

Le monde



Source: International Permafrost Association, 1998.
Circumpolar Active-Layer Permafrost System (CAPS), version 1.0.

circumpolaire

Programme

Univers social

Secondaire 2.3



Table des matières

Programme	3
Introduction	4
Nature du programme	5
Dynamique des compétences	5
Compétence 1	6
Compétence 2	9
L'enseignant : un guide, un accompagnateur et un médiateur	13
Les compétences à travers les SAÉ	14
Structure du programme	15
Contenu de formation	16
Survol du programme	17
Évaluation	28
Opérations intellectuelles	30
Explications des échelles des niveaux de compétence	32
L'utilisation des grilles d'évaluation	36
Feuilles de calcul	38
Planification annuelle	43
Annexes	44
L'apprentissage coopératif	45
Le développement de concepts	53
Stratégie de lecture en univers social	59

Programme

Le monde circumpolaire

Ce guide, intégré au programme d'enseignement, a été développé afin de vous faciliter la tâche en classe. Une lecture attentive sera nécessaire avant d'entreprendre l'enseignement du « Monde circumpolaire ». Cette lecture vous permettra d'anticiper le travail qui vous attend et celui de vos élèves. De plus, vous serez capable de vous y référer tout au long de l'année scolaire au moment de planifier vos situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). Vous serez ainsi en mesure de comprendre comment chacune des SAÉ correspond au programme et comment l'évaluation est liée à la fois au programme et au matériel.

Dans les pages suivantes, vous trouverez une description des compétences du programme, le contenu en lien avec les compétences, les opérations intellectuelles et les procédures inhérentes à l'évaluation. Les informations contenues dans ce document vous aideront à planifier vos leçons et à enseigner efficacement les notions de ce programme.

Introduction au monde circumpolaire

Le monde actuel est marqué par une interdépendance accrue des sociétés et par la multiplication de leurs rapports sociaux, économiques, politiques et culturels. L'étude de ces problèmes et de ces enjeux demande que l'on recoure aux perspectives géographique et historique et que l'on considère les dimensions économique et politique. (MELS, p. 1). Le programme « Le monde circumpolaire » est construit de façon à amener l'élève à interpréter un problème ou à prendre position sur des enjeux du Nunavik ou ailleurs dans le monde circumpolaire. Les élèves examineront les enjeux, le point de vue de différents acteurs, les faits, les causes et les conséquences et pourront faire des comparaisons entre les différents enjeux qui se manifestent dans le monde circumpolaire. Ils seront aussi invités à prendre position sur des enjeux et à identifier des solutions possibles, en faisant valoir leurs valeurs, leurs convictions et leurs représentations. En amenant les élèves à prendre position, ils prendront conscience de l'importance de s'appuyer sur des faits. Le programme les sensibilise à la façon dont les problèmes et les enjeux du monde circumpolaire sont envisagés. Finalement, le programme leur offre aussi des occasions de prendre conscience du rôle qu'ils ont à jouer dans la société et de leurs responsabilités de citoyens.

Apport du programme « Le monde circumpolaire » à la formation des élèves

Le programme « Le monde circumpolaire » vise à :

- Amener les élèves à saisir la complexité du monde circumpolaire et à s'ouvrir à la diversité des sociétés qui le composent;
- Amener les élèves à développer leur sens critique dans l'étude de problèmes et d'enjeux du monde circumpolaire;
- Préparer les élèves à participer, en tant que citoyens responsables, aux discussions concernant les sociétés.

En amenant les élèves à comprendre la nature des rapports qui s'établissent entre les sociétés et à saisir comment ces rapports façonnent l'organisation du monde actuel, le programme concourt à leur formation générale et les prépare à prendre part à la vie collective et à se situer dans les débats de société en tant que citoyens informés, critiques et ouverts à la diversité. Il les met également en contact avec une pluralité de points de vue ayant trait à un certain nombre de grandes préoccupations du monde circumpolaire, les sensibilisant ainsi à la façon dont sont envisagés ces problèmes et ces enjeux. (Adaptation du MELS, p.1).

Nature du programme

Le programme « Le monde circumpolaire » invite les élèves à recourir aux perspectives géographique et historique et à considérer les dimensions économique et politique dans l'étude de problèmes et d'enjeux qui concernent l'ensemble des groupes du monde circumpolaire.

Le recours à la perspective géographique amène les élèves à considérer les phénomènes sous un angle territorial, c'est-à-dire celui des effets de l'action humaine sur l'espace. En adoptant une perspective historique, ils considèrent ces mêmes phénomènes sous l'angle de la durée, par la recherche des origines de même que des éléments de changement et de continuité. La prise en compte de la dimension économique leur permet de comprendre les choix des sociétés en ce qui a trait à l'organisation des activités d'échange, de production, de distribution et de consommation. Finalement, la prise en considération de la dimension politique les sensibilise à l'organisation du pouvoir au sein des sociétés, de même qu'aux rapports de force qui s'établissent. (MELS p. 1 et p. 2)

Lorsqu'ils interprètent un problème ou prennent position sur un enjeu du monde circumpolaire, les élèves doivent s'appuyer sur une démarche de recherche qui exige d'examiner le point de vue de différents acteurs. (MELS p. 2)

Dynamique des compétences

Le programme « Le monde circumpolaire » est axé sur le développement de deux compétences :

- Interpréter un problème du monde circumpolaire;
- Prendre position sur un enjeu du monde circumpolaire.

Étroitement liées, ces compétences revêtent une importance égale dans la formation des élèves. Elles se développent à partir d'un même contenu de formation.

Chacun des thèmes à l'étude invite les élèves à interpréter un problème qui y est associé. Ce faisant, ils reconnaissent des intérêts de divers acteurs et des rapports de force. Ils peuvent ainsi mieux saisir la nature des enjeux sur lesquels ils ont à prendre position.

Pour élaborer leur prise de position sur un enjeu, les élèves s'appuient sur certains des éléments qu'ils ont dégagés lors de leur interprétation du problème. Ils examinent de façon critique différents points de vue sur la question. Cette prise de position apporte en retour un éclairage additionnel à leur interprétation du problème. (MELS p. 2)

COMPÉTENCE 1: Interpréter un problème du monde circumpolaire

Interpréter un problème du monde circumpolaire, c'est, par le recours à une démarche de recherche, lui donner un sens en tenant compte de la manière dont il s'inscrit dans la complexité du monde actuel. Reflet de situations préoccupantes desquelles découlent des enjeux, un problème se manifeste à l'échelle mondiale et peut se vivre différemment selon les sociétés, incluant les régions circumpolaires.

