants peuvent poser pour trouver la réponse. Par exemple : Est-ce que ça se mange ? Est-ce que ça se porte ? Est-ce que c'est utile pour travailler ? Est-ce qu'on peut jouer avec ? Est-ce que c'est plus grand qu'une chaise ? Est-ce que c'est plus petit que ma main ?
5. **L'objet-surprise** : Placer un objet ayant trait au thème ou concept enseigné dans une boîte, une chaussette, une taie d'oreiller ou un récipient peint dont le couvercle a été percé de trous. Inviter les enfants à deviner, à tour de rôle, quel est l'objet en posant des questions telles que celles qui ont été proposées plus haut. Ils peuvent secouer la boîte, sentir le récipient ou toucher l'objet en passant la main dans la chaussette ou par le couvercle. Lorsque l'enfant devine juste, montrer l'objet au groupe et demander : « À votre avis, où pourrait-on utiliser cet objet dans notre classe. Où devrait-on le mettre ? Comment pourrait-on le partager ? »

Pour les élèves plus âgés, une activité intéressante à faire avec les catégories consiste à leur demander : « Dites-moi, en français, tout ce que vous savez au sujet de _____. » Choisir un concept tel que la famille, la lecture ou le sable, en plus d'objets plus concrets. En équipes de deux, les partenaires disent, à tour de rôle, une chose qu'ils savent au sujet de l'objet ou du concept jusqu'à ce qu'ils n'aient plus d'idée (ou ne puissent pas continuer en français). Chaque équipe raconte à la classe une chose qu'elle sait au sujet de l'objet. L'enseignante pourrait consigner les résultats de ce partage sur un tableau d'expérience.

Chapitre deux

Chapitre deux: Aimer la littérature et apprendre des livres

Champ de compétence relatif au texte

- ❖ acquisition de l'amour de la littérature et du plaisir de lire;
- ❖ connaissance de la langue des œuvres de fiction et des textes informatifs;
- ❖ développement du sens du récit, de la connaissance essentielle du livre et des concepts de l'écrit;
- ❖ développement de la capacité de repérer l'écrit;
- ❖ développement d'un intérêt pour la langue, la littérature et la culture françaises.

Instruments et techniques d'évaluation

Raconter de nouveau une histoire

Aux fins d'évaluation, il est utile de demander aux élèves de raconter de nouveau une histoire. Entre autres, cette activité permet de savoir:

- ce qu'est une histoire pour l'enfant (son concept du récit), d'après les éléments de l'histoire qu'elle juge importants de reprendre lorsqu'elle partage une histoire avec les autres;
- quels éléments structuraux de l'histoire (personnages, début (temps et lieu), événements) l'enfant utilise pour comprendre l'histoire;
- dans quelle mesure l'enfant prête attention au vocabulaire et aux structures de la langue française présentés dans l'histoire et les assimile (apprend et emploie);
- à quel niveau général de développement se situe l'enfant relativement aux structures conventionnelles de la langue française (syntaxe);
- les capacités émergentes de l'enfant relativement au français parlé et à la compréhension orale;
- dans quelle mesure il y a correspondance entre le texte et ce que l'enfant choisit de raconter;
- dans quelle mesure l'enfant choisit de raconter de nouveau des renseignements importants plutôt que des détails qui sont moins pertinents;
- dans quelle mesure l'enfant établit un lien entre l'histoire et sa propre expérience et considère que cette expérience fait partie de l'histoire lorsqu'elle la raconte de nouveau.

Raconter de nouveau une histoire est à la fois une stratégie pédagogique remarquable et un instrument d'évaluation – les élèves ayant à démontrer leur degré de compréhension d'une histoire connue en la racontant de nouveau.

Déroulement

1. Montrer comment raconter de nouveau une histoire dans un cadre pédagogique avant de faire appel à cette technique pour évaluer le sens du récit chez l'élève (voir « Raconter de nouveau une histoire en tant que stratégie pédagogique », p. 81).
2. Choisir une histoire brève et intéressante qui comprend un problème et la résolution de ce problème.

« ... Demander à un élève de raconter de nouveau une histoire donne plus de renseignements sur le niveau de compréhension de l'élève que ne le font ses réponses aux questions de compréhension plus couramment utilisées. » (Rhodes & Shanklin, 1993, p. 232.)

-
3. Remplir un formulaire d'évaluation semblable à la grille proposée à la page 66, en indiquant le titre de l'histoire, le nombre de personnages, les principaux événements de l'action, etc. Cela vous aidera à déterminer les éléments qui doivent être présents dans l'histoire que l'enfant racontera de nouveau et servira de critère (norme) pour évaluer jusqu'à quel point l'histoire racontée de nouveau est complète.
 4. Dire aux enfants que vous allez inviter quelques-unes d'entre elles à vous raconter de nouveau l'histoire après que vous l'aurez lue à toute la classe. Au début, vous pourriez leur demander d'écouter attentivement et d'essayer de se rappeler de qui on parle dans l'histoire et ce qui arrive aux personnages principaux. Demander aux enfants de bien prêter attention pour déterminer si quelqu'un dans l'histoire éprouve une difficulté (ou fait un souhait) et comment ce personnage résout le problème (ou obtient la réalisation de son souhait). À d'autres moments, demander des volontaires pour raconter de nouveau l'histoire sans structurer leur attention au préalable. Répéter cette invitation et permettre aux enfants de choisir les aspects de l'histoire sur lesquels elles préfèrent se concentrer.
 5. Lire l'histoire à la classe à l'aide des stratégies habituelles, parmi lesquelles:
 - simplifier le vocabulaire ou même adapter l'histoire si elle est difficile;
 - choisir des histoires qui présentent un conflit pour que les enfants puissent en discuter: p. ex.: « Si c'était toi, qu'est-ce que tu ferais ? », « Comment est-ce que l'histoire va finir ? », « Qu'est-ce que tu penses qu'il va faire ? », etc. ...;
 - lire des histoires connues;
 - parler de l'auteur ou l'auteure, de l'illustrateur ou l'illustratrice et de la couverture;
 - encourager les enfants à faire des prédictions en se basant sur la couverture du livre et sur le titre;
 - lire avec expression, montrer des images et commenter la langue (mots et sons nouveaux ou connus) ou les idées, selon le cas;
 - arrêter au milieu de l'histoire pour confirmer ou infirmer les prédictions initiales et pour faire de nouvelles prédictions;
 - discuter de nouveau des prédictions à la fin de l'histoire;
 - encourager des réponses générales en posant des questions telles que « D'après toi, quelle était la meilleure partie de l'histoire ? », « La plus drôle ? » « La plus terrifiante ? » « La plus triste ? ».
 6. Demander aux enfants de réagir personnellement à l'histoire. Par exemple, leur demander de:
 - dessiner leur partie préférée de l'histoire et d'écrire (ou dicter) une phrase à ce sujet;
 - illustrer une histoire sur une bande de papier pliée en trois en dessinant ce qui s'est passé au début, au milieu et à la fin de l'histoire sur chaque section de la bande de papier;
 - dire aux enfants que vous allez demander à une ou deux d'entre elles de venir vous raconter de nouveau l'histoire pendant que les autres font le travail demandé exprimant leur réaction à l'histoire.
 7. Demander aux enfants que vous avez choisies de venir une à une vous raconter l'histoire dans un coin tranquille de la classe. Utiliser la fiche d'évaluation (p. 66) ou une autre que vous avez préparée pour inscrire ce que chaque élève reprend de l'histoire.
 8. Aider l'enfant seulement si nécessaire pour l'aider à démarrer. Ne pas intervenir à moins qu'il y ait une pause d'environ 30 secondes. Poser des questions telles que celles qui figurent ci-dessous pour l'aider, mais indiquer sur votre fiche d'évaluation que vous avez dû aider l'enfant.

Questions à poser pour aider l'enfant:

- Comment est-ce que l'histoire débute?
- Qui est ou qui sont le (s) personnage(s) dans l'histoire?
- Qu'est-ce qui se passe dans l'histoire?
- Qu'est-ce qui se passe ensuite? OU Qu'est-ce qui se passe après cela?

9. Lorsque l'enfant semble avoir terminé, demander « Y a-t-il autre chose que tu aimerais ajouter ? » Remercier l'enfant et trouver une chose à apprécier dans son récit, par exemple « J'ai aimé la façon dont tu as commencé ton histoire en disant: 'Il était une fois' et tu as dit 'Fin' lorsque tu as eu terminé. » OU « Tu as vraiment choisi les choses importantes à me raconter. C'est ce que fait un bon conteur (ou une bonne conteuse). »
10. Remplir toute autre partie de la fiche d'évaluation et inscrire les commentaires anecdotiques une fois que l'élève a repris sa place. Vous voudrez sans doute noter l'enthousiasme ou l'agacement manifesté par l'enfant, ainsi que les commentaires de l'élève qui relient ses expériences personnelles à l'histoire et ceux qui n'ont aucun lien avec l'histoire.
11. Si vous avez le temps, appeler une deuxième enfant pour raconter de nouveau l'histoire. Ne pas laisser s'écouler trop de temps entre le moment où vous racontez l'histoire et le moment où l'enfant raconte de nouveau l'histoire. Vous pouvez montrer le livre à l'enfant et lui laisser une minute pour le parcourir afin de l'aider à se rappeler de l'histoire. Cela n'influence pas indûment le récit de l'enfant parce que votre but n'est pas d'évaluer la mémoire de l'enfant mais bien ce que l'élève a compris de l'histoire et quelles parties elle considère importantes de raconter pour conserver la structure de l'histoire.

Se rappeler que le fait de demander une seule fois à un élève de raconter de nouveau une histoire ne reflétera pas tout ce que l'élève sait. Le récit de l'élève variera suivant l'attrait qu'exerce l'histoire sur l'enfant et ce qu'il vit ce jour-là. Si possible, faire raconter de nouveau une histoire à chaque enfant plus d'une fois entre chaque bulletin et éviter de tirer des conclusions définitives.

Répercussions sur l'enseignement

Les difficultés qu'éprouve un enfant à raconter de nouveau une histoire peuvent être attribuables à son niveau de développement langagier plutôt qu'à son sens du récit. Cela est particulièrement vrai chez les enfants inscrites au programme de français en immersion. Utiliser cette technique d'évaluation de concert avec d'autres instruments destinés à évaluer la communication orale afin de mieux comprendre dans quelle mesure le développement langagier joue un rôle. En ce qui a trait aux difficultés langagières liées aux retards dans le développement, il sera utile d'avoir recours au Jeu structuré et à toutes les activités informelles de développement du langage citées dans le chapitre précédent. De plus, il sera bénéfique pour les enfants de faire beaucoup de jeux de langue tels que les activités mentionnées dans la section « Explorer les combinaisons de sons » (p. 104).

Pour renforcer le sens du récit chez l'élève, les stratégies et activités suivantes sont utiles:

- La lecture quotidienne aux élèves (p. 71)
- Le coin de lecture (p. 77)
- Lire, parler, dramatiser, écrire (p. 78)
- Raconter de nouveau une histoire en tant que stratégie pédagogique (p. 81)

Exemple de fiche d'évaluation visant à mesurer la capacité de raconter de nouveau une histoire en phase d'éveil¹⁵

Nom de l'enfant: _____ Date: _____

Titre de l'histoire: _____

Indiquer d'un crochet chaque élément mentionné par l'enfant lorsqu'il ou elle raconte de nouveau l'histoire. Noter jusqu'à quel point l'élève a eu besoin d'aide pour raconter l'histoire. Ajouter des commentaires anecdotiques dès que l'élève entreprend une autre activité.

Début (Situation initiale)

Dit où commence l'histoire ou fait un énoncé au sujet du temps et du lieu. _____

Personnages

Nomme les personnages à un certain moment de son récit. (Faire un crochet pour chaque personnage mentionné.) _____

Décrit quelques caractéristiques des personnages (p. ex. la personnalité, caractéristiques physiques). _____

(Faire un crochet pour chaque caractéristique mentionnée.)

Événements

Décrit les principaux événements ou épisodes de l'histoire. (Faire un crochet pour chaque événement.) _____

Fin (situation finale)

Décrit comment le problème a été résolu ou comment un but important a été atteint (un désir, un souhait a été réalisé). _____

Séquence

Raconte de nouveau l'histoire en respectant l'ordre chronologique des faits, du début à la fin. (Faire trois crochets si l'enfant raconte tous les événements dans l'ordre; deux crochets si la plupart sont en ordre et un crochet si l'enfant respecte un peu l'ordre des faits.) _____

Langue du livre

Reprend en partie la langue employée par l'auteur pour raconter de nouveau l'histoire. _____

Commence avec une formule propre aux contes et histoires comme « Il était une fois ».

Reprend les mots descriptifs employés par l'auteur tels que « énorme ».

Reprend des expressions ou des répétitions tirées du livre (p. ex. « Pas moi! » dit ____ .)

(*La petite poule rouge*)

Utilisation du français

Utilise le français pour raconter de nouveau l'histoire (toujours, souvent, pour certaines parties, presque pas) _____

Aide (aucune, un peu, beaucoup) _____

Commentaires

(Comportements observés pendant que l'enfant raconte de nouveau l'histoire, réflexions faites par l'enfant, etc.)

¹⁵Ce formulaire a été conçu et adapté d'après les conseils et les formulaires proposés dans les textes suivants : *Readings for Linking Literacy and Play* (Christie, Roskos, Enz, Vulewich, & Neuman, 1995); *35 Rubrics and Checklists to Assess Reading and Writing (Grades K-2)* (Fiderer, 1998); *Children Achieving: Best Practices in Early Literacy* (Neuman & Roskos, 1998); *The Whole Language Kindergarten* (Raines & Canady, 1990); *Windows into Literacy: Assessing Learners K-8* (Rhodes & Shanklin, 1993). Voir aussi Giasson, 1995, p. 219 – 223.

Évaluation de l'intérêt pour les livres ou la lecture et du plaisir de lire: Fiche d'observation et questions d'entretien

Comment procéder pour remplir la fiche d'observation

1. Pour que l'enfant puisse montrer de l'intérêt pour les livres, il faut:
 - que la classe possède une bibliothèque ou un coin de lecture bien pourvus;
 - incorporer des livres aux Centres d'apprentissage, centres de Jeu structuré et expositions;
 - prévoir chaque jour du temps pendant lequel les enfants pourront choisir les activités et le matériel avec lequel travailler;
 - organiser régulièrement une Rencontre avec toute la classe ou une mise en commun.
2. Évaluer régulièrement tous les enfants parce que leur intérêt pour les livres peut évoluer.
3. Évaluer chaque enfant pendant toute une semaine à la fois. (Il y a plus de chances d'observer le comportement habituel de l'enfant sur une période d'une semaine que sur une seule journée.)
4. Choisir de 5 à 7 enfants que vous observerez chaque semaine consacrée à l'évaluation.
5. Tenir la fiche d'évaluation à portée de la main tout au long de la journée. Parmi les moments de la journée les plus propices à l'utilisation de cet instrument d'évaluation, mentionnons:
 - la rencontre du matin (ou de l'après-midi) ou la mise en commun (Les enfants apportent-ils des livres ou parlent-ils des livres ?);
 - la période consacrée aux centres;
 - le temps réservé aux centres d'apprentissage ayant trait à la langue;
 - les transitions durant lesquelles certains enfants ont terminé les tâches qui leur ont été assignées et peuvent donc choisir d'autres activités tandis que les autres poursuivent leur travail;
 - la Lecture partagée;
 - l'heure du conte;
 - les visites à la bibliothèque de l'école.
6. Inscrive la date sur la fiche de chaque enfant et ranger cette fiche pour référence ultérieure et afin de comparer ses progrès au fil des mois.

Répercussions sur l'enseignement

Les enfants qui manifestent peu d'intérêt pour les livres ou pour les activités de lecture peuvent avoir besoin d'un soutien individuel supplémentaire afin de développer leur confiance et leur capacité de se concentrer sur l'histoire. Il peut être nécessaire de modifier les stratégies « Lire pour le plaisir » en constituant des groupes plus petits et en lisant des histoires plus courtes, humoristiques ou dont l'action est plus rapide. (La conversation informelle avec des adultes attentifs sera également importante pour ces enfants.)

Exemple de fiche d'observation visant à évaluer l'intérêt pour les livres et le plaisir tiré des livres

Directives : Pour chaque période d'observation, écrire la date sous les mots *Semaine du*. Faire un crochet dans la colonne appropriée chaque fois que l'aspect évalué est observé durant la semaine. Certains aspects auront plusieurs crochets à la fin de la semaine.

Nom de l'enfant: _____

	Semaine du	Semaine du	Semaine du	Semaine du	Semaine du
1. Semble être intéressé(e) lorsque l'enseignant(e) lit à haute voix et trouver plaisir à cette activité .					
2. Établit un rapport entre ce qui se passe dans l'histoire et sa propre expérience.					
3. Demande à aller à la bibliothèque de l'école.					
4. Rapporte les livres à la bibliothèque et en choisit de nouveaux.					
5. Dit pourquoi il ou elle choisit (ou aime) un livre en particulier.					
6. Participe à la Lecture partagée.					
7. Parle volontiers des livres.					
8. Apporte des livres, écrits en français ou en anglais, à l'école afin de les partager ou de les lire (si disponibles).					
9. Demande ses livres préférés (p. ex. utilise l'illustration d'un livre sur les châteaux comme modèle durant la période de jeu avec les blocs).					
10. Choisit comme activité indépendante de regarder les livres.					
11. Utilise les livres comme référence.					
12. Semble heureux ou heureuse durant les activités de lecture.					
13. Mentionne le fait de lire des livres, en français ou en anglais, à la maison (si disponibles).					
14. Décrit les livres qu'il ou elle possède ou a empruntés.					

Déroulement d'un entretien informel avec l'élève

1. Établir un horaire qui vous permettra d'avoir un entretien informel avec chaque élève au moins une fois aux moments des bulletins. Un entretien centré sur l'intérêt de l'enfant pour les livres et sur ses opinions au sujet de la lecture vous aidera à comprendre le contexte familial qui influence ses comportements en lecture.
2. Choisir quelques questions parmi celles de la liste ci-dessous ou préparer vos propres questions avec une ou un collègue intéressé. Ne pas poser plus de trois ou quatre questions à chaque entretien mais poser les mêmes questions à tous les élèves.
3. Accepter ce que l'enfant dit sans trop chercher à développer. Montrer de l'intérêt pour ses idées. Lui faire part de commentaires sur votre propre expérience. Garder l'atmosphère détendue.
4. Prendre note des commentaires de chaque élève durant chaque entretien ou immédiatement après.

Exemples de questions à poser durant l'entretien informel afin d'évaluer l'intérêt de l'enfant et ses opinions au sujet de la lecture¹⁶

- Qu'est-ce que la lecture? OU Que font les gens quand ils lisent ?
- Est-ce que maman ou papa lit ? Penses-tu que c'est utile pour eux de savoir lire ? OU Parle-moi des personnes que tu connais qui aiment ou qui savent lire ? Dis-moi pourquoi tu penses que les gens apprennent à lire ou doivent apprendre à lire.
- Est-ce que tu aimes lire ? Qu'est-ce que tu aimes dans la lecture ? OU Dis-moi ce que tu penses de la lecture.
- Sur quel sujet aimes-tu lire ? OU Dis-moi quel genre de livres tu lis. Parle-moi des choses que tu lis en plus des livres (question incitative, par ex. poser des questions sur les bandes dessinées ou les affiches).
- Quand aimes-tu lire ? Lis-tu parfois à la maison ? OU Dis-moi où tu aimes lire et quand tu aimes lire ?
- Est-ce que tu as un livre préféré en français ou en anglais ? Pourquoi est-ce ton livre préféré ? OU Parle-moi de ton livre préféré (tes livres préférés).
- Qui te fait la lecture ? Quelle autre personne te fait la lecture ? OU Parle-moi des personnes qui te font la lecture.

Les entretiens avec les jeunes enfants ne devraient pas durer trop longtemps; il n'est pas nécessaire que ces entretiens soient trop fréquents et le ton devrait être amical et détendu. Les enfants réagiront mieux s'ils n'ont pas l'impression qu'il y a une bonne et une mauvaise réponse à vos questions et s'ils sentent que vous êtes sincèrement intéressés par leurs idées.

Répercussions sur l'enseignement

Se reporter aux suggestions déjà faites relativement à la fiche d'observation. De plus, il sera important que l'enseignant, en tant que modèle en matière de langue, démontre son intérêt pour les livres, la lecture et autres activités d'alphabétisme. Les enfants qui n'ont pas observé d'adultes lisant chez eux comprendront mieux à quoi sert la lecture si on intègre du matériel de lecture et d'écriture aux Centres d'apprentissage et au Jeu structuré à caractère social (Pour d'autres idées, consulter la section « Intégrer l'alphabétisme au jeu dramatique à caractère social » chapitre 4, p. 140)

¹⁶ Voir aussi l'inventaire des intérêts dans *Français en immersion : Guide méthodologique pour l'enseignant de la lecture au niveau élémentaire (1992)*, p.149-151.

Stratégies et activités

Lire pour le plaisir

Faire quotidiennement la lecture de livres de fiction et de textes informatifs de qualité aux enfants peut faire naître chez eux un amour des livres et de la lecture qui durera toute leur vie. Cela est particulièrement vrai lorsque l'enseignant choisit bien les livres et montre son propre intérêt et son goût pour les récits, les idées ou l'utilisation de la langue dans les livres lus.

Choisir des livres de fiction à lire à haute voix¹⁷

Quelles qualités rendent un livre attrayant pour les jeunes enfants et utile pour l'enseignant des apprenants en phase d'éveil? Il est impossible de répondre de manière définitive à cette question ou en se basant sur un seul livre parce que ce sont les qualités de la **collection** de livres que l'on offre aux enfants pendant l'année scolaire qui sont importantes. On verra donc à proposer aux enfants:

- des livres variés qui reflètent différents genres, sujets et structures de la langue française et qui portent sur des thèmes abordés dans le programme de français ou dans les autres domaines d'étude;
- un juste équilibre entre des livres centrés sur les expériences que les enfants ont déjà vécues et des livres qui enrichissent les connaissances et le vocabulaires des enfants;
- une collection qui tient compte non seulement des deux sexes, des capacités et des incapacités, de la diversité culturelle et de la diversité des revenus tel qu'ils se reflètent dans votre classe mais aussi de la pluralité de la communauté toute entière et de la société en général et qui reflète bien la culture française.

Pour que les expériences initiales des enfants à qui on fait la lecture à l'école soient positives et développent la confiance et la capacités des enfants de participer pleinement, les livres de fiction en français destinés aux jeunes apprenants en phase d'éveil dans le programme d'immersion devraient posséder plusieurs des caractéristiques suivantes:

- des thèmes simples et des concepts connus;
- des structures répétitives ou cumulatives;
- une langue simple rythmée;
- une intrigue simple;
- des éléments prévisibles;
- les illustrations doivent correspondre très fidèlement au texte (au début de l'apprentissage);
- des temps verbaux simples (de préférence le présent de l'indicatif, le futur proche et l'impératif).

De plus, les livres choisis pour la lecture quotidienne doivent posséder plusieurs des caractéristiques suivantes si on veut qu'ils atteignent leur but principal qui est le plaisir:

- la brièveté;
- l'humour, l'absurdité ou des éléments de surprise;
- une action innovatrice et une intrigue qui se déroule progressivement;
- des personnages décrits avec soin;
- des individus uniques;
- des résultats authentiques;
- une langue et des images riches;
- des idées qui font réfléchir – qui font appel au lecteur ou à la lectrice pour prédire, imaginer, trouver des solutions, évaluer les choix;
- un récit qui fait appel aux émotions et aux sentiments;
- une histoire qui suscite une préoccupation pour le bien-être d'autrui (les personnages « invitent » les enfants à se mettre de leur côté).

¹⁷ Les directives relatives au choix des livres proposés ont été élaborées et adaptées en s'inspirant des textes suivants : *Choosing Children's Books* (Booth, Swartz, & Zola, 1987) ; *Using Literature with Young Children* (Coody, 1992) ; *Canadian Connections : Experiencing Literature with Children* (Jobe & Hart, 1991) ; et *The Story Journey* (McCord, 1995). Voir aussi à l'annexe p. 197 quelques suggestions de « Champs d'intérêt de lecture des enfants » selon leur âge.

🔑 La lecture quotidienne aux élèves

En immersion, il est **impératif** de lire aux enfants, en français, tous les jours. Ces lectures leur permettent d'accéder à des textes d'un niveau supérieur à celui des textes dont elles peuvent faire une lecture indépendante, et représentent un moyen très efficace de renforcer l'acquisition d'une langue seconde.

Par ailleurs, aucune autre intervention scolaire ne saura contribuer autant au développement du plaisir de lire pour la vie que ce prolongement en classe des lectures faites à la maison par les parents.

Objectifs

On utilise cette stratégie pour:

- développer l'intérêt envers la lecture;
- exposer les élèves à des types de textes, des genres littéraires, des structures textuelles et des niveaux de langue variés;
- mettre en évidence le lien entre le langage écrit et le langage parlé;
- développer la compréhension du vocabulaire et des structures essentiels à l'acquisition de concepts à travers les domaines d'étude;
- faire découvrir et comprendre les modes de vie, les habitudes et les valeurs de gens qui vivent ailleurs ou dans des situations différentes de la nôtre;
- modéliser des stratégies de lecture.

Choisir des textes informatifs pour les jeunes enfants

Les jeunes enfants sont curieux d'un grand éventail de phénomènes observés dans leur monde. Les livres informatifs peuvent répondre à leur curiosité innée et à leur sens du merveilleux. Un bon livre d'information destiné aux jeunes apprenants en phase d'éveil possède plusieurs des caractéristiques suivantes. Il:

- enseigne des idées fondamentales ou des généralisations importantes;
- est véridique;
- prête attention aux détails;
- est succinct;
- présente clairement l'information;
- évite les stéréotypes et n'altère pas les phénomènes naturels (par exemple, attribuer des qualités humaines aux animaux);
- est visuellement attrayant;
- nourrit la pensée et l'émerveillement.

[En plus de] développer la motivation à lire, le vocabulaire, la connaissance de formes de langage plus avancées ainsi que les connaissances générales (Giasson 1995), l'ensemble des lectures à voix haute permet à l'élève de se construire un ensemble de connaissances sur la littérature (Leblanc 2000, p. 35).

La lecture à haute voix par le professeur pendant une période de trente minutes par jour améliore d'une façon significative la connaissance du vocabulaire réceptif et l'habileté à comprendre et à communiquer avec plus de facilité et de précision en français (Romney, Romney & Braun 1988, cité dans Bonnar 1991).

Quand?

Quotidiennement, et ce, quel que soit le niveau enseigné. Cette pratique est souvent efficace en amorce d'unité ou de leçon (surtout si la trame de l'histoire est connue des enfants ou si les indices visuels qui accompagnent le texte permettent de faire anticiper le contenu et d'activer ainsi les connaissances antérieures des enfants). Cette activité n'est pas une perte de temps: elle permet d'atteindre des objectifs du programme de français et des autres matières, puisque l'enseignant travaille au développement du vocabulaire essentiel à l'acquisition de connaissances, d'habiletés et de valeurs à travers ces domaines.

Comment?

On procède selon les étapes suivantes:

- si le texte lu est accompagné d'illustrations, s'assurer que les enfants puissent les voir et faire ainsi le lien entre l'image et le texte;
- préparer les élèves à la compréhension du texte:
 - faire anticiper le contenu en fonction du titre, des illustrations et des renseignements donnés sur l'auteur;
 - le cas échéant, rappeler ce qui a été lu dans le chapitre précédent ou lors d'une leçon précédente, ou lors d'une expérience précédente;
 - selon le cas, créer une atmosphère propice à la lecture du texte ou de l'histoire (fermer les rideaux pour assombrir la pièce lorsqu'on lit une histoire effrayante par exemple);
- interrompre la lecture en divers endroits pour solliciter les réactions des enfants, les amener à confirmer ou à infirmer leurs hypothèses et à en émettre de nouvelles sur le reste de l'histoire, ou encore pour répondre à leurs questions;
- après la lecture, encourager les enfants à partager leurs impressions et leurs idées, à discuter de ce qu'elles ont appris ou à poser des questions;
- indiquer aux enfants, après la lecture, si le document est disponible dans le coin de lecture ou à la bibliothèque, au cas où elles voudraient le relire plus tard.

Efforcez-vous avant tout d'offrir une expérience agréable et l'expérience elle-même constituera un apprentissage. La Lecture partagée et la Lecture guidée¹⁸ offriront de nombreuses occasions d'enseigner de manière plus formelle.

Développement de connaissances en contexte

- Cette activité permet de faire découvrir le vocabulaire relatif aux livres: le titre, la couverture, l'auteur ou l'auteure, l'illustrateur ou l'illustratrice, le traducteur ou la traductrice.

Ne pas oublier...

- de lire avec beaucoup d'expression et d'enthousiasme;
- de varier les types de textes lus;
- d'encourager la discussion;
- d'attirer l'attention des enfants sur la façon dont le langage est utilisé: les sons, les assonances, les répétitions de lettres, de mots, de phrases, les images créées par le langage, l'interaction entre les illustrations et le texte

¹⁸ Giasson (1995, p. 168) avance une échelle de gradation de l'autonomie en lecture de l'élève :
la lecture à l'élève : l'enseignant lit pour les enfants
la lecture partagée : l'enseignant lit avec l'enfant
la lecture guidée : l'enfant lit à l'enseignant
la lecture autonome : l'enfant lit pour lui-même

Applications et prolongement

1. Les textes peuvent être relus et exploités pour enseigner divers concepts: la structure du texte, la séquence des événements, la ponctuation, la syntaxe, le système grapho-phonétique.
2. Se servir du Centre de lecture pour faire des expériences supplémentaires de lecture à haute voix. **Les enfants en phase d'éveil gagnent à ce qu'on leur lise à haute voix plus d'une fois par jour.** On peut ajouter d'autres expériences durant le temps réservé aux centres lorsque l'enseignant, un autre adulte (p. ex. le moniteur ou la monitrice) ou un élève plus âgé se joint aux enfants dans le Centre de lecture. Une façon d'encourager les enfants à visiter le Centre de lecture pour qu'on leur fasse la lecture est d'utiliser un signe. Vous pourriez placer une lampe dans le coin et apprendre aux enfants que lorsque « la lampe de lecture » est allumée, cela signifie que l'enseignant, un autre adulte ou un élève plus âgé est prêt à lire un des livres préférés des enfants à ceux qui se trouvent dans ce centre. Vous pourriez également installer une affiche disant « La 'bibliothécaire' est là » ou « La 'bibliothécaire' est sortie » pour indiquer qu'un adulte ou un élève plus âgé est prêt à faire la lecture aux enfants.
3. Demander l'appui d'autres personnes. En faisant appel à des aide-enseignants, des élèves plus âgées ou des moniteurs ou monitrices pour faire la lecture aux enfants (individuellement ou en groupe), on peut offrir à ces derniers des expériences supplémentaires en matière de lecture (consulter « Faire appel à des adultes ou à des enfants plus âgés pour lire à de petits groupes d'élèves », page 75 pour obtenir d'autres idées et conseils).
4. Inviter des élèves plus âgées à préparer une lecture qu'elles viendront lire aux jeunes suivant les étapes décrites ci-dessus.
5. Entrer immédiatement dans l'histoire. Expliquer tout nouveau vocabulaire qui empêcherait les élèves de comprendre l'histoire mais limiter autant que possible les autres commentaires pédagogiques. Se rappeler que le but principal de la stratégie de lecture quotidienne aux enfants est d'encourager l'adoption d'une attitude positive vis-à-vis des livres et de la lecture.
6. Ne pas interrompre le fil de l'histoire trop souvent. Pour les enfants en phase d'éveil, la meilleure formule consiste probablement à s'arrêter une fois au milieu de l'histoire pour demander leurs prédictions.

Exemples de questions à poser pour obtenir des prédictions

« À ton avis, qu'est-ce que ____ va faire maintenant? »
« Oh non! Comment penses-tu que ____ va se tirer de cette situation (ou résoudre ce problème)? »
« As-tu une idée de ce qui pourrait se passer ensuite? »

7. Inviter les enfants à faire des commentaires spontanés une fois l'histoire terminée. Se concentrer sur les réactions immédiates des enfants et sur leurs sentiments face à l'histoire plutôt que sur des questions de compréhension plus formelles. Des phrases telles que: « Dites-moi ce que vous pensez de l'histoire d'aujourd'hui. » ou « Parlez-moi d'une partie de l'histoire que vous avez particulièrement appréciée » sont utiles. Au fur et à mesure que les enfants sont capables d'écouter plus longtemps, leur donner plus d'occasions de faire des prédictions et d'exprimer leurs idées et leurs réactions.

« Aujourd'hui, les auteurs de littérature enfantine se rendent compte qu'il existe un public de plus en plus nombreux pour des livres qui savent présenter l'information avec efficacité et d'une manière esthétique et qui sont adaptés aux capacités et aux intérêts des enfants. Les adultes doivent se méfier des livres qui disent présenter des faits mais qui n'ont aucun attrait ni mérite artistique. Tout ce qu'un enfant lit l'aide à se faire une opinion de ce qu'un livre peut offrir. » (traduction libre)(Booth, Swartz, & Zola, 1987, p. 79)

Il n'est pas recommandé de poser des questions fermées dans le but d'obtenir des détails précis aux apprenants en phase d'éveil. Éviter les situations exigeant une bonne ou une mauvaise réponse et accepter tous les commentaires comme valables.

« Les études menées sur la pratique de lire des livres à haute voix et à plusieurs reprises aux mêmes élèves démontrent que, chaque fois que le livre est lu, les enfants posent des questions plus complexes, font ressortir différentes caractéristiques de l'histoire et des illustrations et approfondissent leur compréhension de l'histoire. » (traduction libre) (Raines & Canady, 1990, p.110).

8. **📖 Lire de nombreuses fois les livres préférés.** À intervalles réguliers, demander aux enfants lequel parmi leurs livres préférés elles aimeraient que vous lisiez de nouveau. Vous pourrez exposer des livres
9. Mettre le livre à la disposition des élèves pour qu'elles puissent le relire. Une des principales raisons pour lesquelles on fait chaque jour la lecture aux enfants est d'accroître l'intérêt des jeunes pour les livres. À cet égard, une pratique importante consiste à conclure chaque période consacrée à la lecture d'une histoire ou d'un texte informatif en demandant à un enfant de replacer le livre dans la bibliothèque de la classe (ou au centre ayant rapport au sujet traité dans le texte informatif). Encourager les élèves à aller chercher le livre et à le « lire » par elles-mêmes chaque fois qu'elles en ont l'occasion.
10. Appuyer les enfants qui sont peu disposés à écouter ou qui ne semblent pas intéressés par les livres. Certains enfants trouvent les livres très stimulants et veulent faire des commentaires sur chaque image et chaque événement. Ces commentaires encouragent les autres à faire de même et il se peut que le fil de l'histoire se perde. D'autres enfants peuvent alors se désintéresser et s'éloigner du groupe ou distraire d'autres enfants par leur comportement. Dans les deux cas, il est préférable de parler individuellement à l'élève qui interrompt l'histoire. Expliquer que tous les enfants veulent entendre l'histoire et demander sa collaboration. Si cela n'est pas suffisant, on devra peut-être faire appel à l'aide d'un aide-enseignant ou d'un parent bénévole pour s'asseoir avec l'enfant durant l'histoire afin de lui donner un soutien et de lui rappeler doucement comment se comporter. Certains enseignants ont constaté que le fait d'aller trouver ces enfants immédiatement avant la période de lecture et de leur accorder une attention individuelle aide à s'assurer de leur collaboration.

* Une pratique qui a fait ses preuves avec les enfants qui ne semblent pas intéressés par les livres ou le Centre de lecture est de leur demander de remettre le livre que vous avez lu ce jour-là dans la bibliothèque. Pour susciter ainsi la participation d'une élève, faire un commentaire tel que: « Il faut remettre ce livre dans la bibliothèque afin que vous puissiez le lire de nouveau., pourrais-tu le placer dans un endroit où tous les élèves pourront le trouver ? »

Pistes d'évaluation

L'évaluation se fera sous forme d'observation. L'enseignante observe et note:

- la capacité d'anticiper, de résoudre des problèmes ou de faire des déductions;
- l'intérêt porté par l'élève en fonction de sa participation au cours des diverses étapes de l'activité;
- l'utilisation du français.

Faire appel à d'autres adultes ou à des enfants plus âgés pour lire à de petits groupes d'élèves

1. Recueillir des coussins pour que la personne qui fait la lecture et l'enfant ou les enfants à qui on fait la lecture puissent s'asseoir confortablement par terre, dans le couloir ou dans tout autre endroit tranquille.
(Certains gens seront plus à l'aise sur une chaise basse.)
2. L'expérience doit être axée sur le plaisir de lire; choisir de la littérature de bonne qualité. Choisir des livres qui, d'après votre expérience, plairont aux élèves.
3. Offrir aux aide-enseignants, aux camarades de lecture, aux moniteurs ou monitrices ou aux adultes bénévoles un court programme de formation axé sur les conseils que voici :

Faire la lecture aux enfants en phase d'éveil

- Rendre l'expérience agréable, lire avec expression.
- Lire le livre en entier une fois avant de le lire aux enfants afin de décider quand interrompre la lecture pour demander aux enfants de prédire ce qui va se passer.
- Parler de l'auteur ou l'auteure et de l'illustrateur ou l'illustratrice aux enfants.
- Lire le titre et montrer la couverture aux enfants en leur demandant: « D'après vous, il va être question de quoi dans ce livre? »
- Une fois l'histoire terminée, demander aux enfants si l'histoire s'est déroulée comme elles l'avaient imaginée.

4. Transcrire ces directives et en remettre un exemplaire à tous les bénévoles.
5. Donner aux bénévoles le temps de lire eux-mêmes chaque livre ou leur remettre le prochain livre à lire à la fin de chaque séance.

Faire appel à d'autres adultes et à des élèves plus âgées pour lire à de petits groupes d'élèves

- Établir un programme de « camarades de lecture » en collaboration avec un autre enseignant de votre école, au niveau intermédiaire.
- Encourager les enseignants d'élèves plus âgées peu disposées à la lecture ou qui éprouvent des difficultés en lecture à aider ces élèves à devenir des « camarades de lecture ». Leur fournir à l'avance les livres à lire aux jeunes enfants et demander qu'on leur donne le temps et l'appui nécessaire pour s'exercer à lire le livre, ou proposer d'autres activités ayant trait au livre à faire avec leur camarade de lecture.
- S'il y a des francophones ou des employés ayant une bonne connaissance du français parmi le personnel de l'école ou de la commission scolaire, leur demander s'ils seraient disposés à consacrer une demi-heure, une fois par semaine, pour faire la lecture à un enfant ou à un petit groupe d'enfants de votre classe. On peut demander au directeur, au directeur adjoint, à la secrétaire de l'école, à l'enseignant responsable du centre de ressources, à la bibliothécaire, au conseiller chargé du programme de français en immersion ou du français de base ou à l'orthopédagogue. Remettre un horaire à toutes les personnes qui accepteront votre invitation et les informer qu'elles pourront décider de l'heure qui leur convient pour la semaine qui leur est assignée, mais de ne pas oublier de vous en informer. Soyez disposé à adapter votre emploi du temps au leur.
- Demander au moniteur de langue seconde de lire aux enfants durant le temps qu'il consacre à votre classe.
- Communiquer avec la direction ou avec le conseiller d'orientation de l'école secondaire de votre localité pour leur demander si des enseignants ou des groupes d'élèves pourraient faire la lecture à vos élèves dans le cadre du programme secondaire, proposant même que les élèves du secondaire rédigent des histoires simples qu'elles pourront lire aux plus jeunes et que ces dernières pourront illustrer.
- Communiquer avec l'association locale d'enseignants à la retraite, avec le centre de personnes âgées ou les clubs philanthropiques de votre localité et leur demander des bénévoles qui parlent français. Leur fournir de l'information quant aux avantages que les élèves retireront de cette collaboration et au minimum d'heures requises.

Le coin de lecture

Définition

Le coin de lecture est un peu comme une mini-bibliothèque à l'intérieur de la classe.

Objectifs

Les enfants (et l'enseignant) ont besoin d'aller lire, **de leur propre initiative**, chaque fois qu'ils en ont le temps dans la journée pour:

- se divertir;
- chercher de l'inspiration pour écrire des histoires (individuelles ou collectives);
- se documenter sur un sujet auquel on s'intéresse.

Déroulement

1. Il s'agit d'une stratégie simple qui fonctionne bien avec les apprenantes en phase d'éveil. Il suffit de réserver chaque jour une brève période de temps pour que les enfants passent du temps avec les livres ou tout autre matériel de lecture de leur choix, entre eux et avec vous.
2. Disposer des boîtes de livres ou inviter les enfants à choisir un livre au coin de lecture.
3. Montrer de l'enthousiasme en choisissant vous-même un livre ou une revue.
4. De temps à autre, se mettre à la disposition des enfants, vous ou un autre adulte présent dans la pièce, pour parler avec les enfants des livres qu'elles ont découverts.
5. Rappeler aux enfants de manipuler les livres et les revues avec soin et de les remettre à la même place lorsqu'elles ont terminé.
6. Choisir chaque jour une enfant qui parlera à la classe d'une revue ou d'un livre qu'elle a choisi, qui expliquera pourquoi elle a choisi ce livre, qui dira ce qu'elle a trouvé d'intéressant dans ce livre, etc. Garder l'ambiance de ces discussions détendue et informelle. N'exercer aucune pression sur les enfants pour qu'elles se portent volontaires et ne pas développer leurs idées si les enfants semblent peu disposées à parler davantage.

Feuilleter les livres est une activité de lecture à plusieurs niveaux grâce à laquelle des apprenantes à différentes étapes de développement peuvent examiner les livres, imiter les comportements de lecture ou lire de façon indépendante.

Remarques

Il ne faut pas oublier:

- de changer de temps en temps le matériel exposé dans le coin de lecture;
- d'inclure dans le coin de lecture une variété de documents imprimés reliés aux sujets et thèmes abordés dans les unités de travail. Avertir la bibliothécaire de l'école, aussi longtemps à l'avance que possible, des thèmes sur lesquels on va travailler; lui demander de mettre de côté toute documentation disponible au centre de ressources. Consulter la bibliothèque municipale et les organismes susceptibles d'avoir de la documentation en français sur le sujet abordé;
- de placer les livres en évidence;
- d'établir un système de rangement; avec un responsable pour veiller à ce que le coin de lecture reste en ordre;
- de faire participer les enfants au choix du matériel à inclure dans le coin de lecture;
- d'amener les enfants à comprendre l'importance du silence dans le coin de lecture (pour soi-même et par respect pour ceux qui ont besoin de ce silence pour lire).