Pour interpréter un problème, les élèves doivent d'abord le cerner, c'est-à-dire en déterminer les éléments constitutifs. Ils s'appuient à cette fin sur des sources d'information qu'ils ont préalablement discriminées. L'information ainsi recueillie et traitée devrait leur permettre de préciser le contexte dans lequel le problème se manifeste, d'identifier des acteurs concernés – tels des États, des institutions internationales, des entreprises multinationales, des groupes de citoyens – et de relever des faits. Ils doivent reconnaître différentes manières dont le problème se présente dans le monde.

L'interprétation d'un problème exige en outre des élèves qu'ils en fassent l'analyse. Ils doivent donc chercher à l'expliquer en établissant des causes et des conséquences qui lui sont reliées et en mettant en relation certains des aspects culturels, économiques, politiques et sociaux qui le caractérisent. Leur analyse devrait également les amener à relever le point de vue de différents acteurs sur le problème, à établir des liens entre ces points de vue et les intérêts en cause ainsi qu'à reconnaître des rapports de force entre ces acteurs.

Il importe que les élèves enrichissent leur interprétation d'un problème en l'envisageant dans sa globalité. Pour ce faire, ils doivent comparer des manifestations de ce problème dans le monde et dégager des similitudes et des différences entre elles. De plus, ils examinent le problème à différentes échelles, tout en tenant compte du caractère économique, politique et social qu'il comporte. Cela contribue à modifier la perception qu'ils ont de ce problème et à la relativiser. Ils seront alors en mesure d'en établir le caractère mondial et de montrer comment il peut se vivre différemment d'une société à une autre. (MELS p. 11)

COMPÉTENCE 1

Cerner le problème

- Relever des manières dont le problème se manifeste dans le monde
- Identifier des acteurs
- Établir des faits
- Préciser le contexte

Analyser le problème

- Mettre en relation divers aspects de société
- Déterminer des causes
- Établir des conséquences
- Relever différents points de vue
- Examiner des intérêts en cause

**Interpréter un
problème du monde
circumpolaire**

Envisager le problème dans sa globalité

- Comparer des manifestations du problème
- Considérer le problème à différentes échelles
- Montrer le caractère mondial du problème

Compétence 1 : Interpréter un problème du monde circumpolaire

Caractéristique principale : Cerner le problème

Relever des manières dont le problème se manifeste dans le monde

Il s'agit des différentes formes que la réalité sociale à l'étude peut prendre. Par exemple, la richesse et la pauvreté peuvent être exprimées de différentes façons, dépendamment de la région du monde examinée.

Identifier des acteurs

Il s'agit des personnes, des institutions internationales, des états, des groupes de citoyens, des médias, de différentes communautés qui jouent un rôle dans la réalité sociale à l'étude.

Établir des faits

Il s'agit de l'information pertinente sur laquelle l'élève se basera pour fonder son interprétation. Par exemple, des données, des statistiques, des événements, des dates, des intervenants, etc.

Préciser le contexte

Il s'agit de la trame de fond de la réalité sociale. À l'exception de rares cas (comme un conflit armé), le contexte est souvent composé des mêmes éléments : la mondialisation des marchés et de l'économie, l'interdépendance des États, les moyens de communication, l'omniprésence des médias, etc.

Opérations intellectuelles :

- Situer dans le temps et dans l'espace
- Établir des faits
- Caractériser une réalité liée à un problème circumpolaire
- Établir des comparaisons

Caractéristique principale : Analyser le problème

Mettre en relation divers aspects de société

La réalité sociale du monde circumpolaire doit être étudiée à travers des aspects culturels, économiques, politiques, sociaux et territoriaux.

Déterminer des causes

Il s'agit d'identifier les faits, les raisons et les facteurs favorables qui permettent d'expliquer la réalité sociale à l'étude. Ceci implique également de sélectionner ce qui semble être le plus important d'un ensemble de facteurs explicatifs concernant la réalité sociale.

Établir des conséquences

Les conséquences sont les faits qui résultent de la réalité sociale du monde circumpolaire. Par exemple, les effets de la mondialisation de l'économie, l'impact du commerce sur l'urbanisation, etc.

Relever différents points de vue

L'élève doit être en mesure de reconnaître que les intervenants ont différents points de vue qui sont généralement le résultat de leur intérêt. Par exemple, l'attitude d'une entreprise pourrait être dictée par la quête de profit, une certaine administration pourrait envisager l'opinion du public ou des médias, etc.

Examiner des intérêts en cause

Il s'agit pour l'élève de relever les différents intérêts en cause dans la réalité sociale du monde circumpolaire. Par exemple, quels intérêts a le Canada à occuper activement son territoire nordique, etc.

Opérations intellectuelles :

- Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences
- Établir des comparaisons
- Établir des liens de causalité

Caractéristique principale : Envisager le problème dans sa globalité

Comparer des manifestations du problème

L'élève doit être en mesure de comparer différentes manifestations dans le but d'en ressortir des ressemblances, des différences et d'en identifier les tendances.

Considérer le problème à différentes échelles

Sur le plan local, provincial, national ou international.

Montrer le caractère mondial du problème

L'utilisation de plusieurs niveaux d'analyse et la comparaison des manifestations dans le monde circumpolaire et ailleurs et dans le monde permettent à l'élève de démontrer le caractère global de la réalité sociale.

Opérations intellectuelles :

- Situer dans le temps et dans l'espace
- Établir des faits
- Établir des comparaisons

COMPÉTENCE 2: Prendre position sur un enjeu du monde circumpolaire

Prendre position sur un enjeu du monde circumpolaire, c'est participer, en tant que citoyen responsable, aux discussions concernant les sociétés. Cela exige des élèves qu'ils examinent des points de vue variés concernant cet enjeu. Ils s'interrogent sur ce qui peut influencer leur raisonnement. Ils réfléchissent et envisagent des occasions de participation sociale. Les enjeux sur lesquels les élèves sont appelés à prendre position découlent des problèmes qu'ils ont interprétés. Un enjeu naît généralement d'une opposition d'intérêts en cause dans le traitement d'un problème.

Pour prendre position sur un enjeu, les élèves doivent examiner les points de vue avancés par différents acteurs, notamment des États, des institutions et des groupes de citoyens afin d'établir les principaux points de controverse. Ils pourront alors réaliser que ces points de vue s'appuient généralement sur des valeurs qui reflètent les intérêts de ceux qui les défendent. Ils doivent en outre envisager les avantages et les inconvénients des pistes de solution proposées par les acteurs.

Lorsqu'ils prennent position sur un enjeu, les élèves sont amenés à réfléchir et à peser les pour et les contre : il leur faut exprimer leur opinion et s'appuyer sur des arguments pour la défendre. Ils sont également appelés à faire preuve d'ouverture en examinant des opinions différentes de la leur afin d'en arriver, au terme de leur démarche de recherche, à une position nuancée.

Les élèves doivent aussi envisager des occasions de participation sociale. Cela les amènera à dégager certaines actions cohérentes par rapport à leur opinion et à reconnaître des instances auprès desquelles celles-ci peuvent être entreprises. Ils seront alors en mesure d'élaborer un plan d'action pour faire valoir leur opinion. (MELS p. 15)

COMPÉTENCE 2

Examiner des points de vue relatifs à l'enjeu

- Relever différents points de vue
- Dégager des valeurs et des intérêts sous-jacents à ces points de vue
- Relever des pistes de solution
- Envisager certaines incidences de ces pistes de solution

Débattre de l'enjeu

- Fonder son opinion sur des faits
- Développer son argumentation
- Manifester une ouverture à l'égard des opinions différentes de la sienne
- Reconnaître le choix de certains médias dans le traitement de l'enjeu

**Prendre position sur
un enjeu du monde
circumpolaire**

Envisager des occasions de participation sociale

- Reconnaître des types d'actions possibles
- Identifier des instances auprès desquelles des actions peuvent être amorcées
- Établir un plan d'action

Compétence 2: Prendre position sur un enjeu du monde circumpolaire

Caractéristique principale : Examiner des points de vue relatifs à l'enjeu

Relever différents points de vue

Pour prendre position sur l'enjeu, les élèves doivent examiner les points de vue des différents intervenants, notamment ceux des États, ceux des institutions internationales, ceux des entreprises multinationales, des groupes de citoyens ou des médias.

Dégager des valeurs et des intérêts sous-jacents à ces points de vue

Les points de vue sur l'enjeu sont généralement basés sur les valeurs qui reflètent les intérêts de ceux qui les défendent.

Relever des pistes de solution

Identifier des solutions proposées qui viennent généralement des points de vue qui ont déjà été identifiés par l'élève.

Relever certaines incidences de ces pistes de solution

Les élèves doivent considérer les avantages et les inconvénients des solutions proposées par les intervenants.

Opérations intellectuelles :

- Établir des faits
- Mettre en relation des faits
- Établir des comparaisons

Caractéristique principale : Débattre de l'enjeu

Fonder son opinion sur des faits

L'élève doit baser son opinion sur des faits (données, événements, etc.) pour le défendre.

Développer son argumentation

Si l'élève base son opinion sur des faits, il doit aussi baser ses arguments sur des faits. Les arguments sont basés sur des aspects de la société, et non pas sur des aspects moraux ou éthiques.

Manifester une ouverture à l'égard des opinions différentes de la sienne

L'élève doit être en mesure de considérer les opinions différentes de la sienne. Une opinion nuancée a toujours plus de poids qu'une opinion à sens unique.

Reconnaître le choix de certains médias dans le traitement de l'enjeu

Au moment de débattre, les élèves doivent considérer le traitement médiatique de l'enjeu. Y a-t-il une prise de position ? Quelle place occupe l'enjeu dans les médias ? Est-ce que le traitement de l'information par les médias influence mon opinion ?

Opérations intellectuelles :

- Établir des faits
- Mettre en relation des faits
- Établir des comparaisons

Caractéristique principale : Envisager des occasions de participation sociale

Reconnaître des types d'actions possibles

L'élève doit identifier les types d'actions possibles pour prendre des mesures d'actions et pour participer à la délibération sociale. Cela nécessite que l'action ciblée soit cohérente avec la position de l'élève. Serait-il préférable d'écrire aux journaux ? Évaluer la possibilité de faire un kiosque d'information à l'école. Rencontrer un représentant de l'administration régionale. Etc.

Identifier des instances auprès desquelles des actions peuvent être amorcées

Liées aux actions identifiées, les instances peuvent être locales, régionales, nationales, etc.

Établir un plan d'action

Le plan d'action peut contenir : des opinions, des arguments sur lesquels ses opinions se fondent et des actions prises par l'élève. Concrètement, le plan d'action peut aussi comprendre des tâches précises, un calendrier, etc.

Opérations intellectuelles :

- Établir des faits
- Mettre en relation des faits
- Établir des comparaisons

Contexte pédagogique

Le passage d'un programme conçu par objectifs à un programme basé sur des compétences a des répercussions sur la façon de concevoir l'apprentissage et l'évaluation. Les situations d'apprentissage et d'évaluation mises en place doivent tenir compte de la globalité et du caractère intégrateur et évolutif de la compétence. À cette fin, il faut rappeler la nécessité d'inscrire l'évaluation des apprentissages dans une perspective d'aide à l'apprentissage, d'une part, et de reconnaissance des compétences, d'autre part.

Le programme de formation définit la compétence comme étant un « savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources ». Comme l'un de nos objectifs en tant qu'éducateurs est de soutenir nos élèves à développer leurs compétences dans toutes les disciplines, nous devons présenter des situations où ils seront en mesure de développer et de démontrer les compétences ciblées. L'utilisation de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) soutient les élèves avec le développement de leurs compétences. Les situations d'apprentissage et d'évaluation sont composées d'une ou de plusieurs tâches. Tout au long du processus, les élèves seront amenés à réinvestir ce qu'ils apprennent dans d'autres tâches. Les SAÉ permettent aussi aux élèves de développer des compétences, des ressources et des stratégies.