Que contient le coin de lecture?

Un choix de documents imprimés, correspondant aux intérêts et aux besoins des enfants (divers degrés de difficulté, divers sujets): livres, livrets, grands livres, revues, recettes, idées de bricolage, bandes dessinées, encyclopédies, textes et histoires de types variés, écrits par les enfants.

Réagir à la littérature: développer le sens du récit

Objectifs

L'enfant sera capable de:

- commencer à manifester le désir d'exprimer ses idées à l'enseignant et à ses pairs dans un cadre informel, en ayant recours à la parole, au dessin et à l'écrit (ce dernier serait souvent « approximatif »);
- commencer à manifester la capacité de saisir le sens de ce qu'elle lit ou des ressources que les autres lisent et qui ont trait à ses expériences et intérêts personnels;
- commencer à manifester la capacité d'utiliser son sens du récit pour organiser, se rappeler et faire des inférences au sujet des événements;
- commencer à manifester la capacité d'interpréter et de créer des personnages;
- commencer à démontrer la capacité de transmettre des idées par le dessin;
- commencer à faire des griffonnages, des symboles et autres formes ressemblant à des lettres.

Lire, parler, dramatiser, dessiner, écrire¹⁹

Matériel:

- Livre pour enfants choisi pour la qualité de sa langue et son attrait pour les enfants
- Accessoires et objets concrets ayant trait à l'histoire racontée dans le livre (facultatif)
- Marionnettes ou tableau de feutre et figurines de feutre ayant trait à l'histoire (facultatif)
- Papier et crayons
- Matériel d'art varié tel que peintures, craies, papier de bricolage de couleur et pâte à modeler

Cette stratégie est utile avec les apprenantes d'une langue seconde parce qu'elle fait appel à des ressources concrètes, à la dramatisation et à autres moyens qui facilitent la compréhension du nouveau vocabulaire.

Déroulement

1. Prévoir d'étaler sur plusieurs jours l'ensemble des activités proposées dans le cadre de cette stratégie. Relire le livre tous les jours afin que les enfants se familiarisent avec les personnages et la suite des événements.
2. **Lire.** Choisir un bon livre pour enfants en vous basant sur certains des critères suivants:
 - le livre vous plaît;
 - vous pensez qu'il plaira aux enfants;
 - le livre possède de bonnes illustrations;
 - il contient une histoire prévisible, des mots qui riment ou quelque autre structure qui encourage la participation des enfants.

Lire avec expression, en modifiant votre voix selon les personnages; faire les effets sonores, les gestes et utiliser des accessoires, des marionnettes ou des objets que vous avez réunis. Toutes les techniques que vous employez, non seulement rendent l'histoire plus intéressante et compréhensible pour les enfants, mais développent leur capacité de se souvenir des personnages et de l'action. Encourager la participation aux moments appropriés. Relire l'histoire si les enfants le demandent.

¹⁹ Adapté de *Teaching Language Arts: A student-and-response centered classroom* (Cox, 1999, 3^e éd.), pp. 137-140. Voir aussi des idées dans LeBlanc, 2000, p. 34 – 39.

-
3. **Parler.** Poser des questions ouvertes et des questions sur l'aspect esthétique du récit qui encouragent les enfants à réagir individuellement. (Les questions qui portent sur l'aspect esthétique établissent un lien entre les émotions et l'expérience personnelle de l'enfant d'une part et l'histoire d'autre part.) Parmi les questions possibles, mentionnons:

Exemples de questions à poser:

- Quelle partie de l'histoire avez-vous préférée ?
- Est-ce que quelque chose de semblable vous est déjà arrivé ? Racontez-moi.
- Cette histoire vous rappelle-t-elle une autre histoire que vous connaissez déjà ? Dites-moi laquelle et de quelle manière elles se ressemblent.
- Quelles questions vous posez-vous au sujet de cette histoire ?
- Y a-t-il quelque chose dans cette histoire qui vous a intrigués ou surpris ? Qu'est-ce que c'est ?
- Si vous pouviez être un des personnages de l'histoire, lequel choisiriez-vous ? Dites-moi pourquoi.
- Si vous étiez l'auteur, y a-t-il quelque chose que vous changeriez dans cette histoire ? Dites-moi quel changement vous feriez. OU Dites-moi quel événement vous changeriez. (Donner un exemple la première fois que vous posez cette question.)

Pendant que les enfants discutent de l'histoire, inscrire certaines de leurs idées sur un tableau qui porte le titre de l'histoire et le nom de l'auteur. Les idées pourraient porter sur les personnages et leurs caractéristiques, le problème, et les événements clés. Pour conclure, lire ce que vous avez écrit aux élèves, attirant leur attention sur les mots importants et sur le vocabulaire tiré de l'histoire. Laisser ce tableau bien en vue pendant toute la durée des activités qui suivent.

- * Ne pas oublier de mettre l'accent sur le plaisir et de conclure la discussion et la prise de notes avant que les enfants ne se fatiguent. Il est fort possible que plusieurs apprenantes en phase d'éveil ne puissent absorber plus de deux ou trois idées par séance de discussion.

4. **Dramatiser.** Encourager les enfants à dramatiser l'histoire:
- en demandant à tous les enfants de jouer toutes les parties de l'histoire à mesure que vous la lisez ou la racontez de nouveau;
 - en demandant à certains enfants de jouer le rôle de différents personnages de l'histoire pendant que vous et les autres enfants la relisez ou la racontez;
 - en partageant avec les enfants les accessoires que vous avez apportés et en encourageant chaque enfant à jouer son rôle en utilisant ces accessoires, au besoin.

Dire aux enfants que le tableau de feutre, les marionnettes et les accessoires seront à leur disposition dans le coin de lecture lorsqu'elles voudront à leur tour raconter de nouveau l'histoire.

-
5. **Dessiner.** Permettre aux enfants de choisir parmi le matériel artistique fourni et de faire un dessin représentant la partie de l'histoire qui les intéresse. Circuler dans la classe pendant que les enfants dessinent et leur parler de l'histoire et de la manière dont elle a trait à leur dessin.
 6. **Écrire.** Demander à tous les enfants d'écrire quelque chose sur leur dessin, ne serait-ce que leur nom. Les encourager à s'inspirer du tableau de l'histoire que vous avez créé et à ajouter d'autres mots à leur dessin. Encourager tous leurs efforts d'écriture; soutenir leur utilisation d'une orthographe de leur invention, du tableau de l'histoire, du Mur des mots ou de tout autre texte imprimé affiché dans la classe sans oublier leurs tentatives pour obtenir l'aide de leurs pairs. Exposer les dessins avec l'écriture des élèves ou en faire un livre de classe.

Raconter de nouveau une histoire en tant que stratégie pédagogique

Matériel

- Livres d'histoire attrayants comportant un problème et sa résolution
- Tableau noir ou grandes feuilles
- Accessoires ou figurines de feutre ayant trait à l'histoire racontée à des fins pédagogiques (facultatif)

Déroulement

1. Choisir une histoire intéressante qui comporte un problème et sa résolution (ou un but et sa réalisation). Lire l'histoire personnellement et planifier la manière dont vous allez la raconter aux enfants en décidant des événements les plus importants à inclure, des détails à omettre et de la langue (mots et structures) que vous utiliserez.
2. Lire l'histoire une fois à la classe ou au petit groupe d'élèves. Montrer le livre aux enfants et le lire en entier. Limiter les questions et la discussion en laissant tout simplement les enfants apprécier l'histoire pour elle-même.
3. Modéliser la manière de raconter de nouveau l'histoire. Le lendemain, informer les enfants que vous allez leur raconter l'histoire de mémoire, sans le livre. Leur montrer le livre, puis le mettre de côté et raconter l'histoire avec enthousiasme et expression. Vous pourrez parfois vous servir des figurines de feutre ou des objets et du matériel dont il est question dans l'histoire tel que des mitaines ou des grains de blé pour ajouter à l'intérêt et rendre les détails importants plus mémorables. Les figurines de feutre sont également utiles pour renforcer la capacité des enfants d'organiser les événements importants de l'histoire en ordre chronologique.
4. Expliquer votre planification. À l'aide du tableau noir ou des grandes feuilles, montrer aux enfants les parties de l'histoire dont vous voulez vous rappeler. Pour les apprenantes en phase d'éveil, vous voudrez peut-être tout simplement concentrer sur les personnages, les principaux événements et l'ordre chronologique en général. Écrire « Personnage(s) », « Début », « Milieu », « Fin ». Expliquer aux enfants que les personnages sont ceux et celles dont le livre parle et leur demander de vous aider à vous rappeler le nom des personnages à mesure que vous écrivez au tableau. Dire aux enfants qu'il vous a fallu penser à la manière dont le livre débutait pour savoir de quelle manière commencer. Écrire une ou deux phrases sur ce qui se passe au début sous le titre « Début » et les lire aux élèves ou leur demander de les lire avec vous. Intégrer une partie du langage employée dans le livre dans vos phrases (vocabulaire clé, mots descriptifs, structures qui se répètent), etc. Procéder de même pour le milieu et la fin de l'histoire. Aborder l'idée que raconter une histoire est une manière de divertir les gens et d'éveiller leur intérêt pour le livre. Expliquer que cela veut dire qu'on raconte l'histoire avec expression et qu'on utilise la langue parlée dans le livre si le livre comporte des mots ou des structures intéressantes.

Lorsque l'enseignant modélise comment raconter une histoire et donne aux enfants l'occasion de discuter de la manière dont il raconte de nouveau une histoire connue, il offre aux enfants la possibilité d'approfondir leur « sens du récit » ou de comprendre les étapes d'une histoire et la manière dont elles sont liées entre elles.

Vous pouvez développer le sens de « l'histoire vraie » chez les jeunes enfants ainsi que la manière de la raconter. Modéliser ces habiletés en racontant à la classe un événement que vous avez vécu et qui vous a posé un problème et leur expliquer comment vous l'avez résolu. Veiller à ce que le début, le milieu et la fin de votre histoire soient faciles à reconnaître. Dire par exemple: «Une fois, quand j'étais petite, je me suis perdue dans mon propre quartier. Je voulais vraiment aller au magasin par moi-même alors j'ai Ensuite, j'ai Enfin, j'ai reconnu ma propre rue. J'étais tellement heureuse d'arriver chez moi; je n'ai pas recommencé pendant très très longtemps. » Inviter les enfants à raconter l'histoire vraie d'un problème qu'ils ont éprouvé et à dire comment ils l'ont résolu durant les Activités langagières partagées. Écrire « Personnages », « Début », « Milieu », « Fin » au tableau noir ou sur une grande feuille de papier et inscrire les données au fur et à mesure que l'enfant raconte son histoire. Établir le lien entre la question dans votre histoire ou celle des enfants et celui décrit dans des livres qu'elles connaissent. À l'occasion, se concentrer sur un « souhait » plutôt que sur un « problème ».

5. Demander à une des enfants de remettre le livre et tout accessoire que vous avez utilisé dans la bibliothèque ou dans le coin de lecture et suggérer à toutes les enfants d'utiliser ces ressources pour se raconter l'histoire les unes aux autres durant la période consacrée aux centres.

Suggestions pour les élèves plus âgées²⁰

Pour accroître la capacité des apprenantes plus âgées de développer leur sens du récit, on peut se concentrer sur les concepts de début (situation initiale), action (particulièrement le problème principal) et thème en plus des principaux événements et de l'enchaînement des événements. Procéder de la manière suivante:

1. **Début (situation initiale).** Définir le début comme indiquant où et quand l'histoire se passe et expliquer comment on présente souvent le début de l'action dans la première phrase en se servant par exemple des expressions « *Il était une fois* », « *Il y a longtemps dans un pays lointain* », « *Par une nuit sombre et orageuse* », « *Dans un bois très très sombre* » ou « *Quelque chose n'allait pas chez nous* ». Rappeler aux enfants de prêter attention au début lorsqu'elles lisent individuellement ou lorsque vous lisez un livre ensemble. Leur demander de remarquer des façons intéressantes dont les auteurs présentent le début dans un livre et d'en faire part à la classe. Recueillir des exemples de phrases initiales qui donnent de l'information sur l'endroit et le moment où se déroule l'histoire et les écrire sur un tableau intitulé « Début ».
2. **Problème et résolution de problème.** Définir l'action comme étant ce qui se passe dans l'histoire et donner des exemples de la manière dont l'action tourne habituellement autour d'un problème central. Se reporter au problème central dans les livres que les enfants connaissent bien. Choisir un livre qu'elles ont lu et avec les enfants:
 - parler d'un problème important dans l'histoire (il peut y en avoir plus d'un), pourquoi le problème est important et comment il a été résolu, OU
 - identifier un personnage dans le livre et demander: « Quel problème _____ éprouve-t-il ? Pourquoi ce problème est-il important? Comment _____ l'a-t-il résolu? »
3. **Thème.** Choisir un livre que les enfants connaissent bien et dont la morale ou le message est facile à dégager, par exemple *La petite poule rouge* dont on peut dire que le message est: « Si vous voulez avoir droit à la récompense, il faut participer au travail ». Poser une question telle que: « Quelle leçon les animaux dans ce livre avaient-ils besoin d'apprendre ? »

Répéter cette démarche avec d'autres livres connus des enfants, les guidant au besoin. On peut centrer l'enseignement sur une unité examinant les fables, les légendes ou les contes de fée puisque, la plupart du temps, la morale de ces textes est facile à saisir.

²⁰ Par « élèves plus âgées », on entend les enfants de 7 ans et plus et celles qui sont en deuxième année ou plus.

Apprendre des livres

Objectifs

L'enfant sera capable de commencer à:

- prendre conscience que les mots et les symboles qui les entourent ont une signification;
- comprendre la correspondance entre le langage oral et le langage écrit;
- manifester de l'intérêt pour la langue française et le goût d'apprendre;
- développer la capacité de prêter attention à l'écrit, en plus des illustrations, lorsque d'autres lui font la lecture;
- développer la capacité de comprendre et d'appliquer la progression de l'écrit;
- développer la capacité de reconnaître que la ponctuation guide le lecteur ou la lectrice et aide à clarifier le sens;
- acquérir le vocabulaire et les structures de la langue seconde.

Utiliser les grands livres et les livres à structure prévisible pour développer les concepts associés à l'écrit²¹

Cette stratégie vise à aider les enfants à comprendre les concepts suivants associés à l'écrit:

la lettre;
le mot;
la phrase;
la ponctuation.

Les livres à structure prévisible ont plusieurs autres utilités. On trouvera d'autres idées d'activités de lecture et d'écriture dans les mini-unités basées sur les livres à structure prévisible aux pages 177-184.

Matériel

- Divers livres ou grands livres dans lesquels on retrouve des structures prévisibles
- Des bandes de papier pour inscrire des phrases, cartons, ciseaux et ruban adhésif
- Des grandes feuilles et des marqueurs
- Un tableau à poches

Déroulement

1. Lire le livre que vous avez choisi avec les enfants, les invitant à « lire » avec vous lorsqu'elles pensent savoir ce que le livre va dire. Souvent, les enfants le font spontanément sans toujours être capables d'expliquer la structure identifiée.
2. Chaque fois que vous relisez le livre, utiliser une forme de « closure orale » en omettant certains mots bien précis. Par exemple, si le livre comporte des rimes, interrompre la lecture avant le mot qui rime et attendre que les enfants vous le disent. (Dans un livre à structure répétitive telle que « À la ferme, à la ferme » (Collection imagination), on peut encourager les enfants à dire la phrase entière.) Chaque fois, attirer leur attention sur ce qu'elles font en disant des choses comme: « Oui, le **mot** sur lequel je me suis arrêté (ou que j'ai omis) est 'il y a', ou « C'est très bien, vous vous souvenez de **toute la phrase.** »

²¹ Des suggestions de livres à structure prévisible et de grands livres se trouvent dans « La liste de ressources suggérées » qui accompagne ce document.

3. Vous pouvez varier les mots que vous omettez d'une structure répétitive – par exemple, passer de l'omission de mots très prévisibles tels que « il y a » à des mots plus difficiles comme « un », « une » et « le ». De cette manière, vous encouragez les enfants à appliquer leurs connaissances syntaxiques.
4. Écrire une partie ou tout le texte du livre que vous lisez sur de grandes feuilles de papier. Utiliser le tableau pour attirer l'attention des enfants sur les concepts de l'écrit par le biais d'activités telles que celles qui sont proposées ci-dessous. (Si votre livre à structure prévisible est un grand livre et ne comporte pas beaucoup de texte, utiliser le livre plutôt qu'un tableau pour faire ces activités).

Exemples d'activités

- Attirer l'attention des enfants sur l'aspect des phrases et des mots en les encadrant et en les signalant ou en déplaçant la baguette sous les mots pendant que vous lisez (p. ex. trouver des mots qui sont « grands » et des mots qui sont « petits »).
- Compter le nombre de lettres dans quelques mots choisis.
- Faire remarquer aux enfants les espaces entre les mots et compter les mots dans une ou deux phrases.
- Montrer aux élèves les caractéristiques d'une phrase qui aident le lecteur à savoir où elle commence et où elle se termine (la première lettre du premier mot est en majuscule; le point, le point d'interrogation et le point d'exclamation marquent la fin de la phrase).
- Compter le nombre de phrases sur une page ou sur une double page.
- Encadrer et signaler une phrase aux enfants et leur demander combien de mots elle contient ou encadrer et signaler un mot et demander aux enfants celles qui pensent pouvoir le lire.
- Écrire sur des cartons certains mots ou certaines phrases qui reviennent souvent dans le livre. Tenir un carton à la fois et demander: « Qui peut trouver un autre mot (ou une autre phrase) exactement comme ce mot (ou cette phrase) ? » Expliquer que les mots qui veulent dire la même chose se ressemblent ou ont des lettres qui sont placées dans le même ordre. Expliquer que les phrases qui disent la même chose contiennent les mêmes mots dans le même ordre.
- Demander aux enfants de lire avec vous.
- Relire votre tableau ou le grand livre plus d'une fois. De plus en plus, laisser les enfants faire la lecture.

Soyez toujours à l'affût de textes à structure prévisible ou les grands livres dans lesquels on retrouve des groupes de lettres tels que « I AĪ, I AĪ O » repris dans « Chez l'vieux fermier MacDonald »²². Les pages ou les tableaux qui contiennent ce type de textes constituent une excellente occasion d'attirer l'attention des enfants sur les différences et les ressemblances entre les lettres et les mots.

5. Découper des bandes de papier sur lesquelles ont été reportées les phrases de l'histoire écrite au tableau. Distribuer les bandes aux enfants et leur demander de s'approcher du tableau lorsqu'elles pensent que la phrase lue est la même que celle qui figure sur leur bande de papier. Leur demander de placer leur phrase sous la phrase qui lui correspond. Montrer aux enfants comment comparer la phrase, mot à mot, en progressant de gauche à droite. Après avoir procédé ainsi une ou deux fois, demander aux enfants d'assortir leur phrase et celle du tableau sans les comparer mot à mot et demander aux autres élèves: « A-t-elle raison ? Les phrases se ressemblent-elles ? » Si les enfants commencent à se fatiguer, cesser avant d'avoir terminé le tableau et dire aux enfants qui n'ont pas fait l'exercice qu'elles auront leur tour la prochaine fois.

²² Un exemplaire de cette comptine et une liste des cris d'animaux se trouvent à l'annexe, (p. 198-200).

Écrire leur nom au tableau. Exploiter cette leçon à une autre occasion en demandant aux enfants de découper chaque mot contenu dans leur phrase. En faire la démonstration une fois si nécessaire. Demander aux enfants de travailler en équipe de deux pour mélanger les mots puis les replacer dans l'ordre de la phrase qui leur a été remise.

6. Écrire des mots tirés du livre à structure prévisible sur des cartons et les distribuer aux enfants. Procéder de la même façon qu'avec les bandes de phrases, mais cette fois demander aux enfants d'apparier les lettres et de découper les mots en lettres.

Il existe plusieurs types de livres à structure prévisible, notamment ceux qui sont centrés sur une séquence connue (nombres, jours, mois), ceux qui contiennent des expressions ou des structures qui reviennent souvent, ceux qui comprennent un agencement de rimes et ceux qui contiennent des structures cumulatives.

Marcher le long des phrases

Matériel

- Livre à structure prévisible que les élèves apprécient beaucoup
- Papier épais ou bristol
- Marqueurs
- Ciseaux et ruban adhésif

Déroulement

1. Découper plusieurs très grandes bandes de bristol ou de papier épais sur lesquelles figurent des phrases tirées de l'un des livres à structure prévisible qui plaît particulièrement aux enfants.
2. Dégager une partie de la surface au sol et fixer solidement les phrases sur le sol, les unes sous les autres (laissant suffisamment d'espace entre elles pour que les enfants puissent marcher entre les phrases).
3. Inviter les enfants à marcher le long des phrases dans le bon sens, en commençant au premier mot de la première phrase, en se déplaçant de gauche à droite et de haut en bas, et en lisant chaque mot au fur et à mesure qu'elles les rencontrent.
4. Leur rappeler de ne pas marcher à reculons le long des phrases, en démontrant ce que l'on verrait et ce que l'on entendrait si les phrases étaient lues à reculons. Pour faire la démonstration, marcher à reculons le long des phrases en lisant les mots dans l'ordre inverse pendant que vous marchez. Parler de l'idée de « non-sens » applicable au langage qui n'a aucun sens ou qui est incompréhensible.
5. Parfois, demander aux enfants de sauter à cloche-pied le long des phrases.
6. Attirer l'attention des enfants sur la ponctuation, les encourageant à faire une courte pause aux virgules et une pause plus longue à chaque point.
7. Il sera peut-être utile de souligner le premier mot d'un trait rouge au marqueur pour rappeler aux enfants où commencer ou placer des flèches pour les aider à prendre l'habitude de lire de gauche à droite.

On peut utiliser cette activité simple pour enseigner la progression de gauche à droite et pour développer les concepts de « sens » et « non-sens ».

Utiliser les grands livres pour développer la connaissance de base du livre

Matériel

- Variété de grands livres

Déroulement

1. Lorsque vous lisez et relisez les grands livres, développer la connaissance de base du livre chez les enfants en attirant leur attention sur:
 - le début et la fin du livre;
 - la couverture et le titre;
 - l'auteur ou l'auteure et l'illustrateur ou l'illustratrice;
 - l'aspect différent des images et des mots;
 - la façon de lire de gauche à droite et de haut en bas.

-
2. Demander à quelques enfants de montrer les éléments caractéristiques d'un livre pendant que les autres enfants observent. Poser des questions telles que:

Exemples de questions

- Qui peut nous montrer le début du livre ? La fin du livre ?
Comment faire la différence entre le début et la fin ?
- Qui sait où on peut trouver le titre de ce livre ?
- Qui peut trouver une image dans le livre ? Une illustration ?
- Qui peut nous montrer où on trouve des mots dans ce livre ?
- Quelqu'un peut-il nous montrer où on doit commencer à lire sur cette page ?
- Qui peut nous montrer comment tourner les pages de ce livre dans le bon ordre ?
(Ces questions peuvent également servir d'instrument de mesure.)

Chapitre trois

Chapitre trois: Apprendre les sons et les lettres:

Champ de compétence relatif à la grapho-phonétique:

- ❖ connaissance des sons de la langue française;
- ❖ connaissance du système grapho-phonétique du français;
- ❖ renforcement de la discrimination auditive et visuelle;
- ❖ prise de conscience des phonèmes;
- ❖ connaissance du rapport entre les lettres et les sons et de leur agencement;
- ❖ capacité de reconnaître et de nommer les lettres.

Les activités du chapitre trois sont réparties en quatre sections. Les trois premières sections comprennent les activités générales, celles qui sont *fondamentales* au développement des capacités grapho-phonétiques. Ces activités portent sur le développement:

- des capacités générales d'écoute;
- de la conscience phonologique;
- de la capacité de reconnaître et de nommer les lettres.

La quatrième section comprend les activités et les stratégies visant le développement des entrées en lecture grapho-phonétiques – c'est-à-dire l'intégration des indices oraux et visuels pour décoder un mot inconnu.

Définition des principaux termes

La **grapho-phonétique** est la relation entre le son et la lettre. Plus exactement, on peut dire que c'est la relation entre le son dans le discours oral et les éléments d'orthographe dans l'écrit. En effet, les combinaisons de lettres, telles que *ou* dans *hibou* et *eui* dans *feuille* produisent un son. Pour de nombreuses personnes, l'étude de cette relation entre la lettre et le son est la **phonétique**.

La **conscience phonologique** est la conscience des éléments sonores distincts qui composent le discours et la capacité de segmenter la phrase et les mots parlés en leurs parties constituantes. La conscience phonologique ne comprend pas la capacité de reconnaître les lettres (connaissance graphique). Cependant, en ce qui concerne l'enseignement multisensoriel, l'écrit peut jouer un rôle dans certaines des activités visant le développement de la conscience phonologique.

Les recherches révèlent qu'il est utile d'enseigner **les consonnes (ou syllabes) initiales et les rimes** dans le cadre de l'étude des mots. Par **consonne initiale**, on entend la consonne au début du mot, le groupe de consonnes ou le digramme précédant la voyelle dans une syllabe ou dans un mot d'une syllabe (par exemple, le *b* du mot *bas*). La **rime** est la voyelle et toute consonne qui la suit (le *asse* de *basse*). On se sert des consonnes initiales et des rimes pour créer des familles de mots.

Le **phonème** est l'élément sonore du mot (par exemple, *basse* comporte trois phonèmes ou sons; *b*, *a*, *s* sont les lettres qui représentent chacun de ces sons).

Les activités proposées dans ce chapitre vont en progressant, de la plus simple à la plus complexe. Beaucoup d'activités peuvent se faire avec les enfants de la maternelle à la 3e année. Celles qui ne conviennent pas à un niveau particulier sont indiquées.

L'enseignement de la conscience phonologique intégrée au programme de pré-lecture en maternelle et de lecture en 1re année ne peut que favoriser tous les élèves (Boiley, p. 19). Pour lire et comprendre un texte, un lecteur doit effectuer deux activités distinctes: identifier des mots écrits et construire du sens (Melançon et Ziarko, dossier pédagogique-Introduction), Québec français, hiver 2000, n° 116, p. 40)

Les activités présentées dans ce chapitre ont été conçues de manière à être brèves et agréables et à maximiser la participation des élèves – permettant ainsi, dans la plupart des cas, à l’enseignante de travailler avec tout le groupe. Mais, dans certaines situations, il peut être nécessaire de former de petits groupes pour que l’enseignement profite à tous les élèves. Les aide-enseignantes, les adultes bénévoles et les élèves plus âgés qui travaillent avec de petits groupes peuvent aussi facilement faire ces activités.

L’allitération est la répétition volontaire d’une ou de plusieurs consonnes dans une suite de mots rapprochés.

L’assonance (rimes) est la répétition de la voyelle accentuée à la fin de chaque vers.

Le Robert scolaire : 1997, p. 36 et 81 respectivement.

Le premier groupe d’activités comprend celles que l’on peut faire tout au long de la journée. Elles s’intègrent facilement au programme habituel de la classe, par exemple aux Activités langagières partagées,²³ la Rencontre du matin ou l’heure du cercle ou bien, elles peuvent servir de bref exercice pour rassembler tous les élèves de la classe avant la récréation ou le départ. La deuxième moitié du chapitre met l’accent sur les activités qui s’intègrent aux unités d’étude et autres contextes signifiants. On trouvera les suggestions d’intégration sous la rubrique « Possibilités d’intégration contextuelle » ou dans les marges.

On peut enseigner les connaissances d’ordre grapho-phonétique suivant plusieurs séquences. Les enseignantes qui ont de l’expérience trouvent une progression efficace avec le temps et adaptent leur séquence aux besoins de l’enfant et du groupe. **La séquence qui suit n’est qu’une suggestion.** Elle a été élaborée en tenant compte du développement de l’enfant et de l’importance d’intégrer la conscience phonologique et l’enseignement d’ordre grapho-phonétique à des contextes signifiants. Pour favoriser cette intégration, on pourrait par exemple enseigner les sons associés aux consonnes initiales en partie autour du prénom de l’enfant. En adoptant cette pratique, il sera possible pour l’enseignante d’enseigner le groupe de consonnes *br* de manière informelle avant d’avoir enseigné toutes les consonnes initiales, si le nom d’un ou de plusieurs enfants commence par *Br*.

²³ Voir la description de cette activité à la page suivante (tirée de *English Language Arts : A Curriculum Guide for the Elementary Level* (1992), page 78.

Enseignement quotidien

Activités langagières partagées (exercice de routine avec toute la classe)

La routine, les Activités langagières partagées, est une période durant laquelle toute la classe participe à une ou des activités de langage. Durant cette période, il importe de créer une atmosphère chaleureuse et positive afin d'encourager la participation des enfants aux activités de compréhension et de production orales et écrites planifiées mais qui resteront flexibles. Les Activités langagières partagées conviennent particulièrement bien au début de la journée alors que l'enseignante et les enfants peuvent explorer l'une ou l'autre des activités « d'échauffement » suivantes et y prendre plaisir:

- lecture du Message du matin rédigé par l'enseignante (qui peut être écrit sur de grandes feuilles ou au tableau sous forme de texte de closure, poème, comptine, code ou lettre);
- faire l'appel en chantant (peut-être en jouant à un jeu de rimes avec le nom des enfants);
- partage des lectures (y compris les livres lus à la maison ou à la bibliothèque locale);
- discussion des jours spéciaux, tels que les anniversaires de naissance, les congés ou les fêtes culturelles;
- partage des nouvelles concernant les événements récents ou qui s'annoncent (à la maison, dans la communauté ou dans le monde);
- discussion, description ou classement en catégories des articles amenés pour les montrer;
- récitation de rimes d'action;
- chansons (y compris les chansons préférées et les chansons de circonstances se rapportant à une période spécifique de l'année);
- écoute, chant et récitation de chansons, comptines ou poèmes;
- jeux de mots ou de lettres, casse-tête de mots;
- partage de jeux de mots, devinettes ou vire-langue;
- revue du programme de la journée et activités spécifiques.

De la maternelle à la 3e année, on suggère une période de 30 à 40 minutes pour les Activités langagières partagées.

Exemple de séquence d'enseignement relative à la conscience phonologique et à la grapho-phonétique

M

Compétences de discrimination orale et visuelle

Se concentrer sur les sons de l'environnement
Exemple: Promenade à l'écoute des sons

Se concentrer sur les formes et les structures dans l'environnement

Jeu basé sur le son et l'écoute
Exemple: Quelle est ma structure?

Activités de discrimination visuelle
Exemples: Activités visant à reconnaître les noms, à développer le concept de lettre et de mot

Conscience phonologique

Activités de jeux de langue
Rime
Allitération
Chansons, etc.

Jeux
Activités centrées sur les lettres et les mots
Exemples: Mémoire, Lotto (versions adaptées aux jeunes enfants)

Reconnaître les lettres et le son des lettres de l'alphabet

Activités de segmentation et de fusion
Compter les mots
Frapper les syllabes dans ses mains
Segmenter les mots composés
Segmenter et fusionner les syllabes
Segmenter et fusionner les phonèmes

Activités de discrimination des lettres et de formation des lettres
Exemples: Devine ma lettre
Centre d'apprentissage ABC

Éliminer la consonne initiale et la consonne finale
Exemples: Dire jambe. Le répéter mais sans le j.
Dire jambe. Le répéter mais sans le b.

Activités grapho-phonétiques

Analyse structurale

Consonnes initiales associées à un son
* (b, f, j, k, d, l, m, n, p, q, r, t, v, w, y, z)

terminaison « s »

Consonnes initiales associées à plusieurs sons
Sons (s, c, g, h, x)

terminaisons ez, ons, ont

* Semi-consonnes ([j] yeux, aille, chien; [w] oui; boîte [ʃ] lui, huit)

Mots composés

Y en tant que voyelle

Contractions

Consonnes finales

Familles de mots (consonnes initiales et rimes)
Voyelles
Groupes de consonnes (ex. pr, br, fl)
Digrammes (combinaison de consonnes) (ph, ps, sc, ch)
Consonnes doubles (le son « m » dans « pomme »)
Digrammes (combinaison de voyelles) (eu, ei, an, in, ou, au, an, en, in, om)
Autres combinaisons de voyelles (eau, ein, eui, ain)

* Les enseignantes d'expérience suggèrent de ne pas enseigner en même temps b et d, p et q, m et n, g et j, ainsi que les voyelles i et e.

* Selon le Grand dictionnaire terminologique, on peut utiliser le nom *semi-consonne* ou le nom

3

semi-voyelle pour désigner ces sons (http://www.granddictionnaire.com/_fs_global_01.htm).

Instrumentes et techniques


Les instruments d'évaluation mentionnés dans cette section ne visent pas à mesurer l'état de préparation de l'enfant. Comme pour tous les aspects de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les jeunes enfants, on peut développer la conscience phonologique et la connaissance du rapport lettre-son en même temps que les enfants participent aux activités de lecture et d'écriture.


Conscience phonologique

Déroulement

1. Utiliser le formulaire proposé à la page suivante ou préparer un formulaire semblable pour vous aider à prendre les décisions qui s'imposent avec les enfants de la première à la troisième année. L'enseignante peut ajouter ou substituer d'autres mots à ceux qui sont utilisés dans l'exemple.
2. Avec les jeunes enfants, chaque période d'évaluation doit être courte. Il peut être préférable de ne faire qu'une section à la fois.
3. Évaluer l'enfant:
 - au début de l'année en première année, et continuer à évaluer périodiquement l'enfant qui ne peut compléter toutes les tâches avec succès;
 - à tout moment de l'année si vous avez de nouveaux enfants en première, deuxième ou troisième année;
 - vers la fin de l'année à la maternelle, si l'enfant est capable de participer avec confiance aux activités de développement de la conscience phonologique.
4. L'activité doit demeurer informelle. Présenter l'évaluation comme vous le feriez pour un jeu de langue.
5. S'arrêter si l'enfant manifeste des signes d'énervement.

Répercussions sur l'enseignement

Il se peut que l'élève d'immersion française ait besoin de passer plus de temps à faire des jeux de langue, à écouter des histoires basées sur la rime et l'allitération et à apprendre les chansons, poèmes et comptines que l'enfant qui étudie en anglais. L'enseignante peut intégrer les occasions de faire les activités en grand groupe durant les Activités langagières partagées (voir  Explorer les combinaisons de sons, p. 104) et aux périodes d'enseignement en petit groupe qui concentrent l'attention des enfants sur des aspects particuliers de la conscience phonologique (voir les Activités axées sur la conscience phonologique, p. 103).

Pour l'enseignement en grand groupe et en petit groupe, faire appel le plus possible à la méthode d'apprentissage centrée tour à tour sur le tout et les parties. (On trouvera plus de conseils sur l'élaboration des activités d'apprentissage centrées tour à tour sur le tout et les parties dans les mini-unités  Utiliser les livres à structure prévisible (page 83).

Conscience phonologique: Exemple de formulaire d'évaluation diagnostique

Directives : Donner à l'enfant un exemple de chaque tâche avant d'entreprendre une nouvelle catégorie. Il faudra peut-être donner deux exemples à certains enfants. Accepter toutes les réponses. Ne pas entreprendre une nouvelle section si l'enfant ne peut répondre à l'une ou l'autre question dans la section précédente. Indiquer chaque bonne réponse par un crochet dans la colonne correspondante.

Nom de l'enfant : _____

Conscience de la rime

(Dis « oui » si ces deux mots riment.

Dis « non » s'ils ne riment pas.)

1. chat rat
2. bicyclette planète
3. porte carte
4. courir aller
5. rond blond
6. pomme quand

(Dis-moi un mot qui rime avec ...)

- sac
eau
ma
sauter
chaton

Conscience de l'allitération

(Dis « oui » si ces mot commencent par le même son.

Dis « non » s'ils ne commencent pas par le même son.)

1. ballon bateau
2. couleur costume
3. drôle matin

(Je vais dire un mot. Dis-moi un mot qui commence par le même son.)

1. dormir
2. soupe
3. maman

Capacité de segmenter et de fusionner les phonèmes d'un mot

(Je vais dire quelques mots d'une manière spéciale, en étirant les sons. Mets les sons ensemble et dis-moi quels mots ils forment.)

1. b...ou...che
2. c...o...q
3. m...an...g...e
4. b...as
5. c...e...ll...e

(Je vais dire un mot. Dis-moi les sons que tu entends dans ce mot. Étire le mot en sons.)

1. chante
2. rouge
3. donne
4. neige
5. gris

	Date	Date	Date
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
1.			
2.			
3.			
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

Reconnaître les lettres, former les lettres et connaître le rapport lettre-son

Déroulement

1. Photocopier plusieurs exemplaires d'un formulaire d'une page tel que l'exemple proposé à la page suivante. Le formulaire devrait comprendre toutes les lettres de l'alphabet, en majuscules et en minuscules, ainsi qu'un espace dans lequel l'enfant peut copier chaque lettre à côté de celle qui figure sur le formulaire.
2. Utiliser ce formulaire à titre d'évaluation rapide au début de l'année ou avec un nouvel enfant, de la première à la troisième année.
3. On peut se servir du formulaire à trois fins:
 - pour évaluer la capacité de l'élève de reconnaître les lettres nommées;
 - pour évaluer la capacité de l'enfant de nommer les lettres;
 - pour évaluer la capacité de l'enfant de former des lettres.Si vous demandez à l'enfant de nommer toutes les lettres qu'il connaît, vous aurez peut-être aussi une idée de sa capacité de repérer l'écrit (p. ex. lire de gauche à droite et de haut en bas).
4. Ordinairement, l'enseignante n'évaluera qu'un seul de ces aspects par séance d'évaluation. Avec un élève plus âgé, il est possible d'évaluer toutes les capacités. Dans ce cas, on aura besoin de trois exemplaires du formulaire.
5. Inscrire la date sur le formulaire chaque fois que vous l'utilisez et inscrire le sujet de l'évaluation (p. ex. nommer les lettres). Ranger le formulaire dans le dossier d'évaluation sur l'élève. Vous aurez ainsi un dossier des progrès de l'enfant à partager avec les parents et des renseignements qui vous permettront de prendre des décisions en matière d'enseignement pour mieux appuyer le développement des enfants.

Répercussions sur l'enseignement

Continuer à utiliser les jeux de langue et à lire plusieurs abécédaires et livres centrés sur la rime et l'allitération avec les élèves plus âgés qui ont du retard dans le développement de la conscience phonologique et les connaissances grapho-phonétiques.

On peut utiliser les stratégies suivantes avec les enfants de la maternelle à la troisième année qui ont besoin de soutien dans l'acquisition de la connaissance du rapport lettre-son. Avec les enfants plus jeunes, on se servira de ces stratégies et activités dans les activités avec toute la classe. Il se peut qu'un élève plus âgé ait besoin du soutien supplémentaire que peut apporter une intervention individuelle faite par une enseignante, une aide-enseignante ou un adulte bénévole dûment formé. Dans tous les cas, continuer à faire participer l'élève aux activités de lecture et d'écriture à des fins significatives.

- 🔑 Expérience langagière, p. 55
- 🔑 Explorer les combinaisons de sons, p. 104
 - « Qu'y a-t-il dans un nom ? », p. 115
 - Devinez ma lettre, p. 118
 - Comment utiliser la « Chanson de l'alphabet », p. 120
 - Cartes et livres centrés sur une lettre, p. 122
- 🔑 Utiliser les abécédaires, p. 123
- 🔑 Composer des mots, p. 125
 - Message du matin, p. 167
- 🔑 Rédaction collective, p. 191

Formulaire d'évaluation diagnostique à usages multiples pour la connaissance du rapport lettre-son

Directives : Inscrire la date et l'habileté évaluée. Voir plus bas les directives relatives à chaque habileté évaluée.

Reconnaître les lettres : Demander à l'enfant: « *Qu'est-ce que c'est?* » Dire: « *Je vais dire le nom de certaines de ces lettres. Est-ce que tu peux trouver et me montrer la lettre que je nomme?* » Encercler les bonnes réponses sans faire de commentaires.

Nommer les lettres : Demander à l'enfant: « *Qu'est-ce que ceci?* » Dire: « *Peux-tu me dire le nom de ces lettres?* » Permettre à l'enfant d'aborder cette tâche à sa manière. L'enfant pourra:

- montrer une lettre à la fois, dans l'ordre, et nommer la lettre;
- ne montrer que les lettres qu'il connaît, dans le désordre;
- nommer les lettres par leur nom, ou les identifier par un des sons associé à la lettre ou par un mot qui commence par cette lettre.

Accepter toutes les réponses et indiquer comment l'élève a abordé la tâche. Encercler toutes les bonnes réponses sans commentaires.

Formation des lettres : Dire: « *Écris autant de lettres que tu peux. Je vais te montrer où faire chaque lettre.* » Au besoin, aider l'enfant à trouver l'espace à côté de chaque lettre. Cesser lorsque l'enfant montre des signes de fatigue ou d'énerverment. Apprécier ses efforts.

Connaissance du rapport lettre-son : Dire: « *Je vais dire quelques mots et je veux que tu essaies de trouver la lettre par laquelle ce mot commence. Montre la lettre avec laquelle tu penses que ce mot commence.* » Permettre à l'enfant d'écrire soit les lettres majuscules, soit les lettres minuscules, soit les deux. Utiliser des mots qui commencent avec les consonnes que vous avez enseignées. Si vous avez aussi enseigné les sons associés aux consonnes finales et médiales, répéter le même exercice en demandant à l'enfant de trouver par quelle lettre se termine le mot ou de trouver la lettre qui correspond au son au milieu du mot que vous dites.

Nom de l'enfant: _____

Date: _____

Habileté évaluée: _____

Réponse à la question: « *Qu'est-ce que c'est ?* »

T	S	B	G	O	A	D	M	R
H	K	L	W	F	P	Y	C	E
Z	I	Q	V	N	X	U	J	

t	s	b	g	o	a	d	m	r
h	k	l	w	f	p	y	c	e
z	i	q	v	n	x	u	j	

Nombre de bonnes réponses: _____

Commentaires:

Stratégies et activités

Activités d'écoute générales

Les activités d'écoute décrites dans cette section visent à développer la perception auditive tout en établissant les concepts clés requis pour développer la conscience phonologique et les capacités grapho-phonétiques. Cela comprend les concepts de « initial », « médial » et « final » ainsi que la progression de gauche à droite. Ces activités donnent aux jeunes enfants et aux élèves plus âgés ayant besoin de soutien supplémentaire l'occasion de développer les capacités d'écoute en participant à des expériences concrètes.

Objectifs

L'élève sera capable de:

- commencer à utiliser le français oral pour donner un sens à ce qu'il ou elle observe, ressent et entend;
- commencer à manifester son intérêt pour l'exploration des structures, sons et rimes de la langue française durant les activités d'écoute, d'expression orale, de lecture partagée et de rédaction partagée;
- commencer à manifester la capacité d'écouter pour comprendre le sens et l'intention des autres;
- commencer à développer la capacité de faire la distinction entre les ressemblances et les différences des sons;
- acquérir le vocabulaire français correspondant aux sons ou décrire les sons entendus.

Promenade à l'écoute des sons

Matériel

- Matériel pour écrire ou enregistrer (facultatif)

Déroulement

1. Dire à la classe ou à un petit groupe que vous allez les emmener faire une promenade à l'écoute des sons et que tout le monde devra rester tranquille afin d'entendre tous les sons autour d'eux.
2. Donner un but à l'écoute en disant par exemple: « Écoutez pour voir combien de sons différents vous pouvez entendre. » et « Écoutez pour voir si vous pouvez dire qui ou quoi fait ce son. »

* Ne pas oublier: Ce n'est pas seulement ce que vous faites qui est important, c'est **comment** vous le faites. Mettre l'accent sur le plaisir et votre enthousiasme sera contagieux.

3. À mesure que les enfants acquièrent confiance et compétence dans cette activité, leur demander d'écouter et d'essayer de se rappeler le son le plus doux ou le plus léger entendu et le son le plus fort entendu. Une autre activité importante pour le développement de la conscience phonologique consiste à leur demander d'écouter pour déterminer le premier son audible qu'ils entendront lorsque vous leur donnerez le signal de commencer à écouter. Leur demander aussi de remarquer et d'essayer de se rappeler du dernier son entendu avant que vous ne leur indiquiez que la promenade est terminée.

-
4. D'autres activités d'écoute consistent à demander aux enfants d'écouter pour reconnaître la qualité du son, par exemple la hauteur. Ne pas oublier de faire d'abord la démonstration de ces qualités du son en classe. Parmi les autres activités d'écoute possibles, mentionnons celles qui portent sur:
- le son le plus aigu et le son le plus grave entendu;
 - un son produit par une chose en mouvement (est-ce que le son semble se rapprocher ou s'éloigner?);
 - un son provenant d'au-dessus de ou de par dessus leur tête;
 - des sons produits par des animaux;
 - des sons produits par des êtres humains;
 - un son répété plusieurs fois;
 - un son entendu une seule fois;
 - un son qui provient d'en dessous de leur peau (la respiration, les battements du cœur, les gargouillements de l'estomac).
5. Dire aux enfants que vous allez leur demander de parler de tous les sons qu'ils ont entendus lorsqu'ils reviendront en classe. Gardez la promenade relativement courte. Demander aux enfants de s'arrêter de temps à autre durant la promenade afin d'entendre plus clairement les sons.
6. De retour en classe, demander aux élèves de décrire les sons entendus. Ils nommeront peut-être tout simplement ce qu'ils ont entendu en disant « un oiseau » ou « un chat ». Demander aux élèves de parler également de la qualité des sons – forts-doux, stridents, retentissants. Accepter toutes les réponses. Leur apprendre de nouveaux mots ou préciser les idées sans prolonger excessivement la discussion.

Les promenades à l'écoute des sons s'intègrent bien à l'unité sur la musique du programme d'éducation artistique intitulée « Apprendre à écouter ». C'est la première unité sur la musique pour chacune des années, de la première à la cinquième. Chaque niveau comprend de nombreuses autres suggestions d'activités d'écoute intéressantes.

Variantes

- Varier le but des promenades vers des endroits qui offrent différentes possibilités sonores. Les promenades à l'extérieur pourraient vous mener au terrain de jeu de l'école; demander à chaque enfant de se tenir ou de s'asseoir dans un endroit désigné. Demander aux enfants de fermer les yeux pour mieux se concentrer. Convenir d'un signal, par exemple deux coups frappés dans les mains pour indiquer le début et la fin de la période d'écoute. Par ailleurs, on peut emmener les enfants faire une promenade à l'écoute des sons dans le voisinage immédiat de l'école, dans l'école ou encore désigner une partie d'une promenade dans la nature ou d'une excursion comme une « promenade à l'écoute des sons ».
- Les enfants peuvent apporter leur journal, leur cahier ou de petites ardoises pour prendre note des sons entendus en les dessinant, en les écrivant ou en traçant des symboles de leur invention (une forme de rébus).
- De retour en classe, l'enseignante et les enfants peuvent composer des listes de sons entendus durant la promenade, faire de grandes feuilles ou ajouter les mots décrivant leur Promenade à l'écoute des sons au Mur des mots (voir la description de cette activité page 151).

On peut utiliser la promenade à l'écoute des sons de concert avec l'unité sur l'environnement du programme de sciences de la deuxième année ou avec la mini-unité sur l'environnement naturel du Programme d'études d'éducation artistique, Arts visuels pour l'élémentaire: écoles d'immersion.

Possibilités d'intégration contextuelle

- L'unité modèle du programme de maternelle intitulée *Les moyens de transport* comprend des promenades à l'écoute des sons parmi les activités suggérées.
- Une promenade à l'écoute des sons peut faire suite à la lecture d'un livre sur les cris des animaux, les sons entendus dans la ville, etc.
- Une promenade à l'écoute des sons pourrait devenir le sujet d'un livre sur les sons confectionné par la classe. Des équipes de deux pourraient chacune faire une page. On peut alterner les structures de phrase telles que: « Nous avons entendu un son doux. C'était _____ . » « Nous avons entendu un son fort. C'était _____ . »

« Quel son avez-vous entendu en premier? »

Matériel

- Trois ou quatre instruments de percussion simples tels que des bâtons, des cymbales, des cloches ou des triangles
- Une série de cartes, une pour chaque élève – chaque série comprenant une carte pour chaque instrument que vous allez utiliser

Déroulement

1. Disposer les instruments sur une table devant la classe. Remettre à chaque enfant une série de cartes. La première fois que vous travaillez avec les cartes et les instruments, donner aux enfants le temps de se familiariser avec les sons et le nom des instruments. Par exemple, vous pourriez demander à des enfants de produire à tour de rôle le son de chaque instrument, tandis que d'autres enfants trouvent la carte qui correspond à cet instrument et le nomme.
2. Dire aux enfants que vous allez jouer à un jeu d'écoute avec les instruments et qu'il faudra fermer les yeux pour une partie du jeu. (Il est également possible de bander les yeux des enfants.)
3. Le jeu fonctionne bien avec l'aide d'un deuxième adulte ou d'un élève plus grand qui aide. Dans ce cas, placer la table et les instruments derrière les enfants qui tournent ainsi le dos à la table et n'ont pas besoin de fermer les yeux. Tandis que vous choisissez et faites entendre l'instrument, l'autre adulte ou l'élève peut se placer devant les enfants, observant quelle carte ils choisissent chaque fois.
4. Au début du jeu, les enfants ferment les yeux. Faire un son avec un des instruments. Demander aux enfants d'ouvrir les yeux et de montrer la carte qui correspond au son entendu. Au fur et à mesure que le jeu progresse, l'enseignante peut faire entendre deux sons tandis que les enfants ont les yeux fermés et leur demander de montrer la carte qui correspond au son entendu **en premier**. Puis, leur demander de montrer la carte qui correspond au son entendu **en deuxième lieu** ou **en dernier lieu**.

Les jeux tels que ceux-ci renforcent chez l'enfant la compréhension du son au début, au milieu et à la fin d'un mot et devraient se jouer avec les très jeunes enfants (ou les élèves plus âgés chez qui la conscience phonologique est peu développée) avant de passer à la tâche plus abstraite de segmentation des sons des mots.

-
- Éventuellement, l'enseignante fera entendre trois ou quatre sons de suite et demandera aux enfants de disposer leurs cartes de manière à indiquer les sons entendus dans l'ordre où ils les ont entendus. (Au besoin, faire la démonstration de la séquence de gauche à droite.)
 - Ne pas oublier de faire de chaque jeu une activité agréable et de courte durée. Cesser le jeu pendant que les enfants ont encore le goût de jouer.

Variantes

- Au lieu de préparer soi-même une série de cartes, remettre aux enfants des cartes vierges et leur demander de dessiner eux-mêmes les instruments que vous utiliserez – un instrument par carte. On peut aussi leur demander d'ajouter la consonne initiale du nom de chaque instrument.
- Pour que le jeu demeure intéressant et stimulant, dire aux élèves qu'il faut savoir bien écouter parce que vous allez parfois essayer de leur jouer un tour. Leur dire que vous avez besoin d'un élève-assistant afin de rendre le jeu plus difficile. Prendre l'élève-assistant à part pour lui donner des directives, puis jouer chacun d'un instrument, en même temps. Demander aux enfants de montrer la carte qui correspond au son entendu. Voir si des enfants montrent deux cartes.
- Continuer à varier le jeu, incluant de nouvelles séquences. Par exemple, faire entendre deux sons suivis d'un seul son, suivi encore une fois d'un seul son. Demander: « Avez-vous entendu les deux sons joués ensemble au début, au milieu ou à la fin de ma séquence? Disposez vos cartes suivant l'ordre dans lequel vous avez entendu les sons. Si vous avez entendu deux sons en même temps, mettez les cartes une au-dessus de l'autre. »
- Essayer de faire entendre trois sons ensemble sans demander l'aide d'un troisième élève-assistant!
- Plus tard dans l'année, apporter un nouveau groupe d'instruments et demander aux élèves de dessiner des cartes les représentant. Ils pourront écrire le nom des instruments sur les cartes en plus de les dessiner ou au lieu de les dessiner.

On peut intégrer « Quel son avez-vous entendu en premier? » à l'unité sur la musique du programme d'éducation artistique intitulée « Apprendre à écouter » ou l'utiliser après avoir lu un livre sur les instruments de l'orchestre.

Pour faire suite à la lecture d'un de ces livres, l'enseignante peut ajouter le nom des instruments au Mur des mots ou faire un projet avec la classe consistant à trouver un instrument pour chaque lettre de l'alphabet puis à faire un abécédaire. Ce projet pourrait également donner l'occasion d'étudier les instruments dont on joue dans diverses cultures.

« Quelle est ma combinaison? »

Matériel

- Des mains et des crayons

Déroulement

- Dire aux enfants que vous allez jouer à un jeu d'écoute durant lequel vous allez frapper une combinaison dans vos mains. Ils devront attendre, puis à votre signal, reproduire la combinaison. La façon la plus simple de leur signaler que vous avez terminé, et que c'est leur tour, consiste à tendre une main vers les enfants sans dire un mot – par exemple, frapper une courte séquence dans vos mains, puis d'un geste de la main, faire signe que c'est leur tour.

Se servir des combinaisons de sons frappées dans les mains ou sur un objet pour travailler le concept de « semblable et différent ». Frapper une courte séquence de sons et demander à un enfant de reproduire exactement la même séquence. Ensuite, demander à un autre enfant de reproduire une séquence différente de la vôtre. Varier chaque fois la requête.

L'utilisation de l'allitération (particulièrement la répétition des mots qui commencent par la même consonne) est aussi un bon point de départ pour l'enseignante qui cherche à développer la conscience phonologique. Les enfants développent le concept de « semblable et différent » associés à la conscience phonologique lorsqu'ils ont accès à la littérature et à des activités informelles qui les amènent à reconnaître et à utiliser consciemment ces combinaisons de sons.

*Les activités visant à développer la conscience phonologique décrites dans les pages qui suivent vont des activités informelles aux activités plus formelles. On peut s'en servir avec toute la classe ou en petits groupes, avec les enfants en phase d'éveil, de la maternelle à la troisième année. **Avec de nombreux enfants de la maternelle, ne faire que les activités informelles.***

2. Avec les enfants de la maternelle, commencer par frapper une seule fois dans les mains et demander: « Combien de sons avez-vous entendus? » Augmenter progressivement la difficulté et poser de moins en moins de questions.

Cette activité est un bon moyen d'améliorer la capacité d'attention des enfants, à tout moment de la journée.

3. Lorsque les enfants connaissent le jeu, ne pas les aviser à l'avance; frapper simplement une combinaison de sons et leur faire signe. Vous pourriez appeler ce jeu: « Laissez tout tomber et frappez dans vos mains ».

On trouvera d'autres activités d'écoute et d'exploration des sons dans *Éducation artistique (musique) – Programme d'études pour l'élémentaire: écoles d'immersion, 1994*.

Activités de développement de la conscience phonologique

Rimes et allitérations

Les recherches révèlent que la forme de conscience phonologique la plus facile à acquérir pour la plupart des enfants est celle de la rime et de l'allitération. Savoir quand les mots riment et comment créer des rimes est une connaissance qu'il est important d'acquérir afin de pouvoir utiliser les rimes et les familles de mots (terminaisons de mots ayant la même structure grapho-phonétique) pour décoder les mots inconnus.

Exemples de familles de mots à utiliser avec les apprenants en phase d'éveil

où cou fou chou mou boue sous sou
eau manteau bateau beau oiseau tableau chapeau
lac sac bac tac
fête tête prête bête
comme somme gomme homme nomme pomme
(voir aussi Jager Adams, 2000, p. 68)

Segmentation des mots

Plusieurs enfants acquièrent également l'habileté de segmenter les mots en leurs composés sonores sans enseignement formel. Pour ceux qui n'ont pas acquis cette habileté, il faudra leur permettre de la développer par l'enseignement directe, individuellement ou en petit groupe. Ces leçons devraient le plus possible être suivies d'occasions pour les élèves d'appliquer leurs habiletés émergentes dans des contextes significatifs.

Objectifs

L'élève sera capable de:

- commencer à développer l'habileté de faire la distinction entre les ressemblances et les différences dans les mots et les sons;

- commencer à manifester son intérêt à participer à l'exploration des combinaisons, sons et rimes de la langue française durant les activités de compréhension et d'expression orale, la lecture partagée et les activités d'écriture en groupe.

Explorer les combinaisons de sons

Matériel

- Livres de comptines, livres de poésie et livres d'histoires comprenant des répétitions de rimes
- Cassettes de musique, livres de chansons et livres de jeux de doigts
- Chansons, poèmes et comptines écrites sur de grandes feuilles
- Collections de vire-langue et de livres de jeux de mots

Déroulement

1. Lire, dire ou chanter quotidiennement aux enfants en se servant de ressources qui contiennent des rimes, des chansons, des allitérations et des jeux de mots. On peut bien évidemment inclure ces activités au moment des Activités langagières partagées ou du Message du matin mais ne pas se limiter à ces moments de la journée.
2. Relire plusieurs fois les livres qui contiennent des combinaisons rythmiques et dont la langue est intéressante et encourager les enfants à participer en se joignant à vous dans la mesure où ils en sont capables. De nombreux livres font appel à la participation des enfants et contiennent des expressions qui sont répétées plusieurs fois.

Dix au lit (Dale, 1988) est un exemple de livres qui contient des répétitions, dont le langage est intéressant (y compris des onomatopées) et qui fait appel à la participation. À mesure que le petit garçon jette hors du lit divers animaux, il répète la même structure avec des variantes mineures intéressantes. La structure de base est la suivante:

Ils sont tous au lit et le tout petit dit:

- Poussez-vous, poussez-vous !

Alors, ils se poussent tous et Hérisson dégringole...Boum !

Après avoir écouté cette histoire plusieurs fois tout en regardant les illustrations, les enfants voudront **dire** la structure qui se répète.

Dans les jeux de langue, les enfants s'amuse avec le son des mots, créent de nouveaux mots, explorent et créent des structures de langage, par exemple les rimes et les répétitions. Ces jeux de langue ont de nombreux avantages, y compris le fait qu'ils permettent aux enfants d'intégrer naturellement les rimes, les chansons et les allitérations à la langue parlée.

3. Parfois, il sera utile d'utiliser de grandes feuilles ou les grands livres qui montrent aux enfants la version écrite des vers, chansons ou jeux de doigts présentés. Cela ajoute une dimension multisensorielle à l'activité, mais ce n'est pas un aspect nécessaire au développement de la conscience phonologique. Avec les très jeunes enfants, minimiser l'enseignement explicite portant sur l'aspect des mots qui riment ou des mots qui commencent par la même consonne. Utiliser le même tableau ou le même grand livre plusieurs fois durant l'année, chaque fois de manière différente.

-
4. Garder les activités brèves et mettre l'accent sur le plaisir. Faire participer les enfants à des activités telles que les suivantes:
- En lisant ou en récitant un poème connu, faire une pause avant le mot qui rime et laisser les enfants dire le mot. Encourager les enfants à se joindre à vous pour dire le poème ou chanter la chanson en entier lorsqu'ils sont capables.
 - Choisir une chanson ou une comptine connue pour modéliser l'écriture. Commencer à écrire sur de grandes feuilles, arrêter souvent et demander aux enfants ce qui vient ensuite.
 - Créer vos propres rimes ou chansons simples basées sur celles que les enfants connaissent et les inviter à essayer, eux aussi, d'en créer.

Le livre *Friponi, fripono, fodge* (Muller & Duranceau, 1992) est un bon livre à lire aux enfants pour leur apprendre à créer de nouvelles rimes à partir d'une structure connue. Le livre s'inspire de la comptine « *Hickory, dickory, dac* » et présente de nouveaux vers. Voici un exemple:

*Friponi, fripono, fodge
Le chat Minou cache l'horloge,
La p'tite aiguille est sur le un,
La chasse commence pour chacun
Friponi, fripono fodge.*

On peut facilement relire plusieurs fois ce genre de livre. Il sait susciter la participation des enfants. Si vous offrez aux enfants plusieurs expériences telles que celles-ci, les jeux de langue et la création de rimes deviendront chose courante dans votre classe et les enfants y travailleront de manière autonome.

- Un autre moyen de créer de nouvelles rimes à partir de vers connus, et que les jeunes enfants apprécient, consiste à substituer leur nom à celui des personnages. Par exemple, au lieu de dire: « *Jean qui pleure et Jean qui rit c'est le beau temps et la pluie?* » essayer des vers tels que ceux-ci « Sarah qui pleure et Sarah qui rit c'est le beau temps et la pluie » (Major, 1999, p.111).
- Encourager et reconnaître les efforts que font les enfants pour mémoriser des comptines et des chansons très simples. Offrir aux élèves de la maternelle de nombreuses expériences avec les comptines.
- Écrire sur de grandes feuilles toute chanson ou rime que vos élèves disent ou leur demander de vous les dicter. Inclure ces textes quotidiennement dans les Activités langagières partagées.
- Utiliser les vire-langue et les allitérations pour développer la conscience du son associé à la consonne initiale. En inventer de nouveaux à partir du nom des enfants. Inviter ces derniers à faire de même. Lorsque vous pouvez le faire rapidement, prendre note de leurs idées en vue de les utiliser plus tard.

Exemples de vire-langue et d'allitérations

Stéphanie suit la souris de sa sœur Sophie.
Monique mange des melons de miel tous les midis.
Denis danse tous les dimanches devant le dortoir.
Julien joue gentiment avec ses jouets jaunes.
Patrice perd la plupart de ses pièces de puzzle.
(Jager Adams, 2000, p. 134)

Deux dindes aident un dodu dindon.
Hans en chasse a sa chance si son chat chasse aussi.
Le rat des rues se rit des rois.
Trois tortues très têtues trottant tôt toute ont eu.
Le zèbre au zoo bronzait, Zazie brisa l'abri.
(Rosenstiehl, 1978)

« Chat, chat, chat
Chat noir, chat blanc, chat gris,
Charmant chat couché
Chat, chat, chat
N'entends-tu pas les souris
Danser à trois des entrechats sur le plancher ? »
(Tristan Klingsor, Chanson du chat)

Combien sont ces six saucissons-ci Monsieur Sanssouci ?
Les chaussettes de la duchesse sont-elles sèches ?

- Inventer quelques rimes avec le nom des enfants à titre d'exemples, puis inviter les enfants à créer leurs propres rimes. Les assonances peuvent être basées sur des noms qui existent véritablement (par exemple, « *Coquette Annette* » ou « *Fancy Nancy* ») ou des mots qui n'ont pas de sens tels que « *Alex Palex* ». De temps à autre, vous voudrez peut-être faire une liste de ces combinaisons pour la Lecture partagée²⁴ ou pour l'activité « Lire en faisant le tour de la classe » (voir la description de cette stratégie à la page 176).²⁵
- Faire de même avec l'allitération, en variant les exemples afin d'encourager les élèves à être sensibles aux mots nouveaux (par exemple, « *Tania trempée* » un jour de pluie plutôt que « *triste* » ou « *Richard raisin* » si on parle des fruits et des légumes). Veiller à ce que les enfants comprennent que l'important c'est de **s'amuser ensemble** et non pas de **s'amuser aux dépens** de quelqu'un. On peut faire ces deux dernières activités lorsque les enfants doivent se mettre en rangs ou lorsqu'ils attendent qu'un autre enfant se joigne au groupe.
- Utiliser les jeux de doigts qui intègrent la rime pour faire la transition entre différentes activités.

²⁴ Voir la description de cette activité quotidienne dans *Français en immersion : Guide méthodologique pour l'enseignement de la lecture à l'élémentaire*, 1992, (p. 129).

²⁵ Voir aussi la chanson « Comment t'appelles-tu ? » à l'annexe p. 201 qui est un exemple de poème qu'on peut rédiger à partir des noms.

À la maternelle, les comptines sont souvent au centre des mini-unités de langue. L'enseignante peut introduire les rimes et les chansons dont le contenu correspond au sujet à l'étude dans l'unité

- Faire suivre la lecture d'une comptine ou d'une chanson d'une courte production écrite qui fait appel à une ou deux combinaisons de rimes tirées du livre ou de la chanson. Par exemple, après avoir lu *Par un soir de tempête*, dire « *lit, ici* » – à quel mot pouvez-vous penser qui rime avec *lit et ici*? » Faire de même après la lecture d'un livre ou d'un vire-langue basé sur l'allitération. Accepter les mots qui n'ont pas de sens et les identifier pour que les enfants puissent commencer à faire la distinction entre sens et non-sens.
- De temps à autre, utiliser les rimes et les chansons écrites sur des transparents ou des grandes feuilles pour modéliser la progression de gauche à droite et pour développer le concept de mot. Pour ce faire, suivre avec la baguette qui indique chaque mot ou qui glisse sous les mots à mesure qu'on les lit et faire appel à diverses méthodes qui encadrent et signalent les mots pour les élèves.²⁶

²⁶ Voir la description de cette activité à la page suivante. L'activité est tirée de *English Language Arts: A Curriculum for the Elementary Level* (1992) page 103.

Encadrer et signaler

Durant cette activité, l'enseignante encadre et signale avec ses mains ou avec un cadre de carton une partie du texte écrit. À l'aide de cette technique, elle peut mettre en évidence des parties de phrase ou des mots aux fins de discussion et d'enseignement. L'enseignante et les enfants se concentrent sur des « parties » spécifiques d'un texte signifiant et complet, c'est-à-dire d'un « tout ».

Objectifs

- concentrer l'attention de l'enfant sur les détails d'un texte écrit;
- sensibiliser davantage l'enfant à la grapho-phonétique et aux éléments d'orthographe;
- améliorer la capacité de l'enfant en lecture, en développant sa connaissance des entrées en lecture.

Déroulement

Avec les enfants qui commencent à lire:

Pour certains enfants, cette stratégie peut être la première occasion d'associer le son et l'écrit.

- Montrer des vers, courts et connus, tirés d'une de leurs comptines ou chansons préférées ou choisir un passage d'une de leurs histoires préférées.
- Lire le texte à haute voix avec les enfants.
- Encadrer et signaler le premier vers ou la première phrase. Lire clairement.
- Encadrer et signaler le vers une nouvelle fois et demander aux enfants de le lire avec vous.
- Faire de même pour tout le poème ou passage.
- Encadrer et signaler les vers ou les phrases dans le désordre et demander aux enfants de les lire avec vous.
- Progressivement, encadrer et signaler les vers et les phrases, puis les expressions et enfin les mots individuels. Le rythme auquel vous le ferez dépendra du degré de familiarité des enfants avec l'écrit et de leur intérêt pour la lecture.

Encadrer et signaler un texte à des fins pédagogiques précises:

- Choisir le passage d'un livre, une histoire racontée sur de grandes feuilles ou tout autre texte écrit dont les mots et le contenu sont connus des enfants.
- Lire le passage avec les enfants.
- Concentrer l'attention des enfants sur des mots ou expressions précises en les mettant en évidence ou en les encadrant en vue d'atteindre les objectifs suivants:
 - familiariser les enfants avec l'aspect écrit des mots connus et employés oralement;
 - incorporer ces mots au vocabulaire lu et écrit des enfants;
 - apprendre aux enfants les combinaisons de lettres, la formation des lettres, la phonétique, l'orthographe, la ponctuation et l'emploi des majuscules;
 - évaluer l'utilisation que fait l'enfant des indices grapho-phonétiques et syntaxiques durant la lecture et l'écriture.

Adaptations et applications

- L'enseignante peut écrire des vers ou des passages connus sur des bandes de papier pour que les enfants s'exercent à les identifier et à les mettre en ordre. Elle peut découper les bandes de papier pour en faire des cartes de mots et demander aux enfants d'arranger les mots de manière à reconstruire les vers ou le passage.
- L'enseignante peut utiliser la méthode « encadrer et signaler » dans les activités de prédiction. Couvrir les vers ou les mots d'un texte. Demander aux enfants de lire jusqu'au texte caché et de prédire les prochains mots et les événements de l'histoire.
- L'enseignante peut appliquer la méthode « encadrer et signaler » pour concentrer l'attention des enfants sur les mots ou les bouts de phrases durant un **exercice de closure modifié**.

Compter les mots

Matériel

- Tasses ou petits contenants en papier ou en plastique (un par élève)
- Objets pour compter (jetons en plastique, tuiles, cubes unifix, bâtonnets de sucette glacée, etc.)

Déroulement

1. Remettre à chaque enfant un contenant et des objets pour compter. Demander aux enfants de poser le contenant vide et les objets pour compter sur leur pupitre.
2. Dire aux enfants que le jeu auquel ils vont jouer s'appelle « Comptez les mots ». Faire une démonstration en disant une phrase (par exemple: « Maman aime les pommes. »), faire une pause, puis dire: « *Je vais répéter cette phrase. Cette fois, je vais faire une pause après chaque mot pour que vous puissiez compter les mots dans la phrase. Mettez un objet dans votre contenant pour chaque mot que je dis. Si ma phrase a trois mots, il devrait y avoir trois objets dans votre contenant. Moi aussi, je vais utiliser les objets pour compter. Vous pouvez observer ce que je fais pour vous exercer.* » Répéter la phrase, en faisant une pause et en mettant un objet dans le contenant après chaque mot. Faire d'autres démonstrations au besoin.
3. Poursuivre le jeu en permettant aux enfants de compter par eux-mêmes les mots de chaque phrase que vous dites. Choisir progressivement des phrases plus longues.
4. Montrer votre appréciation des efforts des enfants. Plutôt que de vérifier si chaque enfant compte bien, remarquer l'enfant qui semble éprouver des difficultés et prévoir de l'aide supplémentaire pour cet enfant, soit individuellement, soit en petit groupe.

Cette activité de courte durée initie les jeunes enfants à l'idée de segmenter ce qu'ils entendent en leurs composantes. Pour la plupart des enfants, il est plus facile de segmenter les phrases en mots que de segmenter les mots en syllabes ou phonèmes. L'activité est également utile pour renforcer le concept du mot et de la phrase chez l'enfant. Les enfants doivent avoir acquis les concepts de base relatifs aux nombres pour comprendre les directives. Faire davantage de démonstrations concrètes avec les enfants qui semblent avoir besoin de ce soutien.

Frapper les syllabes dans ses mains

Matériel

- Grandes feuilles et marqueurs (facultatifs)

Déroulement

1. Dire aux enfants que vous allez faire la démonstration d'un nouveau jeu d'écoute. Dire le nom d'un élève, un nom qui n'a qu'une syllabe. Frapper dans vos mains une fois après avoir dit le nom. Dire aux élèves: « *Le nom de ____ n'a qu'une syllabe ou qu'un battement, alors j'ai frappé dans mes mains une fois.* » Demander aux élèves d'écouter à nouveau tandis que vous dites un nom qui a deux syllabes et que vous frappez deux fois dans vos mains. « *Le nom de ____ a deux syllabes ou deux battements.* » **Ne pas utiliser le mot « sons » et ne pas dire qu'un nom d'une syllabe n'a qu'un son. Cela pourra embrouiller les enfants plus tard lorsque vous leur demanderez de segmenter des noms, tel que « Dan », en trois sons (phonèmes).**

2. Demander aux enfants de frapper avec vous les syllabes ou les battements dans leurs mains, après chaque nom que vous dites. À ce stade-ci, permettre à toute la classe ou à tout le groupe avec lequel vous travaillez de se joindre à vous et évitez de demander à un seul enfant de le faire.
3. Une fois que vous estimez que tous les enfants se sentent à l'aise dans cette activité, demander à un enfant de frapper, seul, les syllabes de son nom dans ses mains. Vous pouvez également en faire un jeu: un enfant nomme un autre enfant; ce dernier répond en frappant le nombre requis de syllabes dans ses mains, puis nomme un autre enfant.

Variantes pour les élèves plus âgés²⁷

Ces variantes développent les habiletés de l'enfant au-delà de la conscience phonologique puisqu'elles ont aussi trait à l'écrit.

- Lorsque les élèves ont bien compris ce jeu, l'enseignante peut l'intégrer aux activités de développement du vocabulaire, par exemple lorsqu'il s'agit de créer des listes d'animaux, de légumes, de fruits ou de couleurs. Les élèves peuvent alors frapper dans leurs mains le nombre de syllabes contenues dans les mots.
- Lorsque vous estimez que les élèves sont prêts, essayer de leur faire frapper dans les mains toutes les syllabes d'une phrase courte. Écrire au tableau, ou sur de grandes feuilles, des phrases connues tirées d'un livre, d'un poème, ou après une Expérience langagière pour que les enfants voient aussi bien qu'entendent.
- Distribuer des listes ou des phrases écrites sur des feuilles. Demander aux enfants de faire un crochet ou un trait au-dessus de chaque syllabe que vous direz à haute voix. Faire plusieurs démonstrations avant de demander aux élèves de faire l'exercice.
- On peut pousser cette activité plus loin en demandant aux élèves de dire le mot tout bas, pour eux-mêmes, de compter les syllabes, puis d'écrire le nombre de syllabes sous chaque mot. Demander: « *Quel mot a le plus de syllabes?* » « *Le moins de syllabes?* »

Activités orales de segmentation et de reconstitution de mots

Matériel

- Livres et badges d'identification pour les élèves de la classe
- Grandes feuilles et marqueurs

Déroulement

1. Pour commencer, faire les activités de segmentation et de reconstitution dans des situations informelles. Par exemple, appeler les enfants, un à la fois, pour qu'ils se mettent en rangs avant la récréation ou avant d'aller à la bibliothèque. Leur demander d'écouter attentivement et de venir se placer près de vous seulement lorsqu'ils entendront leur nom. Leur expliquer que vous allez dire leur nom d'une manière spéciale. Commencer par les enfants dont le nom ne comporte qu'une syllabe qui débute par une seule consonne. Segmenter leur nom en phonèmes en allongeant les sons (par exemple, *T-o-dd*). Passer ensuite aux noms de deux, puis de trois syllabes, en les segmentant en phonèmes (par exemple, *C-ar-l-a* ou *S-u-s-a-n*).

²⁷ Par « plus âgés », on entend les enfants qui ont plus de 7 ans et qui sont en deuxième année ou plus.

-
- Après avoir lu un livre, scandé, récité un poème ou chanté une chanson, choisir quelques mots d'une syllabe dans ces textes et les segmenter. Expliquer aux enfants que vous allez dire quelques mots tirés du livre, du poème ou de la chanson d'une manière spéciale. Leur demander d'écouter et de vous dire quel mot vous venez de dire (par exemple, dire b-ê-t-e et t-ê-t-e après avoir scandé Jean et Jacqueline (dans Reid, 1987, p. 12). Selon les circonstances, vous pouvez écrire chaque mot au tableau ou sur de grandes feuilles après que les enfants les auront identifiés.
 - Durant les Activités langagières partagées, segmenter tour à tour le nom des enfants et le nom de leurs personnages préférés dans les livres. Demander : « À qui appartient ce nom? » et permettre à un enfant ou à toute la classe de répondre.

Variantes

- Placer plusieurs des livres préférés des enfants sous les grandes feuilles ou sur le bord du tableau. Dire aux enfants que vous allez dire, d'une manière spéciale, le nom d'un des personnages présenté dans un des livres. Segmenter en phonèmes le nom d'un des personnages. (Par exemple, « W-i-nn-ie l'ou-r-s-on »). Demander: « Pouvez-vous me montrer à quel livre ce personnage appartient? » On peut aussi faire cette activité avec un groupe de badges d'identification.
- Construire oralement des familles de mots en commençant avec une rime connue telle que « eux ». Dire: « D-eux, quel mot est-ce que c'est? » Ensuite, dire « j-eux, bl-eu, c-eux », etc. en demandant chaque fois aux enfants d'identifier le mot. Lorsque vous jugez qu'ils sont prêts, les laisser suggérer des mots qui feraient partie de la famille « eux ». Écrire les mots en même temps que vous les dites ou que les enfants les disent. Donner à ces derniers l'occasion de faire des commentaires sur les ressemblances visuelles avant d'attirer leur attention sur ces ressemblances.
- Demander aux enfants qui ont une connaissance suffisante des lettres ou qui manifestent le désir de « s'essayer », d'écrire le mot comme ils pensent qu'il s'écrit.

Il ne faut pas hésiter à inclure dans cette activité des enfants dont le nom commence par un digramme, tel que Charlene ou Sheila. Ce type d'activité informelle établit un contexte naturel pour l'enseignement et l'apprentissage occasionnels de ces sons. Cela est également vrai pour les noms qui commencent par un groupe de consonnes. Bien qu'on n'enseigne pas formellement les digrammes et les groupes de consonnes en phase d'éveil, on peut les incorporer dans des contextes signifiants tels que « les sons dans notre nom ».

Représenter les phonèmes avec du matériel concret

Matériel

- Jetons en plastique de couleur ou petites tuiles – en nombre suffisant pour que chaque enfant qui participe ait sa poignée de jetons

Déroulement

- Remettre à chaque élève une poignée de six jetons, tuiles ou autres petits objets de manipulation. Informer les enfants que vous allez dire quelques mots qu'ils connaissent, d'une manière spéciale qui insiste sur tous les sons dans le mot.

Avec les élèves plus âgés, ne pas faire cette activité plus d'une ou deux fois avant de passer à la stratégie « Composer des mots » (p. 125). « Composer des mots » donne aux élèves plus d'occasions de combiner leur connaissance des sons et des lettres et d'épeler les mots associés à un texte signifiant et connu pour les utiliser plus tard dans les activités de décodage et d'écriture. C'est donc une stratégie plus utile qui intègre davantage les connaissances.

2. Pour commencer, dire chaque mot normalement avant de le segmenter. Segmenter le mot en phonèmes en le disant très lentement et en étirant chaque son individuel (par exemple, dire « tête, t-ê-t-e »). Montrer aux enfants quoi faire avec leurs jetons en déposant un jeton pour chaque son que vous faites.
3. Commencer avec les mots d'une syllabe et passer à des mots plus longs. Poser des questions telles que: « Combien de sons avez-vous entendus dans le mot ' lac ' ? » (sac, col, bal, balle, boule, poule)? « De combien de jetons avez-vous eu besoin pour le mot ' lac ' ? »

Variantes

Faire un bref exercice, au moment de renvoyer les élèves par exemple. Leur demander de réunir les phonèmes et de vous dire quel mot ils disent ou de segmenter un mot connu en phonèmes. (Par exemple: « Réunissez ces sons: n-o-te. Qu'est-ce qu'ils disent ? » ou « Dites-moi tous les sons dans le mot 'note'. »)

« Répétez ce mot mais sans ____ »

Matériel

- Tableau noir ou grandes feuilles
- Livres lus durant la Lecture partagée ou la Lecture guidée (facultatif)

Déroulement

1. Durant les Activités langagières partagées ou pour faire la transition entre deux activités, demander aux enfants de répéter un mot après vous. Puis leur demander de répéter le mot en laissant tomber une partie. Commencer avec des mots composés. Par exemple: « Dites 'grand-mère'. Dites-le encore une fois sans le 'grand'. » « Dites grand-père. Dites-le encore sans le 'père'. »
2. On peut aller jusqu'à omettre la consonne initiale ou la consonne finale. Par exemple: « Dites plante. Dites-le encore une fois sans le 'p'. » « Dites-le encore une fois sans le 't'. »

Variantes et possibilités d'intégration contextuelle

Après la Lecture partagée ou la Lecture guidée d'une histoire, choisir, dans l'histoire, des mots à segmenter et à reconstituer. Écrire les mots sélectionnés, un à la fois au tableau ou sur de grandes feuilles. Ensuite, demander aux enfants de dire le mot. Puis, leur demander de le dire encore une fois en omettant une partie que vous leur nommerez. Cacher la partie à omettre avec la main, une fiche ou du ruban adhésif. Ils pourront regarder la partie omise lorsqu'ils l'auront dite.

Reconnaître et nommer les lettres

Les capacités de discrimination visuelles sont essentielles au développement de la capacité de reconnaître les lettres. L'enseignante (et les parents) de très jeunes enfants disposent de plusieurs moyens informels d'aider les enfants à remarquer les phénomènes visuels et à faire la distinction visuellement entre la taille, la forme, la couleur et d'autres caractéristiques des objets naturels ou fabriqués par les humains. Le commentaire oral qui accompagne ces activités est un aspect important. Lorsque les adultes nomment les phénomènes visuels et en discutent, ils enrichissent également le vocabulaire de l'enfant et consolident sa compréhension des concepts de base.

Moyens appropriés de soutenir le développement de la discrimination visuelle chez les jeunes enfants, compte tenu des étapes de son développement

- donner aux enfants des expériences fréquentes de lecture d'albums, avec l'aide d'adultes;
- marcher avec les enfants et parler de ce qu'ils voient (promenades dans le voisinage, dans la nature, etc.);
- jouer à trouver les vaches, les traverses de chemin de fer ou les granges rouges lorsqu'on voyage avec les enfants;
- trouver les formes de base dans la classe (le tableau est un rectangle, etc.);
- jouer à des jeux de cartes et des jeux de société faciles en mettant l'accent sur le plaisir et non pas sur le fait de « gagner »;
- encourager toutes sortes d'activités de dessin, d'écriture et de bricolage;
- classer les boutons, coquillages, pierres et autres objets de collection;
- fournir aux enfants des casse-tête variés, de niveaux de difficulté qui vont en progressant.

Les intelligences multiples dans votre classe (Armstrong, 1999, p. 52-53 et 72-75) est une ressource utile qui peut vous aider à développer les capacités visuelles.

Pour appliquer les entrées en lecture, il est essentiel de savoir reconnaître et nommer les lettres. Mais cela ne signifie pas pour autant que l'enseignante doit attendre que l'enfant sache le nom de toutes les lettres avant de recourir aux stratégies grapho-phonétiques. Il est possible de développer en même temps la capacité de reconnaître et de nommer les lettres et la capacité d'associer un son et une lettre ou un groupe de lettres.

Objectifs

L'élève sera capable de:

- commencer à reconnaître les ressemblances et les différences visuelles des lettres et des mots;
- associer les lettres à son nom.

Souvent, le premier mot que l'enfant reconnaît visuellement et globalement est son nom. Les activités centrées sur le nom de l'enfant constituent un point de départ naturel au développement de sa capacité de reconnaître les lettres. Ces activités conviennent particulièrement aux apprenants en phase d'éveil à la maternelle.

« Qu'y a-t-il dans un nom ? »

Matériel

- Badges d'identification
- Photographies individuelles des enfants
- Grandes feuilles et marqueurs
- Tableau noir, ardoises et craies
- Crayons et papier
- Ciseaux

Déroulement

Pour assurer le succès de toutes les activités décrites aux pages 115-119, l'enseignante doit sans cesse faire de brefs commentaires sur l'aspect et le nom des lettres qui figurent dans le nom des enfants. Ces commentaires ne doivent pas prolonger indûment les activités. Des commentaires comme ceux-ci sont utiles:

- « *Le nom de Brent commence de la même manière que celui de Brittany. Ils commencent tous deux par 'b'* » (dit en montrant le B).
- À une autre occasion, l'enseignante peut attirer l'attention des enfants sur les « noms longs » et les « noms courts », en comptant du doigt les lettres dans deux noms de longueur différente pour aider les enfants à acquérir le concept de lettre.
- Plus tard durant l'année, elle peut écrire en script le prénom et le nom des enfants sur des badges d'identification et attirer leur attention sur le concept de mot. Par exemple: « *Ce mot dit 'Carmen' et ce mot dit 'Vermette'.* »
- Pour aider les enfants à découvrir le rapport entre la lettre et le son (le principe de l'alphabet), il faut faire des commentaires sur le son associé à chaque lettre du nom des enfants (par exemple, en attirant leur attention sur d'autres noms ou mots qui commencent par la même consonne initiale).