Pour faciliter le développement des compétences prescrites par le programme, les situations d'apprentissage et d'évaluation proposées doivent être significatives, ouvertes et complexes. Elles doivent représenter pour les élèves un défi à leur mesure et offrir des conditions les incitant au retour réflexif sur leur démarche de recherche et leurs productions. Comme tous les élèves n'apprennent pas de la même manière ni au même rythme, il importe de concevoir des situations d'apprentissage et d'évaluation suffisamment souples pour permettre la différenciation des apprentissages.

Une situation d'apprentissage et d'évaluation est significative quand les élèves sont en mesure de percevoir les liens qui existent entre les apprentissages qu'ils réalisent et leur utilisation ultérieure. Ainsi, l'étude des thèmes prescrits par le programme prend tout son sens quand ils prennent conscience que cela leur donne accès à une meilleure compréhension du monde actuel, y compris la façon dont leur environnement immédiat et leur région s'y inscrivent. La situation est d'autant plus significative si elle suscite l'intérêt des élèves et fait référence à des questions d'actualité. (MELS p. 9)

Dans le contexte du programme « Le monde circumpolaire », les situations d'apprentissage et d'évaluation exigent des élèves qu'ils étudient le monde actuel au-delà de ce qu'ils en connaissent, en observent et en perçoivent spontanément. Afin d'approfondir leur compréhension des thèmes à l'étude, ils doivent s'inscrire dans une démarche de recherche, expérimenter différentes stratégies et établir des liens entre ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils découvrent.

Pour interpréter un problème ou prendre position sur un des deux enjeux associés à l'un ou l'autre

Commission scolaire Kativik

des thèmes à l'étude, les élèves doivent effectuer des recherches et analyser différentes sources d'information. Il leur faut aussi interagir avec leurs pairs ou leur enseignant et partager avec eux leurs découvertes, leurs connaissances et leurs expériences. Leur travail, qui se fait tantôt individuellement, tantôt en équipe, doit marquer une alternance entre les moments où ils collectent, sélectionnent et traitent l'information et ceux où ils font un retour réflexif sur leur démarche d'apprentissage. Ils communiquent également le fruit de leurs travaux oralement, artistiquement ou par écrit. Dans tous les cas, ils doivent faire montre de clarté et de rigueur. (MELS p.8)

L'enseignant: un guide, un accompagnateur et un médiateur

L'enseignant amène les élèves à découvrir le plaisir d'apprendre et cherche à leur faire partager sa passion pour la connaissance et la compréhension des multiples facettes du monde d'aujourd'hui. De plus, lui faut-il montrer concrètement sa propre motivation à apprendre et son intérêt pour les problèmes et les enjeux du monde circumpolaire. Il amène également les élèves à s'ouvrir à la diversité des sociétés et à saisir la complexité du monde actuel, entre autres, par l'étude des problèmes et des enjeux qui s'y manifestent. Il les incite à éviter toute conclusion hâtive.

Les situations d'apprentissage et d'évaluation qu'il propose doivent permettre l'interprétation de problèmes, une prise de position sur des enjeux qui en découlent ainsi qu'une exploitation pertinente des connaissances et des concepts associés aux thèmes à l'étude. Il les soutient dans la construction des connaissances et des concepts associés aux thèmes retenus, de même que dans l'exploitation de repères culturels et dans l'utilisation de techniques. Il les incite à faire preuve de rigueur et de cohérence et met tout en œuvre pour les assister dans leur apprentissage sans toutefois se substituer à eux. (MELS p.8)

Les compétences à travers les situations d'apprentissage et d'évaluation

Compétence 1: Interpréter un problème du monde circumpolaire

Les situations d'apprentissage et d'évaluation fournies permettent aux élèves:

- d'examiner une variété de documents touchant un problème du monde circumpolaire (ex. : textes, cartes, graphiques, tableaux, documents illustrés, ligne du temps)
- d'effectuer des tâches relatives à un problème du monde circumpolaire, comme :
 - rechercher des informations (intervenants, faits, points de vue, contexte mondial) sur des manifestations variées du problème dans le monde circumpolaire et ailleurs dans le monde
 - déterminer les causes et les conséquences
 - établir les similitudes et les différences dans les formes que le problème peut prendre dans le monde circumpolaire et ailleurs dans le monde
 - identifier les tendances
 - expliquer le problème

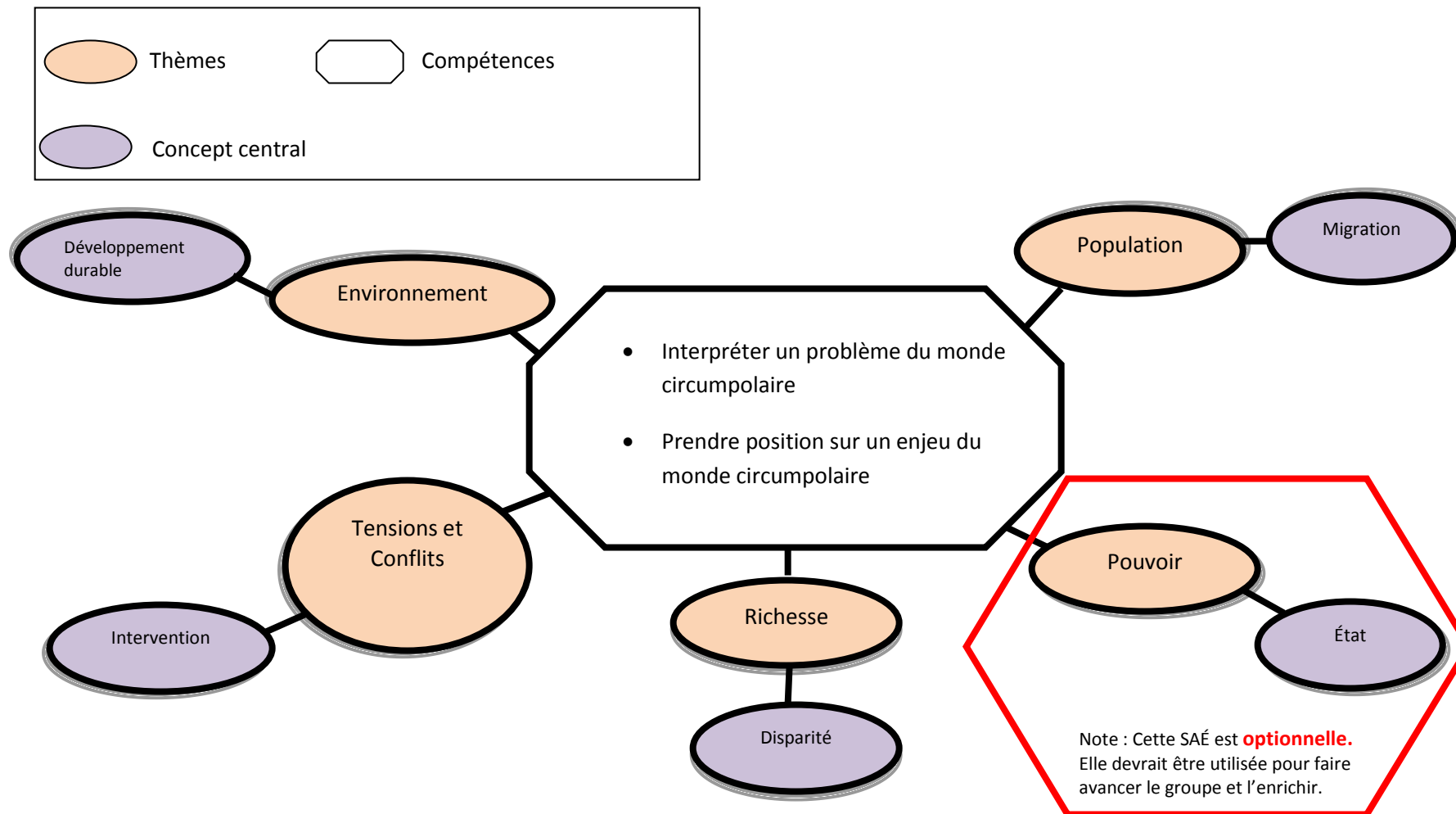
Compétence 2: Prendre position sur un enjeu du monde circumpolaire

Les situations d'apprentissage et d'évaluation fournies permettent aux élèves:

- d'examiner une variété de documents touchant un enjeu du monde circumpolaire (ex. : textes, cartes, graphiques, tableaux, documents illustrés, ligne du temps)
- d'effectuer des tâches relatives à un enjeu du monde circumpolaire, comme :
 - identifier les intérêts et les valeurs qui sous-tendent les points de vue des intervenants, comme les États, les institutions internationales, les entreprises multinationales, les groupes de citoyens et les médias
 - établir les points de convergence et de divergence entre les points de vue des différents intervenants
 - reconnaître certains avantages et certains inconvénients des solutions proposées
 - exprimer son opinion sur un enjeu, appuyé d'arguments

Structure du programme

Le diagramme suivant présente les thèmes à partir desquels se développent les deux compétences du programme « Le monde circumpolaire ».



Contenu de formation

Les deux compétences du programme se développent à partir de cinq thèmes : Environnement, Tensions et conflits, Richesse, Population et Pouvoir. Les élèves sont appelés à en faire une analyse qui considère à la fois les perspectives géographique et historique ainsi que les dimensions économique et politique. Le contenu du programme est prescrit et l'ordre des situations d'apprentissage et d'évaluation doit être respecté.

Le schéma de la page suivante illustre les éléments prescrits du contenu de formation. Vous trouverez aussi une brève description de chacun des thèmes représentés par un graphique qui illustre l'angle d'entrée, les objets d'apprentissage, les concepts et les connaissances liés aux thèmes (MELS, p. 20).

Légende des éléments prescrits du contenu de formation

La légende qui suit vous aidera à lire les graphiques présentés dans les pages suivantes. Ces graphiques présentent le contenu de chacun des cinq thèmes.



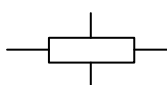
Angle d'entrée- Il balise l'étude de chaque thème. Il précise le thème et doit se refléter dans les situations d'apprentissage et d'évaluation.



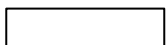
Objet d'apprentissage-chacun des thèmes présente deux objets d'apprentissage, soit un objet d'interprétation (problème) et un objet de prise de position (enjeu). Ces objets d'apprentissage permettent l'articulation entre les compétences et le contenu de formation. **Note importante** : Tous les thèmes n'ont pas nécessairement deux objets d'apprentissage. Parfois, le problème sera abordé et dans d'autres situations, seul l'enjeu sera traité. Dans le cas du thème "Population", les deux objets seront traités.



Concept-un concept est une représentation mentale d'un objet de connaissance concret ou abstrait. Les concepts forment une large partie du bagage culturel commun aux différentes sociétés. Pour chaque thème, un concept central est indiqué dans un rectangle. Chaque SAÉ cible un concept central différent. Les concepts particuliers apparaissent tout autour du concept central. Des concepts qualifiés de communs figurent également et sont identifiés par un astérisque puisqu'ils sont mobilisés dans l'étude de toutes les situations d'apprentissage et d'évaluation.



Connaissances liées aux thèmes-les élèves qui développent les compétences prescrites acquièrent des connaissances. Celles-ci sont présentées de manière globale dans les schémas organisationnels relatifs à chaque thème, dans les pages suivantes.



Repères culturels-les repères culturels peuvent prendre diverses formes – ententes, événements, produits médiatiques, découvertes scientifiques, etc. Leur exploitation permet aux élèves d'élargir leur vision du monde.

Survol du programme

Thème	Angle d'entrée	Concept central	Concepts particuliers	Objet d'interprétation (problème)	Objet de prise de position (enjeu)
Environnement	Gestion de l'environnement	Développement durable *interdépendance, culture, pouvoir et mondialisation	-Responsabilité -Sécurité énergétique -Dépendance -Consommation	Vue d'ensemble	Conservation/Exploitation Sécurité énergétique
Tensions et conflits	Relations internationales	Revendications *interdépendance, culture, pouvoir et mondialisation	-Ingérence -Intervention -Idéologie -Diplomatie	La légitimation des revendications dans le monde circumpolaire	
Richesse	Répartition de la richesse	Disparité *interdépendance, culture, pouvoir et mondialisation	-Ressource -Justice sociale -Concentration -Développement économique	Vue d'ensemble	Justification sociale/développement économique Contrôle des ressources
Population	Cohabitation des cultures	Identité *interdépendance, culture, pouvoir et mondialisation	-Cohabitation -Migration -Modernité -Tradition -Acculturation	Changements sociaux dans le monde circumpolaire	Tradition vs modernité
Pouvoir (optionnel)	Gouvernance autochtone	État *interdépendance, culture, pouvoir et mondialisation	-Droit international -Négociation -Autonomie -Souveraineté -Gouvernance	La redéfinition du pouvoir dans le monde circumpolaire	

Note: Les concepts précédents ont tous en commun les thèmes suivants: interdépendance, culture, pouvoir et mondialisation.