1. **Badges d'identification.** Faire un badge d'identification pour chaque enfant et s'en servir dans divers contextes signifiants. Par exemple:

- a) Faire l'appel. Il y a plusieurs façons d'utiliser les badges d'identification pour faire l'appel et inscrire les présences.
 - De grands badges sur lesquels s'asseoir. Pour fabriquer un grand badge (12 x 18) sur lequel est écrit le nom de l'enfant, utiliser du carton épais et plastifier chaque badge. Ce carton servira à indiquer la place où s'assoit l'enfant sur le tapis lors des premières activités du matin (la Rencontre du matin, les Activités langagières partagées, etc.). Pour que cet exercice aide véritablement l'enfant à reconnaître les lettres et les mots, tous les badges doivent être de la même couleur. Prendre l'habitude de placer tous les badges en une seule pile sur le tapis au début de la matinée et une autre fois en après-midi. Apprendre aux enfants à aller chercher leur badge dès leur arrivée et à le placer là où ils veulent s'asseoir, puis à s'asseoir dessus. Cette pratique (s'asseoir sur le badge) peut également être un outil de gestion de la classe – il permet d'apprendre aux enfants à respecter l'espace personnel de chacun. Ces grands badges sur lesquels s'asseoir peuvent également servir de napperons pour indiquer la place de l'enfant à table.

Certains enfants seront capables de reconnaître leur nom immédiatement – d'autres auront besoin qu'on les aide en leur parlant des caractéristiques de leur nom.

Variantes:

Au début de l'année, choisir chaque jour un enfant qui sera au centre de l'activité « Faisons connaissance ». ²⁸ Montrer aux enfants le grand badge d'identification de l'enfant choisi et inviter cet enfant à venir s'asseoir près de vous pour la Rencontre du matin. Demander à l'enfant de dire quelques mots sur lui-même – les autres membres de sa famille, ce qu'il aime faire, ses plats préférés, son livre préféré, etc. Écrire le nom de l'enfant au tableau et parler des caractéristiques visuelles et sonores de son nom. Inviter tous les enfants à dire le nom et à participer à d'autres activités connexes telles que frapper les syllabes du nom dans leurs mains, segmenter le nom en consonnes initiales, rimes ou phonèmes et penser à d'autres noms qui commencent de la même façon ou qui riment avec son nom.

- Badges d'identification pour l'appel. Faire des badges d'identification suffisamment petits pour les placer sur un tableau à poches ou sur d'autres tableaux fixés au mur. Pour faire l'appel, montrer un badge à la fois et demander aux enfants de venir chercher leur badge lorsque vous le montrez et de le placer sur le tableau de présences. Vous pourriez avoir une photographie de chaque enfant sur le tableau. Les enfants pourraient placer leur nom sous leur photo. Ou bien, vous pourriez avoir des formes découpées ressemblant à un enfant – une pour chaque enfant et un tableau de présences sur lequel est écrit le nom de chaque enfant. À mesure que les enfants rentrent au début de la journée, vous pourriez leur donner une forme découpée à placer au-dessus de leur nom. Un tableau de ce genre vous permettra également de voir d'un coup d'œil qui est absent. Se reporter au tableau des présences chaque fois que vos élèves-assistants ont à distribuer la collation ou d'autres articles.
 - Des badges d'identification « souvenez-vous quand... ». L'enseignante peut faire un autre tableau sur lequel figurera le nom des enfants qui ont déjà fait partie de la classe mais qui ont quitté. Ne pas oublier de lire ce tableau de temps à autre – peut-être dans le cadre d'une discussion sur le thème « souvenez-vous quand... ». Le message que vous transmettez par cet exercice est que tous les enfants sont importants et que vous continuez à apprécier les personnes qui ne sont plus présentes.
 - Des badges d'identification pour le tableau des élèves-assistants. Ne pas oublier de demander aux enfants de lire le tableau et de confirmer quelle tâche revient à chacun ce jour-là.
- b) Inscrire son nom sur les possessions personnelles, les casiers, la place de chaque enfant aux centres d'apprentissage. Utiliser des badges d'identification pour indiquer le casier personnel de l'enfant, le cintre ou crochet pour accrocher ses vêtements, etc. De temps à autre, changer les places assignées pour que les enfants aient à chercher et à identifier leur nom. Faire des tableaux que vous afficherez dans tous les centres de la classe pour que les élèves qui travaillent dans un centre puissent y placer leur badge d'identification lorsqu'ils entrent et le retirer lorsqu'ils partent.

Lorsque le nom de la journée commence par une consonne initiale, l'enseignante voudra peut-être se concentrer sur l'aspect et le son de cette lettre tout au long de la journée. Inviter les enfants à vous signaler, à vous et à leurs camarades, chaque fois qu'ils voient ou entendent un autre mot qui commence par la même lettre ou le même son.

²⁸Voir une variante de cette activité et l'ensemble complet des activités « Faisons connaissance » dans *Phonics they Use: Words for Reading and Writing, (Cunningham, 1995) p. 29-32.*

* Dès que la plupart des enfants reconnaissent leur propre nom et ceux de leurs camarades, changer de stratégie et demander plutôt aux enfants d'écrire leur nom sur un badge que vous leur remettrez ou de signer la feuille de présence placée dans chaque centre. Avec les jeunes enfants, accepter et apprécier les dessins qui ressemblent à des lettres. Rappelez-vous, il s'agit de valoriser leurs écrits considérés comme une contribution à l'organisation de la classe ou comme étape sur la voie de l'autonomie.

Les textes sur l'enseignement en phase d'éveil recommandent cette stratégie tant parce que c'est une pratique qui renforce chez l'enfant le sentiment de savoir écrire que parce que c'est un bon instrument d'évaluation pour l'enseignante.

2. **Signer son nom sur les documents importants.** Établir cette pratique tôt dans l'année et donner plusieurs occasions aux enfants de signer leur nom. Par exemple:
- a) « Signer la feuille de présence ». Chaque jour, préparer une feuille de présence – y indiquer la date et rien d'autre. Placer la feuille et un crayon à la même place chaque jour et apprendre aux enfants à signer leur nom lorsqu'ils arrivent. Ces feuilles de présence constitueront un registre intéressant des éléments qui demeurent constants et des aspects qui changent avec le temps dans la manière dont chaque enfant écrit son nom. Plus tard dans l'année, vous pourrez demander aux enfants d'ajouter une phrase à côté de leur nom lorsqu'ils signent pour dire comment ils se sentent ce jour-là ou pour faire part d'une nouvelle personnelle.
 - b) Préparer des tableaux à l'usage du groupe, par exemple la liste des règlements de la classe, et demander à tous les enfants de le signer. Expliquer que chaque signature signifie que l'enfant accepte de faire de son mieux pour respecter ces règlements.
 - c) Dans chaque centre de jeu dramatique, placer les formulaires appropriés (voir des exemples de centres aux pages 144-145) que les enfants pourront signer. Par exemple, inclure des formulaires pour une ordonnance au cabinet du médecin.
 - d) Si vous envoyez des communications bilingues aux parents ou tuteurs, composer la version française avec l'aide de la classe. Vous pourrez recopier ce que les enfants ont suggéré sur du papier de dimensions appropriées et photocopier le tout. Chaque enfant signera son propre exemplaire à apporter à la maison (au besoin utiliser le badge d'identification comme modèle). Chaque communication envoyée aux parents pourrait venir de vous et des enfants. Montrer aux enfants où vous avez signé votre nom et où ils devraient écrire le leur.
3. **Jeux de lettres basés sur le nom des enfants.** On peut inventer divers jeux de courte durée à faire avec de petits groupes, en équipes de deux ou individuellement. L'enseignante peut les incorporer au Centre d'apprentissage ABC et au centre d'étude des mots (voir la description de ce centre à la page 129). Voici quelques exemples de jeux ou activités rapides basés sur le nom des enfants:

-
- a) Suivez mes directives s'il y a la lettre ... dans votre nom. Nommer la lettre et l'écrire au tableau. Demander aux enfants de suivre vos directives seulement si leur nom **commence** par la lettre que vous écrivez. Par exemple, dire et écrire une lettre en majuscule, puis dire: « *Frappez deux fois dans vos mains si votre nom commence par cette lettre.* » Au prochain tour, écrire la lettre en minuscule et la nommer en ajoutant: « *Mettez une main sous le menton si votre nom se **termine** par cette lettre.* » Ou profiter de l'heure du départ: « *Ceux dont le nom commence comme ceci peuvent se préparer à partir.* » Ou: « *Si vous avez la lettre « e » **n'importe où dans votre nom** vous pouvez vous préparer pour la collation.* »
 - b) Le bingo des noms. Remettre à chaque enfant une carte sur laquelle figure son nom (au début, seulement le prénom; plus tard, vous ajouterez le deuxième prénom et le nom de famille) et une poignée de jetons en plastique. Dire aux enfants: « *Je vais dire une lettre et je vais l'écrire au tableau. Si cette lettre se trouve dans votre nom, couvrez-la d'un jeton en plastique. Lorsque toutes les lettres de votre nom sont couvertes, levez la main et dites Bingo.* » Chaque fois qu'un jeu est terminé, demander aux enfants de changer de carte pour qu'ils apprennent également à reconnaître les lettres que l'on trouve dans le nom des autres enfants.
 - c) Méli-mélo des noms. Remettre à chaque enfant une carte sur laquelle est écrit son nom et demander aux enfants de découper chaque lettre inscrite sur leur carte. Leur demander ensuite de mélanger les lettres sur leur pupitre puis de les remettre en ordre pour épeler leur nom. (Faire la démonstration.) Demander aux enfants d'échanger leurs cartes pour voir s'ils peuvent reconstituer un autre nom. Si les élèves ont besoin d'aide, leur dire de consulter le tableau de présences ou un autre tableau sur lequel figure le nom des enfants de la classe. Ils peuvent aussi demander à la personne qui porte le nom qu'ils doivent reconstituer de leur donner un indice pour les aider à démarrer.
 - d) Devinettes de noms. Inventer des devinettes avec le nom des enfants. Par exemple: « *Je pense à un garçon dont le nom a deux « o ».* » Encourager les enfants à inventer des devinettes eux aussi.

Devinez ma lettre

Matériel

- Tableau noir et craie ou grandes feuilles et marqueur
- Grandes cartes représentant les lettres de l'alphabet, les majuscules d'un côté et les minuscules de l'autre

Déroulement

1. Disposer les cartes de l'alphabet où tous les enfants peuvent les voir. Montrer soit toutes les lettres majuscules, soit toutes les lettres minuscules.
2. Dire aux enfants que vous allez penser à une lettre qu'ils devront deviner et que les indices seront visuels (« *Vous devrez utiliser vos yeux pour cette activité.* »). Expliquer que vous allez écrire seulement une partie d'une lettre et qu'il faudra vous observer avec soin et essayer de deviner quelles lettres ont le même genre de forme ou ont la même partie.

*Il s'agit d'une activité de courte durée qui peut servir à faire la transition entre deux activités, durant les **Activités langagières partagées** ou durant le **Message du matin** pour renforcer la capacité de l'enfant de reconnaître et de former les lettres.*

Pour guider les enfants dans cette activité, il faut prévoir ce qui va se passer et faire preuve de raisonnement critique. Après que vous avez joué à ce jeu quelques fois, inviter des volontaires à diriger le jeu. L'enfant choisi devra penser à une lettre et dessiner des parties de la lettre tandis que d'autres enfants prédisent la lettre dont il s'agit.

- Leur dire si vous allez écrire en lettres majuscules ou en lettres minuscules et qu'ils ont la permission de consulter les cartes de l'alphabet pour vérifier si leur idée est bonne.
3. Tracer une partie de cercle ou une courbe, une ligne droite horizontale ou verticale, une ligne inclinée, etc. Faire une pause et demander aux enfants de prédire quelle lettre vous voulez tracer. (Les jeunes apprenants peuvent montrer du doigt la carte de l'alphabet au lieu de nommer la lettre.)
 4. Écrire la prédiction des enfants à côté de la forme, attirant leur attention sur la partie de la lettre qu'ils ont prédite contenant la forme que vous avez dessinée.
 5. Continuer à ajouter plus d'éléments à votre forme et à solliciter les prédictions des enfants jusqu'à ce que la lettre tout entière soit dessinée. Lorsque vous ajoutez des lignes ou des courbes à votre lettre, demander aux enfants s'il y a lieu d'éliminer (ou de rayer) des prédictions. Par exemple, vous pensez à E et vous avez commencé par la ligne verticale. Les enfants ont peut-être proposé L, I, T, F et E. Si vous ajoutez la ligne horizontale du milieu, certains enfants peuvent se rendre compte qu'il faut éliminer le L, le T et le I.

Stratégies et activités grapho-phonétiques

- * S'assurer que votre enseignement des stratégies grapho-phonétiques a rapport au vécu des élèves. Plus d'enfants entreprennent volontairement l'apprentissage des rapports entre les sons et les symboles écrits lorsqu'ils sentent qu'ils ont besoin de ces connaissances pour lire et écrire à des fins significatives.

En phase d'éveil, il est important d'aider l'enfant à découvrir le principe de l'alphabet. En vertu de ce principe, chaque lettre de l'alphabet est associée à un ou deux sons et ce rapport lettre-son est stable. Cela signifie que l'enfant s'habitue à l'idée que le *B* de *Brigitte* ou de *Bill* produit le même son que dans les mots *bal*, *bébé* et *robe*. À mesure que l'enfant progresse dans cette compréhension, il:

- reconnaît également que des lettres comme la lettre *c* ont deux sons;
- remarque que le *g* et le *j* peuvent produire le même son;
- remarque que certaines lettres se combinent pour produire un son, par exemple *ch* et *sh* (moins courants en français) ou les combinaisons *ou* et *eu* dans *chou* et *deux*.

- * Ces découvertes peuvent être aussi stimulantes pour l'enfant que la découverte d'autres merveilles du monde – particulièrement si son enseignante présente l'apprentissage des lettres et des sons comme une aventure pour les détectives des mots. Ne pas manquer d'apprécier chaque découverte du rapport lettre-son que fait l'enfant.

Toutes les activités centrées sur le nom de l'enfant peuvent appuyer la découverte du principe de l'alphabet. En phase d'éveil, la chanson de l'alphabet et toutes sortes d'abécédaires se révèlent d'excellentes sources d'apprentissage du rapport lettre-son.

Les enfants acquièrent le sens du principe de l'alphabet du simple fait que les lettres produisent le son (ou un des sons) dans leur nom.

En phase d'éveil, il convient de mettre l'accent sur les consonnes. En français, le son produit par les consonnes et les éléments d'orthographe correspondants ne varie pas autant que celui produit par les voyelles. Les recherches montrent qu'il est plus facile pour les enfants d'apprendre les consonnes et que les enfants font plus souvent appel à leur connaissance des consonnes pour décoder ou créer un texte. Bien que les combinaisons lettre-son représentant une voyelle fassent naturellement partie de l'enseignement informel de la langue, les enfants qui commencent à apprendre à lire et à écrire peuvent tirer davantage profit d'une bonne base de connaissance du rapport lettre-son représentant une consonne. Pour comprendre l'utilité de mettre l'accent sur les consonnes, on peut comparer le décodage d'un mot inconnu à l'aide des consonnes, au décodage qui s'appuie sur les voyelles. Quelle phrase est plus facile à décoder?

La _____ traverse la rue.

La ch-n-ll- traverse la rue.

La --e-i--e traverse la rue.

(chenille)

Objectifs

L'élève sera capable de:

- commencer à développer la capacité d'associer les mots et les lettres aux sons dans des contextes signifiants.

Comment utiliser « La chanson de l'alphabet »²⁹

L'utilisation de la chanson de l'alphabet dans des activités telles que celles qui sont décrites ci-dessous permet aux élèves de se familiariser de manière informelle et agréable avec le nom et l'aspect des lettres.

Bien que certains éducateurs estiment que les premières expériences en alphabétisme doivent se concentrer uniquement sur les sons, lorsque l'enfant reconnaît et connaît le nom des lettres de l'alphabet, il :

- possède un plus grand nombre d'outils pour participer aux activités grapho-phonétiques;
- peut plus facilement comprendre les directives et commentaires de l'enseignante et d'autres adultes qui réfèrent au nom des lettres;
- peut aider ses pairs à épeler les mots inconnus.

Les adultes utilisent souvent le nom des lettres lorsqu'ils aident l'enfant à lire et à écrire. Par exemple: « *Le mot 'promenade' est affiché sur notre Mur des mots sous le 'P'* ».

Les activités basées sur la chanson de l'alphabet n'ont pas pour but d'enseigner l'ordre des lettres de l'alphabet mais d'appuyer la capacité de l'enfant de reconnaître les lettres et de connaître le nom des lettres.

²⁹ Des suggestions de chansons de l'alphabet se trouvent dans « La liste de ressources suggérées » qui accompagne ce document.

Matériel

- Tableau de l'alphabet (installé au niveau des yeux des enfants)
- Tableau noir et craie
- Baguette pour montrer les lettres aux enfants
- Ensemble de cartes plastifiées reproduisant les lettres de l'alphabet

Déroulement

1. Chanter régulièrement la chanson de l'alphabet avec les apprenants en phase d'éveil mais varier les façons de le faire. Par exemple:
 - indiquer les lettres de l'alphabet avec la baguette tandis que les enfants chantent;
 - varier la vitesse à laquelle vous chantez;
 - parfois, chanter l'alphabet à rebours;
 - dire aux enfants de bien vous regarder et de cesser de chanter lorsque vous cessez de bouger la baguette. Demander: « *Sur quelle lettre me suis-je arrêtée?* »
 - demander à un volontaire de prendre votre place pour indiquer les lettres avec la baguette, arrêter et demander sur quelle lettre il s'est arrêté.

Variantes

1. Écrire en script les lettres de l'alphabet au tableau tandis que les enfants observent. Montrer comment chanter les sons que produisent les lettres plutôt que le nom des lettres. S'arrêter sur les lettres produisant plus d'un son et chanter les deux sons ou tous les sons produits par cette lettre. Écrire le nombre de sons associés à chaque lettre sous la lettre. Une autre fois, écrire également, toujours sous la lettre, les mots associés à chaque son. Par exemple, sous le *a*, on pourrait écrire *a, ma, bal, garçon* et *chanter* en montrant de la baguette chaque mot pendant que vous chantez le son *a* qu'il contient. Autre variante: chanter le son correspondant à une voyelle avec chaque consonne, en demandant aux enfants de ne pas chanter les autres sons de voyelles lorsqu'ils les rencontrent. Par exemple, avec le son [a], chanter « *A, ba, ca, da, __, fa, ...* » ainsi de suite.
2. Distribuer les cartes plastifiées reproduisant les lettres de l'alphabet – une carte par enfant. Étaler celles qui restent sur le bord du tableau. Chanter lentement la chanson de l'alphabet pendant que les enfants se mettent en rangs avant de partir. Chaque enfant peut se joindre aux rangs lorsqu'on chante sa lettre. Distribuer les cartes au hasard lorsque vous répétez cet exercice pour qu'aucun enfant ne reçoive toujours *A* ou toujours *Z*.
3. Choisir un air simple que la plupart des enfants connaissent et inventer une nouvelle version de la chanson de l'alphabet.

Cartes et livres centrés sur une lettre

Matériel

- Collection de livres pour enfants, livres ou cartes centrés sur une seule lettre de l'alphabet, préparés par l'enseignante;
- Papier, crayons, marqueurs, crayons de cire, catalogues, magazines, ciseaux et autre matériel pour fabriquer un livre.

Voir les consignes et les modèles que l'on peut adapter pour confectionner des livres pliés destinés à être photocopiés et amenés à la maison à l'annexe J du livre de Fountas et Pinnell (1996) intitulé « *Guided Reading: Good First Teaching for all Children* ». On y présente 26 petits livres, un pour chaque lettre de l'alphabet. Voir aussi un modèle que l'on peut adapter dans *Critique en herbe*, (Randy Morie Tharne, 1992), p. 29, 30, et plusieurs idées de livres à fabriquer dans *Petits et grands livres* (Mary Ellen Srerling, 1992).

Déroulement

1. Montrer aux enfants un exemple de carte ou de livre centré sur une lettre et parler de ses caractéristiques:
 - centré sur une seule lettre;
 - montre la lettre écrite en script, en majuscule et en minuscule;
 - chaque page ou carte contient l'illustration d'un objet dont le nom commence par (ou contient) la lettre en question; on y trouve également le mot qui correspond à l'illustration (par exemple, chaque page d'un livre confectionné par l'enseignante sur la lettre *t* pourrait compter 6 pages, un des mots suivants et l'illustration qui l'accompagne: *table, tête, tente, téléphone, tortue, t-shirt*;
 - est prévisible puisque lorsqu'on identifie correctement l'illustration, on peut lire le mot. L'enfant peut vérifier en partie si le mot auquel il pense est correct en regardant si le mot commence par la bonne lettre (**début de l'application des entrées en lecture**).
2. Lire le livre à quelques reprises. Chaque fois, laisser les enfants lire de plus en plus – en faisant une pause de temps à autre pour attirer leur attention sur le rapport lettre-son ou sur les éléments d'orthographe connus des enfants.
3. Inviter chaque enfant à faire un livre centré sur la lettre de l'alphabet à l'étude en respectant le format des cartes (lettre, illustration, mot). Le premier livre pourrait se concentrer sur les consonnes initiales connues de la plupart des enfants ou sur la première lettre de leur nom.
4. Rappeler aux enfants les nombreuses sources susceptibles de les aider à trouver les mots qui figurent dans leur livre (tableau de l'alphabet, mur des mots, abécédaires, imagiers, etc.) Encourager les élèves à dire à haute voix le mot qu'ils pensent utiliser afin de vérifier la lettre et le son avec lesquels ils veulent commencer et, dans le doute, à consulter leurs camarades.

-
5. Une fois les livres terminés, ils peuvent être signés par leur auteur et placés dans le Centre d'apprentissage ABC ou le coin de lecture. Ils peuvent également servir pour la lecture indépendante et la lecture avec un camarade ou être apportés à la maison et lus aux membres de la famille.

Variantes

Monter une collection de livres ou cartes centrés sur une lettre qui porteront sur un thème tel que les animaux. Avec toute la classe, faire une liste des animaux dont le nom commence par chaque lettre de l'alphabet et l'afficher sur de grandes feuilles. Laisser les enfants choisir sur quelle lettre portera leur livre.

Exploration sensorielle des lettres

Matériel

- Ardoises individuelles et craies
- Pâte à modeler ou argile
- Bacs de sable ou de sel
- Crayons, marqueurs et papier
- Lettres et tableau magnétiques
- Lettres en papier de verre
- Lettres et tableau de feutre

Déroulement

Tout au long des activités centrées sur l'alphabet, encourager les enfants à expérimenter et à essayer de former ou de tracer des lettres en variant le matériel utilisé. Les encourager à dessiner les lettres dans l'air, à écrire une lettre sur le dos d'un autre enfant qui devra l'identifier et à former des lettres avec leur corps – seul ou avec un partenaire.

Utiliser les abécédaires

Matériel

- Collection d'abécédaires;
- Mur des mots (p. 151);
- Matériel pour faire des tableaux et des livres contenant les lettres de l'alphabet;
- Imagiers variés dans une boîte en plastique.

Déroulement

1. Rassembler divers abécédaires à lire aux enfants, et en lire ou en relire un ou deux chaque jour de la semaine. Encourager les enfants à lire les livres avec vous lorsqu'ils reconnaissent la structure du texte ou les indices donnés par les illustrations. Placer les livres dans le Coin de lecture pour que les enfants puissent les choisir pour la lecture indépendante. Encourager les élèves à travailler avec un camarade et à lire ensemble. Attirer leur attention sur l'aspect de chaque lettre et sur le son associé à chacune.
2. Parler du sujet ou de la catégorie dont il est question dans un livre précis, tel que les noms d'animaux, les noms de lieux, de villages et de villes, etc. Demander aux enfants de suggérer d'autres sujets qui pourraient constituer le thème d'un abécédaire.
3. Inviter les enfants à faire un abécédaire de classe sur un sujet d'intérêt courant. Leur montrer comment utiliser les imagiers ou autres livres sur le sujet pour trouver des objets dont le nom commence par la lettre qu'ils ont choisie ou qui leur a été assignée. Les abécédaires de la classe peuvent être soit des grands livres pour la Lecture partagée ou des livres plus petits à photocopier pour que chaque enfant ait son exemplaire à lire indépendamment ou à apporter à la maison.
4. Avec toute la classe, faire un nouveau tableau des lettres de l'alphabet. Le tableau pourrait avoir un thème ou être organisé autour d'un sujet tel que « les mots de l'hiver ». L'enseignante peut demander à tous les élèves de travailler avec le même médium, tel que la peinture, ou la même technique, telle que la couture.

« Qui a cette lettre dans son nom? »

Matériel

- Badges d'identification des enfants
- Grandes cartes représentant les lettres de l'alphabet (facultatif)
- Tableau noir et craie

Déroulement

1. Écrire les lettres de l'alphabet au tableau ou placer un jeu de cartes d'alphabet en ordre, sur le bord du tableau. Remettre leur badge d'identification aux enfants en montrant les badges, un à la fois, et en demandant à chaque enfant d'identifier le sien.
2. Montrer chaque lettre de l'alphabet à tour de rôle et demander: « Qui a cette lettre dans son nom? » Au besoin, attirer l'attention des élèves sur les lettres majuscules et les lettres minuscules. Compter le nombre d'enfants qui ont chaque lettre dans leur nom et écrire le chiffre ou le total au-dessus de chaque lettre.
3. Discuter pour savoir quelle lettre revient le plus souvent et le moins souvent dans les noms et s'il y a une ou des lettres qui n'apparaissent dans aucun nom.

Cette stratégie est hautement recommandée pour les apprenants en phase d'éveil parce que:

- elle appuie le développement de la connaissance du rapport lettre-son dans un contexte signifiant;
- elle développe les capacités en matière d'orthographe ainsi que le vocabulaire visuel reconnu globalement;
- elle favorise la participation active des élèves au moyen d'objets de manipulation.

De plus, cette stratégie:

- encourage le soutien par les pairs;
- réduit la marge « d'erreur » puisqu'on a un ensemble précis de lettres avec lesquelles travailler;
- permet de consolider le vocabulaire requis pour lire des livres intéressants.

Composer des mots³⁰

Matériel

- Livres à lire à haute voix aux enfants, durant la Lecture partagée ou la Lecture guidée (choisir ceux que les enfants apprécient particulièrement et aiment lire et relire par eux-mêmes)
- Ensemble de lettres (un ensemble par enfant) comprenant toutes les lettres d'un mot tiré d'un livre d'intérêt général
- Un jeu des mêmes lettres sur de grandes cartes, pour l'enseignante
- Une liste de mots pour l'enseignante, sur une carte distincte (une liste qui comprend des mots à créer à partir de l'ensemble de lettres)

Exemple de la liste de mots de l'enseignante pour la première leçon « Composer des mots »

L'enseignante a choisi comme **mot de base** le mot « **sonne** » tiré du livre *Voilà qu'on sonne !* et a remis à chaque élève un ensemble de cinq lettres 's', 'o', 'n', 'n' et 'e'.

Voici la séquence découlant du mot de base, préparée par l'enseignante:

mots de deux lettres – on, ne.

mots de trois lettres – son, nom.

mots de cinq lettres – sonne.

³⁰ Cette stratégie est adaptée de la méthode élaborée par P.M. Cunningham et ses collègues. Consulter *Phonics They Use* (Cunningham, 1995) pour trouver des activités connexes.

Déroulement

1. Cette stratégie réussit mieux avec un petit groupe d'enfants. Le groupe peut se composer d'enfants qui ont des besoins semblables ou d'enfants qui en sont à différents niveaux de développement dans la connaissance du rapport lettre-son (il y aura ainsi des possibilités d'apprentissage par les pairs). Dans certains cas, la stratégie peut également servir d'activité pour toute la classe.
2. Identifier un mot important tiré d'une expérience de lecture récente. Ce mot devrait compter au moins quatre ou cinq lettres (si une consonne est redoublée). À mesure que les enfants acquièrent davantage d'expérience et élargissent leur connaissance du rapport lettre-son, augmenter graduellement la longueur du mot de base choisi.
3. Préparer une liste de mots plus courts pouvant être créés à partir du mot de base, commençant par les mots d'une ou deux lettres et terminant avec le mot le plus long. Placer les mots en ordre dans chaque catégorie afin de refléter les éléments d'orthographe sur lesquels vous voulez insister. Dans l'exemple précédent, l'enseignante pourra attirer l'attention des enfants sur les aspects suivants :

Exemple de la première leçon « Composer des mots »

L'enseignante attire l'attention sur:

- le nombre de lettres dans chaque mot (« Il vous faut deux lettres pour ce mot – faites le mot *ne*. »);
- l'ordre des lettres et la manière dont le mot change quand on change l'ordre des lettres (« Vous aurez besoin de trois lettres pour ce mot, mais vous devrez changer l'ordre. Composez '*non*'. Écoutez le premier son -- *n*. »);
- la manière dont on obtient un nouveau mot quand on ajoute une ou deux lettres à un mot existant (« Composez '*son*'. Vous aurez besoin de trois lettres pour composer '*son*'. Maintenant, faites '*sonne*'. Vous pouvez faire ce mot en ajoutant deux lettres à '*son*'. Écoutez: '*sonne*'. Entendez-vous un autre son ? »).

4. Écrire la séquence de mots sur une fiche que vous consulterez durant la leçon.
5. Pour chaque enfant, préparer un ensemble de lettres que vous utiliserez – une lettre par carte, la majuscule d'un côté et la minuscule de l'autre. Mettre chaque ensemble dans une enveloppe et écrire le mot de base sur l'enveloppe.
6. Dire aux enfants avec qui vous travaillez que vous allez composer des mots avec les cartes contenant les lettres. Expliquer que vous avez choisi un mot dans un des livres qu'ils ont lus et qu'on peut composer plusieurs mots à partir des lettres contenues dans ce mot. Leur dire et leur montrer le mot de base ainsi que le livre dont il est tiré.
7. Commencer avec des mots d'une ou deux lettres, progressant vers les mots plus longs. Dire aux élèves le nombre de lettres contenues dans le premier mot. Leur demander de montrer le même nombre de doigts pour indiquer qu'ils savent combien de lettres utiliser. Écrire le chiffre au tableau. Dire le mot à haute voix et demander aux enfants d'essayer de composer ce mot avec leurs lettres.

8. Après chaque essai, inviter un enfant à venir écrire le mot en utilisant vos lettres (plus grandes) disposées sur le bord du tableau. Offrir votre aide au besoin. Lorsque l'enfant a réussi à composer le mot correctement, demander aux élèves de vérifier si leur mot est le même et d'apporter des changements si nécessaire. Écrire le mot sous le chiffre et passer au suivant, en procédant des mots les plus courts aux mots les plus longs. Chaque fois que vous commencez un groupe de mots composés d'un plus grand nombre de lettres, dire aux élèves de combien de lettres ils auront besoin, écrire ce nombre au tableau et leur demander de montrer le même nombre de doigts.
9. Revoir les mots en demandant aux enfants de les composer à nouveau. Cette fois, leur donner un indice – phonétique, sémantique ou syntaxique. Par exemple, en utilisant les mots composés à partir des lettres du mot « sonne », on peut demander aux enfants de composer un mot qui signifie qu'on ne fait pas une chose (ne); un mot qu'on pourrait insérer dans la phrase « J'aime le ___ de ta voix. » (son); un mot utilisé quand on parle de plus d'une personne (on); le son que fait une cloche (sonne).

Deuxième exemple d'une leçon « Composer des mots »³¹

Livre: *Le magasin de dinosaures (ou un autre des 10 titres de la Série 1, thème 1 – Collection Paul et Suzanne de Janine Tougas)*

Mot de base : *dinosaure*

Liste de mots de l'enseignante:

1. mot d'une lettre : o (ô)
2. mot de 2 lettres : au, os, ou, on
3. mots de 3 lettres : dos, nos sou
4. mots de 4 lettres : sûre, dure
5. mots de 5 lettres : dîner

Commentaires de l'enseignante au cours de la leçon:

on (Expliquer qu'on peut composer ce mot en ajoutant une lettre au premier mot – enlever l'accent circonflexe)

son (Demander aux élèves de faire à nouveau **on**. Puis dire « **son** » et leur expliquer qu'ils peuvent composer ce mot en ajoutant une lettre à **on**.)

nos (Expliquer que ce mot a les trois mêmes lettres que **son** mais dans un ordre différent.)

sou (Dire aux élèves qu'il suffit de changer une lettre pour composer ce mot à partir de **son**. Après qu'ils ont fait l'essai, discuter un peu du changement à la fin du mot – pourquoi le son perd un son nasal.)

dos (Faire remarquer que ce mot rime avec **nos** mais qu'il s'orthographe différemment.)

sûre (Dire aux élèves qu'on peut composer ce mot en enlevant une lettre à la partie « **saure** » du mot et en y ajoutant un accent circonflexe)

dure (Dire aux enfants qu'il suffit de changer une lettre pour composer ce mot à partir de **sûre** et d'enlever l'accent circonflexe.)

dîner (À titre d'intérêt pour les enfants. Dire aux enfants qu'on peut créer le mot dinosaure à partir d'un mot qu'ils connaissent bien déjà. Montrez-leur qu'on enlève le « **er** » et on ajoute le reste des lettres au mot **dinosaure**.)

³¹ Cette leçon peut convenir aux élèves qui progressent vers la phase de développement puisqu'elle contient l'enseignement accessoire de l'orthographe du « e » muet.



Troisième exemple d'une leçon « Composer des mots »³²

Cassette : *Quand tu seras grand*

Chanson : *Savez-vous planter des choux*

Mot de base : *planter*

Liste de mots de l'enseignante :

1. mot d'une lettre : a
2. mots de deux lettres : te, et, on, ta, se
3. mots de 3 lettres : âne, par, rat, pré
4. mots de 4 lettres : plan, plat, lent
5. mots de 5 lettres : plate

Commentaires de l'enseignante au cours de la leçon :

an (Expliquer qu'on peut composer ce mot en ajoutant une lettre au premier mot)

âne (Demander aux enfants de faire à nouveau **an**. Puis dire « **âne** » et leur expliquer qu'ils peuvent composer ce mot en ajoutant une lettre à **an**. Ajouter l'accent circonflexe, mais ne pas donner une explication. Leur dire tout simplement que le mot s'écrit comme ça. Discuter du « e » muet à la fin du mot et indiquer ce que cela signifie pour la prononciation).

plan (Dire aux enfants qu'il suffit de supprimer quelques lettres du mot « planter », à savoir les « **t, e et r** » pour composer ce mot).

plat (Dire aux enfants qu'il suffit de changer une lettre pour composer ce mot à partir de **plan**).

lent (Faire remarquer que ce mot rime avec **plan** mais qu'il s'orthographe différemment).

plante (Dire aux enfants qu'on peut composer ce mot en ajoutant 2 lettres à **plan**. Faire remarquer le « e » muet et ce que cela signifie pour la prononciation).

planter (Demander aux enfants de faire à nouveau **plante**. Leur dire qu'ils peuvent ajouter une lettre pour composer **planter**. Faire remarquer la terminaison « **er** » en comparant le mot à d'autres mots tels que chanter, danser, regarder, jouer).

³² Cette leçon peut convenir aux élèves qui progressent vers la phase de développement puisqu'elle contient l'enseignement accessoire de l'orthographe du « e » muet.

ABC et le centre d'étude des mots

Matériel

Un centre d'étude des lettres et des mots pourrait comprendre le matériel suivant:

- Tableau alphabétique associant lettre, illustration et mot (une petite version d'un tableau des lettres de l'alphabet associant chaque lettre, écrite en minuscule et en majuscule, et un objet dont le nom commence par cette lettre ainsi que et le mot qui nomme cette objet)
- Collection d'abécédaires, imagiers, livres centrés sur une lettre ou cartes représentant les lettres (y compris les livres faits par les enfants)
- Boîtes de lettres à appairer, classer en catégories et dont on se servira pour composer des mots
- Boîtes de mots fréquemment utilisés (voir le Tableau des mots fréquents à la page 153 qui propose des mots à inscrire sur la liste)
- Séries de mots reconnus globalement d'usage courant, y compris le nom des enfants, et des séries d'expressions et de phrases qui utilisent des mots reconnus globalement pour des activités d'appariement
- Lettres et tableaux magnétiques
- Lettres et tableau de feutre
- Ardoises et craies
- Bacs de sel et de sable pour y tracer des lettres avec le doigt
- Matériel d'écriture

Déroulement

1. Utiliser le centre conjointement avec d'autres exercices et activités langagières durant la période consacrée à l'étude de la langue ou offrir aux élèves la possibilité de choisir d'aller au centre durant le Jeu structuré ou durant l'heure des centres.
2. Le matin, au moment de la Rencontre avec toute la classe, présenter un ou deux éléments du matériel offert dans le centre et montrer comment l'utiliser. Étaler ces démonstrations sur plusieurs semaines – ajoutant et retirant du matériel et des activités pour répondre aux nouveaux besoins des enfants et maintenir leur intérêt.
3. Il n'est besoin d'aucune explication pour travailler avec une bonne partie du matériel dans le centre. Pour le matériel nécessitant des explications, on trouvera ci-dessous des activités et des stratégies qui proposent des façons de l'utiliser. D'autres idées vous sont proposées tout au long de ce document et dans ces cas, nous avons indiqué le numéro de la page où se trouve la description de l'activité.
 - a) Tableau alphabétique associant lettre, illustration et mot. Il convient d'afficher ce tableau bien en vue dans le centre pour que les élèves puissent s'y reporter facilement lors des activités de décodage et de création de mots. On peut aussi s'en servir conjointement avec l'activité « Lire en faisant le tour de la classe » (p. 176) et pour les activités d'écriture.
 - b) Collection d'abécédaires, de livres et cartes centrés sur une lettre et d'imagiers. Cette collection servira à plusieurs fins notamment pour la lecture indépendante, la lecture avec un camarade ou un autre adulte et comme matériel de référence pour l'écriture indépendante. Les enfants peuvent choisir le livre qui leur plaît dans cette collection.

Plus vous incluez régulièrement les centres dans votre enseignement et apprendrez aux enfants à les utiliser de manière autonome, plus vous aurez de temps pour des leçons et entretiens individuels ou en petit groupe.

-
- c) Boîtes de lettres et séries de cartes de directives. En plus de Composer des mots (p. 125) en petits groupes, les enfants peuvent travailler individuellement ou en équipe de deux pour faire les activités suivantes:

Trier: Trouve toutes les lettres qui comprennent un cercle; trouve toutes les lettres qui ont une queue; trouve toutes les lettres qui figurent dans ton nom.

Ordonner: Trouve toutes les lettres de l'alphabet et mets-les en ordre en chantant la chanson de l'alphabet ou en consultant le tableau des lettres de l'alphabet.


Apparier: Apparie les lettres majuscules et les lettres minuscules (et selon les polices différentes qu'on pourrait avoir).

Composer des mots: Compose tous les mots que tu peux à partir d'un groupe de lettres (*b, a, t, d, n, f*); compose tous les mots que tu peux qui commencent par la lettre « f »; compose tous les mots que tu peux qui se terminent par un « t » ou par le son « t »;³³ compose tous les mots que tu connais qui parlent des couleurs, etc.

- d) Boîtes de mots et ensembles de cartes de directives. Individuellement ou en groupe de deux, les enfants peuvent faire les activités suivantes :

Trier: Trouve tous les mots qui riment avec « ou », « riz », etc. Trouve tous les mots qui commencent par « s », « t », « ch », etc. Trouve tous les mots qui se terminent par « e », « an », etc. Trouve tous les mots de 2 lettres, de 3 lettres, etc. Trouve tous les mots qui ont une consonne double (donner un exemple ou deux sur la carte de directives).

Apparier: Apparie 2 mots qui se ressemblent d'une manière ou d'une autre. Explique à un camarade ta règle pour chaque paire.

- e)  Groupes de mots et d'expressions à apparier

Cette activité est importante lorsqu'on cherche à développer chez l'enfant la capacité d'associer le son et l'écrit³⁴ parce qu'elle aide l'enfant à progresser de gauche à droite et à regarder une lettre ou un mot à la fois. Elle aide également à établir les concepts de lettre, de mot ainsi que la discrimination visuelle. On peut aussi utiliser les cartes sur lesquelles sont écrites les lettres et les expressions pour évaluer rapidement ces capacités chez les nouveaux élèves.

³³Ou qui se terminent par le son qu'on cherche. On veut donner l'occasion à nos élèves de pouvoir indiquer par exemple tente, jambe à la fin du mot (ou en position finale).

³⁴La capacité **d'associer le son et l'écrit** exige que l'enfant reconnaisse un mot en tant qu'unité, applique le principe de la progression de gauche à droite et de haut en bas afin de suivre les mots dans le bon ordre pendant la lecture, et qu'il associe chaque mot entendu au mot écrit.

Choisir des mots qui reviennent souvent que les enfants doivent apprendre à reconnaître globalement soit parce que ce sont des mots fréquemment utilisés (*comme, il/elle, est, si*), soit parce que leur orthographe est irrégulier (*vais, suis, sont*), ou encore, parce que ce sont des mots qui déroutent souvent les enfants (*ma/mon*). Faire des séries de 10 cartes à appairer -- chaque groupe comprenant deux exemplaires de cinq mots fréquemment utilisés qui se ressemblent. Brasser les cartes et les attacher avec un élastique. Distribuer les séries de cartes et demander aux enfants de regarder attentivement chaque carte et de faire des paires avec les mots qui sont exactement pareils. Procéder de la même manière avec les cartes représentant des expressions.

Exemples de groupes de mots

1. Que/que quand/quand quoi/quoi qui/qui queue/queue
2. Tout/tout tu/tu rue/rue cou/cou sous/sous
3. Le/le les/les la/la leur/leur l'a/l'a là/là
4. Son/son sont/sont vont/vont suis/suis sait/sait

Exemples de groupes d'expressions

1. Sous la chaise/sous la chaise sa chaise/sa chaise
sous le chat/sous le chat sois le chat/sois le chat
le chat sur la chaise/le chat sur la chaise
la chaise sur le chat/la chaise sur le chat
2. Un beau cochon/un beau cochon un beau mouton/un beau mouton
Un bon cochon/un bon cochon
Un cochon et un mouton/un cochon et un mouton

Pendant que les enfants font ces activités, discuter parfois des ressemblances et des différences que peuvent constater les élèves dans l'orthographe. Apprécier leurs efforts – en leur rappelant que leur capacité de regarder attentivement les aidera à devenir de bons lecteurs.