Environnement

Ce thème se rapporte aux choix économiques, politiques et sociaux faits, en matière d'environnement, par des États ou d'autres intervenants tels que des organisations ou des groupes de citoyens. Il évoque aussi la recherche de consensus internationaux sur la reconnaissance des problèmes environnementaux et sur la recherche de pistes de solution. (MELS, p. 24).

Ces dernières années, les enjeux liés au thème de l'environnement sont de plus en plus préoccupants. Plus que jamais, la communauté internationale reconnaît le nombre important de problèmes environnementaux. Ces problèmes – le réchauffement climatique, la désertification, la pollution de l'air et de l'eau – doivent être pris en compte sur une échelle locale et internationale. C'est la responsabilité de chaque État de s'assurer que les choix faits sous leur juridiction n'aient pas d'effet néfaste sur l'environnement. Il est primordial que les États et les individus prennent conscience de l'importance d'instaurer des normes et des mécanismes mondiaux de gestion.

Plusieurs enjeux liés à l'environnement sont le résultat de l'utilisation des ressources et des modèles de consommation. Bien souvent, la consommation est un choix. Afin de s'assurer que les ressources de la planète soient viables pour les générations futures, les organisations, les individus, les compagnies et les États doivent s'interroger sur leurs habitudes de consommation et d'exploitation des ressources. « L'évaluation des limites de la planète dans sa capacité à soutenir le développement économique interpelle les sociétés quant à une régulation environnementale efficace, c'est-à-dire l'instauration de normes et de mécanismes mondiaux de gestion ». (MELS, p. 24). Ensemble, il faut créer une forme de développement qui permet aux sociétés de répondre à leurs besoins sans compromettre les générations futures. Cela nécessite l'implication des organisations internationales, l'établissement de normes environnementales et l'intervention de différents acteurs pour appuyer le développement durable.

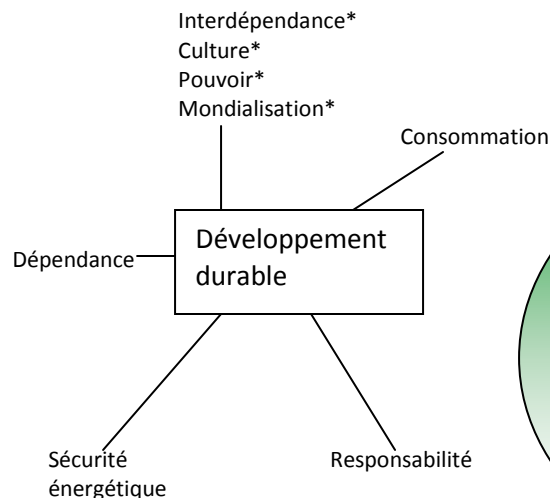
Environnement

Angle d'entrée

La gestion de l'environnement

Objet d'interprétation

État des lieux



Objet de prise de position

Conservation/Exploitation

ou

Sécurité énergétique

Connaissances liées au thème

- Accords internationaux (protocole de Kyoto, conférence de Copenhague, etc.)
- Changements climatiques (Réchauffement global, fonte des glaces polaires, fonte des glaciers, dégel du pergélisol, etc.)
- Groupes environnementaux (Greenpeace, Association Régionale Kativik, etc.)
- Interventions des États (lois, conférences, accords, normes et réglementations, etc.)
- Organisations internationales (ONU, GREC, etc.)

Repères culturels:

Inuit Tapiriit Kanatami (ITK), les changements climatiques du Nord, le Sommet mondial de Johannesburg sur le développement durable

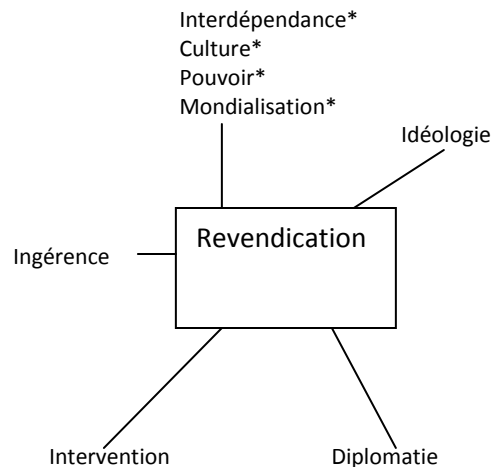
Tensions et conflits

Plusieurs conflits et tensions se déroulent actuellement dans le monde. La plupart du temps, les conflits et les tensions peuvent être causés par différents facteurs, tels les revendications territoriales, le contrôle des ressources, les revendications liées aux droits et libertés, l'identité culturelle, etc. Peu importe les origines, les tensions et conflits font souvent appel à la communauté internationale afin de trouver des solutions. Il arrive parfois que des États interviennent dans un conflit qui se déroule à l'extérieur de leur territoire. « L'ingérence d'États tiers ou d'institutions internationales remet en cause la souveraineté des États. Certains intervenants se font parfois reprocher de privilégier leurs propres intérêts plutôt que ceux des populations concernées. Au nom de quels intérêts et de quels principes les interventions extérieures dans les zones de tensions et de conflits se font-elles? Pourquoi intervenir dans certaines zones et non dans d'autres? » (MELS, p. 32)

Tensions et conflits

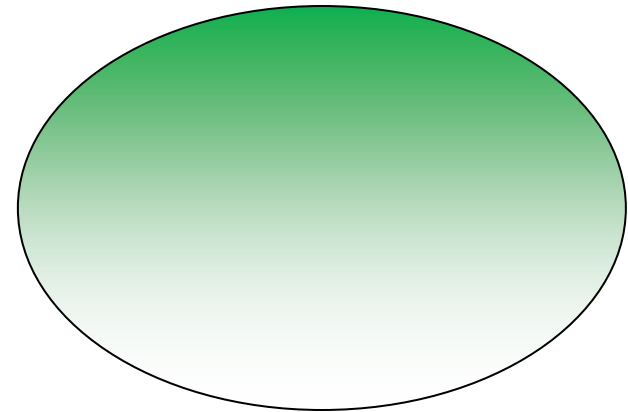
Objet d'interprétation

La légitimité des interventions extérieures dans le monde circumpolaire



Angle d'entrée

Relations internationales



Connaissances liées au thème

- Alliances internationales (OTAN, NORAD, etc.)
- Contrôle des ressources (exploitation, pétrole, passage du Nord-Ouest, etc.)
- Institutions internationales
- Autonomie politique
- Revendications de l'Arctique (limites, frontières, souveraineté, etc.)