Mots d'action pour les consonnes³⁵

Matériel

- Cartes plastifiées avec une consonne de l'alphabet d'un côté et un mot d'action qui débute par cette consonne de l'autre côté

Exemples de mots d'action pour les consonnes

Bailler bondir courir danser donner un coup de pied faire un signe de tête galoper gigoter lancer marcher parler passer l'aspirateur peindre pointer regarder remonter une fermeture rire s'asseoir sauter sautiller tirer tomber tortiller virevolter

Déroulement

1. Apprendre aux enfants l'action correspondant à deux ou trois consonnes. Montrer la lettre et le mot d'action. Faire l'action soi-même tout en nommant la lettre et l'action. Exagérer l'action et s'amuser à la faire. Demander aux enfants de se joindre à vous pour faire l'action et dire la lettre et le mot. Leur demander de continuer à faire l'action pendant que vous montrez la lettre et ce, jusqu'à ce que vous cachiez la lettre derrière votre dos.
2. Continuer à enseigner de nouvelles combinaisons consonne-action dans les jours qui suivent et mettre à profit dans divers jeux simples la connaissance de ces associations chez les élèves. Par exemple, distribuer les lettres, face en-dessous, de manière à ce que seul l'enfant qui a cette lettre puisse regarder pour l'identifier. Demander à un enfant de faire une action et aux autres d'essayer de deviner quelle lettre cette enfant a reçue. Madame Cunningham (1995) décrit également un jeu appelé « Faites comme moi ». L'enfant désigné pour diriger le jeu tire une carte et fait l'action correspondante. Les autres enfants font comme lui. L'enfant qui dirige le jeu peut choisir un autre élève qui dirigera à son tour le jeu et ainsi de suite.

³⁵ Adaptée d'une activité décrite dans l'article de Cunningham (1995). Plusieurs mots ici ont été pris du *Programme d'études : Éducation Physique (1^{ère} à 5^e année)*, p. 22 et 25. (1999).

Chapitre quatre

Chapitre quatre : Soutenir l'autonomie en lecture et en écriture

Champ de compétence relatif à la lecture et à l'écriture indépendantes :

- ❖ Se percevoir comme étant capable de lire et d'écrire (en français ou en anglais);
- ❖ Considérer la lecture et l'écriture comme utiles dans plusieurs situations de la vie quotidienne;
- ❖ Considérer la lecture et l'écriture comme un processus de construction du sens – aider les élèves à comprendre qu'un texte doit « avoir un sens »;
- ❖ Fixer les bases de la précision et de la facilité de décoder et de monter une banque de vocabulaire visuel reconnu globalement;
- ❖ Développer une approche de « résolution de problèmes » pour décoder et orthographier et monter une banque de stratégies de résolution de problèmes à appliquer;
- ❖ Développer du plaisir d'écrire.

Instrumentes et techniques d'évaluation

Entretien sur la lecture et l'écriture avec les apprenantes en phase d'éveil

Déroulement

1. Tôt dans l'année, réserver chaque jour du temps pour un court entretien informel avec toutes les élèves.
2. Inscrire les réponses des élèves à vos questions sur un formulaire comme celui de la page 137. Modifier ou adapter les questions en fonction des besoins de chaque enfant. Présenter cette évaluation comme une occasion de parler avec l'enfant de ses idées sur la lecture et l'écriture.
3. Prendre note des mots employés par l'enfant avec autant d'exactitude que possible.
4. Avec les très jeunes apprenantes, ne pas poser les questions sur la lecture et celles sur l'écriture le même jour.
5. Avoir un entretien avec toutes les élèves à nouveau au milieu et à la fin de l'année, et poser les mêmes questions.

Répercussions sur l'enseignement

Il manque à l'enfant qui ne se perçoit pas comme étant capable de lire et d'écrire ou comme étant capable de devenir plus compétente en lecture et en écriture la base la plus importante en alphabétisme. Cette enfant a besoin:

- du soutien d'un enseignant et d'autres adultes attentifs qui trouvent le moyen de l'intégrer aux activités d'alphabétisme au niveau de développement qui est le sien;
- qu'on lui lise très souvent à haute voix des histoires et des textes à caractère informatif intéressants, en grand groupe, en petit groupe et individuellement;
- de nombreuses occasions de participer au Jeu structuré qui incorpore du matériel d'alphabétisme et des raisons de s'en servir, et des occasions de participer aux Centres d'apprentissage conçus pour les petits groupes.

Un des buts principaux de l'enseignement de la lecture et de l'écriture en phase d'éveil est d'aider l'apprenante à se percevoir comme quelqu'un qui sait lire et écrire et qui est capable d'améliorer ses capacités de lecture et d'écriture, avec du soutien et de la pratique. Les évaluations qui aident l'enseignant à comprendre les convictions profondes de ses élèves dans ce domaine sont des outils de planification essentiels.

-
- * Voici quelques façons d'aider la lectrice et la rédactrice timide, peu intéressée ou qui manque de confiance en elle-même à participer aux activités d'alphabétisme en phase d'éveil:
- s'intéresser au livre qu'elle a choisi pour le Coin de lecture ou la lecture indépendante. (Faire un brin de conversation sur un ton amical et détendu, par exemple: « *Oh, tu as choisi un des mes livres préférés aujourd'hui. J'aime les illustrations. Elles sont remplies de petites surprises mais il faut observer avec attention. Laisse-moi savoir si tu trouves le chat caché sur chaque page* », comme par exemple, dans les livres de Stéphane Poulin *Peux-tu attraper Joséphine?* et *As-tu vu Joséphine?*) ;
 - lorsque vient le temps pour les élèves de suggérer un livre à relire en classe, demander souvent à cette élève de choisir le livre;
 - entreprendre un programme qui apporte à cette élève le soutien supplémentaire d'une camarade de lecture, un élève plus âgé ou un autre adulte;
 - l'encourager à utiliser le dessin dans le cadre des activités d'écriture;
 - commencer l'exercice d'écriture quotidienne par une stratégie telle que « Les exemples d'écriture: Tout le monde n'écrit pas de la même façon! » (voir p. 185)
 - intégrer toutes les activités clés (℘²) proposées dans cette ressource.

Exemple d'entretien sur la lecture et l'écriture avec les apprenants et apprenantes en phase d'éveil

Nom _____ Âge _____ Date _____

Directives: Modifier les mots employés dans les questions ou ajouter des questions pour inciter l'élève à répondre afin que chaque enfant comprenne ce qu'on lui demande. Omettre toute question qui ne s'applique pas à l'enfant interviewée.

Commencer l'entretien par quelques paroles encourageantes telles que: « *Je sais que tu as de bonnes idées et aujourd'hui, j'aimerais que tu me parles de tes idées en ce qui concerne la lecture et l'écriture. Commençons par parler de la lecture.* »

1. Connais-tu quelqu'un qui sait lire? Qui? Parle-moi des enfants et des adultes que tu as vus en train de lire. (OU qui savent lire.)

2. Sais-tu lire?
 - a) Si l'enfant répond par l'affirmative, demander: « Est-ce que tu lis bien? (Est-ce que tu es un bon lecteur ou une bonne lectrice? Qu'est-ce que tu fais pour t'aider à être un bon lecteur (ou une bonne lectrice)? »

 - b) Si l'enfant répond par la négative, demander: « Est-ce que tu apprends à lire? » Si l'enfant dit « Non », demander: « Quand penses-tu que tu seras capable de lire? »

3. Comment les gens apprennent-ils à lire? Dis-moi comment, à ton avis, les gens apprennent à lire.

4. Qui t'aide à lire? Comment cette personne t'aide-t-elle? Toi, est-ce que tu aides quelqu'un à lire? Que fais-tu pour aider ces personnes?

5. Est-ce que tu aimes lire? Pourquoi? OU Veux-tu apprendre à lire? Pourquoi?

6. Connais-tu quelqu'un qui sait écrire? Qui? Parle-moi des enfants et des adultes qui savent écrire.

7. Sais-tu écrire?
 - c) Si l'enfant dit: « Oui », demander: « Est-ce que tu écris bien? Qu'est-ce qui fait que tu écris bien? Comment est-ce que tu trouves des idées quand tu écris? Qu'est-ce que tu fais si tu n'as pas d'idées? »

 - d) Si l'enfant dit: « Non », demander: « Est-ce que tu apprends à écrire? » Si l'enfant dit « Non », demander: « Quand penses-tu que tu vas apprendre à écrire? »

8. Qui t'aide à apprendre à écrire ? Est-ce que tu aides quelqu'un à écrire? Comment l'aides-tu?

9. Aimes-tu écrire? Pourquoi? OU Veux-tu apprendre à écrire? Pourquoi?

Évaluation de la banque de vocabulaire visuel reconnu globalement et des éléments d'orthographe

Matériel

- Tableau des mots fréquents (p. 153)
- Liste des mots figurant sur le Mur des mots et autres mots enseignés ou signalés dans le cadre de la Lecture partagée et de la Rédaction collective
- Liste des familles de mots déjà enseignées (consonnes (ou syllabes) initiales et rimes)

Déroulement pour la lecture

1. Élaborer une liste de 25 à 40 mots qui figurent sur le tableau des mots fréquents (p. 153) ou qui ont été intégrés à l'enseignement du français par le biais de la Lecture partagée, de la Lecture guidée ou des activités de Rédaction collective. Recopier ces mots sur un formulaire d'appréciation comportant un espace pour les commentaires. (La longueur et la nature de la liste dépendent de l'âge des apprenantes. Avec les très jeunes enfants, on peut s'en tenir au nom des élèves de la classe et à quelques mots tirés de l'écrit affiché dans l'environnement.)
2. Reproduire la liste pour chaque élève.
3. Évaluer les enfants individuellement. Leur demander de regarder la liste de mots que vous avez préparée, de trouver et de lire tous les mots qu'elles connaissent. Encercler chaque mot lu correctement et, au-dessus de chaque mot lu incorrectement, inscrire le mot qui lui a été substitué.
4. Une fois terminé, remarquer, en relisant l'évaluation, dans quelle mesure les substitutions sont basées sur une certaine connaissance de la correspondance entre lettre et son. Dans la section « Commentaires », noter jusqu'à quel point l'enfant aborde avec confiance le décodage des mots lus isolément et sa capacité de reconnaître les caractéristiques des mots, de décomposer les mots et de s'inspirer de l'analogie et des familles de mots, etc.
5. Répéter cette évaluation au moins une fois entre chaque bulletin avec la même liste ou avec une liste plus étendue pour les enfants qui ont su reconnaître la plupart des mots sur la liste initiale.

Répercussions sur l'enseignement

Voir plus loin dans le chapitre les activités proposées sous la rubrique « Appuyer la fluidité verbale en montant une banque de vocabulaire visuel reconnu globalement » (p. 146).

Il est utile pour les enfants de posséder un petit noyau de mots qu'elles peuvent reconnaître rapidement en lisant, utiliser stratégiquement pour décoder des mots semblables et écrire avec confiance. Quand il sait quels mots bon nombre d'élèves reconnaissent globalement et instantanément, l'enseignant peut plus facilement choisir les premiers textes de Lecture partagée ou de Lecture guidée destinés aux apprenantes en phase d'éveil. L'enseignant peut également se baser sur cette connaissance pour créer les Messages du matin, les affiches et les tableaux présentés dans la classe et lorsqu'il invite les élèves à participer à une Rédaction collective.

Déroulement pour l'écriture et l'orthographe

1. Évaluer les élèves individuellement ou en petit groupe. Leur remettre des feuilles blanches sur lesquelles vous avez apposé la date (avec un timbre dateur ou à la main).
2. Expliquer que vous voulez qu'elles vous montrent quels mots elles savent écrire et comment elles procèdent pour orthographier les mots.
3. Leur demander d'écrire tous les mots qu'elles savent écrire, en commençant par leur nom.
4. Cette activité n'est pas un test d'orthographe. Offrir soutien et encouragement en suggérant par exemple des catégories de mots que les élèves pourraient savoir écrire. Par exemple, dire: « *Peux-tu écrire le nom d'un membre de ta famille?* » ou « *Peux-tu écrire les mots qui représentent les couleurs?* » On peut leur demander comment elles procèdent pour décider comment orthographier les mots quand elles écrivent. Dire par exemple: « *Est-ce que tu consultes le Mur des mots ou d'autres mots affichés dans la classe pour trouver des combinaisons de lettres semblables?* »
5. Laisser l'enfant décider quand elle a terminé. La remercier et montrer votre appréciation pour tous ses efforts.
6. Observer l'enfant pendant qu'elle écrit et prendre note à l'endos du formulaire d'évaluation de toute stratégie qu'elle utilise, par exemple si elle décompose oralement les mots ou si elle consulte le Mur des mots.
7. Répéter l'évaluation au moment de chaque bulletin durant l'année et faire remarquer le développement et le changement dans les comportements relatifs à l'écriture.

Répercussions sur l'enseignement

Voir dans ce chapitre les activités proposées sous la rubrique « Appuyer la fluidité verbale en montant une banque de vocabulaire visuel reconnu globalement » ainsi que celles qui sont spécialement centrées sur l'écriture et présentées dans la dernière section du chapitre. Remarquer les élèves qui semblent le moins capables de participer à cette activité d'évaluation. Être particulièrement attentif aux façons de les intégrer aux activités d'écriture, de les aider à monter leur propre banque de mots et de développer leur confiance.

- * Se rappeler d'appuyer les enfants qui manquent de capacités ou de confiance lorsque vient le temps d'orthographier les mots ou de former les lettres en leur demandant de proposer:
 - des idées comme sujets de rédaction;
 - des idées à inclure sur les grandes feuilles;
 - les mots à employer dans une phrase ou dans une expression, etc.

Les enfants peuvent proposer le contenu des expériences d'écriture, qu'elles sachent épeler ou non. Réagir de manière positive et faire souvent des commentaires sur les bonnes idées des enfants et la contribution qu'elles font à la Rédaction collective.

Stratégies et activités

Aider l'enfant à se percevoir comme quelqu'un qui lit et qui écrit

Intégrer l'alphabétisme au jeu dramatique à caractère social

Les activités suivantes offrent des suggestions sur la manière de mettre à profit les centres de jeu dramatique à caractère social pour renforcer l'expression orale tout en offrant des occasions **de lire et d'écrire en français**.

Objectifs

Les activités décrites dans cette section sont particulièrement utiles pour appuyer les objectifs suivants dans le domaine du français langue seconde (en phase d'éveil).

L'élève sera capable de:

- commencer à manifester le désir d'exprimer ses idées à l'enseignant ou à l'enseignante et à ses pairs par le biais de la parole (en français et en anglais), du dessin et de l'écrit (en français et en anglais), dans un cadre informel;
- démontrer qu'il ou elle comprend que l'écrit et les symboles présents dans son environnement ont un sens;
- développer la capacité de plus en plus grande d'essayer d'adopter des comportements de lecture et de les mettre en pratique;
- démontrer de plus en plus la capacité de transmettre des idées à l'aide de dessins, griffonnages, symboles, lettres ou dessins ressemblant à des lettres;
- démontrer de plus en plus la capacité d'écrire en français en fonction de buts et de publics variés.

Matériel

- Livres de fiction et textes à caractère informatif reliés au thème abordé dans le centre
- Autre matériel de lecture ayant trait au thème du centre tels que journaux, revues, menus, cartes géographiques, formulaires ou tableaux
- Matériel d'écriture de toutes sortes, choisi en fonction du thème abordé

*Les suggestions proposées dans cette section sont axées plus particulièrement sur les centres de jeu dramatique qui reflètent les **activités courantes entreprises dans la famille ou au travail**, dans la communauté de l'enfant, comme « aller faire les courses à l'épicerie » ou « se rendre au bureau du médecin ». Les centres mis sur pied à partir de ces expériences familiales offrent plusieurs occasions d'intégrer les tâches associées aux quatre savoirs: la compréhension orale et écrite et la production orale et écrite. Ils peuvent également aider à sensibiliser les élèves à l'équité dans les rapports sociaux, à s'exprimer de façon non sexiste et à mettre ces concepts en pratique.*

Déroulement

1. Prévoir un thème pour le centre de jeu dramatique à caractère social. La maison est un sujet intéressant par lequel commencer parce qu'elle fait appel aux activités que les enfants connaissent. Les autres centres auxquels on peut ajouter un éventail semblable de matériel de lecture et d'écriture sont l'épicerie, le bureau de poste, la caserne de pompiers, le poste de police et l'école ou la bibliothèque.³⁶ Le programme d'études de sciences humaines, de sciences ou d'hygiène, l'actualité ou un livre qui capte l'imagination de nombreux enfants peuvent également être source d'inspiration. Encourager aussi les enfants à proposer des idées pour un nouveau centre.

- * Il importe de choisir le thème des centres de jeu dramatique à caractère social en tenant compte des éléments suivants:
- la condition économique;
 - le milieu culturel des élèves qui sont dans votre classe;
 - la manière dont sont présentés les rôles des deux sexes et les capacités ou déficiences.

On veillera à ce que le thème et le jeu organisé autour créent une communauté et renforcent l'estime de soi par rapport aux rôles des deux sexes, à la culture et au milieu familial. Saisir les moments propices à l'enseignement et rechercher des ressources appropriées et non sexistes à l'appui de ces buts.

2. Pour que le centre soit un succès, il est essentiel de le doter de ressources appropriées en alphabétisme. Le tableau aux pages 144-145 offre des suggestions très précises de ressources pour quatre des nombreux types de centres qu'on peut mettre sur pied.
3. Présenter chaque nouveau centre de jeu dramatique à caractère social à l'aide d'une histoire, d'un film ou d'une sortie éducative relié au thème du centre. Les enfants ont besoin d'idées, de vocabulaire et de structures de langue pour savoir quoi faire, de quoi parler, quoi fabriquer et sur quoi écrire lorsqu'elles sont au centre. Les histoires, les vidéos et les sorties donnent aux enfants plus d'idées quant à la manière dont les adultes se comportent dans l'endroit représenté par le centre.
4. Rassembler d'autres livres, poèmes, chansons, vidéos, etc. reliés au thème et les exposer dans le centre ou près du centre.
5. Demander aux enfants des idées sur la manière d'organiser le centre et sur le mobilier et autre matériel qu'il faudrait y incorporer. Discuter des façons de fabriquer ou de représenter le matériel, le mobilier ou les véhicules qui ne sont pas toujours disponibles ou qu'il n'est pas toujours possible d'installer dans une classe. Organiser le centre avec des meubles, du matériel et autres accessoires et laisser suffisamment d'espace pour ajouter des objets au fur et à mesure que les enfants auront de nouvelles idées.

³⁶ On trouvera d'autres idées quant aux centres d'apprentissage à mettre sur pied et au matériel de lecture et d'écriture que l'on peut offrir dans ces centres dans *Maternelle en immersion : Programme d'études* (1994), p. 58-60.

-
6. Ajouter le matériel de lecture et d'écriture (livres, calepins, crayons, etc.) au centre et montrer aux enfants comment l'utiliser en interagissant avec les enfants présents dans le centre ou en faisant une démonstration à la Rencontre du matin ou à l'heure du cercle.

Par exemple, l'enseignant pourra:

- visiter le centre de la maison, faire semblant de répondre au téléphone et écrire un message sur le calepin à l'intention d'un enfant présent dans le centre;
- visiter le centre de la maison et parler du besoin de faire l'épicerie;
- penser tout haut et commencer à dresser la liste des achats à faire;
- à l'occasion de la Rencontre du matin, demander aux enfants ce dont elles auraient besoin pour faire un voyage en autobus, en train ou en avion. Suggérer avec quel matériel elles pourraient faire des billets.

7. Continuer de lire des livres, de regarder des films ou des vidéos ayant trait au centre et ajouter de nouvelles affiches ou autre matériel d'alphabétisme tant que les enfants manifestent de l'intérêt.
8. Choisir des mots qui ont rapport au centre pour les activités d'étude de mots, par exemple décomposer ou classifier des mots en fonction de la consonne initiale.
9. Ajouter des mots reliés au centre à votre Mur des mots (voir la description de cette stratégie à la page 151).

- * De temps à autre, se joindre au jeu dans le centre afin d'enrichir le vocabulaire des enfants dans le domaine en question ou pour montrer aux enfants comment utiliser les ressources du centre. Pour ce faire, faire comme si vous étiez un des joueurs. **Amusez-vous mais ne restez pas trop longtemps!**

Variantes

Suivant l'espace et le matériel dont on dispose, et compte tenu du centre d'intérêt, le jeu dramatique à caractère social peut aussi avoir lieu dans les centres suivants:³⁷

- le bac à sable ou la table des jeux d'eau;
- le centre des petits objets à manipuler où le thème est intégré au matériel tel que les blocs Lego, les blocs de table et les petites figurines;
- le centre des blocs;
- le centre de créativité (ou centre de bricolage) où les enfants créent le matériel avec lequel elles jouent en construisant des gares de chemin de fer, des restaurants et autres édifices avec des boîtes, du carton épais, de la peinture, du ruban adhésif, des marqueurs, etc. Dans cette variante, les enfants peuvent utiliser de petites figurines pour représenter les personnages figurant dans leur centre ou fabriquer des personnages en carton ou autre matériel.

³⁷ Voir la description de divers centres dans *Maternelle en immersion : Programme d'études* (1994), p. 52-65.

Suggestions pour les élèves plus âgées³⁸

En plus des centres de jeu dramatique à caractère social, le jeu dramatique et le jeu de rôle,³⁹ qui **élargissent l'expérience de l'élève** au-delà de ce qui lui est familier, offrent des thèmes intéressants pour les élèves de deuxième ou de troisième année (p. ex. la traversée du désert, un voyage dans l'espace).

Écrire correctement – affiches et étiquettes produites par les enfants

Les enfants qui en sont à la phase d'éveil de l'alphabétisme ont besoin d'appui et d'encouragement pour développer le sentiment de leur compétence en écriture et pour comprendre qu'il est utile de savoir écrire dans la vie. Le fait d'écrire dans une intention bien concrète, tel qu'elles le font dans le jeu dramatique à caractère social, les aide à intégrer ces deux concepts. Cependant, les apprenantes en phase d'éveil auront souvent recours à une orthographe de leur propre invention et à des dessins pouvant ressembler à des lettres dans leurs premiers efforts en écriture. Cela crée un dilemme pour l'enseignant qui veut proposer de bons modèles du français écrit dans sa classe. Cela peut aussi être un sujet d'inquiétude pour les parents qui comprennent le français quand ils visitent la classe. Expliquer aux parents pourquoi il est important d'appuyer les essais des élèves en écriture. Les assurer que dans vos discussions en classe:

- vous attirez l'attention des enfants sur l'importance d'écrire correctement afin de communiquer clairement avec les autres;
- vous allez aider les élèves à respecter l'orthographe et à bien écrire à mesure que les élèves progresseront vers les prochaines étapes de leur développement en alphabétisme.

On peut également expliquer que la majorité de l'écrit dans votre classe, tout comme l'enseignement quotidien en français, constitue un bon modèle de langue.

³⁸ Par « élèves plus âgées » on entend les élèves âgées de 7 ans ou plus et qui sont en deuxième année ou plus.

³⁹Pour obtenir un aperçu de cette méthode, consulter la rubrique « L'art dramatique en contexte », p. 145-146, dans *Français en immersion: Programme d'études pour le niveau élémentaire* (1992). *Éducation artistique (art dramatique): Programme d'études pour l'élémentaire - écoles immersions* (1993), p. 5-7, donne également une brève description de cette approche, p. 43-64 décrivent comment planifier un jeu dramatique en contexte. L'unité deux : « Au-delà de la communauté » constitue un bon thème pour le développement de la langue orale et des capacités en matière d'alphabétisme suivant la méthode décrite dans ce chapitre.

Ressources d’alphabétisme pour les centres de jeu dramatique à caractère social (quatre exemples)

Le centre de la maison

- Livres à lire aux poupées et aux autres enfants
- Revues et journaux
- Livres de cuisine
- Annuaire téléphonique
- Carnet d’adresses comportant les noms et numéros de téléphone des enfants (demander l’aide des enfants pour préparer ce carnet)
- Petit calepin et crayons placés près du téléphone
- Autocollant portant les numéros de téléphone en cas d’urgence, collé sur le téléphone
- Annonces des bonnes affaires de la semaine à l’épicerie
- Fournitures de bureau, ordinateur, papeterie et factures de services publics
- Argent et chéquier pour jouer.

Le cabinet du médecin

- Tableau pour examen de la vue (en faire un avec des rangées de lettres de tailles différentes)
- Autres affiches montrant les oreilles, les dents, le squelette humain, etc. (en trouver d’authentiques);
- Brochures sur la santé (on peut s’en procurer beaucoup gratuitement dans les cliniques)
- Revues, livres et jouets pour la salle d’attente
- Annuaire téléphonique, calepin pour les messages et crayons
- Des affiches disant par exemple « *Le médecin est dans son bureau (est sorti)* »; « *Merci de ne pas fumer* »; etc.*
- Chemises et formulaires (comportant quelques lignes pour inscrire l’information telle que le nom, l’âge, les problèmes de santé)
- Petites fiches pour inscrire les rendez-vous
- Timbre dateur
- Calepin pour écrire les ordonnances

La gare routière, la gare de chemin de fer ou l’aéroport

- Chaises disposées comme des sièges
- Des affiches disant: « *Gare routière, gare de chemin de fer ou aéroport de (nom d’un village, d’une ville, etc.).* »
- Livres et revues à lire en attendant le départ
- Petits cartons et autre matériel pour fabriquer des billets
- Tampon ou poinçonneuse pour les billets
- Cartes, atlas, dépliants de voyage et affiches
- Affiches comportant des symboles et du texte pour indiquer les toilettes
- Étiquettes pour bagages (remplies par les enfants)
- Horaire des départs et des arrivées (pour les endroits que les enfants ont visités ou connaissent)
- Caisse, argent, chèquiers, cartes de crédit pour jouer
- Journaux de voyage et crayons pour écrire
- Cartes postales et papier à lettre, marqueurs et petits carrés de papier pour faire des timbres

*Dans la mesure du possible, les enfants devraient participer à la conception et à la fabrication des affiches et autre matériel imprimé utilisé dans les centres – en se servant d’une orthographe de leur invention au besoin. L’enseignant peut leur fournir des modèles et préparer certaines des affiches au début de l’année. Cependant, lorsque les enfants ont une idée, il est bon d’encourager leur autonomie.

Le restaurant

- Affiche disant « *Ouvert / Fermé* »
- Affiche avec symbole et texte indiquant où se trouvent les toilettes
- Affiche indiquant le nom du restaurant (les enfants devraient aider à décider du nom du restaurant, à concevoir et à faire l'affiche – utiliser des exemples photocopiés à partir de l'annuaire téléphonique)
- Tableau noir ou tableau magnétique pour annoncer les plats du jour, craies et lettres magnétiques
- Menus (les enfants devraient en concevoir et en préparer quelques-uns. L'enseignant peut aussi fournir quelques modèles obtenus lors de ses déplacements ou trouvés dans des livres)
- Napperons avec le nom du restaurant (conçus par les élèves)
- Calepins et crayons pour prendre les commandes
- Caisse, argent, chéquiers et cartes de crédit pour jouer

Appuyer la fluidité verbale en montant une banque de vocabulaire visuel reconnu globalement

Objectifs

L'élève sera capable de:

- commencer à démontrer sa capacité de reconnaître les ressemblances et les différences visuelles entre les mots.

Utiliser les rimes et les consonnes (ou syllabes) initiales

Les enfants qui ont beaucoup travaillé avec les rimes et les consonnes (ou syllabes) initiales pour produire des familles de mots ont à leur disposition une banque plus imposante de mots reconnus globalement et

a – papa, voilà, chat, Canada, chocolat, pyjama, rat, sa, ma, là, bas, bras
ac – lac, tac, sac, bac, coac
ache – vache, crache
âche – tâche, bâche, lâche
ade – promenade, limonade, malade, salade
ag – bague, vague,
age – cage, étage, garage, rage, sage, visage, usage, fromage, plage, page, stage
agne – montagne, il gagne, lasagne
aille – paille, taille, ail, chandail, baille, muraille, médaille, bataille, maille, éventail, épouvantail, caille, écaille
aine – baleine, centaine, laine, graine, reine, renne, mitaine, promène, dizaine
ais(t), et - français, objet, anglais, jamais, avait, juillet, sifflet, geai, mais
al –cheval, animal, bal, balle, carnaval, égal, mal
ame, emme – femme, dame, drame, madame, hippopotame, gamme, lame, pame, rame
an, am, en, em – maman, éléphant, comment, vent, content, printemps, dent, grand, quand, vraiment, différent, enfant, cent, serpent, temps, dans
ane – banane, canne, fane
ange – ange, grange, étrange, mange, mélange, range, orange,
ante, ente – chante, plante, fente, tente, tante,
ar – canard, renard, léotard, léopard, en retard,
asse – menace, fracasse, basse, casse, cocasse, loquace, lasse, masse, tasse
ate – tomate, matte, patate, natte, plate
é, er – nez, brûler, dé, fée, musée, quai, toucher, bébé, poupée, année, été, saurai, danser, thé, nager, parler, blé, tomber, chanter, manger, donner, aimer,



eil – soleil, oreilles, orteils, abeille, merveille, sommeil, vermeil, bouteille, la veille, il veille, groseille, Mireille, vieille, réveil, réveille,

el – hôtel, dentelle, selle, bel, quel, sel, poubelle, ciel, échelle, jumelle, libellule, elle

esse – maîtresse, caresse, fesses, promesse, largesse

ère, aire – père, mère, vert, sert, dessert, faire, paire, taire, frère, impair

ête – bête, tête, prête, crête, fête, quête

ette – moufette, mettent, guette, dette, bicyclette, nette

eu – bleu, jeu, feu, peu, deux, ceux, cheveux, heureux, joyeux, malheureux, yeux, vœux, veux, peux, queue, bleu, deux, oeufs, il pleut

euf – œuf, neuf, bœuf, du neuf

euil – seuil, fauteuil, écureuil, portefeuille, feuille, chevreuil

eur(e) – couleur, pleur, peur, coeur, soeur, beurre

gn - ligne, signe, vigne, cygne, digne

i – ski, riz, fini, grandi, merci, lit, lundi, voici, gris, qui, ami, aussi, ici, nuit, oui, fruit, mercredi, midi, petit

ice – cassis, institutrice, calculatrice, six

iche – niche, biche, riche, affiche

ien – chien, je viens, il vient, rien, bien, magicien, le mien, martien, mécanicien, musicien, Julien, gardien, Sébastien

ieu – Dieu, pieux, lieu, mieux

ille – bille, fille, famille, coquille, chenille, gentille, jonquille, gorille, maquille, vanille, brille, pastille, sautille

illon – papillon, crayon, bouillon, pavillon, grillon,

in, ain – dessin, sapin, matin, lutin, lapin, latin, jardin, train, main, pain, patins, bulletin, vingt, St-Valentin, requin, magasin, chemin, venin

ine – cuisine, dessine, devine, termine

ion – question, avion, lion, télévision

ique – mathématique, musique, brique, pique, hic, tic,

o, au, eau – zéro, numéro, piano, chaud, canot, zoo, mot, moto, auto, chapeau, trop, chameau, veau, radio, seau, beau, ciseau, couteau, traîneau, nouveau, allô, rodéo, anneau, robot, saut, rouleau, silo, animaux, chevaux, oiseau, roseau, radeau, l'eau, bateau, manteau, râteau, château, gâteau, cadeau, dos, mot, rot

oc – coq, bloc, toque, choc

oi – moi, toi, froid, pois, choix, noix, croix, loi, doigt, roi, joie, pourquoi, trois, voix, foi, bois, boit, vois, voit, j'ai froid, toit, oie, pois, poids, quoi ?, Patrick Roy

oile – toile, étoile, voile

oin – loin, foin, pinguoin, coin, soin, moins

oir – noir, soir, boire, croire, foire, poire, baignoire, balançoire, patinoire, miroir

oise – framboise, ardoise

oite – boîte, droite, adroite, moite

omme – homme, pomme, bonhomme, somme, comme

on – son, bon, don, fond, rond, ton, non, nom, violon, ballon, bonbon, pantalon, balcon, cochon, mon, saison, maison, liaison, poisson, bouton, mouton, savon, question, chanson, garçon, melon, long, ourson, dindon, pompon, c'est bon, Pokémon, menton, dragon, wagon, salon, pinson, jambon

onge – plonge, songe, éponge, allonge, rallonge
op – enveloppe, stop, auto-stop
or – corps, fort, sort, cor, or, hors, lors, castor, dehors, il dort, alors, dinosaure, aurore
ou – cou, sou, hibou, chou, fou, joue, mou, roux, trou, vous, roue, tout, genou, jaloux, nous, doux, debout, sous, où ?, ou, bout, goût, igloo, je joue, loup, pou
ouche – bouche, mouche, souche, louche, touche, une couche, fourche, il se couche,
ouge – rouge, bouge
ouil – quenouille, douilles, débarbouille, nouille, citrouille, mouille, grenouille, s’agenouille
oupe – coupe, soupe, loupe, soucoupe, poupe, découpe, groupe, chaloupe
our – court, four, pour, cour(s), jour, tour
se – fraise, chaise, malaise, falaise
u – mordu, perdu, tortue, rue, bu, dodu, grue, vue, début, jus, laitue, reçu, tu, du
uche – bûche, ruche, cruche, (en) peluche
ume – costume, légume, plume, agrume
ure – voiture, littérature, figure, culture, mesure, monture, allure, parure, couture

Matériel

- Livres et tableaux de textes contenant la répétition d’une de ces rimes
- Papier et crayons, grandes feuilles, petites ardoises individuelles et boîtes contenant des lettres

Déroulement

La démarche qui suit est un exemple de la méthode d’enseignement centrée tour à tour sur le tout et les parties et du développement des capacités dans un contexte signifiant.

1. Commencer avec un texte qui constitue un **tout**. Être attentif aux livres d’enfants, poèmes et expériences langagières sur grandes feuilles dans lesquels on trouve des mots contenant ces rimes courantes. Se servir de ces livres, poèmes, etc. durant la Lecture partagée afin d’attirer l’attention des élèves sur cette répétition de sons. Par exemple, la comptine *Le kangourou* (ci-dessous) peut servir à présenter la rime « *ou* » tandis que le livre *Dix petites souris* (Dunbar, 1999) peut aider à se concentrer sur la rime « *i* ».

Le kangourou

Le kangourou est roux
Et mange du houx
Avec son ami le hibou.
Roux, le kangourou
Qui mange du houx
En faisant la roue.
Hou hou, c'est le kangourou
Qui fait la roue
Dans le champ de houx.
Mais où es-tu kangourou?
« Dans ma maison où
Je mange du houx
Dans mon fauteuil en caribou ».

Source : <http://www.momes.net/comptines/comptines-divers.html>





2. Se concentrer sur les parties. Ensuite, donner aux élèves la possibilité de trouver des familles de mots à partir des rimes sur lesquelles vous vous concentrez.
3. Leur donner l'occasion de s'exercer en les guidant. Demander aux enfants de dire et de composer les mots. Elles peuvent les écrire sous forme de listes sur des bandes de papier ou les écrire à tour de rôle sur de grandes feuilles.

Ne pas oublier d'attirer l'attention des élèves sur les parties des mots qui changent et sur celles qui demeurent les mêmes.
--

4. Ou bien, utiliser des tableaux noirs ou des fiches comportant chacune une lettre de l'alphabet pour que les enfants puissent effacer les consonnes initiales ou remplacer les fiches pour composer de nouveaux mots. « Faisons **cou**. Changez les lettres pour obtenir **chou**, **sou**. Quelle lettre avez-vous enlevée? Quelles lettres avez-vous ajoutées? »
5. Appliquer les nouvelles connaissances à un texte qui constitue un tout. Apprendre aux enfants à appliquer leurs connaissances des rimes et des consonnes (ou syllabes) initiales pour décoder les mots nouveaux. Modéliser cette méthode durant les Activités langagières partagées ou la Lecture partagée. Demander aux élèves de comparer un mot inconnu aux mots déjà connus, puis s'appuyer sur le contexte pour confirmer leurs prédictions.

Par exemple, lorsqu'on rencontre *bleue* pour la première fois dans le poème *J'ai trouvé dans mes cheveux* (ci-dessous), on peut lire presque toute la ligne pour les lectrices en phase d'éveil mais s'arrêter avant *bleue*, comparer l'aspect et le son du mot *bleue* à l'aspect et le son du mot *cheveux* avec les lettres *eu* encadrés pour montrer la similitude. Encadrer les lettres « eu » pour bien faire voir aux enfants que même s'il y a une « lettre fantôme » comme « e » ou « x », cela ne change pas la prononciation. Dire : « Si ce mot est "cheveux", quel mot ceci pourrait-il être ? » OU « Ce mot ressemble-t-il à un autre mot dans la phrase ? Souvenez-vous que les mots qui se terminent de la même façon riment habituellement. » Offrir au besoin un soutien supplémentaire, notamment en attirant l'attention sur les consonnes initiales (*bl*), en aidant les enfants à combiner la consonne initiale et la rime, etc. Après que les élèves ont suggéré le mot *bleue*, relire la phrase et demander : « Est-ce que **bleue** a du sens dans cette phrase ? » afin de les aider à prendre l'habitude de s'appuyer sur le contexte pour confirmer leurs prédictions.

J'ai trouvé dans mes cheveux

J'ai trouvé dans mes cheveux
 Une souris bleue.
 Dans mes cheveux une souris bleue ?
 Encore bien heureux qu'il n'y en ait pas deux.
 J'ai trouvé dans ma manche
 Une souris blanche.
 Dans ma manche une souris blanche ?
 Dans mes cheveux une souris bleue ?
 Encore bien heureux qu'il n'y en ait pas deux.
 J'ai trouvé dans mon pantalon
 Une souris marron.
 Dans mon pantalon, une souris marron ?
 Dans ma manche une souris blanche ?
 Dans mes cheveux une souris bleue ?
 Encore bien heureux qu'il n'y en ait pas deux
 J'ai trouvé dans mon oreille
 Une souris groseille.
 Dans mon oreille, une souris groseille ?
 Dans mon pantalon, une souris marron ?
 Dans ma manche une souris blanche ?
 Dans mes cheveux une souris bleue ?
 Encore bien heureux qu'il n'y en ait pas deux

MOMES.NET

Source :

<http://www.momes.net/comptines/illustrationscompt/jaitrouvedansmescheveux.html>

(Un autre poème pour bien illustrer cette stratégie serait la chanson « *La poulette grise* » de Connie Kalder et Carmen Campagne, Lullaby Berceuse, 1988.)

Le Mur des mots est un tableau très en vue dans la classe et qui comprend des mots revenant souvent dans les lectures et les productions orales et écrites des enfants. Chaque semaine, on ajoute de nouveaux mots au Mur des mots et les enfants s'exercent à les lire et à les écrire grâce à de brèves activités. Le Mur des mots a pour but d'aider les enfants à développer la fluidité verbale en ajoutant des mots à leur banque de vocabulaire visuel reconnu globalement et aux éléments d'orthographe connus

Le mur des mots

Matériel

- Un tableau d'affichage ou une partie d'un mur de la classe
- 26 cartons sur lesquels on trouve les lettres de l'alphabet écrites en majuscule et en minuscule (une lettre par carton)
- Papier épais, marqueurs et ciseaux
- Livres lus durant la Lecture partagée ou la Lecture guidée
- Textes à caractère informatif utilisés dans diverses unités
- Tableau des mots fréquents

Déroulement

1. Fixer les cartons représentant les lettres de l'alphabet au mur, en ordre alphabétique, sur trois ou quatre rangées, laissant des espaces pour placer des listes de mots sous chaque carton.
2. Ajouter 3 à 5 mots au Mur des mots chaque semaine. Choisir les mots en se fondant sur certains des critères suivants, c'est-à-dire des mots:
 - qui sont tirés de livres que vous lisez présentement en classe;
 - que les enfants utilisent souvent dans leurs productions orales et écrites (par exemple *fête, grand-maman, famille*);
 - qui constituent un exemple de chaque consonne initiale (y compris celles qui ont les sons en commun (p. ex. « g » et « j ») et la combinaison « ch ») ;
 - qui constituent un exemple des combinaisons de voyelles les plus courantes, comme:
 - *â, à, a, – la, âge, papa, animal, gâteau*
 - *ê, é, e, è – cheval, école, écoute, épaule, flèche, pêche, élève, tête, poupée, baleine, regarder, manger, laver*
 - *i – riz, lit, dormi, ami, ici, petit, animal, rire, vite, dit, il, image, idée*
 - *ô, o (ouvert et fermé) – note, homme, oreille, soleil, autobus, jaune, clôture, oiseau, photo, piano, nouveau, fromage*
 - *u – jus, laitue, fondu, salut, jupe, légume, voiture, une, usage;*
 - *y – lys, bicyclette*
 - qui comprennent les terminaisons et contractions les plus courantes (*s, e, i, é, er et, j'ai, n'*) et qui sont des homophones (*mes, mais; vert, verre, vers; mer, mère; c'est, ces, ses; etc.*);
 - qui sont souvent utilisés et dont l'orthographe est irrégulière, tels que *vais, sais*;
 - qui sont souvent utilisés et que l'on confond souvent avec d'autres mots semblables (par exemple, *veux/vais*);
 - qui sont d'un intérêt particulier pour les enfants et dont l'orthographe est irrégulière ou qui contiennent plusieurs syllabes (*ornithorynque, cauchemar*).
3. Au fur et à mesure qu'est introduit un nouveau mot, écrire le mot en script sur du carton épais, découper le mot (suivant la forme du mot) et le placer sur le Mur des mots, sous la lettre initiale. On peut écrire les mots qui font partie de la même catégorie tels que les homophones *c'est, sais, ses*, ou ceux qui sont tirés du même livre ou de la même série, sur du papier de même couleur pour donner aux enfants un nouveau moyen de les identifier rapidement.

4. Quand on introduit de nouveaux mots chaque semaine on peut prendre l'habitude:

- d'employer le mot dans deux ou trois phrases afin de permettre aux enfants d'associer mot et signification;
- de pratiquer le mot en employant diverses méthodes d'apprentissage, par exemple frapper les syllabes dans les mains tout en chantant le mot, écrire le mot dans les airs et sur papier et fermer les yeux pour visualiser le mot.

Voir la discussion sur l'emploi de l'imagerie mentale pour renforcer les capacités de l'élève en ce qui a trait à l'orthographe, la créativité, la mémorisation, le rappel du vocabulaire déjà vu mais peu employé et l'expressivité décrits dans « La visualisation guidée », pp. 186 - 203, *Enseignement et apprentissage en langue seconde: Maternelle à 12e année*, 1994.