Repères culturels:

Convention des Nations Unies (ONU) sur le droit de la mer

Richesse

Pour mesurer la richesse d'une société, il faut tenir compte de ses activités économiques (la production, la distribution et la consommation des biens et des services). Malheureusement, il existe une répartition inégale de la richesse dans le monde, les pays du Nord étant favorisés par rapport aux pays du Sud. L'écart entre riches et pauvres se creuse dans de nombreux pays, ce qui a pour effet d'augmenter la pauvreté mondialement. Aujourd'hui, « malgré la croissance de l'économie mondiale, il y aurait près de 1,2 milliard d'individus vivant avec moins de 1 dollar par jour ». « En outre, environ 20 % de la population mondiale consommerait plus de 80 % de l'ensemble des ressources disponibles ». (Monde, p. 150).

« La répartition géographique des ressources naturelles sur la planète, le contrôle exercé sur elles, l'organisation de la production ainsi que l'effet des mouvements de colonisation, de décolonisation et de néocolonisation représentent autant d'éléments à considérer pour expliquer cette disparité ».
(MELS, p. 30)

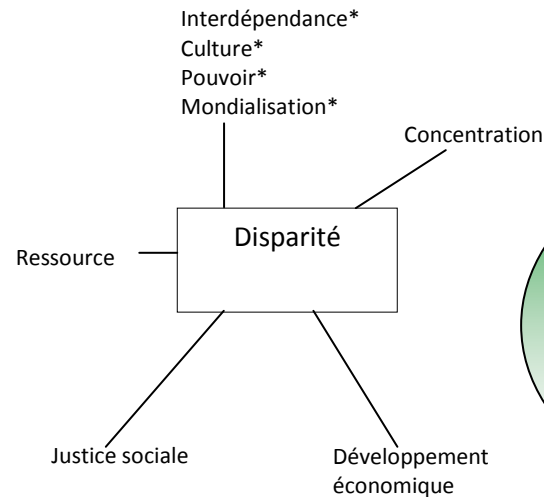
Richesse

Angle d'entrée

La répartition de la richesse

Objet d'interprétation

État des lieux



Objet de prise de position

Équilibre entre justice sociale et développement économique

Contrôle des ressources

Connaissances liées au thème:

- Création de richesse (offre et demande, production de biens et de services, ressources naturelles, etc.)
- Commerce international (importation, exportation, multinationales, libre échange, etc.)
- Niveaux de développement (pays développés (ex. : Canada), pays émergents (ex. : Chine), pays en voie de développement, etc.) et distribution de la richesse
- Organisations internationales (FMI, Banque mondiale, OCDE, etc.)
- Plan Nord vs Plan Nunavik

Repères culturels:

Plan Nord et Plan Nunavik, l'Organisation des Nations Unies (ONU), photographies de Peter Menzel

Population

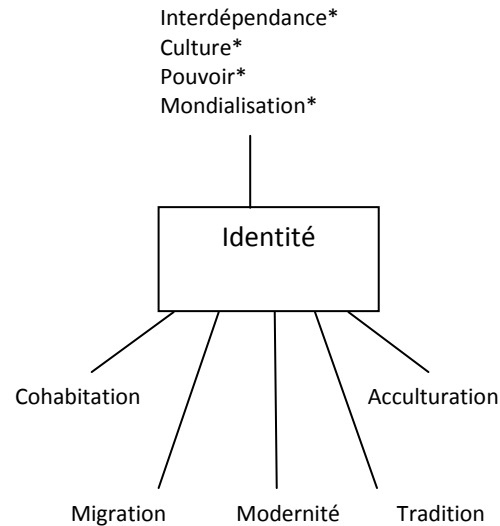
La multiplication des échanges commerciaux et culturels dans le contexte de la mondialisation et du développement des moyens de communication, tant dans le domaine des transports que dans celui des réseaux d'information, contribue à l'augmentation marquée des déplacements de personnes et au développement de réseaux internationaux. (MELS, p. 26).

Certains craignent que la mondialisation puisse conduire à une perte totale de l'identité culturelle, tandis que d'autres pensent que la culture d'une société peut être préservée. La culture est souvent assimilée à une ou plusieurs des opérations suivantes: valeurs, connaissances partagées, comportement observé, organisation sociale, linguistique et technologique.

Population

Objet d'interprétation

Les mutations sociales dans le monde circumpolaire



Angle d'entrée

Cohabitation des cultures

Objet de prise de position
Tradition
vs
modernité

Connaissances liées au thème:

- Changement démographique (croissance naturelle, naissance, mortalité, vieillissement de la population, etc.)
- Conditions de vie (logement, emploi, éducation, santé, etc.)
- Problèmes sociaux (taux de chômage, décrochage scolaire, toxicomanie, etc.)
- Langue
- Organisation sociale (structure, importance de la famille, etc.)
- Valeurs

Repères culturels:

L'environnement direct de l'élève. Le peuple inuit.