5. Prendre l'habitude de pratiquer les mots chaque jour de la semaine pendant laquelle ils sont introduits. La méthode peut varier suivant l'âge et le niveau de développement des élèves. On peut choisir une activité simple comme demander aux élèves de montrer du doigt le mot une fois par jour ou demander aux élèves de lire le mot puis de frapper les syllabes dans leurs mains, ou encore de dire le mot puis demander à un élève de le trouver; on peut aussi présenter une activité plus complexe comme demander aux élèves d'écrire le mot chaque jour sur une feuille sur laquelle sont inscrits les chiffres 1 à 3 (ou 1 à 5).
6. Lire le Mur des mots fréquemment avec toute la classe. Encourager les élèves à se reporter au Mur des mots pour connaître l'orthographe d'usage d'un mot et pour aider d'autres élèves à trouver un mot dont elles ont besoin lorsqu'elles écrivent.
7. Utiliser le Mur des mots pour faire une activité de lecture indépendante ou une activité avec une camarade de lecture telle que Lire en faisant le tour de la classe (voir la description de cette activité page 176).

Variantes

1. Ajouter du vocabulaire visuel reconnu globalement tiré de chaque unité étudiée tout au long de l'année.
Pour donner aux élèves des indices supplémentaires en contexte, utiliser du papier de bricolage de même couleur pour tous les mots associés au même thème ou à la même unité.
2. Demander aux enfants de faire de petits dessins au-dessus des noms ou de verbes difficiles.
3. Présenter le jeu du mot mystère.
 - Dire aux élèves que vous pensez à un mot qui figure sur le Mur des mots et que vous allez leur donner 3 indices (ou plus) pour les aider à découvrir quel est le mot mystère.
 - Demander aux élèves d'écrire les chiffres 1 à 3 sur une feuille de papier puis d'écrire leurs prédictions à mesure que vous donnez les indices, sans toutefois révéler les prédictions à haute voix.

- Donner aux élèves un indice de nature sémantique tel que: « *Le mot auquel je pense représente quelque chose dont on peut se servir pour aller quelque part.* » (p. ex. un autobus).
- Rappeler aux élèves de consulter le Mur des mots pour trouver les possibilités et leur demander d'écrire leur première prédiction.
- Donner aux élèves un indice de nature grapho-phonétique tel que: « *Le mot auquel je pense possède le son [Ø] (un mot avec les lettres eu c)* » et leur demander d'écrire leur deuxième prédiction.
- Continuer avec le troisième indice et les prédictions des élèves.
- Demander aux élèves de faire part de leurs prédictions et de leurs processus mentaux. (Leur demander: « *Comment avez-vous trouvé cela ?* ») Discuter des raisons pour lesquelles il a fallu éliminer certaines voyelles qui ne correspondaient pas aux indices.

Les mots fréquents

Les mots fréquents sont les mots qui reviennent très souvent dans les livres et autres textes de la littérature enfantine et que les enfants emploient le plus souvent dans leurs productions écrites.

Plusieurs des activités proposées dans cette ressource font appel aux mots utilisés le plus fréquemment par les enfants qui commencent à lire et à écrire. Le tableau qui suit contient une liste de ces mots. On pourra le consulter pour choisir les mots à employer:

- sur un Mur des mots ou durant l'activité « fabriquons des mots »;
- lorsqu'on prépare les fiches de mots pour les activités dans le centre ABC ou le centre d'étude des mots;
- pour une évaluation informelle du vocabulaire visuel reconnu globalement par chaque enfant.

Liste de mots fréquents en français⁴⁰

[Cette] liste de mots compose à peu près 50% des textes de la langue française, que ce soit des textes pour enfants ou des textes pour adulte. Cette liste est formée en grande partie de mot-outils abstraits.

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

Note : Toutes les conjugaisons du verbe sont considérées comme faisant partie de la liste (par exemple, « avons », « aurais », « avez » font partie du verbe « avoir »).

⁴⁰ Giasson, Jocelyne. 1995. *La lecture. De la théorie à la pratique*, p. 158.

Autres stratégies pour élaborer une banque de vocabulaire visuel reconnu globalement

On trouvera dans cette ressource d'autres stratégies qui aident à monter une banque de vocabulaire visuel reconnu globalement:

Cartes et livres centrés sur une lettre, (p. 122).

Composer des mots, (p. 125).

ABC et le centre d'étude de mots, (p. 129).

Mots d'action pour les consonnes, (p. 132).

Intégrer les entrées en lecture aux activités quotidiennes de lecture

Objectifs

L'élève sera capable de:

- commencer à appliquer la connaissance combinée du contexte, des indices syntaxiques, la reconnaissance visuelle globale des mots, les structures de mots et la grapho-phonétique pour construire le sens de l'écrit;
- commencer à employer des stratégies variées de résolution de problèmes devant un mot nouveau.

Les entrées en lecture sont des systèmes de signaux ou d'indices intégrés aux structures de base et aux automatismes de la langue française. On parle de systèmes parce que la langue française est systématique dans sa manière d'ordonner les mots pour donner un sens, de relier les lettres et les sons, d'utiliser la ponctuation et de communiquer. Lorsque les enfants apprennent à reconnaître et à utiliser ces structures relativement prévisibles de la langue dans un texte, elles possèdent les moyens de devenir des lectrices et des rédactrices autonomes.

En plus des principales entrées en lecture, on peut apprendre aux enfants d'autres stratégies de résolution de problèmes telles que l'emploi des indices fournis par les illustrations. Ensemble, ces entrées en lecture et ces stratégies de résolution de problèmes donnent aux apprenantes les moyens de « trouver par elles-mêmes ». C'est durant la phase d'éveil que l'on prépare les élèves à utiliser toutes les entrées et autres stratégies de résolution de problèmes. On trouvera la description des entrées en lecture et autres stratégies de résolution de problèmes dans les deux tableaux qui suivent. Chaque description est accompagnée d'exemples qui illustrent comment un enfant peut appliquer chaque entrée ou stratégie de résolution de problèmes.

Un rappel sur la compréhension en langue seconde : il est indispensable d'amener les élèves à comprendre et à utiliser oralement le vocabulaire et les structures de base relatifs à un sujet avant de leur faire lire de façon indépendante des textes qui traitent de ce sujet.

(Français en immersion : Guide méthodologique de la lecture, 1992, p. 20)

Connaissances des entrées en lecture

Connaissances d'ordre syntaxique

Lorsqu'elle utilise l'entrée syntaxique, la lectrice fait appel à sa connaissance de la fonction et de l'ordre des mots dans la langue française pour déterminer le sens des phrases et pour anticiper les mots qu'elle lit. Elle peut appliquer cette connaissance pour prédire un mot inconnu et pour lire avec plus de fluidité. Une enfant dont la compréhension et l'expression orales commencent à être bien développées intègre la connaissance de l'ordre des mots, ce qui l'aide à savoir que les deux phrases suivantes ne signifient pas la même chose.

Par exemple:

- 1) *Le garçon a lancé la balle.
La balle a lancé le garçon*
- 2) *C'est cette entrée qui peut aider l'élève à distinguer la prononciation du "ent" de "ils parlent" et celle du "ent" de doucement.*

L'enfant peut reconnaître ces différences sans être capable de discuter des éléments grammaticaux tels que le sujet et le complément. L'enseignant peut aider l'élève à acquérir cette connaissance en insistant souvent sur la différence entre « sens » et « non sens » ou entre ce qui sonne bien et ce qui ne sonne pas bien.

Connaissances d'ordre sémantique

Lorsqu'elle utilise l'entrée sémantique, la lectrice fait appel à sa connaissance du sujet (parce qu'elle possède des expériences personnelles liées à ce sujet) et de la langue pour interpréter les indices fournis par le contexte ou pour prédire ce qu'un mot ou une expression inconnus veulent dire. Par exemple, une enfant dont les parents s'intéressent aux sports ou au baseball a plus de chances de prédire que le mot inconnu dans la phrase: « *Le _____ a lancé la balle* » sera peut-être « lanceur », « receveur », ou « joueur » que celle qui ne connaît pas le baseball.

Dans cet exemple, l'enfant qui prédit que le mot pourrait être « lanceur » plutôt que « il » fera également appel à ses connaissances syntaxiques. Elle pourra aussi reconnaître que de dire: « Le il » n'a pas de sens (ordre des mots).

Encourager les enfants à appliquer leur « sens de la langue » (intégrant les connaissances syntaxiques et sémantiques) en leur posant des questions telles que:

- *Est-ce que cela a du sens?*
- *Est-ce que cela sonne comme il faut?*
- *À ton avis, qu'est-ce qui a du sens dans cette histoire au sujet du baseball?*

En phase d'éveil, on développe ces stratégies de manière informelle durant les activités de groupe telles que le Message du matin, les Activités langagières partagées ou la Lecture partagée.⁴¹

Connaissances d'ordre grapho-phonétique

Lorsqu'elle utilise l'entrée grapho-phonétique, la lectrice fait appel à sa connaissance des sons, des lettres et des syllabes de la langue française pour lire, prédire et prononcer les mots du texte ou des mots jamais entendus. Par exemple, si une enfant connaît la relation entre la lettre et le son « l », elle pourra s'en servir pour prédire que le mot sera « lanceur » plutôt que « receveur », « joueur » ou « il ».

N.B. : Il est à noter que même si cette entrée est importante, elle ne doit pas être considérée comme moyen unique ou prioritaire d'apprendre à lire.

⁴¹ Voir *Français en immersion: Programme d'études pour le niveau élémentaire* (1992), p.19–31 pour de plus amples renseignements.

Connaissances d'ordre lexicale (ou idéographique)

Lorsqu'elle utilise l'entrée lexicale, la lectrice puise dans sa banque de vocabulaire visuel, c'est-à-dire dans la liste des mots qu'elle reconnaît globalement et instantanément.

Il est à noter que chaque élève acquiert son propre vocabulaire visuel, en fonction de sa mémoire visuelle et en fonction de ses lectures, et non en fonction d'une liste pré-établie qui dit qu'à tel niveau, l'élève doit savoir lire tels mots.

Connaissances d'ordre morphologique

Lorsqu'elle utilise l'entrée morphologique, la lectrice fait appel à sa connaissance des éléments qui aident à la formation des mots dans la langue française. Pour faire des hypothèses sur la façon dont on lit tel mot et pour le comprendre, elle cherche à reconnaître une racine, un préfixe, un suffixe, une terminaison (genre, nombre des noms et adjectifs, temps des verbes).

Une élève qui lit et qui écrit bien intègre les entrées et se concentre sur le sens

Les recherches ont démontré que l'enfant qui devient compétente en lecture et en écriture utilise toutes les entrées de lecture pratiquement simultanément et ne se fie pas uniquement à une seule méthode. Elle utilise ces entrées pour comprendre le sens et s'attend à ce que les activités de lecture et d'écriture soient significatives. On peut enseigner à tous les enfants les stratégies qui intègrent l'utilisation de tous les indices fournis par le texte et leur bagage de connaissances pour décoder et créer des textes. L'enseignant pour qui le but de chaque stratégie est la découverte et la rétention du sens réussira sans doute à maintenir la motivation et l'enthousiasme de ses élèves en ce qui a trait aux tâches de lecture et d'écriture.

Autres stratégies de résolution de problèmes

Indices fournis par les illustrations

Une des premières stratégies de lecture que l'enfant utilise consiste à inventer le texte d'une histoire d'après les indices fournis par les illustrations. On peut encourager cette stratégie lorsque les enfants essaient de décoder un texte correctement.

En phase d'éveil, l'enseignant peut renforcer l'utilisation des indices fournis par les illustrations de deux façons. D'abord, il peut signaler le lien entre l'image et le texte durant l'heure du conte ou la Lecture partagée. Deuxièmement, pour les premières expériences de lecture, l'enseignant peut choisir des livres dont les illustrations et le texte correspondent page par page.

Pour éviter que les enfants ne se fient trop à l'illustration, l'enseignant doit montrer aux enfants à s'en servir conjointement avec les entrées et autres stratégies de résolution de problèmes.

Les stratégies qui intègrent les connaissances d'ordre sémantique et d'ordre syntaxique

- **Ce qui s'est déjà passé**

Le fait de se rappeler ce qui s'est déjà passé peut donner d'importants indices quant à ce qui va se passer ensuite. L'enfant fera appel à ce type de connaissance lorsqu'elle aura compris que tout comme la langue parlée, la langue écrite a un sens. Faire la lecture quotidienne aux enfants développe cette compréhension. On peut la renforcer encore davantage durant la Lecture partagée en posant des questions telles que:

- *Vous souvenez-vous de ce que nous avons lu auparavant au sujet de ...?*
- *À votre avis, qu'est-ce qui pourrait se passer ensuite?*

- **« Poursuivre la lecture »**

Tout comme l'enfant peut se rappeler ce qui s'est déjà passé pour l'aider à comprendre le nouveau texte, elle peut aussi apprendre à poursuivre sa lecture, en sautant le mot inconnu puis en revenant sur ce mot pour voir si elle peut en saisir le sens en se basant sur ce qui aurait du sens dans cette phrase. En phase d'éveil, l'enseignant peut commencer à développer cette pratique durant la Lecture partagée ou lorsque les élèves essaient de déchiffrer le Message du matin.

- **Structure prévisible dans le texte**

Plusieurs livres d'enfant comprennent des structures prévisibles telles que des répétitions, des rimes ou des rythmes particuliers. Lorsque l'enfant a saisi la structure d'un livre particulier, elle peut se servir de cette structure pour prédire un nouveau texte et pour participer à la Lecture partagée. La lecture régulière de ces livres en phase d'éveil peut aider l'enfant à utiliser des structures prévisibles pour lire et écrire avec davantage d'autonomie.

Intégrer l'analyse structurale aux connaissances d'ordre grapho-phonétique

Dans plusieurs occasions, l'enseignant peut attirer l'attention de l'enfant sur les terminaisons qui reviennent souvent, telles que « ent », « ez », « ont », « s », « eux » et « é ». Lorsque l'enfant a l'occasion de voir aussi bien que d'entendre ces éléments répétés, cette connaissance s'ajoute à son bagage de connaissances grapho-phonétiques.

Les structures de textes informatifs

L'enfant peut se servir de sa connaissance de la structure typique d'un texte et de ses caractéristiques pour comprendre.

Les textes à caractère informatif ont certains traits communs, qu'on reconnaît tout de suite à la manière dont ils sont mis en page :

- présence de sous-titres;
- présence fréquente de schémas, d'illustrations, de graphiques ou de croquis explicatifs;
- mots ou groupes de mots soulignés ou mis en valeur par l'utilisation de caractères gras.

On distingue cinq structures pour les textes à caractère informatif (voir l'annexe à la page 202).

En phase d'éveil, la Lecture partagée ou une Expérience langagière peut développer l'habitude de regarder ces indices textuels pour aider la compréhension.

Aides visuelles pour se souvenir des stratégies de résolution de problèmes: tableaux et signets

Matériel

- Grandes feuilles
- Marqueurs de couleur, papier, crayons et craies de cire
- Carton épais
- Collection d'images simples ou produites par un logiciel graphique
- Machine à plastifier

Déroulement

1. Chaque fois que l'on associe les enfants à une activité de lecture, attirer leur attention sur une ou deux stratégies décrites dans les deux tableaux précédents.
2. Lorsqu'elles hésitent devant un mot, discuter avec elles de tout ce qu'elles savent faire. Leur dire que vous allez leur indiquer une chose importante par laquelle commencer. Vous pouvez commencer par présenter le **contexte ou sujet** et vous concentrer sur la question « **De quoi parle le texte?** » Écrire « 1. De quoi parle le texte? » OU « 1. Trouver le sujet » et discuter de quelques moyens de déterminer le sujet. Donner beaucoup d'exemples.

1. De quoi parle le texte?

Ce qu'il faut trouver:

- Qui a dit ou écrit cela? (Est-ce qu'on dirait que quelqu'un parle?)
- Pourquoi l'auteur a-t-il écrit cela? (Est-ce que c'est écrit sous forme de liste, de lettre, de poème ou de rime, d'instructions, de recette, d'étiquette ou d'affiche, d'histoire?)
- D'où vient le texte? (Si le texte n'est pas un livre en soi, est-il tiré d'un livre de fiction ou d'un texte à caractère informatif?)
- Quel est le sujet? Comment pourrais-je trouver de quoi il s'agit? (Les illustrations fournissent-elles des indices? Le livre a-t-il un titre qui pourrait m'indiquer le sujet? Puis-je savoir d'après l'endroit où est rangé le livre? Par exemple, si le livre est sur l'aquarium, pourrait-il s'agir d'un livre sur la manière de nourrir les poissons? Puis-je deviner le sujet en trouvant et en lisant tous les mots du texte que je connais déjà? Par exemple, si je reconnais le mot « ferme » et « vache », le livre pourrait-il parler de la ferme?)

Cette stratégie est particulièrement utile pour les élèves plus âgées en phase d'éveil mais on peut aussi préparer une version simplifiée des tableaux énumérant les stratégies de résolution de problèmes pour les apprenantes plus jeunes.

-
3. Après avoir présenté cette stratégie, encourager les enfants à vous faire part de leurs idées. Au besoin, encourager la discussion en donnant des exemples et en rappelant certaines notions. Prendre note des idées des enfants. Leurs suggestions concorderont peut-être avec les idées suivantes:

1. Trouver le sujet en cherchant des indices dans les illustrations, en lisant tous les mots que je connais, en regardant la présentation pour voir s'il s'agit d'une liste, une lettre, une histoire ou un poème.
2. Poursuivre la lecture. Lire tous les mots que je connais en passant par-dessus les mots que je ne connais pas.
3. Relire le texte et penser à ce qui aurait du sens dans la phrase.
4. Essayer de lire les mots que je ne connais pas « pour voir comment ça sonne ».
5. Vérifier une deuxième fois. Relire la phrase et voir si mon mot a du sens dans la phrase.
6. Chercher des parties du mot. Voir si un des mots que je ne peux pas lire ressemble à un ou des mots que je connais déjà. Y a-t-il des éléments d'orthographe que je reconnais comme « eux » ou « ent »?
7. Est-ce que la ponctuation aide à lire le mot?
8. Chercher dans la classe des mots qui pourraient m'aider à comprendre les mots que je ne connais pas.

4. Préparer une version plus courte de ce tableau. Demander aux enfants des exemples pour illustrer chaque point afin d'aider les élèves qui commencent à lire à s'en souvenir. Par exemple, sans illustrations, le tableau pourrait ressembler à ceci.


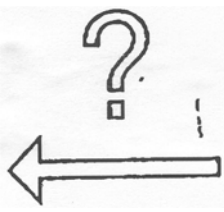
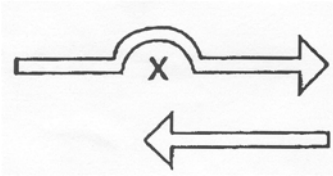
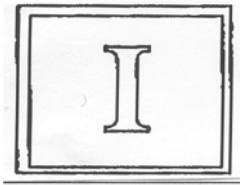
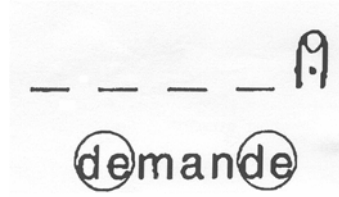
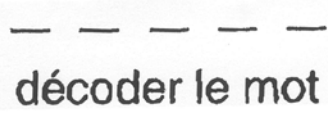

Pour m'aider à lire :

1. Je regarde les images.
2. Je regarde la présentation (p. ex. une liste, une lettre, une histoire, un poème).
3. Je poursuis la lecture. (Je lis tous les mots que je connais.)
4. J'essaie de faire des prédictions.
5. Je reviens en arrière et je relis.
6. Je cherche des parties de mots que je connais.
7. J'essaie de lire pour voir comment ça sonne.
8. Je demande: « Qu'est-ce qui aurait du sens? »
9. Je vérifie à nouveau. Avec quel son le mot commence-t-il? Avec quel son se termine-t-il? Mon mot a-t-il du sens?
10. Je regarde la ponctuation.
11. Je cherche des indices dans la classe. (Je consulte notre Mur des mots, les étiquettes et les tableaux.)
12. Je demande à quelqu'un.

-
5. Reproduire le tableau pour tous les enfants. Demander aux enfants de travailler en équipe de deux pour illustrer chaque point sur leur exemplaire. Mettre une enfant qui lit bien avec une enfant moins avancée dans son développement en alphabétisme.
 6. Demander aux équipes de faire part de leurs idées à toute la classe. Choisir des exemples pour le tableau de la classe.
 7. Faire une version plus petite du tableau, de la taille et de la forme d'un signet (voir l'exemple ci-dessous de ce à quoi un signet pourrait ressembler). La reproduire. Demander aux enfants de coller leur exemplaire sur du carton épais et les plastifier pour que les enfants s'en servent comme signet.

*Faire des signets
supplémentaires pour les
camarades de lecture, les
parents, les adultes
bénévoles et les élèves plus
âgées!*

Signet**Légende du signet**

	<p>Je regarde les images et je pense à ce que l'histoire racontera</p>
	<p>Je lis la phrase et je me demande si le mot a du sens. Je relis.</p>
	<p>Je lis et je passe par-dessus un mot que je ne connais pas, je continue à lire et je devine le sens du mot.</p>
	<p>Je regarde les images.</p>
	<p>Je trouve des petits mots que je connais dans le mot. À l'aide d'autres lettres au début ou à la fin du mot, je décède le mot.</p>
	<p>Je décède le mot oralement à moi-même</p>
	<p>Je demande de l'aide.</p>

Source : Suzanne Styles et Anne Ferré « *Lecture Indépendante Réussie Efficace (LIRE)* – Reproduit avec l'autorisation de la Division scolaire publique de Saskatoon.

🔑 Démonstration de quelques stratégies de lecture par l'enseignant

Matériel

- Grandes feuilles
- Tableau noir et craie
- Rétroprojecteur, transparents et marqueurs
- Tableau « Pour m'aider à lire » ou signet de l'élève.

Déroulement

Choisir un texte que les enfants n'ont pas encore vu. Ce peut être une page ou un paragraphe tiré d'un livre de fiction ou d'un texte à caractère informatif qui correspond au niveau de lecture de la majorité des enfants dans la classe. Il devrait cependant contenir deux ou trois mots qui ne font pas encore partie du vocabulaire reconnu globalement par les enfants. Certains de ces mots peuvent comprendre des éléments d'orthographe connus des enfants, d'autres non. Voici un exemple tiré de *As-tu vu Joséphine ?* (Poulin, 1986).

Premier exemple de texte

*Le poissonnier aime les chats.
Ma Joséphine aime le poissonnier.
« As-tu vu Joséphine, Monsieur? »*

1. Écrire le texte choisi en script sur un transparent, des grandes feuilles ou au tableau.
2. Dire aux enfants que vous allez les aider à trouver ce que tout ce texte veut dire à l'aide de certaines des stratégies de résolution de problèmes qu'elles sont en train d'apprendre. Leur demander: « *Qu'est-ce qu'il faut savoir pour commencer pour nous aider à lire ce texte?* » Leur suggérer de se reporter au tableau de la classe « Pour m'aider à lire » ou à leur signet personnel.
3. Montrer comment vous aborderiez ce texte en pensant à haute voix. On peut commencer en disant: « Eh bien, la première suggestion du tableau nous dit de regarder les illustrations. Cela nous aidera à comprendre le sujet ou ce dont parle le texte. Il n'y a pas d'illustrations et je ne sais pas d'où vient le texte. Ce peut être d'un livre d'histoire. Ça ne ressemble pas à un poème, ni à une liste, ni à une lettre. À votre avis, qu'est-ce que je devrais faire pour m'aider à lire ce texte? »
4. Réagir aux suggestions des enfants qui vous invitent à lire tous les mots que vous connaissez, à poursuivre la lecture, à essayer de lire pour voir comment ça sonne, etc., en trouvant les mots que plusieurs enfants connaissent. « Je pense que je vais chercher des mots que nous savons lire. Voyons voir. Je vois le mot « aime » et le mot « chat » (montrer ces mots). Ce pourrait être une histoire de quelqu'un qui aime les chats. Quels autres mots connaissons-nous? Poursuivons notre lecture ensemble. »

-
5. Dès le début, laisser les enfants lire pendant que vous encadrez et signalez ce qu'elles lisent. Tirer une ligne sous les mots que les élèves ne connaissent pas. Dans notre exemple, vous pourriez souligner les mots « poissonnier », « Joséphine » et « vu ».
Demander: « Quel mot voulez-vous travailler pour commencer ? »
Demander aux élèves d'épeler ou de montrer le mot. Ayant choisi un des mots suggérés, penser tout haut aux stratégies qui pourraient aider à le décoder (voir comment ça sonne, chercher des familles de mots ou des éléments d'orthographe connus, etc.)
Demander: « Maintenant, qui aimerait prédire ce qu'est le mot? »
 6. Rappeler aux enfants que lorsqu'elles prédisent un mot, elles doivent **vérifier une deuxième fois** leur prédiction en relisant la phrase avec le mot incorporé pour voir si le mot a du sens dans la phrase. Peut-être auront-elles travaillé avec le mot « poissonnier » après que vous aurez signalé le mot, poisson, plus court et connu qu'elles connaissent déjà. Donner quelques autres noms qui se terminent en « ier » déjà connus des enfants (p. ex. fermier, infirmier). Vous pouvez aussi expliquer que c'est une personne qui travaille « avec » les poissons et demander aux enfants de deviner quelle sorte de travail elle fait.

Note d'intérêt pour l'enseignant :

« ier » est une dérivation suffixale « désignant des personnes qui ont une activité en rapport avec la réalité désignée par le mot de base ». (Grevisse, 1993, p. 214).

- Relire cette phrase avec les enfants et faire vérifier leur(s) prédiction(s). Leur demander pourquoi un poissonnier aimerait les chats. Lire la deuxième phrase avec les enfants et leur demander de deviner qui est Joséphine. Faire remarquer la ressemblance entre les deux phrases et faire le lien entre le mot « chats » et le nom « Joséphine » si les enfants ont de la difficulté. Relire la deuxième phrase en s'arrêtant au mot « Ma ». Poser des questions aux enfants telles que : « *Est-ce que Joséphine est le chat ? Comment le sait-on ? C'est le chat de qui ?* »
7. Faire la démonstration de l'application des connaissances syntaxiques en disant: « Maintenant que nous savons que Joséphine est le chat et qu'elle appartient au narrateur ou à la narratrice, je pense que nous pouvons décoder les mots suivants. Regardez la troisième phrase. Qu'est-ce qu'il y a à la fin de la phrase ? Qu'est-ce que cela signifie ? Qui pose la question ? « À qui ? » Lire la phrase avec les enfants.
« Quand je vous demande ce que vous avez fait hier ou ce matin, si vous avez aimé une histoire, je dis : « As-tu aimé l'histoire ? », « As-tu mangé ce matin ? », etc.. Ici le narrateur ou la narratrice demande : « As-tu vu Joséphine ? Connaissez-vous ce mot « vu » ? C'est une forme de quel mot ? Si vous ne connaissez pas ce mot, que pensez-vous qu'il veut dire ? » Accepter tout ce que les enfants suggèrent. Relire la phrase et voir quelles suggestions ont du sens.

8. Si le texte choisi comprend d'autres mots inconnus, continuer à montrer comment faire pour décoder les autres mots inconnus et encourager les enfants à faire des suggestions et à vous donner des conseils. Toujours relire du début et vérifier une deuxième fois pour confirmer le sens.
9. Lorsque la plupart ou presque tous les mots sont décodés, dire aux élèves: « En fait, cette phrase vient d'une bonne histoire que je connais. Avant que je ne vous la montre, voulez-vous deviner de quoi elle parle? Quel pourrait être le titre d'une histoire qui parle de quelqu'un qui cherche son chat...? » Montrer que vous appréciez toutes les idées proposées par les enfants. Montrer le livre aux enfants et les inviter à le lire avec vous. Leur suggérer d'être attentives afin de reconnaître la page ou les pages qui contiennent le texte qu'elles viennent de lire.
10. Lire le livre. Encourager les enfants à montrer tous les mots qu'elles ont décodés au cours de la démonstration.

En suivant la même démarche mais avec les élèves forts (ou lors d'une étude sur les Inuits), voici un deuxième exemple tiré de *Un Inukshuk solitaire* (un groupe d'élèves, 1999), une histoire basée sur une légende inuite.

Deuxième exemple de texte

Les bras d'Inukshuk montrent le chemin du retour et pointent vers les lacs avec leur bonne eau à boire et leurs poissons à pêcher.

1. Écrire le texte choisi en script sur un transparent, des grandes feuilles ou au tableau.
2. Dire aux enfants que vous allez les aider à trouver ce que tout ce texte veut dire à l'aide de certaines des stratégies de résolution de problèmes qu'elles sont en train d'apprendre. Leur demander: « *Qu'est-ce qu'il faut savoir pour commencer pour nous aider à lire ce texte?* » Leur suggérer de se reporter au tableau de la classe « Pour m'aider à lire » ou à leur signet personnel.
3. Montrer comment vous aborderiez ce texte en pensant à haute voix. On peut commencer en disant: « *Eh bien, la première suggestion du tableau nous dit de regarder les illustrations. Cela nous aidera à comprendre le sujet ou ce dont parle le texte. Il n'y a pas d'illustrations et je ne sais pas d'où vient le texte. Ce peut être d'un livre d'histoire. Ça ne ressemble pas à un poème, ni à une liste, ni à une lettre. À votre avis, qu'est-ce que je devrais faire pour m'aider à lire ce texte?* »
4. Réagir aux suggestions des enfants qui vous invitent à lire tous les mots que vous connaissez, à poursuivre la lecture, à essayer de lire pour voir comment ça sonne, etc., en trouvant les mots que plusieurs enfants connaissent. « Je pense que je vais chercher des mots que nous savons lire. Voyons voir. Je vois le mot « eau » et le mot « poissons » (montrer ces mots). Ce pourrait être une histoire qui parle d'eau. Quels autres mots connaissons-nous? Poursuivons notre lecture ensemble. »

-
5. Dès le début, laisser les enfants lire pendant que vous encadrez et signalez ce qu'elles lisent. Tirer une ligne sous les mots que les élèves ne connaissent pas. Dans notre exemple, vous pourriez souligner les mots « Inukshuk », « montrent », « chemin », « pointent », « boire » et « pêcher ». Demander: « Quel mot voulez-vous travailler pour commencer ? » Demander aux élèves d'épeler ou de montrer le mot. Ayant choisi un des mots suggérés, penser tout haut aux stratégies qui pourraient aider à le décoder (voir comment ça sonne, chercher des familles de mots ou des éléments d'orthographe connus, etc.) Demander: « Maintenant, qui aimerait prédire ce qu'est le mot? »
 6. Rappeler aux enfants que lorsqu'elles prédisent un mot, elles doivent **vérifier une deuxième fois** leur prédiction en relisant la phrase avec le mot incorporé pour voir si le mot a du sens dans la phrase. Peut-être auront-elles travaillé avec le mot « montrent » après que vous aurez signalé le mot plus court « mon » qu'il contient et discuté de la terminaison « ent ». Vérifier une deuxième fois en relisant ou en revenant en arrière. Dire aux enfants que le mot désigne une action qu'on peut faire avec les bras. Demander aux enfants de donner des suggestions et les noter. Leur dire de choisir une des suggestions en considérant les mots qu'ils comprennent déjà dans cet extrait. Annoncer qu'on va regarder le mot suivant et ensuite revenir sur le mot « montrent » pour voir s'ils avaient raison.
 7. Faire la démonstration de l'application des connaissances syntaxiques en disant: « Maintenant que nous savons ce que ce mot « montrent » veut dire, je pense que nous pouvons décoder le mot suivant. Je connais le son que « ch » fait et je sais ce qui aurait du sens ici. Parfois les gens disent des choses comme: « Il y a un chemin pour marcher à côté de la rivière », « Nous avons fait un chemin dans la neige », « Le chemin que je prends pour aller à l'école est dans le parc ». Ce mot ressemble au mot « chemin » et sonne bien dans la phrase. »
 8. Continuer à montrer comment faire pour décoder les autres mots inconnus et encourager les enfants à faire des suggestions et à vous donner des conseils. Toujours relire du début et vérifier une deuxième fois pour confirmer le sens.
 9. Lorsque la plupart ou presque tous les mots sont décodés, dire aux élèves: « En fait, cette phrase vient d'une bonne histoire que je connais. Avant que je ne vous la montre, voulez-vous deviner de quoi elle parle? Quel pourrait être le titre d'une histoire qui parle de quelqu'un qui aide les autres à trouver le bon chemin ? » Montrer que vous appréciez toutes les idées proposées par les enfants. Montrer le livre aux enfants et les inviter à le lire avec vous. Leur suggérer d'être attentives afin de reconnaître la page ou les pages qui contiennent le texte qu'elles viennent de lire.
 10. Lire le livre. Encourager les enfants à montrer tous les mots qu'elles ont décodés au cours de la démonstration.

Le message du matin

Matériel

- Tableau noir et craie
- De nombreuses idées de messages ayant trait à la vie et aux intérêts courants des enfants

Le Message du matin est une forme de démonstration par l'enseignant qui met fortement l'accent sur l'utilisation des indices fournis par le contexte. Le Message du matin est également très utile pour enseigner les concepts de l'écrit. Un aspect important de cette stratégie est la spontanéité ou le plaisir. Varier souvent la forme de vos messages et parler de choses qui intéressent les enfants. Se rappeler que l'on veut commencer la journée par une stratégie qui éveille l'attention et favorise la pleine participation!

Déroulement

1. Choisir un sujet et un contenu qui reflètent la vie et les intérêts des enfants, votre propre vie ou ce qui se passe dans la classe ou dans la communauté.
2. Écrire 2 à 4 phrases sur le sujet, bien en vues au tableau. Garder les phrases relativement courtes et varier leur forme. Par exemple:
 - *Devinez qui a 42 ans aujourd'hui!*
 - *Connaissez-vous quelqu'un dont c'est l'anniversaire aujourd'hui?*Afin d'établir le concept de la phrase, écrire parfois une phrase qui a plus d'une ligne. Les enfants comprennent-elles que c'est la ponctuation qui marque la fin de la phrase?
3. La première fois que vous utilisez cette stratégie dans l'année, expliquer aux enfants que chaque jour vous allez leur écrire un message et qu'elles devront essayer de le lire ou de prédire certains mots dès qu'elles entrent en classe. Leur dire que tous les matins, vous allez leur demander des idées sur ce que dit le message et que cela fera partie des activités habituelles du matin (ou de l'après-midi dans le cas des classes de maternelle en après-midi).
4. Une fois que les enfants se sont installées, demander: « *Est-ce que quelqu'un voit un mot qu'elle peut lire dans le Message du matin d'aujourd'hui ?* » Si les enfants connaissent un mot, leur demander ce que le message veut dire, à leur avis. Avec les jeunes enfants, vous pourriez demander: « *Est-ce que quelqu'un connaît une lettre dans notre message ce matin ?* » et les inviter à encercler et à nommer les lettres connues.
5. On peut également leur signaler certains concepts de l'écrit tel que la progression de gauche à droite et de haut en bas et lire les phrases pour les enfants (encadrant et signalant à mesure). Poser des questions et faire des commentaires comme suit.

Exemples de questions et de commentaires

- Qui peut me montrer où commencer à lire le Message du matin? (Remettre la baguette à l'enfant qui se porte volontaire.)
- Combien de phrases ai-je écrites aujourd'hui? Comment pouvez-vous dire combien de phrases il y a?
- Qui peut nous montrer la première phrase? (Utiliser la baguette.)
- Qui peut compter les mots dans la première phrase? (Utiliser la baguette.)
- Combien de lettres y a-t-il dans le premier mot du message? Utilisez la baguette pour nous montrer comment les compter.
- Quel est le mot le plus long que j'ai écrit aujourd'hui? Le mot le plus court?
- Comment s'appelle cette marque à la fin de la phrase?
- **Regardez-moi bien pendant que je vous lis la phrase.** (Encadrez et signalez les mots à mesure que vous lisez.)
- (Vous arrêter à un mot que les enfants pourront peut-être décoder à l'aide de leurs connaissances syntaxiques et les inviter à trouver le mot qui manque. Dans l'exemple ci-dessus, vous pourriez vous arrêter au mot *ans*). Leur demander: « Le mot *ans* a-t-il du sens ici? Relisons la phrase pour voir comment ça sonne. »

6. Après que vous aurez lu le message une fois à la classe, inviter les enfants à relire le message en entier avec vous.
7. Lorsque les enfants ont compris que le message du matin a un sens et un lien avec leur vie (et qu'ils peuvent lire globalement certains mots et connaissent quelques éléments d'orthographe), laisser les enfants lire de plus en plus. Appliquer la stratégie de closure de temps à autre mais ne pas omettre trop de mots. Laisser des mots complets en blanc ou n'inclure que la première ou la dernière lettre.

Variantes pour les élèves plus âgées

1. Proposer le jeu du mot mystère.
 - Couvrir un mot du Message du matin avec du ruban adhésif. Lorsque les élèves entrent, leur demander d'essayer de lire le message et de prédire le mot mystère.
 - Les élèves peuvent inscrire les chiffres 1 à 3 sur un bout de papier ou sur une page de leur cahier. Demander à toutes d'écrire un mot. Leur rappeler de ne dire à personne le mot qu'elles ont prédit.
 - Lire le message ensemble, vous arrêtant au mot mystère et invitant quelques enfants à révéler leur prédiction. Confirmer les prédictions qui auraient du sens dans la phrase et les écrire au tableau.
 - Découvrir la première lettre et demander: « *Y a-t-il des mots que vous avez prédits qui commencent par cette lettre? Lesquels ?* » Effacer du tableau les mots qui ne commencent pas par cette lettre.
 - Inviter tous les enfants à faire une deuxième prédiction et à l'écrire à côté du numéro 2. Ajouter quelques nouvelles prédictions au tableau. Elles doivent commencer par la lettre qui a été découverte.
 - Continuer à lire le reste du message. Demander aux enfants de prédire le mot en se basant sur les nouveaux renseignements qu'elles possèdent et sur leur connaissance de la presque totalité du message. Ajouter les nouvelles prédictions. Découvrir une autre lettre et éliminer les mots qui ne commencent pas par cette combinaison.
 - Inviter les enfants à écrire leur troisième prédiction. Elles peuvent écrire le même mot chaque fois si elles estiment avoir prédit le mot juste dès le début. Ajouter les nouvelles prédictions.
 - Découvrir toutes les lettres et demander: « *Qui a prédit notre mot mystère aujourd'hui? Qui a prédit d'autres mots qui ont du sens mais qui sont épelés différemment?* » Lire le message en utilisant tous les mots qui auraient du sens.
2. Apprendre aux enfants à se concentrer sur le sujet ou le contexte. Discuter avec elles du contenu habituel des Messages du matin. Faire une liste des principaux contextes dont il peut être question dans les Messages du matin. Cette liste pourrait ressembler ce qui suit.

Les messages du matin parlent:

- des élèves de notre classe et de leurs familles;
- de notre enseignant;
- d'une chose qui se passe à l'école;
- d'une chose qui se passe à _____ (nom de la ville ou du village où vivent les élèves);
- d'un livre que nous lisons ou que nous avons lu récemment;
- d'une chose qui se passe dans le monde.

Demander aux enfants de lire autant de mots du Message du matin qu'elles le peuvent et de prédire le message du jour. Rappeler aux enfants que lorsqu'on essaie de lire des mots inconnus, il est toujours utile de savoir de quoi parle le livre ou le paragraphe.

La lecture partagée

Objectifs

La lecture partagée permet de:

- développer un intérêt pour la lecture et la littérature;
- établir un lien entre les connaissances préalables des enfants et le vocabulaire ou les structures introduits dans l'histoire;
- exposer les enfants à de bons modèles de langue (et donc de développer l'habileté à s'exprimer en français);
- développer le vocabulaire visuel: les élèves finissent par reconnaître certains mots globalement et instantanément après les avoir lus de nombreuses fois, (surtout lors de lectures de textes à structure répétitive ou cumulative);
- développer un sens du rythme de la langue française;
- renforcer les connaissances d'ordre graphophonétique (lorsque le texte est basé sur la répétition d'un même son ou sur la rime);
- aider les enfants à développer de bonnes stratégies de lecture;
- donner aux enfants l'occasion de lire à haute voix dans une situation non menaçante;
- exposer les enfants à une lecture fluide et expressive qui peut servir de modèle.

Matériel

- Textes basés sur la rime, le rythme, la répétition de sons (avec des textes à structure répétitive ou à structure cumulative, surtout en début d'apprentissage)
- Grands livres et des livres de taille moyenne⁴²
- Livres « faciles à lire » en nombre suffisant pour la classe ou pour un petit groupe
- Grandes feuilles, tableaux ou transparents sur lesquels figurent les poèmes, les chansons ou les comptines illustrées préférées
- Textes rédigés collectivement par les enfants

Déroulement

1. Exploiter les illustrations de la couverture et de l'intérieur du livre. Inviter les enfants à les commenter, à prédire le contenu du texte en fonction de ce qu'elles voient. Cette étape est très importante en immersion: elle permet aux enfants d'établir un lien entre leurs connaissances antérieures et le vocabulaire français qu'elles ne connaissent pas encore. Elle les habitue aussi à interpréter les indices visuels et contextuels pour mieux comprendre les textes qu'elles lisent.
2. Lire le texte une première fois de façon expressive, avec les intonations appropriées et en suivant du doigt. Les enfants peuvent se baser sur l'intonation de l'enseignant pour interpréter le sens des mots abstraits (tels que ceux qui correspondent aux sentiments et aux émotions, par exemple); cette lecture expressive est, en outre, un modèle dont les enfants peuvent s'inspirer pour leurs lectures à haute voix.

⁴² Un livre de taille moyenne, bien que plus petit qu'un grand livre et pouvant tenir sur les genoux de l'enseignant, possède des illustrations et des caractères qui sont suffisamment grands pour permettre à tous les enfants d'un petit groupe de les voir ou de les lire lorsqu'elles sont assises sur le tapis devant l'enseignant.

*Une des principales différences entre les stratégies « Lire pour le plaisir » et la « Lecture partagée » est que dans le premier cas, vous faites la lecture **aux** enfants, tandis que dans le second, vous lisez **avec** les enfants. Si faire la lecture aux enfants développe leurs capacités d'écoute active, dans la Lecture partagée, vous encouragez les élèves à devenir des lectrices et des lecteurs actifs.*

3. Inviter les enfants à se joindre à la lecture des passages répétitifs ou à lire les mots qu'elles reconnaissent (faire une pause juste avant le mot répété, le mot qui rime, ou le mot vu récemment dans un autre contexte, pour laisser aux enfants le temps de se rendre compte qu'elles peuvent se joindre à la lecture de ce mot ou groupe de mots; se servir d'une baguette, de votre main ou d'un objet pour encadrer et signaler les mots afin d'aider les enfants à suivre).
4. Faire remarquer, soit par un signe de tête en continuant à lire, ou en interrompant la lecture pour commenter, que le texte confirme (ou au contraire infirme) les hypothèses faites en commentant les illustrations.
5. Lorsque le texte s'y prête, interrompre la lecture avant de tourner la page et faire anticiper ce qui va se produire à la page suivante (exemples: « Je me demande ce qui va lui arriver... », « Je me demande ce que va dire sa maman! », ou « Qu'est-ce qu'il va voir quand il va entrer? »); ceci permet de vérifier la compréhension, montrer que la lecture est une activité basée sur la recherche de sens et non sur le décodage de symboles et de développer le réflexe de faire des hypothèses basées sur le contexte.
6. Faire appel aux stratégies de résolution de problèmes acquises par les enfants et les aider à décoder les mots inconnus en posant des questions telles que celles qui suivent dans le tableau.
7. Revenir en arrière et demander aux élèves de relire une partie du texte depuis le début chaque fois que vous pensez qu'elles n'ont pas compris le sens.

Questions à poser lorsqu'on lit ou qu'on relit un livre ou un tableau durant la Lecture partagée

Avant de lire

1. De quoi parle ce texte (tableau/livre/étiquette)? Vous souvenez-vous quand nous l'avons fait? (Déterminer le contexte – fait appel aux connaissances sémantiques).
2. Où devrions-nous commencer à lire ce texte (tableau/livre/étiquette)? (Fait appel aux concepts de l'écrit.)

Durant la lecture

1. Quel pourrait être ce mot? Poursuivons notre lecture et voyons si nous pouvons le trouver. Est-ce que ____ aurait du sens ici? (Fait appel aux connaissances syntaxiques et sémantiques.)
2. Quel pourrait être ce mot? Revenons en arrière et lisons ce qui vient avant pour voir si nous pouvons trouver ce qui se dirait bien ici. Est-ce que cela sonne juste? (Fait appel aux connaissances syntaxiques et sémantiques.)
3. Est-ce que nous connaissons les sons dans ce mot? Par quel son débute le mot? Par quel son se termine-t-il? Oui, ____ (après qu'une enfant a proposé un mot) commence par cette lettre. (Fait appel aux connaissances grapho-phonétiques) Est-ce que ____ (l'enseignant répète le mot) a aussi du sens dans cette phrase? (Intègre la connaissance des entrées en lecture).
4. Est-ce que nous connaissons d'autres mots qui ressemblent à celui-ci? (Fait appel aux connaissances grapho-phonétiques et aux indices structuraux – par exemple les mots composés, les terminaisons de mots).

Après la lecture

1. Avez-vous aimé l'histoire? Pourquoi?
2. Qu'est-ce que vous avez le plus aimé dans cette histoire?
3. Est-ce que l'histoire était drôle, triste, effrayante?
4. Aimerez-vous relire cette histoire?

* Faire des fiches sur lesquelles figurent les questions de ce tableau que les adultes bénévoles, les parents et les camarades de lecture plus âgées utiliseront lorsqu'ils liront avec les enfants.

Remarques

Voici quelques détails à ne pas oublier:

- ne pas hésiter à lire des histoires que les enfants connaissent déjà (contes entendus en anglais à la maison, à la bibliothèque municipale): l'introduction de vocabulaire français n'en est que facilitée, et l'expérience montre que les enfants ne se lassent pas d'écouter une histoire qu'elles aiment (et qu'elles éprouvent une certaine fierté quand elles arrivent à la maison en disant qu'elles savent lire leur conte favori en français!);
- les enfants aiment mentionner qu'elles ont reconnu tel mot ou qu'elles croient savoir pourquoi tel fait s'est produit. Ces commentaires causent parfois des retards dans les horaires, mais sont essentiels;
- la participation des enfants au cours des diverses étapes de la Lecture partagée fournit à l'enseignant de nombreuses informations sur les intérêts, les capacités, le raisonnement critique, les stratégies des élèves; prendre note sur une grille d'observation ou sur des fiches anecdotiques des commentaires faits par telle enfant lorsqu'elle a décrit les illustrations, anticipé le contenu de l'histoire ou s'est aperçue que l'histoire contredisait des hypothèses; prendre note de l'intérêt que telle élève a porté à l'activité, au sujet, etc.

🔑 La lecture guidée et la lecture indépendante

La lecture guidée⁴³

Matériel

- Collection de livres classés selon le niveau⁴⁴, un livre pour chaque enfant faisant partie d'un petit groupe de Lecture guidée
- Chevalet, grandes feuilles et marqueurs

Déroulement

1. Décider quand les enfants en phase d'éveil ont développé suffisamment de champs de compétence (voir p. 3) pour participer à un groupe de Lecture guidée. Il faudra voir dans quelle mesure les enfants:
 - se montrent intéressées par la lecture autonome et sont confiantes de pouvoir le faire;
 - ont une compréhension élémentaire des concepts de l'écrit;
 - sont capables de lire quelques mots reconnus globalement;
 - connaissent quelques lettres et sons.
2. Choisir un texte du niveau un (suivant le classement adopté). Rassembler le petit groupe d'enfants dans le coin rencontre de la classe et remettre à chacune un exemplaire du livre choisi.
3. Ne pas oublier de mentionner que vous avez confiance dans leur capacité de lire le livre par elles-mêmes, avec un peu d'aide.
4. Présenter le livre de la même manière que si vous le lisiez aux enfants, en remarquant le titre, le nom de l'auteur et de l'illustrateur et en leur demandant de quoi il pourrait s'agir. En vous servant du chevalet et des grandes feuilles, attirer l'attention des élèves sur le vocabulaire clé utilisé dans le livre et sur tout autre mot que les élèves ne pourront vraisemblablement pas décoder par elles-mêmes.
5. Lire la première page avec les élèves. Les livres classés dans les premiers niveaux utilisent une structure de phrase semblable tout au long du livre et contiennent très peu de texte.
6. Inviter les élèves à lire le reste du livre par elles-mêmes en appliquant les stratégies que vous avez modélisées durant la Lecture partagée et démontrées plusieurs fois. **Ne pas demander aux enfants de lire le livre à haute voix à tour de rôle parce que cette pratique peut exercer trop de pression sur certaines élèves qui se croient obligées de « s'exécuter ».** Vous voulez qu'elles essaient de trouver les mots par elles-mêmes en comprenant que les méprises et les tâtonnements ne sont pas des erreurs mais constituent un aspect important du processus d'apprentissage de la lecture.

⁴³ Voir également des suggestions pour la lecture guidée et la lecture autonome dans Giasson (1995, p. 172-175)

⁴⁴ Il s'agit de livres spécialement destinés aux premières expériences de lecture et de textes simples et prévisibles classés par niveaux, en commençant par les livres très faciles qui conviennent aux apprenantes en phase d'éveil jusqu'aux livres qui offrent un plus grand défi aux lectrices plus avancées dans la phase de développement. On peut obtenir des listes de livres classés par niveaux dans le cadre du programme de

-
7. Suivre les progrès des élèves tout au long du livre en offrant de l'encouragement à celles qui en ont besoin. Leur rappeler certaines stratégies afin de maintenir leur concentration sur les péripéties de l'histoire et de les aider à retenir le sens.
 8. À la fin de la séance, prendre quelques minutes pour relire le livre avec les élèves et pour revoir un concept lié à l'écrit ou une correspondance lettre et son qui a semblé plus difficile à décoder pour certaines élèves.
 9. Mettre les livres à la disposition des enfants pour qu'elles s'exercent de façon indépendante.
 10. Lire d'autres livres de niveau un (dans la collection de livres classés par niveau) les prochaines fois. Au fur et à mesure que les élèves montrent qu'elles sont prêtes, passer aux livres de niveau deux et plus. Former de nouveaux groupes au besoin.

Appuyer la lecture indépendante

Matériel

- Livres de fiction et textes à caractère informatif choisis par les élèves à la bibliothèque de l'école, à la bibliothèque locale ou même apportés de la maison
- Autres textes variés y compris ceux que l'on trouve sur les murs, dans les centres d'apprentissage et dans le coin de lecture (ou la bibliothèque de la classe)

Parmi les caractéristiques les plus importantes de la lecture indépendante, mentionnons les suivantes:

- elle appuie les enfants dans leur choix de textes;
- elle est une habitude quotidienne;
- elle offre aux enfants des ressources variées parmi lesquelles faire un choix;
- elle permet de modifier, augmenter ou renouveler régulièrement la collection de ressources pour la lecture indépendante.

Matériel à inclure dans le Coin de lecture (ou la bibliothèque de la classe)

- Grands livres
- Paniers de livres regroupés par auteur, illustrateur ou thème
- Paniers de livres regroupés et étiquetés par niveau
- Boîte de poèmes
- Livres ou albums écrits et illustrés par la classe
- Livres rédigés par des élèves de la classe
- Revues et journaux

Déroulement

1. Une des façons les plus courantes d'entreprendre la lecture indépendante est de prévoir chaque jour une période durant laquelle tout le monde, y compris l'enseignant, lit un livre de son choix dans une atmosphère tranquille. Cette pratique est connue sous le nom de « lecture silencieuse continue » (L.S.C.).⁴⁵
2. Parmi d'autres activités de lecture indépendante possibles, mentionnons: Partager un livre choisi ensemble avec une camarade de classe et Lire en faisant le tour de la classe (p. 172).
3. Trouver un moment où les élèves pourront discuter du livre ou des livres qu'elles ont lus par elles-mêmes en équipe de deux, en petit groupe ou en grand groupe et préparer une réaction personnelle à leurs livres préférés.

En plus de la stratégie Lire, parler, dramatiser et écrire (p. 78), voir aussi les stratégies suivantes qui permettent aux élèves de réagir aux livres qu'elles ont lus:

- *Club de lecture – Français en immersion : Programme d'études pour le niveau élémentaire (1992) p. 151-152*
- *La schématisation de récit (p. 109), Journal de lecture (p. 111) Français en immersion : Guide méthodologique pour l'enseignement de la lecture au niveau élémentaire (1992).*

⁴⁵ Voir la description de cette stratégie p. 123-124 dans *Français en immersion : Guide méthodologique pour l'enseignement de la lecture au niveau élémentaire (1992)*.

Lire en faisant le tour de la classe

Cette activité a pour but:

- d'aider les enfants à se percevoir comme des lecteurs et des lectrices;
- de soutenir l'autonomie;
- de permettre aux élèves de s'exercer à utiliser les entrées en lecture.

Matériel

- Baguettes de longueurs différentes: tuteurs de jardin en bambou, goujons, baguettes chinoises ou règles
- Tous les textes affichés au mur, les bulletins d'affichage, les étagères, etc. Cela comprend les étiquettes, les tableaux de présences, les calendriers, les lettres de l'alphabet, le Mur des mots, les grandes feuilles, les listes, les recettes, les titres des bulletins d'affichage, les rappels, etc.
- Exemplaires des comptines et chansons préférées

Déroulement

1. Montrer comment « lire une pièce » à l'aide de la baguette, passant de texte en texte et encourageant tous les enfants à se joindre à vous. Modéliser l'utilisation des entrées en lecture et des stratégies de résolution de problèmes en pensant à haute voix (voir « Questions à poser en lisant ou en relisant un livre » à la page 171). Ne pas tout lire – quelques exemples suffiront.
2. Inviter les enfants à trouver dans la pièce des mots qu'elles croient pouvoir lire et leur remettre une baguette. Leur demander de trouver, à tour de rôle, un mot (ou une expression, une phrase ou un texte complet) affiché en l'encadrant, le signalant et le lisant à haute voix. Encourager et apprécier tous les efforts.
3. Inclure « Lire en faisant le tour de la classe » dans les choix offerts aux enfants lorsqu'elles sont aux centres d'apprentissage. Les enfants peuvent travailler individuellement ou en équipe de deux. Reconnaître leurs efforts visant à appliquer les stratégies de résolution de problèmes ainsi que la quantité de textes lus.

Variantes

Une fois que la plupart des enfants connaissent bien les étiquettes affichées dans la classe, enlever ces dernières et inviter les enfants à « écrire en faisant le tour de la classe ». Remettre des fiches en blanc aux enfants qui estiment savoir écrire le nom de n'importe quel objet dans la classe. Leur permettre d'apposer les nouvelles étiquettes sur les objets.

* « Une des plus importantes façons pour un adulte d'encourager le développement en alphabétisme est tout simplement de réagir de façon positive aux essais de l'enfant en lecture et écriture. Nous favorisons son développement en matière d'alphabétisme lorsque nous traitons l'enfant comme une personne déjà capable de lire et d'écrire, lorsque nous acceptons ses essais parfois fantaisistes et ses erreurs comme nécessaires au développement et lorsque nous lui donnons le sentiment qu'il ne fait aucun doute qu'il ou elle va devenir compétent en lecture et en écriture. » (Weaver, 1994, p.86).

Ne pas oublier de recourir régulièrement à l'écrit présent dans l'environnement, aux grandes feuilles, aux étiquettes, etc., affichés dans votre classe pour les expériences de lecture. « Il ne faut pas que l'écrit présent dans la classe fasse tellement partie du décor qu'il passe inaperçu. Il doit plutôt être clair, avoir un but et être utilisé par l'enseignant avec les enfants afin de contribuer à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez l'enfant ». (Campbell, 1998, p. 81)

Au début, les apprenantes en phase d'éveil de la maternelle en immersion ne reconnaîtront peut-être que leur nom et ne pourront peut-être « lire » que quelques étiquettes « en anglais » (tout simplement parce qu'elles connaissent le nom de l'objet étiqueté). Même si elles ne lisent pas véritablement l'étiquette à ce stade-ci, elles apprennent ce qu'est un mot et que les mots veulent dire quelque chose, deux concepts très importants pour le développement en alphabétisme.

Mini-unités utilisant les livres à structure prévisible

Cette stratégie vise à donner aux enfants confiance dans leurs capacités de:

- participer aux activités de Lecture partagée, Lecture guidée et lecture indépendante;
- comprendre les histoires et y réagir;
- apprendre et appliquer les habiletés à décoder.

Matériel

Les mini-unités décrites ici exigent la lecture et la relecture du même livre chaque jour de la semaine. Les stratégies pédagogiques employées une journée mettent à profit les stratégies de la journée précédente – donnant à tous les enfants la possibilité de participer et de connaître le succès.

- Collection de livres à structure prévisible de divers formats tels que les grands livres; plusieurs exemplaires du même livre
- Marionnettes et objets réels ayant trait au livre de la semaine
- Grandes feuilles et marqueurs
- Boîtes de lettres
- Mur des mots
- Matériel personnel d'écriture et de dessin

Déroulement

1. Choisir un livre qui vous plaît et qui possède quelques-unes des caractéristiques décrites dans le tableau « Choisir des livres de fiction à lire à haute voix » (p. 70).
2. Lire le livre au complet et décider sur quels éléments se concentrer aux fins de l'enseignement. Voici quelques exemples.

Choisir des livres à structure prévisible

Quelles occasions le livre offre-t-il aux enfants de:

- participer à la lecture en faisant appel à leur sens du rythme ou à leur compréhension d'une structure cumulative?
- utiliser les indices visuels?
- discuter des techniques ou des médias employés dans les illustrations?
- faire des prédictions?
- développer ou appliquer leur connaissance des familles de mots (à l'aide des rimes et des consonnes (ou syllabes) initiales)?
- développer des concepts et un vocabulaire nouveaux?
- ajouter à leur banque de vocabulaire visuel reconnu globalement?
- classer les mots?
- dramatiser les péripéties de l'histoire?
- incorporer de nouvelles structures de phrase à leurs propres communications orales et écrites en français?
- établir le lien entre l'histoire et leur propre vie?

Quel genre d'activités peut-on élaborer en vue de demander à l'élève une réaction personnelle à la littérature?

3. Prévoir une semaine d'activités pédagogiques suivant l'ordre décrit ci-dessous. La séquence proposée s'appuie sur l'enseignement centré tour à tour sur le tout et les parties. (Les activités centrées sur le texte global (le tout) portent le code T; celles qui sont centrées sur les parties, c'est-à-dire qui isolent des aspects du texte afin de développer des habiletés particulières sont suivies d'un P.)

Comme l'indique le programme d'activités prévu pour la semaine, la méthode axée tour à tour sur le tout et les parties s'appuie sur un schéma général qui comporte des variantes. En général, on commence par le texte global, puis on se concentre sur certaines parties de ce tout pour finir par appliquer les habiletés nouvellement acquises au texte global. Cependant, le passage du tout aux parties peut s'effectuer plusieurs fois.

Les activités proposées dans le tableau qui suit prévoient la lecture du même livre à structure prévisible chaque jour de la semaine et s'appuient sur la connaissance croissante de l'histoire et de la langue employée dans l'histoire chez les enfants.

Exemple d'une semaine d'activités avec les livres à structure prévisible

Jour un

- Lire pour le plaisir *T*
- Développer les concepts liés au livre (couverture, titre, illustrations, devant, derrière, dos) *P*
- Relire en faisant appel aux techniques de la Lecture partagée pour se concentrer sur la rime et la structure prévisible de l'histoire *P*

Jour deux

- La Lecture partagée *T*
- Se concentrer sur les concepts de mot, phrase et ponctuation *P*
- Se concentrer sur le vocabulaire nouveau et le vocabulaire visuel reconnu globalement *P*
- Classer les mots en catégories *P*
- Le mur des mots *P*
- Composer des mots *P & T*

Jour trois

- La Lecture partagée *T*
- Se concentrer sur la correspondance lettre et son (orthographe) *P*
- Réagir à la littérature (dramatiser les péripéties de l'histoire, réagir de manière personnelle à l'histoire par le biais de l'écriture, créer une danse inspirée du vocabulaire clé, etc.) *T*

Jour quatre

- Rédaction collective (faire un schéma de l'histoire ou rédiger le résumé d'un livre) *T*
- Lecture guidée du texte créé collectivement *P & T*
- Application des connaissances en orthographe au texte créé *P & T*

Jour cinq

- Avec une camarade de lecture, lecture de l'exemplaire personnel du texte rédigé collectivement *T*
- Lecture indépendante du texte rédigé collectivement *T*
- Illustration d'un exemplaire du texte rédigé collectivement *T*
- Partage du texte avec une autre personne (amener l'exemplaire du texte illustré à la maison pour lire à la famille, lire et dramatiser un grand exemplaire du texte dans une classe d'enfants plus jeunes, etc.) *T*

T = le tout

P = les parties

-
4. Voici quelques exemples d'activités reliées à la mini-unité. Ces exemples ne décrivent pas toutes les leçons à préparer pour la semaine; seulement quelques-unes de nombreuses activités possibles sont décrites.

a) *Les beaux cochons de Lili Tire-bouchon* de Phoebe Gilman

Exemples d'activités pour les jours un, deux et quatre

Lili décide de fabriquer des cochons à partir de bas et de boutons. Elle comptait les offrir à ses amis, mais quand vient le moment de les leur donner, elle change d'idée! On trouve quand même un bon compris. Patron pour les cochons inclus.

Jour un

Développer les concepts liés au livre

Montrer la couverture du livre aux enfants. Leur demander d'indiquer l'illustration (s'ils ne connaissent pas le mot « *illustration* », leur demander, « *Que voyez-vous ?* » et reprendre le mot « *illustration* » en parlant de ce que les enfants voient). Leur poser la question « *Pourquoi est-il important d'avoir une illustration sur la couverture ?* » Leur demander d'indiquer le nom de l'auteur et leur dire que l'auteur est aussi l'illustrateur (ou la personne qui a fait les images). Expliquer comment on le sait.

Lire pour le plaisir

Montrer du doigt le titre, le lire et expliquer le mot « *tire-bouchon* » (dans le contexte des queues en *tire-bouchon*). Indiquer de nouveau l'illustration. Demander aux enfants ce qui, à leur avis, est le sujet de ce livre (ou cette histoire). À ce point-ci, faire une discussion courte et indiquer la page de garde et la page de dédicace. Accepter des commentaires sur l'illustration tel que cela a l'air que des cochons donnent un spectacle. Vous pourriez prendre en note ces prédictions sur de grandes feuilles pour y revenir à la fin de la lecture. Commencer la lecture et lire d'un bout à l'autre en s'arrêtant où nécessaire à la compréhension pour expliquer un mot (p.ex. *porcherie*, *allure*, *parure*) ou pour poser une question (p.ex. *Quel est le prochain cochon que Lili-Tire-bouchon va fabriquer ou quels indices pouvez-vous trouver dans l'illustration pour donner une idée de quelle sorte de cochon va être fabriqué le prochain?*)

Jour deux

La Lecture partagée

Écrire la phrase « *Lili, Lili, Lili, Tire-bouchon change les boutons en petits cochons* » sur une grande bande de papier à un endroit bien visible, près du Coin lecture et de votre chaise lorsque vous lisez des histoires. Lorsque les enfants sont réunis devant vous pour la relecture, attirer leur attention sur la phrase, la lire et encadrer chaque mot en même temps que vous la lisez. Faire remarquer la rime avec « *boutons* » et « *cochons* ». Demander à un ou une volontaire qui montrera les mots en même temps que la classe les relit avec vous. Dire que vous allez lire à nouveau l'histoire « *Les beaux cochons de Lili Tire-bouchon* » et que chaque fois que vous arrivez à cette phrase, ils devront la lire sur la bande de papier. Demander à un enfant qui est capable d'associer le son à l'écrit de montrer du doigt chaque mot de la phrase pendant qu'on la lit. Relire l'histoire.

Concentration sur le vocabulaire nouveau et le vocabulaire visuel reconnu globalement

Inscrire les paires de phrases suivantes sur une grande feuille.

1. Demander aux enfants de lire et d'indiquer les mots qu'ils reconnaissent déjà dans ces phrases en pointant chaque mot du doigt et en lisant à haute voix.
2. Attirer l'attention des enfants sur les mots qui décrivent les cochons que fait Lili Tire-bouchon.

*Le premier cochon a très belle allure,
Le second est vêtu de vieilles parures.*

*Celui qui sourit et porte une belle canne,
Lui, sera Georges, sa femme Marianne.*

*Un cochon pirate, Arnaud l'oeil-de-bois!
Pour jouer avec lui, la princesse Emma.*

*Le cochon rayé, c'est le gros Maurice
Et l'autre, à carreaux, la gentille Alice.*

(Tirées de *Les beaux cochons de Lili Tire-bouchon*,
Gilman, 1988)

Lire la phrase à voix haute en invitant les enfants à se joindre à vous s'ils le désirent et quand ils le désirent.

Faire un tableau qui s'intitule : Mots pour décrire les cochons (et les personnes). Diviser le tableau en deux colonnes (ou trois si vous voulez ajouter des noms propres).

Adjectifs (ou description)	Verbes (ou action)

Demander aux enfants comment l'auteur a décrit le premier cochon. Encadrer les mots *belle allure* et écrire le mot *belle* en dessous du titre de la première colonne, discuter de ce qu'il signifie et des lettres et sons que les enfants connaissent déjà, etc. Utiliser l'illustration (vous-même ou les enfants) pour présenter le mot *allure* (p. ex. propre, gilet avec bouton de cuivre, col blanc, cheveux bouclés, yeux bleus). Ou donner un synonyme « approximatif » que les enfants connaîtraient (p. ex. air, apparence). Continuer la démarche avec les autres cochons décrits dans ces phrases.

Relisez le tableau avec les enfants. Demander des volontaires pour trouver des mots donnés. Par exemple, *Qui peut trouver l'adjectif ou le mot qui commence par un « g » et qui dit quelque chose au sujet d' Alice ? Qui peut trouver un verbe qui décrit ce que fait une personne qui est heureuse ? Qui peut trouver trois mots qui contiennent un « r » ?*

Utiliser le tableau « Adjectifs/verbe » pendant les jours qui suivent pour faire des activités de lecture, d'écriture ou de grapho-phonétique.

Jour quatre

Rédaction collective (à l'aide d'un schéma de récit de votre choix)⁴⁶

Les élèves d'immersion pourraient rédiger une histoire sommaire illustrant la séquence des événements. Ce serait un bon moyen de se concentrer sur la compréhension lors d'une expérience de Rédaction collective. Guider les enfants avec des questions précises. Par exemple : *Qui a l'idée de fabriquer des cochons ? Pourquoi veut-elle le faire ? Où est-ce qu'elle les fait ? Donnez-moi une phrase pour répondre à la première question.* Après qu'on a dicté une phrase et que quelques enfants ont aidé à épeler les mots (ou les parties de mots) et si possible, ont écrit quelques mots, continuer avec la question suivante. Continuer ainsi jusqu'à ce que tous les événements importants aient été mentionnés. Relire le sommaire à partir du début chaque fois qu'on rajoute une nouvelle phrase. Avant de conclure, demander *Devons-nous changer l'ordre de ces phrases ?*

Lorsque tout le monde est satisfait du résumé de l'histoire, faire une copie pour chacun. Les élèves l'illustreront, puis ils pourront la lire avec un copain, la lire tout seuls et l'emporter chez eux pour la lire à leur famille.

b) *Yayaho, le croqueur de mots* de Geneviève Lemieux et Bruno St-Aubin

Exemple d'activités pour le jour trois

Yayaho est un personnage (animal) imaginaire qui, en modifiant des mots (par en croquer une partie), crée des situations cocasses dans son environnement. Par exemple : perruche devient ruche. À la fin du livre on peut voir des mots que Yayaho a composés avec les parties qu'il a «croquées» et aussi deux listes de mots dont les enfants pourraient composer de nouveaux mots. Cela peut servir de tremplin pour en composer de nouveaux mots avec les élèves plus âgés. Le livre est plein d'humour, de rimes, de jeux de mots et de créativité et avec les structures répétitives.

⁴⁶ Pour des suggestions supplémentaires de divers schémas, voir Français en immersion : *Guide méthodologique pour l'enseignement de la lecture au niveau élémentaire*, p. 109 ; *Critique en herbe* (Thorne, 1990) ; *L'apprenti lecteur. Activités de conscience phonologique* (Stanké, 2001).

Jour trois

Se concentrer sur la correspondance lettre et son.

Yayaho le croqueur de mots contient de nombreuses possibilités pour développer les connaissances grapho-phonétiques et à orthographier. Avec les jeunes enfants, vous voudrez peut-être vous concentrer sur « p » comme consonne initiale (p. ex. : *parler, parce que, peine, pain*). On peut présenter aux élèves de première année, ou renforcer, la notion que « eau(x) et ots », « os » ayant le même son [o] (p. ex. *Yayaho, mots, poteau, rideaux, sac à dos*). On peut présenter aux élèves de deuxième et troisième année l'utilisation, l'apparence et le son du digramme « qu », ou renforcer ou soutenir la connaissance qu'ils ont déjà (p. ex. *croqueur, croquer, que, qui, quenouilles, quilles, béquilles*). Ceci pourrait également être une bonne occasion de faire une **activité de catégorisation de mots**. On peut photocopier certaines pages du livre de façon que les élèves aient chacun un exemplaire à marquer. On peut leur demander de trouver tous les mots qui contiennent le digramme « qu ». Utiliser les mots « qui » et « que » comme exemples.

Lorsque tout le monde a encerclé ou souligné tous les mots contenant le digramme « qu », faire une liste pour la classe. Si on fait une copie de cette liste et qu'on en donne un exemplaire à chacun, les enfants peuvent la découper en mots et travailler seuls ou avec un ou une partenaire à catégoriser les mots encore plus. Par exemple ils pourraient mettre tous les verbes (mots d'action) en une catégorie, tous les noms dans une autre, etc.

Réagir à la littérature.

En groupes de deux ou trois, ou avec toute la classe, les enfants peuvent faire l'inventaire de tout ce que Yayaho a volé (croqué) et indiquer par quoi ce qui existait à la page gauche a été remplacé à la page de droite (p. ex. « *copain* » -Yayaho croque « *co* » -on voit à la page droite qu'Alexis va à l'école avec son pain au lieu de son copain).

Yayaho le croqueur de mots serait également une bonne histoire pour susciter une réaction personnelle en utilisant de la peinture, des crayons ou une autre forme de médium artistique. Après l'activité ci-dessus, chaque enfant pourrait être invité à faire une illustration de sa partie préférée de l'histoire (ou de la partie qu'il ou elle a trouvée la plus comique) et à écrire ou dicter une phrase à son sujet. On pourrait donner la première partie de la phrase comme guide pour les jeunes enfants (p. ex. *J'aime quand...* ou *J'aime la partie où...*) Les élèves pourraient ensuite les partager en petits ou en grand groupes, en faire un livret ou les mettre par ordre logique au babillard.

Les enfants peuvent aussi faire une fiche d'identité (genre « Recherché » par la police) de Yayaho avec nom, portrait (dessin) et une ou deux phrases qui décrivent « ses crimes », individuellement ou en partenaire. Par la suite, ils peuvent faire une petite présentation (du genre criminodrame) orale de leur affiche.

c) *Qui veut jouer avec moi?* de Keith Faulkner

Exemple des activités du jour deux

Un petit poisson nage tout seul dans l'océan. Il cherche quelqu'un pour jouer avec lui. Il demande à toutes sortes d'animaux marins. Pour diverses raisons, ils refusent de jouer avec lui. À la fin, le petit poisson trouve plusieurs petits poissons qui aimeraient bien jouer avec lui. Ce format simple et le thème de l'amitié en font un bon livre à structure répétitive à utiliser pour se concentrer sur ce que les élèves écrivent. Ce livre pourrait aussi servir lors d'une unité de littérature sur les animaux aquatiques.

Vocabulaire clé

a) Des mots qui pourraient devenir des mots reconnus globalement et être ajoutés au Mur des mots sont : *veut, avec, jouer, petit, demande, trop.*

Jour deux

Se concentrer sur les concepts de mot, phrase et ponctuation

Relire le livre comme une activité de la Lecture partagée. Attirer l'attention des enfants sur le texte de la première page et leur poser des questions qui viendront renforcer leur compréhension des concepts de mot, phrase et ponctuation. Par exemple, la première page contient un dessin de poisson et le petit poisson pose la question « *Qui veut jouer avec moi?* » demande le petit poisson. Ceci offre les possibilités suivantes.

- Demander aux enfants qui en sont au premier niveau de la phase d'éveil (Première prise de conscience de la capacité de lire et écrire) :
 - *Quel partie devrais-je lire? Pouvez-vous me montrer où se trouvent les mots?*
 - *Où est l'illustration?*
- Demander aux enfants qui participent avec confiance aux tâches d'alphabétisme chez les jeunes enfants :
 - *Combien de mots y a-t-il dans cette phrase? Pouvez-vous me montrer le premier mot? Le dernier mot?*
 - *Pouvez-vous trouver le mot « poisson »? ou « jouer »? Comment saviez-vous que ce mot était « poisson »? ou « jouer »?*
 - *Connaissez-vous d'autres mots qui finissent comme « poisson » ou « jouer »? (Écrire la terminaison « on » ou « er » sur une grande feuille et ajouter « mais » ou « all ». Demander aux enfants s'ils peuvent lire le nouveau mot – maison ou aller).*
- Demander aux enfants qui sont en phase de transition vers la phase de développement (Phase de l'alphabétisme en développement, voir p. 6) :
 - *C'est quelle sorte de phrase? (Revoir les sortes de phrases avec eux si nécessaire). Comment savez-vous que c'est une question?*
 - *Pouvez-vous penser à une autre question à poser qui ressemblerait à celle-ci? Encadrer la phrase, « Qui veut jouer avec moi ? » Écrire la phrase sur une grande feuille ou au tableau noir et laisser un espace où se trouverait le mot « jouer ». Demander « Quel autre mot aurait du sens ici? »*
 - *Tourner à la page suivante pour lire « Pas moi, je suis bien trop... GROSSE! » répond la baleine. Parler de l'utilisation du point d'exclamation. Pendant que vous lisez le livre, demander aux enfants de chercher d'autres endroits où se trouvent des points d'interrogation ou d'exclamation. Si les élèves ne le voient pas tout seuls, attirer leur attention sur les guillemets et la façon de les utiliser.*

Se concentrer sur le vocabulaire nouveau et le vocabulaire visuel reconnu globalement.

Développer une activité de création de mots à partir du mot clé *jouer* (*ou, je, rue, jeu, joue, roue*) (voir Composer des mots à la page 125, pour vous aider). Vous pouvez également vous concentrer sur les mots relatifs aux animaux marins qui figurent dans le livre et les ajouter au Mur des mots (voir la page 151 des suggestions de routine à suivre pour pratiquer les mots ajoutés au Mur des mots).

Les stratégies suivantes offrent également des idées utiles pour qui veut travailler avec les livres à structure prévisible:

- La rédaction d'après un modèle de texte à structure répétitive (p. 177)
- L'utilisation de marionnettes (p. 189)
Français en immersion: Programme d'études pour le niveau élémentaire (1992)
- La grammaire de récit (p. 104)
- La schématisation de récit (p. 183 et p. 109)
Français en immersion: Guide méthodologique pour l'enseignement de la lecture au niveau élémentaire (1992)

Appuyer l'écriture indépendante

Objectifs

Les activités décrites dans cette section sont particulièrement utiles pour aider à atteindre les objectifs suivants dans l'enseignement du français à la maternelle (phase d'éveil).

L'élève sera capable de:

- commencer à démontrer la capacité de communiquer des idées, des sentiments et des émotions;
- commencer à démontrer qu'il ou elle comprend que la pensée et que les idées peuvent être exprimées aussi bien par le langage écrit que par le langage oral;
- démontrer la capacité de reconnaître quelques symboles écrits et quelques noms de camarades de classe;
- démontrer de plus en plus sa capacité de passer du gribouillage à l'emploi de [quelques] lettres et chiffres;
- commencer à développer la capacité d'écrire pour une variété de publics;
- commencer à développer la capacité d'écrire pour satisfaire diverses intentions;
- commencer à développer la capacité de suggérer des idées et des mots pour exprimer ses idées dans les productions écrites collectives.

Cette activité est particulièrement utile lorsqu'on veut initier les jeunes enfants à l'écriture quotidienne d'une manière qui soit positive et rassurante.

Exemples de productions écrites: tout le monde n'écrit pas de la même façon!

Cette activité a pour but de:

- encourager les jeunes apprenantes à prendre des risques et à essayer de dessiner des formes pouvant ressembler à des lettres;
- rendre les jeunes apprenantes plus sensibles au besoin d'appui et d'encouragement de leurs camarades et favoriser l'éclosion d'une communauté de rédactrices;
- faire prendre davantage conscience que l'écriture est un moyen de construire le sens;
- faire prendre davantage conscience que l'écriture est un processus de résolution de problèmes.

Matériel

- Exemples de productions écrites d'enfants comprenant des dessins: griffonnages, dessins ressemblant à des lettres, lettres et nombres formés au hasard, combinaisons de dessins, de griffonnages et de lettres; mots écrits selon l'orthographe particulière de l'enfant, suivant une orthographe phonétique et l'orthographe d'usage; combinaisons de dessins, de diagrammes et de textes
- Transparents pour rétroprojecteur

Demander l'aide de vos collègues qui enseignent de la maternelle à la troisième année pour rassembler des exemples d'écriture d'enfants.

Photocopier les exemples d'une année pour les utiliser l'année suivante. À l'endos de chaque exemple, indiquer le sujet, le public visé et l'intention d'écriture. Pour référence ultérieure, surligner toute caractéristique sur laquelle vous voudrez faire des commentaires.

Déroulement

1. Mettre sur transparent des exemples de productions écrites des enfants de l'année précédente.
2. Montrer les transparents à la classe dès la première semaine d'école. Dire aux enfants qu'elles vont toutes écrire un jour et que leur écriture peut prendre plusieurs formes.
3. Expliquer que lorsque nous écrivons, nous mettons nos idées et nos histoires sur papier (ou autre matériel d'écriture) afin de pouvoir les lire nous-mêmes et de les faire lire par d'autres personnes. Demander aux enfants ce qu'elles aiment écrire et ce que les membres de leur famille écrivent.
4. Discuter des nombreuses intentions d'écriture, en disant par exemple: « Parfois, nous écrivons pour raconter des histoires que les autres prendront plaisir à lire. Parfois, nous écrivons pour notre propre plaisir. Les gens écrivent aussi pour ne pas oublier certaines choses telles que faire l'épicerie ou accomplir certaines tâches. Parfois, nous écrivons pour nous aider à penser ou pour résoudre un problème. J'aime écrire dans un journal et décrire ce que j'ai fait, ce à quoi je pense ou ce que j'aimerais faire. »

-
5. Expliquer (ou rappeler, si vous travaillez avec des enfants plus âgées) que les gens passent par plusieurs étapes lorsqu'ils apprennent à écrire tout comme lorsqu'ils apprennent à marcher ou à parler. Montrer comment les enfants de leur école écrivaient l'an dernier – faire de brefs commentaires positifs sur chaque exemple dans votre collection. Insister sur le contenu et sur l'utilité des textes ainsi que sur les nombreuses façons que les auteurs ont trouvées pour transmettre leurs idées. Leur dire que si elles écrivent chaque jour et qu'elles ont l'aide d'autres personnes, leur écriture va s'améliorer sans cesse. Les messages que vous voulez transmettre sont, entre autres: « *J'apprécierai tous les efforts que vous ferez pour essayer d'écrire. Vous pouvez utiliser des formes telles que celles-ci (montrer un exemple de gribouillage) ou une orthographe de votre invention ou des dessins (montrer des exemples) et partager vos idées pendant que vous apprenez comment former les lettres et épeler les mots. Ce qui est important pour commencer, c'est d'avoir quelque chose à dire et d'essayer de trouver un moyen de le dire. Je vous aiderai et vos camarades de classe vous aideront lorsque vous demanderez de l'aide. Il se peut que vous ayez besoin d'aide pour vos idées, pour écrire ou pour épeler. Il y aura plusieurs livres et des mots partout dans la classe pour vous aider.* »
 6. Rappeler aux enfants que les personnes qui écrivent ont besoin d'un endroit accueillant où écrire et beaucoup de soutien et d'encouragement. Discuter des paroles qui sont **utiles** et des paroles qui peuvent **faire mal** au sujet de la production écrite d'une camarade de classe. Vous pouvez faire une rapide démonstration d'écriture en inscrivant les idées des enfants au tableau et en les illustrant d'un visage heureux et d'un visage triste.
 7. Distribuer de petits calepins ou des journaux que vous avez préparés (ne pas mettre trop de pages dans ces premiers cahiers d'écriture). Montrer aux enfants votre timbre dateur, les inviter à remplir une page de leur propre écriture et à venir faire tamponner la date une fois terminé. Leur montrer que vous avez aussi un cahier. Dire: « *Asseyons-nous tranquillement pour une minute et pensons à une chose que nous voulons dire, puis écrivons chacune quelque chose dans notre propre style. Si vous le voulez, vous pouvez commencer par faire un dessin pour illustrer vos idées.* »
 8. Cunningham (1995, p. 91) décrit une technique appelée « *Regarde-moi bien* ». Une enseignante de la maternelle utilise un rétroprojecteur pour montrer à ses élèves ce qu'est l'orthographe imaginée par les élèves, une orthographe de leur propre invention. L'enseignante fait un dessin et écrit une phrase sous le dessin en utilisant une orthographe de son invention – disant les mots à haute voix et écrivant les sons qui prédominent. Elle explique que c'est la manière dont la plupart des enfants écrivent lorsqu'elles commencent à écrire. Puis, elle écrit la même phrase sous la première en utilisant l'orthographe d'usage et explique que c'est la manière d'écrire des adultes et c'est aussi celle qu'on trouve dans les livres. Elle invite ensuite les enfants à dessiner quelque chose et à écrire une phrase au sujet de ce dessin, de la manière qui leur convient (selon leur propre niveau de développement). À son tour, elle écrit ensuite une phrase sur la feuille de chaque enfant, en utilisant l'orthographe d'usage. Les enseignants de jeunes enfants voudront peut-être faire cette activité lorsqu'ils présenteront les exemples d'écriture.

9. **Une mise en garde au sujet de l'orthographe de l'invention des enfants.** Les enseignants éprouvent plusieurs réticences en ce qui a trait à l'utilisation de l'orthographe de l'invention des enfants et ce, avec raison. Ils craignent qu'à force de mal orthographier un mot, l'enfant ne prenne une mauvaise habitude et que celle-ci persiste tout au long de l'élémentaire. Cela est possible si les enfants ont recours à une orthographe de leur invention pour les mots qui reviennent souvent et dont l'orthographe est irrégulière (tels que *sont*, *veux*, et *parce que*).

**Éviter les fautes d'orthographe des mots
fréquemment utilisés**

Pour éviter que les enfants ne prennent l'habitude de faire des fautes en écrivant les mots qu'elles utilisent fréquemment, faire les activités qui visent à intégrer ces mots au vocabulaire reconnu globalement de l'enfant. Veiller à transcrire les mots fréquents (p. 153) et dont l'orthographe est irrégulière sur le Mur des mots (p. 151) et offrir aux élèves plusieurs expériences concrètes et multisensorielles avec ces mots. Pour ce faire, utiliser:

- un matériel varié avec lequel écrire ou façonner ces mots (par exemple, des lettres magnétiques, de la pâte à modeler, des craies et de petites ardoises);
- des stratégies variées pour aider les enfants à apprendre les mots (par exemple visualiser les mots, les épeler à haute voix, frapper les syllabes dans les mains, composer les mots avec des fiches sur lesquelles figurent les lettres individuelles).

Écrire quotidiennement

Matériel

- Un centre d'écriture bien pourvu en matériel et bien entretenu⁴⁷

Dans un centre d'écriture bien pourvu, on trouvera une bonne partie des articles et du matériel suivant:

- du matériel varié sur lequel et avec lequel écrire;
- divers types de papier avec lesquels fabriquer des couvertures de livre;
- du matériel d'art pour les illustrations;
- des imagiers;
- des agrafeuses et des perforatrices;
- de la corde, du ruban et de la ficelle;
- des modèles de lettres à tracer;
- un ordinateur et des logiciels appropriés pour appuyer les élèves qui commencent à écrire (phase d'éveil).

⁴⁷ Voir également la description du matériel à placer dans le centre d'écriture (centre d'écrivains) destiné aux jeunes apprenantes dans *Maternelle en immersion: Programme d'études* (1994), p. 64 – 65.

-
- Journaux personnels, cahiers, tableaux noirs et grands livres pour écrire (grands livres préparés par l'enseignant pour dessiner et écrire)
 - Lettres et tableau magnétiques
 - Ardoises magiques

Dérroulement

1. Adopter l'habitude d'écrire quotidiennement avec les enfants dès la première semaine d'école en faisant appel à une stratégie telle que celle décrite précédemment (Exemples d'écriture) pour créer un climat constructif et rassurant dans lequel les enfants peuvent explorer diverses options quant aux intentions d'écriture et à la façon de procéder.
2. Faire la démonstration d'un aspect du processus d'écriture au moins une fois par semaine en ayant recours à la stratégie « penser tout haut » pendant que vous composez votre texte sur de grandes feuilles, sur un tableau noir ou sur un transparent tandis que les enfants observent et font des suggestions. Même les très jeunes apprenantes peuvent commencer à comprendre les notions importantes: le public pour qui on écrit, l'intention d'écriture, le style, les stratégies d'orthographe, la révision du contenu et des formes si on leur présente ces idées régulièrement dans des démonstrations concrètes. Par exemple, on peut:
 - a) Faire le brouillon d'un message à inscrire sur une carte de la fête des Mères pendant que les enfants écoutent et vous observent discuter du public visé. *« Je veux faire une carte de la fête des Mères pour une de mes amies qui est plus âgée que moi et qui a toujours été comme une mère pour moi. Elle écoute lorsque j'ai un problème et me dit que je suis une bonne personne lorsque je me sens triste. Vous pouvez envoyer une carte de la fête des Mères à votre propre mère et à d'autres personnes qui agissent comme une mère pour vous. Certaines personnes envoient une carte de la fête des Mères à leur grand-mère. »*
 - b) Faire le brouillon d'une liste pour vous rappeler des choses que vous voulez faire durant la fin de semaine et inviter les enfants à faire part de leurs idées quant à la forme ou la présentation de la liste. *« À votre avis, quel genre de papier devrais-je utiliser pour dresser la liste des choses que je ne dois pas oublier de faire en fin de semaine ? (en leur montrant des bouts de papier, du bon papier à lettres et un livre en blanc). Il n'est sans doute pas nécessaire que je fasse des phrases complètes – je me souviendrai de ce que je voulais dire si j'écris simplement "lavage", "livres à la bibliothèque" et ainsi de suite. Mon mari ne saurait pas que je veux aller à la bibliothèque chercher un livre sur la culture des Premières nations pour l'unité que nous allons entreprendre mais la liste est pour moi. »*
 - c) Mettre le début d'une histoire sous le rétroprojecteur et demander: *« Quelle autre chose les gens voudraient-ils savoir au sujet de mon aventure en canot? Je ne veux pas vous révéler la fin maintenant. »*

-
3. Aider les enfants à trouver des raisons d'écrire:
 - en prenant note des idées à mesure qu'elles viennent (p. ex. « *Peut-être pourrions-nous écrire une note à M. D. pour lui parler des échardes qui peuvent se planter dans nos doigts quand on joue sur le carrousel.* »);
 - modéliser différentes intentions d'écriture;
 - exposer les enfants à des genres et des types de textes variés;
 - faire de l'écriture un aspect important des centres d'apprentissage, centres de jeu structuré (p. 45), activités coopératives et autres activités d'études.
 4. Prévoir chaque jour du temps pour écrire et proposer des choix relativement aux intentions d'écriture, à la présentation d'un texte et au matériel d'écriture à utiliser. On peut inclure une période d'écriture silencieuse continue une fois la semaine mais le reste du temps, permettre aux enfants de se parler entre elles de leurs textes, de leurs difficultés, de leurs idées, etc.
 5. Faire participer les enfants à un processus d'écriture tel que celui décrit dans *Français en immersion: Programme d'études pour le niveau élémentaire (1992)*.
 6. De temps à autres, lire vos propres productions écrites aux enfants.

Autres activités qui soutiennent le développement de l'écriture

Le bureau de poste Pour organiser un bureau de poste dans la classe, on peut se servir d'une bonne partie du matériel déjà présent dans les centres d'écriture, par exemple le matériel varié sur lequel et avec lequel écrire. Il serait important d'ajouter:

- un annuaire téléphonique dans lequel les pages indiquant les codes postaux sont marquées d'un onglet
- un carnet d'adresses contenant les adresses des enfants
- des autocollants variés pour servir de timbres
- des tampons encreur et des timbres caoutchouc tel qu'un timbre dateur
- des enveloppes et du papier à lettre variés
- des cartes postales
- une boîte aux lettres en carton pour poster les lettres
- une boîte avec compartiments pour trier les lettres
- un sac pour les facteurs.

Encourager les enfants à s'écrire entre elles, à écrire à leurs parents, aux bénévoles, à leurs camarades de lecture plus âgées, au directeur ou à la directrice, à la secrétaire, etc.

* Rappeler aux enfants que les mots écrits sur du papier peuvent aider ou nuire, tout comme les mots que l'on dit. Établir une règle à l'effet que personne ne peut envoyer de message qui soit méchant par la poste de la classe et leur rappeler les autres moyens à leur disposition pour résoudre les conflits.

Établir une marche à suivre pour la livraison du courrier et un horaire pour les facteurs de la classe.

Autres stratégies présentées dans ce document pour soutenir les jeunes écrivains:

- ✍ Lire, parler, dramatiser, dessiner et écrire (p. 78);
- ✍ Intégrer l'alphabétisme au jeu dramatique à caractère social (p. 140);
- ✍ Mini-unités faisant appel aux livres à structure prévisible (p.177).

Voir également la description de la stratégie d'écriture suivante dans *Français en immersion: Guide méthodologique pour l'enseignement de la lecture au niveau élémentaire* (1992) :

- Le journal de lecture (p. 111)

🔑 La rédaction collective⁴⁸

La rédaction collective est une activité à laquelle participe toute la classe ou un petit groupe d'enfants et durant laquelle l'enseignant et les enfants **partagent** la responsabilité d'écrire un texte négocié, c'est-à-dire, un texte qu'ils composent ensemble. À tour de rôle, l'enseignant et les enfants écrivent le texte sur les grandes feuilles, au fur et à mesure qu'ils le composent. En phase d'éveil, l'enseignant écrira davantage que les enfants mais passera le stylo à une enfant de temps à autre pour qu'elle écrive une lettre ou un mot connu. Cette activité est particulièrement utile pour aider les apprenantes en phase d'éveil à:

- établir des liens entre la langue parlée et la langue écrite;
- se concentrer sur le son des mots;
- prendre note des éléments d'orthographe;
- se considérer comme quelqu'un qui sait écrire.

Matériel

- Livres lus récemment, livres, poèmes ou chansons préférés (facultatif)
- Grandes feuilles, papier et marqueur

Déroulement

1. Décider d'une intention d'écrire avec les enfants. Ce peut être d'envoyer une lettre à une camarade de classe qui est malade, faire la liste des choses à apporter en excursion, ajouter un nouveau couplet à une de leurs chansons préférées, ou raconter de nouveau une histoire qu'elles apprécient particulièrement et que l'on photocopiera pour qu'elles puissent l'apporter à la maison.
2. Commencer à composer le texte. Par vos commentaires et questions, aider les enfants à rédiger la première phrase. Lorsque tout le monde s'est entendu sur la meilleure formulation pour cette phrase, la lire lentement, à haute voix, au fur et à mesure que vous l'écrivez, en faisant remarquer les lettres majuscules, les mots connus, etc. Dire par exemple: « *Il était une fois, ... c'est ainsi que débutent les contes de fée n'est-ce pas? Il faut mettre une majuscule à 'Il' parce que c'est le premier mot de la phrase (faire une pause après avoir dit 'Il était'). Qui pense savoir comment écrire "une"? C'est le mot qui vient ensuite.* »

⁴⁸ Adaptation et traduction libre du texte de Fountas et Pinnell (1996), p. 32-35.

Un aspect important de la rédaction collective est la façon dont elle montre concrètement aux enfants comment le langage écrit fonctionne. Le but n'est pas d'obtenir un produit propre et absolument exact mais l'écriture doit être lisible puisqu'elle constitue la base des futures lectures partagées ou lectures indépendantes. (traduction libre) (Fountas & Pinnell, 1996, p. 34)

3. Pour garder le fil de l'histoire et aider les enfants à associer le son et l'écrit, relire le texte du début chaque fois qu'un enfant ajoute un mot nouveau.
4. Différents enfants peuvent contribuer une lettre, plusieurs lettres ou un mot entier. Lorsqu'approprié, inviter l'enfant à dire le mot lentement afin d'écouter les sons qu'il contient. À d'autres moments, on peut simplement rappeler à l'enfant que cette lettre figure dans son nom.
5. Tandis que vous continuez à négocier le texte et à l'écrire, faire une pause de temps à autre pour attirer l'attention des élèves sur:
 - les éléments d'orthographe nouveaux ou connus;
 - les concepts de l'écrit tel que les espaces entre les mots;
 - d'autres caractéristiques de l'écrit tel que la manière particulière de présenter une lettre ou une liste.
6. La durée des séances de rédaction collective variera selon le stade de développement des enfants. Une séance peut être aussi courte que cinq minutes et aussi longue que 30. Cesser avant que les enfants ne se fatiguent. Il n'est pas important de terminer un texte en une séance. On peut travailler le même texte pendant plusieurs courtes périodes réparties sur plusieurs jours.
7. Une fois le texte terminé, demander aux enfants de proposer des idées sur ce qu'on fera avec le texte. Demander par exemple aux élèves si elles aimeraient faire des illustrations pour accompagner le texte et afficher le tout dans le corridor pour que les autres puissent le lire? Aimeraient-elles que vous en fassiez une plus petite version qu'elles pourraient apporter à la maison pour lire? Quelles que soient les activités de suivi choisies, ne pas oublier de lire le texte plusieurs fois avec les enfants durant les semaines qui suivront.

Conclusion: Une affaire d'équilibre

Les stratégies et activités proposées dans ce document ont été élaborées de manière à présenter une approche équilibrée de l'enseignement de la lecture et de l'écriture en phase d'éveil. Cette approche équilibrée:

- permet de développer les habiletés sans perdre de vue le sens;
- fait appel à la méthode d'enseignement centrée tour à tour sur le tout et les parties;
- offre l'occasion d'acquérir des habiletés dans un contexte signifiant;
- tient compte à la fois du développement des habiletés et du plaisir;
- prévoit des mesures visant à préserver l'estime de soi chez l'enfant et sa fierté culturelle;
- s'appuie sur l'évaluation appropriée du point de vue du développement de l'enfant;
- s'adapte aux nouvelles perspectives qu'acquiert l'enseignant ou l'enseignante grâce au développement personnel et professionnel, aux observations faites en classe et à la réflexion.

De nombreuses études, y compris celles qui se fondent sur l'expérience des enseignants et enseignantes, ont démontré qu'il n'existe pas une méthode supérieure à toutes les autres pour enseigner le français langue seconde, ni un programme qui donne systématiquement de bons résultats pour tous les élèves. Les études tout comme les enseignants d'expérience conviennent qu'il est important d'adopter une méthode axée sur la résolution de problèmes et une attitude d'ouverture face aux nouvelles idées et méthodes pédagogiques. Ce type d'enseignement réfléchi tient compte des différences entre les enfants et reconnaît l'importance de modifier ou de laisser tomber les approches jusque-là privilégiées si ces méthodes ne développent pas davantage la compétence et la confiance chez les enfants.

Pour terminer, rappelons que les activités recommandées pour les premières expériences de lecture et d'écriture avec de très jeunes enfants réussissent mieux lorsque l'enseignant ou l'enseignante apprécie et respecte les idées des enfants et prend, lui-même ou elle-même, plaisir à lire et à écrire.

L'enseignant réfléchi est un enseignant attentif capable de reconnaître les signes indiquant que le programme est incapable de répondre aux besoins des enfants et non pas que les enfants sont incapables d'apprendre.

Annexe

Champs d'intérêt de lecture des enfants

3 à 5 ans

- rimes
- histoires à structure répétitive (mots et situations)
- histoires qui personnifient des animaux et des objets (sans ordre chronologique compliqué d'événements)

6 à 7 ans

- histoires amusantes avec une fin surprise
- contes
- jeux de mots simples, situations comiques
- textes informatifs illustrés

8 à 9 ans

- histoires à caractère humanitaire (p. ex. les pauvres, les malades, les orphélins)
- livres de devinettes
- livres de bricolage illustrés
- livres sur un sport préféré

«Traduit de l'anglais – source inconnue»

Chez l'vieux fermier Mac Donald

Chez l'vieux fermier Mac Donald

i aï i aï o

Y a des tas, des tas d'canards

i aï I aï o

Et des couac couac ci, et des couac couac là

couac ici, couac par là

On n'entend que couac couac

Chez l'vieux fermier Mac Donald

i aï i aï o

Y a des tas, des tas d'abeilles

i aï i aï o

Et des bzzzz bzzzz ci, et des bzzzz là

Bzzz ici, bzzzz là

On n'entend que bzzzz bzzzz

Chez l'vieux fermier Mac Donald

i aï i aï o

Y a des tas, des tas de vaches

i aï i aï o

Et des meuh meuh ci, et des meuh meuh là

meuh ci, meuh par là

On n'entend que meuh meuh

Chez l'vieux fermier Mac Donald

i aï i aï o

Y a des tas, des tas de carp's

i aï i aï o

Et des pmh pmh ci, et des pmh pmh là

(...)

Chez l'vieux fermier Mac Donald

i aï i aï o

Y a des tas, des tas de cochons

i aï i aï o

Et des grrroin grroin i, et des grrroin grrroin là

(...)

Chez l'vieux fermier Mac Donald

i aï i aï o

Y a des tas de dynamite

i aï i aï o

Et des boum boum ci, et des boum boum là

(...)

Chez l'vieux fermier Mac Donald

i aï i aï o

Y a plus qu'des tas de cailloux

i aï i aï o

<http://www.momes.net/comptines/comptines-ferme.html>

Bruits que font des animaux

L'abeille	bourdonner	(bee, bzz-bzz)
L'agneau	bêler	(bêê)
L'aigle	glatir	
L'alouette	grisoller, tirelirer	
L'âne	braire	(hi han)
Le bélier	blatérer	
Le bouc	béguetter, chevroter	
La brebis	bêler	(bèe, bèe)
Le canard	cancaner, nasiller	(coin, coin)
Le cerf	bramer, raire, réer	
Le chameau	blatérer	
Le chat	miauler, ronronner	(miaou, ronron)
Le cheval	hennir	(hiiii)
La chèvre	chevroter, bêler	(bêêê)
Le chevreuil	bramer, raire, réer	
Le chien	aboyer, japper, hurler	(h)ouaf, (h)ouaf)
La chouette	chuinter, huer, hululer	
La cigale	craqueter, striduler	
Le cochon	grogner	(oink, grrroin-grrroin)
La colombe	roucouler	
Le coq	coqueriquer, chanter	(cocorico)
Le corbeau	croasser	
Le coucou	coucouler	(coucou)
Le crapaud	coasser	(coâ)
Le cygne	trompeter, siffler	
Le dindon	glouglouter	(glouglou)
L'éléphant	baréter, barrir	
Le geai	cajoler, jaser	
Le goéland	pleurer	
La grenouille	coasser	(coâ, coâ)
La guêpe	bourdonner	
Le hibou	hululer, boubouler, huer	(hou-hou)
L'hirondelle	trisser, gazouiller	
La hyène	hurler	
Le lapin	clapir, couiner	
Le lièvre	couiner	
Le lion	rugir	
Le loup	hurler	
Le merle	babiller, flûter, siffler	
Le moineau	pépier, chuchoter	

La mouche	bourdonne	(bizz)
Le mouton	bêler	(bêêê)
L'oie	cacarder, criailler	(qwack)
L'ours	grogner	(grrr)
Le paon	brailler, criailler	
Le perroquet	jaser, siffler, piailler	
Le phoque	grogner, rugir, bêler	
La pie	jacasser, jaser	
Le pigeon	roucouler, caracouler	
Le pingouin	braire	
La poule	caqueter, glousser	(cot cot cot codec)
Le poussin	piailler	
Le rat	couiner	
Le renard	glapir, japper	
Le rhinocéros	baréter, barrir	
Le rossignol	chanter	
La sauterelle	striduler	
Le serpent	siffler	(sssss)
Le singe	hurler, crier	
La souris	chicoter, couiner	
Le taureau	mugir, beugler	
Le tigre	feuler, râler, rauquer	
La vache	meugler, mugir	(meuh, meuh)
Le zébre	hennir	(hiii)

Comment t'appelles-tu?

Comment t'appelles-tu?
Dis-moi donc ton p'tit nom!

Je m'appelle Julot
J'aime les oiseaux
J'ai un chien tout gris
Je veux des amis

Refrain

Je m'appelle Thuy
J'ai les yeux petits
J'aime m'amuser
Toute la journée

Refrain

Je m'appelle Manito
Je me lève tôt
Je pose des questions
Quel est ton nom?

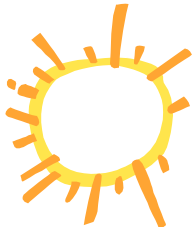
Refrain

Je m'appelle Camoya
J'ai huit ans déjà
J'avais plein d'amis
Dans un autre pays

Refrain

Destrempe, Josée et Gisèle Savaria. – Cachami (livre et cassette). – Montréal : Les Éditions l'Image de l'art., 1992. (Reproduite avec l'autorisation du Groupe Beachemin).

5 STRUCTURES DE TEXTES INFORMATIFS

<p>La structure de description</p> 	<ul style="list-style-type: none"> organise les informations sous forme d'une description de diverses caractéristiques d'objets, d'animaux ou de faits. dans un texte qui suit cette structure, des mots comme caractéristiques, aspects, catégories sont fréquemment employés.
<p>La structure d'énumération (de séquence)</p> <p>_____</p> <p>1 _____</p> <p>2 _____</p> <p>3 _____</p>	<ul style="list-style-type: none"> organise les informations sous forme d'une liste séquentielle. on verra souvent dans ces textes des mots comme d'abord, puis, finalement, enfin, avant, quand, après, maintenant, ensuite, premièrement.
<p>La structure de comparaison</p> <p>_____</p> <p style="text-align: center;">Ressemblances</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p style="text-align: center;">Différences</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<ul style="list-style-type: none"> organise les informations en fonction de ressemblances et de différences entre divers éléments. des expressions telles que plus/moins que, au contraire, sauf, pourtant, comparativement, comme, ainsi que, contrairement à, mais, par contre marquent les liens entre les informations dans ces textes.
<p>La structure de cause et effet</p> <p style="text-align: center;">Cause</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p style="text-align: center;"> </p> <p style="text-align: center;">Effet</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<ul style="list-style-type: none"> organise les informations selon les liens de cause à effet entre des événements. parce que, à cause de, mais, étant donnée, par conséquent, alors, grâce à, donc, ainsi, c'est pourquoi sont des connecteurs typiques de textes qui suivent la structure cause et effet.
<p>La structure de problème et solution</p> <p style="text-align: center;">problème solution</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<ul style="list-style-type: none"> organise les informations en exposant un ou des problèmes et en y suggérant une ou des solutions.

Source : Adapté du document *Enseignement et apprentissage en langue seconde : Maternelle à 12^e année*. 1994. Regina : Ministère de l'Éducation. p. 19.

Bibliographie

Bibliographie

- Adair-Hauck, Bonnie et Donato, Richard. 1994. *Foreign Language Explorations Within the Zone of Proximal Development*. *Revue canadienne des langues vivantes*, (50), 3, 532 – 554.
- Armstrong, Thomas (traduction : Jean Blaquière). 1999. *Les Intelligences multiples dans votre classe*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Babin, Carolle et Gérald Babin. 1987. *L'expérience langag re*. Saint-Laurent :  ditions  tudes Vivantes.
- Boily, Denise. 1999. *Un manuel pour développer la conscience phonologique chez les élèves (Phonemic Awareness Program for Students in French Programs)*. Saskatoon : Université de la Saskatchewan (projet de maîtrise), avril 1999.
- Bonnar, Cécile. 1991. L'exactitude linguistique durant les premières anſes de l'immersion hâtive. *Le journal de l'immersion*, Vol. 14, n  3.
- Booth, D., Swarz, L., & Zola, M. 1987. *Choosing children's books*. Markham, ON : Pembroke Publishers, Ltd.
- Bourguignon, J.-C., Gromer, B., Sto ckl , R. 1985. *L'album pour enfant. Pourquoi? Comment?* Paris : Armand Colin-Bourrelier.
- Breton, Nadine. 2000. Pour une réussite éducative :  veiller les élèves à l'écrit dès la maternelle. *Vie pédagogique*, n  115, avril-mai.
- Cairney, T. 1990. *Balancing the basics for teachers of reading (K-8)* (2nd ed.). Brisbane. AU : Ashton Scolastic.
- Campbell, R. (Ed.). 1998. *Facilitating preschool literacy*. Newark, DE : International Reading Association.
- Christie, Roskos, Enz, Vulewich, & Neuman, 1995. *Readings for Linking Literacy and Play*. Newark, DE : International Reading Association.
- Clay, Marie. 1991. *Becoming literate : the Construction of Control*. Portsmouth, N.H. : Heineman.
- Clay, M., Gill, M., Glynn, T., McNaughton, T., & Salmon, K. 1983. *Record of oral language and biks and gutches*. Auckland, NZ : Heinemann Publishers.
- Coody, B. 1992. *Using literature with young children* (4th ed.). Beaumont, TX : Wm. C. Brown Publishers.
- Courchesne, Dani le. 1999. *Histoire de lire : La littérature dans l'enseignement quotidien*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Cox, C. 1999. *Teaching language arts : A student- and response-centered classroom* (3rd ed.). Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.
- Cunningham, P. 1995. *Phonics they use : Words for reading and writing* (2nd ed.). New York, NY : Harper Colling College Publishers.
- Dale, Penny (traduction : Isabel Finkenstaedt). 1988. *Dix au lit*. Paris : Flammarion.
- DeGaetano, Jean Gilliam. 2002. *De l'image à l'action. Pour développer les habiletés de base nécessaires aux apprentissages scolaires*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

-
- Destrempe, Josée et Gisèle Savoria. 1992. *Cachami*. Montréal : Les Éditions l'Image de l'art.
- Dunbar, Joyce. Majewska, Maria. 1990. *Dix petites souris*. Paris : Duculot.
- Faulkner, Keith. Holmes, Stephen. 2000. *Qui veut jouer avec moi?* Grande –Bretagne : Mango Jeunesse.
- Fiderer, 1998. *35 Rubrics and Checklists to Assess Reading and Writing (Grades K-2)*
- Fountas, I., & Pinnel, G.S. 1996. *Guided reading : Good first teaching for all children*.
Portsmouth, NH : Heinemann.
- Gaudet, Denise et coll. 1998. *La coopération en classe : Guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien*.
Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Giasson, Jocelyne. 1990. *La compréhension en lecture*. Boucherville QC : Gaëtan Morin.
- Giasson, Jocelyne. 1995. *La lecture. De la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Gervais, Flore. 2001. Comment découvrir les intérêts de nos élèves pour la lecture. *Québec français*, n° 120.
- Gilman, Phoebe (texte français : Christiane Duchesne). 1988. *Les beaux cochons de Lili Tire-bouchon*. Richmond Hill ON : Scholastic.
- Gilman, Phoebe (traduction : Marie-Andrée Clément). 1992. *Un merveilleux petit rien*.
Richmond Hill : Scholastic. (recommandé – maternelle à 3e)
- Grevisse, Maurice (13e édition André Goosse). *le bon usage*. 1993. Paris : Éditions Duculot.
- Grondin, Isabelle et Louise Givard. 1997. *L'ALPHABET un jeu d'enfant*. Montréal : Guérin.
- Groupe d'élèves (École Inuglak). 1999. Richmond Hill : Scholastic
- Hutchins, Pat (traduction : Christine Duchesne). 1988. *Voilà qu'on sonne!* Richmond Hill :
Scholastic.
- Krasny, Karen. 1991. *Collection imagination : À la ferme*. Don Mills : Éditions
Addison-Wesley.
- Jager Adams, Marilyn et al. (adaptation française – Brigitte Stanké). 2000. *Conscience phonologique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Jobe, R. & Hart, P. 1991. *Canadian connections : Experiencing literature with children*.
Markham, ON : Pembroke Publishers.
- Kaldar, Connie. Campagne, Carmen. 1988. *Lullaby Berceuse*. Homestead Music/Word of Mouth Music
(SOCAN).
- Leblanc, Ginette. 2000. Les unités littéraires : *Une façon d'utiliser la littérature jeunesse en classe et de faire réagir les élèves*. Québec français, hiver 2000, n° 116, p. 34 – 39.
- Lemieux, Geneviève & St-Aubin, Bruno. 1999. *Yayaho, le croqueur de mots*. Le Raton Laveur (distribué par
Module Jeunesse).
- Major, Henriette. 1999. *100 comptines* (livre et CD). Montréal : Fidès.
- McCord, S. 1995. *The storybook journey : Pathways to literacy through story and play*.
Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, Inc.

-
- Melançon, Julie & Ziarko, Hélène. 2000. *Manipuler les sons de la langue orale pour apprendre à lire* (partie du dossier pédagogique intitulé Manipuler l'oral ; pour développer l'écrit). Québec français, hiver 2000, n° 116, p. 40 – 43.
- Molsy, June & Cowly, Joy (traduction : Doreen Bédard et al). 1988. *Par un soir de tempête....* (Collection : La boîte aux rêves). Scarborough : Ginn & Company.
- Muller, Robin & Divanceau, Suzanne (traduction : Marie-Andrée Clermont). 1992. *Friponi, fripono, fodge*. Richmond Hill : Scholastic.
- Neuman & Roskos, 1998. *Children Achieving: Best Practices in Early Literacy*
- Ouellet, Lisette. 1995. *Quand les enfants s'en mêlent (ateliers et scénarios pour une meilleure motivation)*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Poulin, Stéphane. 1988. *Pourrais-tu arrêter Joséphine?* Montréal : Livres Toundra.
- Poulin, Stéphane. 1987. *Peux-tu attraper Joséphine?* Montréal : Livres Toundra.
- Poulin, Stéphane. 1986. *As-tu vu Joséphine?* Montréal : Livres Toundra.
- Raines, S. & Canady, R. 1990. *The whole language kindergarten*. New York, NY : Teachers College Press.
- Reid, Barbara (adaptation : Ormonde de Kay). 1987. *Un, deux, trois voilà la Mère l'Oie*. Richmond Hill : Scholastic (Ensemble : grand livre, petits livres et cassette).
- Rosenstiehl, Agnès. 1978. *L'alphabet fou (ou le livre des syllabes sibyllines)*. Paris : Larousse.
- Ryan, Concetta Doti. 1994. *Language Arts Assessment (Grades 5-6)*. Hintington Beach : Teacher Created Materials, Inc.
- Rhodes, L. & Shanklin, N. 1993. *Windows into literacy : Assessing learners, K-8*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Schwartz, Sharon & Polishhuke, Mindy. 1992. *Construire une classe axée sur l'enfant*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Slaky, R., Roedell, W., Arezzo, D., & Hendrix, K. 1995. Early violence prevention. Washington, D.C. : National Association for The Education of Young Children.
- Stanké, Brigitte. 2001. *L'apprenti lecteur. Activités de conscience phonologique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Sterling, Mary Ellen (traduction : Jocelyne Henri). 1992. *Petits et grands livres. Comment les fabriquer*. Richmond Hill, ON : Scholastic.
- Tarone, Elaine & Swain, Merrill. 1995. A Sociolinguistic Perspective on Second-Language Use in Immersion Classrooms. *The Modern Language Journal*, (79), 166 – 178.
- Thériault, Jacqueline. 1996. *J'apprends à lire...aidez-moi!* (2e édition). Montréal : Les éditions logiques.
- Thorne, Randy Marie (adaptation française : Jocelyne Henri). 1992. *Critique en herbe : La créativité sans difficulté!* Richmond Hill : Scholastic.

-
- Tougas, Janine. 2000. *Paul et Suzanne (120 livres pour lecteurs débutants)*. Saint-Adolphe (Manitoba) : Apprentissage illimité inc.
1989. *La petite poule rouge*. Ottawa : Éditions accord.
- Weaver, C. 1994. *Reading process and practice : From socio-psycholinguistics to whole language*. Portsmouth, NH : Heinemann.
2000. *Early Literacy : A Resource for Teachers*. Regina : Saskatchewan Education
1994. *Éducation artistique (musique et art dramatique) Programme d'études pour l'élémentaire : écoles d'immersion*. Regina : Ministère de l'Éducation
1994. *Enseignement et apprentissage en langue seconde : Maternelle à 12e année*. Regina : Ministère de l'Éducation.
1992. *English Language Arts : A Curriculum Guide for the Elementary Level*. Regina : Saskatchewan Education
1992. *Français en immersion : Programme d'études pour l'élémentaire*. Regina : Ministère de l'Éducation.
1992. *Français en immersion : Guide méthodologique pour l'enseignement de la lecture*. Regina : Ministère de l'Éducation.
1999. *Hygiène – Programme d'études : Niveau élémentaire. (1re à la 5e année)*. Regina : Ministère de l'Éducation
1994. *Programme d'études : Maternelle en immersion*. Regina : Ministère de l'éducation.
1999. *Programme d'études : Éducation physique (1re à 5e année)*. Régina : Ministère de l'Éducation.
1991. *Sciences – Programme d'études pour l'élémentaire*. Regina : Ministère de l'Éducation
- Site Web : <http://www.momes.net/comptines/index.html>

Lexique

Lexique – immersion en français pour la jeune enfance

(anglais-français)

Titre du document : « L’alphabétisme chez les jeunes enfants: Une ressource pour les enseignants et les enseignantes »

Act	Dramatiser (lire, parler, dramatiser dessiner, écrire)
Aesthetic question	Question portant sur l’aspect esthétique (du récit)
Alphabet linking card	Tableau alphabétique associant lettre, illustration et mot
Alphabetic principle	Principe de l’alphabet
Assessment portfolio	Dossier d’évaluation sur l’élève
Assessment tools	Instruments d’évaluation
Big Books	Les grands livres
Blend	(verbe) reconstituer un mot; fusionner les syllabes d’un mot (substantif) groupe de consonnes (p. ex. bl, pr)
Chant	Scander
Chart paper	Grandes feuilles
Circle time	l’heure du cercle
Class meeting/class group activities	Rencontre avec toute la classe / Activités de groupe
Closed comprehension question	Question fermée
Counter	Jeton
Cueing system	Entrées en lecture
Date stamp	Timbre dateur
Developmental continuum	Tableau des phases du développement
Developmental sequence	Séquence de développement
Digraph, digram (Termium)	Digramme + combinaison de sons (p. ex. ph) Nom qui commence par un groupe de lettres représentant un seul son

Discriminate + objet	Discriminer les sons; faire la distinction, reconnaître
(language) experience chart	Soit « grandes feuilles » soit « liste d'expériences » selon le contexte
Early Literacy	Alphabétisme chez les jeunes enfants
Emerging	Phase d'éveil
Emerging reading & emerging writing	1. Écriture / lecture émergente 2. Émergence de l'écrit, de l'oral et de la lecture
Enlisting other adults or other children	Faire appel à d'autres adultes ou à des enfants plus âgés
Environmental print	Écrit affiché dans l'environnement
Finger play	Jeu de doigts
Fluency	Fluidité verbale, cohérence, maîtrise de la langue
Foundational areas	Champs de compétence
Foundational areas of literacy development	Champs de compétence de l'alphabétisme
Framing	Encadrer et signaler aux élèves
Frequently used words, high frequency words	Mots fréquents
Group meeting	Rencontre de groupe
Group time	Activités en groupe
Guided reading	Lecture guidée
Imaginative play	Jeu d'imagination
Incidental teaching	Enseignement occasionnel
Incorporating literacy into social dramatic play	Intégrer l'alphabétisme (ou : la capacité de lire et d'écrire) au jeu dramatique à caractère social
Independent reading	Lecture indépendante
Informal evaluation	Évaluation informelle
Instructional implications	Répercussions sur l'enseignement

Instructional setting	Cadre pédagogique
Instructional support	Soutien pédagogique
Interactive writing	Rédaction collective
Interview	Entretien
Invented spelling	Orthographe de leur propre invention; orthographe imaginé par l'enfant
Language play	Jeu de langue
Letter-like approximation	Dessin qui ressemble à des lettres (aussi : lettres approximatives)
Letter-sound	Lettre-son
Leveled books	Livres classés selon le niveau
Lifelong learning	Apprentissage continu
Listening vocabulary	Vocabulaire reconnu globalement à l'écoute
Literacy	Alphabétisme
Making words	Fabriquer des mots; (avec de la pâte à modeler p. ex.); composer des mots (à partir de mots plus courts)
Medial consonant	Consonne médiale (on parle de consonne initiale, médiale et finale)
Morning news, morning message	Message du matin
Name tag	Badge d'identification
Negotiated text	Texte négocié
Non fiction books (illustrated documentaries)	Texte (imprimé) à caractère informatif, texte informatif
One-letter book	Livre centré sur une lettre
Onsets and rimes	Consonnes (ou syllabes) initiales et rimes
Open-ended question	Question ouverte
Oral language development	Développement de la langue parlée
Oral word segmentation	Segmentation phonémique

Pattern	Structure (phrase), combinaison; répétition (sons)
Perceiving self as reader and writer	Se percevoir comme étant capable de lire et d'écrire
Phonemic awareness	Conscience phonologique
Phrase	Expression; locution
Pictionary	Imagier (libraire)
Picture book	Album
Picture clue	Indice donné par l'image, indice fourni par l'illustration
Play activities	Activités ludiques
Portfolio	Portfolio de l'élève
Predictable book	Livre à structure prévisible
Principles of Early Literacy	Champs de compétence
Print concepts	Concepts liés à l'écrit
Props	Accessoires
Read around the room	Lire en faisant le tour de la classe
Readiness	État de préparation
Reading ahead	Lecture anticipée
Reading aloud	Lire ou lecture à haute voix
Reading buddy	Camarade ou partenaire de lecture
Reluctant listener	Élève peu disposé à écouter
Reporting period	Moment des bulletins
Re-reading	Relecture
Retell	Raconter de nouveau
Routines, daily routines	Activités journalières; exercices de routine
Segment, segmentation	Segmenter, segmentation
Sequence	Ordre chronologique (d'un récit)
Setting (of the story)	Début ou situation initiale

Shared language	Activités langagières partagées
Shared reading	Lecture partagée
Shared writing	Rédaction partagée
Sharing time	Période de mise en commun
Sight vocabulary (= sight words)	Vocabulaire visuel reconnu globalement
Signing in	Signer la feuille de présence
Social play	Jeu à caractère social
Sound patterns	Combinaisons (ou répétition) de sons
Sound walk	Promenade à l'écoute des sons
Speaking and listening opportunities in creative and collaborative work	Les occasions de parler et d'écouter dans les activités créatives et coopératives
Spelling patterns	Motifs d'orthographe
Story sense	Sens du récit
Student helper	Élève-assistant(e)
Supported role play for social problem solving	Jeu de rôle guidé visant à résoudre un problème d'interaction sociale
Supporting oral language development within structured play	Appuyer le développement de la langue parlée dans le jeu structuré
Syntax clue	Indice syntaxique
Teacher associate	Aide-enseignant
Think-pair-share	Stratégie 1-2-3- (réfléchir – partager – discuter)
Tongue twister visual aid	Vire-langue
Visual aid	Support visuel
Voice-print match	Associer le son à l'écrit (ou : le mot entendu et le mot imprimé)
Whole text	Texte global
Whole to part to whole approach	La méthode d'apprentissage centrée tour à tour sur le tout et les parties
Word wall	Mur des mots

Lexique – immersion en français pour la jeune enfance

(français-anglais)

Titre du document : « L’alphabétisme chez les jeunes enfants: Une ressource pour les enseignants et les enseignantes »

(verbe) reconstituer un mot; fusionner les syllabes d’un mot (substantif) groupe de consonnes (p. ex. bl, pr)	Blend
Accessoires	Props
Activités en groupe	Group time
Activités journalières; exercices de routine	Routines, daily routines
Activités langagières partagées	Shared language
Activités ludiques	Play activities
Aide-enseignant	Teacher associate
Album	Picture book
Alphabétisme	Literacy
Alphabétisme chez les jeunes enfants	Early Literacy
Apprentissage continu	Lifelong learning
Appuyer le développement de la langue parlée dans le jeu structuré	Supporting oral language development within structured play
Associer le son à l’écrit (ou : le mot entendu et le mot imprimé)	Voice-print match
Badge d’identification	Name tag
Cadre pédagogique	Instructional setting
Camarade ou partenaire de lecture	Reading buddy
Champs de compétence	Foundational areas
Champs de compétence	Principles of Early Literacy
Champs de compétence de l’alphabétisme	Foundational areas of literacy development
Combinaisons (ou répétition) de sons	Sound patterns
Concepts liés à l’écrit	Print concepts
Conscience phonologique	Phonemic awareness

Consonne médiale (on parle de consonne initiale, médiale et finale)	Medial consonant
Consonnes (ou syllabes) initiales et rimes	Onsets and rimes
Début ou situation initiale	Setting (of the story)
Dessin qui ressemble à des lettres (aussi : lettres approximatives)	Letter-like approximation
Développement de la langue parlée	Oral language development
Digramme + combinaison de sons (p. ex. ph) Nom qui commence par un groupe de lettres représentant un seul son	Digraph, digram (Termium)
Discriminer les sons; faire la distinction, reconnaître	Discriminate + objet
Dossier d'évaluation sur l'élève	Assessment portfolio
Dramatiser (lire, parler, dramatiser dessiner, écrire)	Act
Écrit affiché dans l'environnement	Environmental print
Écriture / lecture émergente	Emerging reading & emerging writing
Émergence de l'écrit, de l'oral et de la lecture	
Élève peu disposé à écouter	Reluctant listener
Élève-assistant(e)	Student helper
Encadrer et signaler aux élèves	Framing
Enseignement occasionnel	Incidental teaching
Entrées en lecture	Cueing system
Entretien	Interview
État de préparation	Readiness
Évaluation informelle	Informal evaluation
Expression; locution	Phrase
Fabriquer des mots; (avec de la pâte à modeler p. ex.); composer des mots (à partir de mots plus courts)	Making words
Faire appel à d'autres adultes ou à des enfants plus âgés	Enlisting other adults or other children

Fluidité verbale, cohérence, maîtrise de la langue	Fluency
Grandes feuilles	Chart paper
Imagier (libraire)	Pictionary
Indice donné par l'image, indice fourni par l'illustration	Picture clue
Indice syntaxique	Syntax clue
Instruments d'évaluation	Assessment tools
Intégrer l'alphabétisme (ou : la capacité de lire et d'écrire) au jeu dramatique à caractère social	Incorporating literacy into social dramatic play
Jeton	Counter
Jeu à caractère social	Social play
Jeu d'imagination	Imaginative play
Jeu de doigts	Finger play
Jeu de langue	Language play
Jeu de rôle guidé visant à résoudre un problème d'interaction sociale	Supported role play for social problem solving
l'heure du cercle	Circle time
La méthode d'apprentissage centrée tour à tour sur le tout et les parties	Whole to part to whole approach
Lecture anticipée	Reading ahead
Lecture guidée	Guided reading
Lecture indépendante	Independent reading
Lecture partagée	Shared reading
Les grands livres	Big Books
Les occasions de parler et d'écouter dans les activités créatives et coopératives	Speaking and listening opportunities in creative and collaborative work
Lettre-son	Letter-sound
Lire en faisant le tour de la classe	Read around the room
Lire ou lecture à haute voix	Reading aloud
Livre à structure prévisible	Predictable book

Livre centré sur une lettre	One-letter book
Livres classés selon le niveau	Leveled books
Message du matin	Morning news, morning message
Moment des bulletins	Reporting period
Motifs d'orthographe	Spelling patterns
Mots fréquents	Frequently used words, high frequency words
Mur des mots	Word wall
Ordre chronologique (d'un récit)	Sequence
Orthographe de leur propre invention; orthographe imaginé par l'enfant	Invented spelling
Période de mise en commun	Sharing time
Phase d'éveil	Emerging
Portfolio de l'élève	Portfolio
Principe de l'alphabet	Alphabetic principle
Promenade à l'écoute des sons	Sound walk
Question fermée	Closed comprehension question
Question ouverte	Open-ended question
Question portant sur l'aspect esthétique (du récit)	Aesthetic question
Raconter de nouveau	Retell
Rédaction collective	Interactive writing
Rédaction partagée	Shared writing
Relecture	Re-reading
Rencontre avec toute la classe / Activités de groupe	Class meeting/class group activities
Rencontre de groupe	Group meeting
Répercussions sur l'enseignement	Instructional implications
Scander	Chant
Se percevoir comme étant capable de lire et d'écrire	Perceiving self as reader and writer

Segmentation phonémique	Oral word segmentation
Segmenter, segmentation	Segment, segmentation
Sens du récit	Story sense
Séquence de développement	Developmental sequence
Signer la feuille de présence	Signing in
Soit « grandes feuilles » soit « liste d'expériences » selon le contexte	(language) experience chart
Soutien pédagogique	Instructional support
Stratégie 1-2-3- (réfléchir – partager – discuter)	Think-pair-share
Structure (phrase), combinaison; répétition (sons)	Pattern
Support visuel	Visual aid
Tableau alphabétique associant lettre, illustration et mot	Alphabet linking card
Tableau des phases du développement	Developmental continuum
Texte (imprimé) à caractère informatif, texte informatif	Non fiction books (illustrated documentaries)
Texte global	Whole text
Texte négocié	Negotiated text
Timbre dateur	Date stamp
Vire-langue	Tongue twister visual aid
Vocabulaire reconnu globalement à l'écoute	Listening vocabulary
Vocabulaire visuel reconnu globalement	Sight vocabulary (= sight words)