Pouvoir (optionnel)

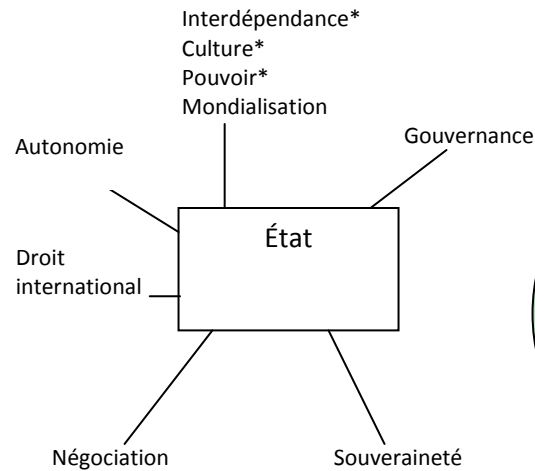
L'État joue un rôle essentiel dans la vie politique. Il est le principal détenteur du pouvoir qui sert à organiser une société. Le développement des relations et des échanges d'ordre culturel, économique et politique à l'échelle mondiale, caractéristique de la mondialisation, affecte les pouvoirs des États. Tous les champs d'intervention des États sont concernés par l'introduction de normes découlant d'accords internationaux. Des États voient ainsi leur pouvoir d'action parfois redéfini, voire réduit. Dans le contexte de la mondialisation des marchés, les États tendent à établir des accords, voire à se regrouper en ensembles économiques (accord de libre échange nord-américain – ALENA – par exemple) ou en ensembles politiques (Union européenne – UE – par exemple). Si cela contribue à doter les États de moyens d'intervention plus efficaces dans plusieurs domaines, leur souveraineté peut cependant en être affectée.

Le partage des pouvoirs entraîne des négociations, soulève parfois des tensions et pose la question de la souveraineté des États, lesquels doivent partager la gouvernance. (MELS, p. 28).

Pouvoir

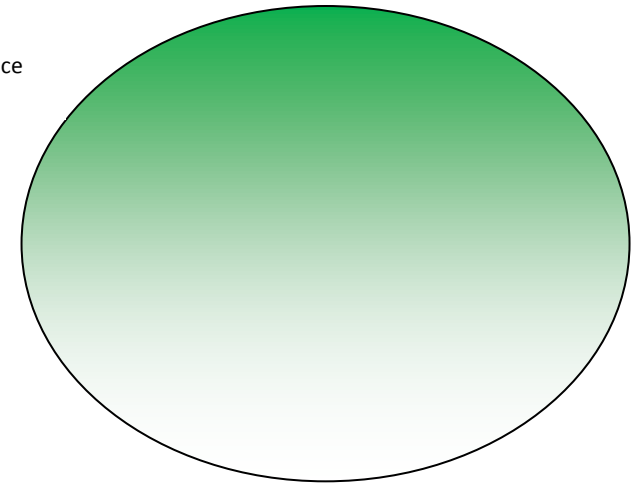
Objet d'interprétation

La redéfinition des pouvoirs
dans le monde circumpolaire



Angle d'entrée

Gouvernance autochtone



Connaissances liées au thème

- Accords internationaux et multilatéraux (Conseil de l'Arctique, Convention-CBJNQ, etc.)
- Institutions internationales
- Groupes d'influence (CCI, etc.)
- Regroupements politiques
- Administrations régionales (structure politique régionale) (ARK, Makivik, etc.)

Repères culturels:

Le mouvement « Jamais plus l'inaction » (Idle no more).

Évaluation

La nature et les fonctions de l'évaluation

L'évaluation des apprentissages est définie comme une démarche qui permet de porter un jugement sur les compétences acquises par l'élève en vue de prendre des décisions et d'agir. Ce jugement doit s'appuyer sur des informations pertinentes et suffisantes qui donnent un sens à la décision.

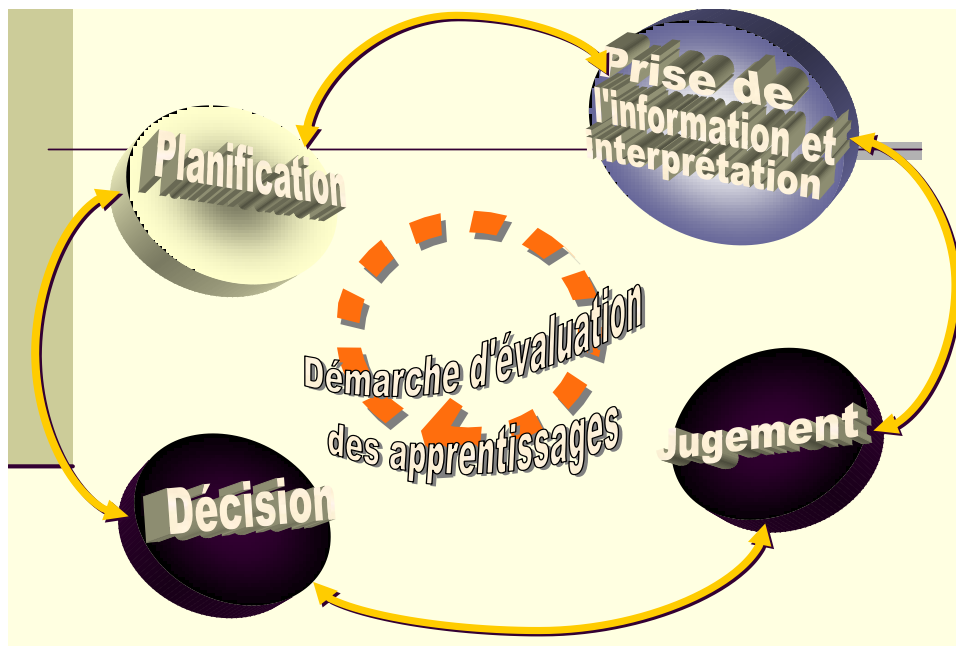
Les fonctions principales de l'évaluation sont:

Aide à l'apprentissage	Reconnaissance des compétences
L'évaluation a pour but d'intervenir afin de soutenir l'élève dans l'acquisition de connaissances et le développement de ses compétences. Pour remplir cette fonction, l'évaluation doit être intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage et jouer un rôle de régulation. Par régulation, on entend l'ajustement de l'apprentissage et des actions pédagogiques.	La fonction de reconnaissance des compétences est présente lorsque l'évaluation vise à rendre compte du niveau de développement des compétences, ce qui est notamment le cas à la fin de chacune des années. Des grilles accompagnant chaque situation d'apprentissage et d'évaluation jouent un rôle d'aide à l'apprentissage et non de reconnaissance des compétences. La reconnaissance des compétences viendra à la fin de l'année. Les schémas qui suivent expliquent la démarche de l'évaluation des apprentissages.

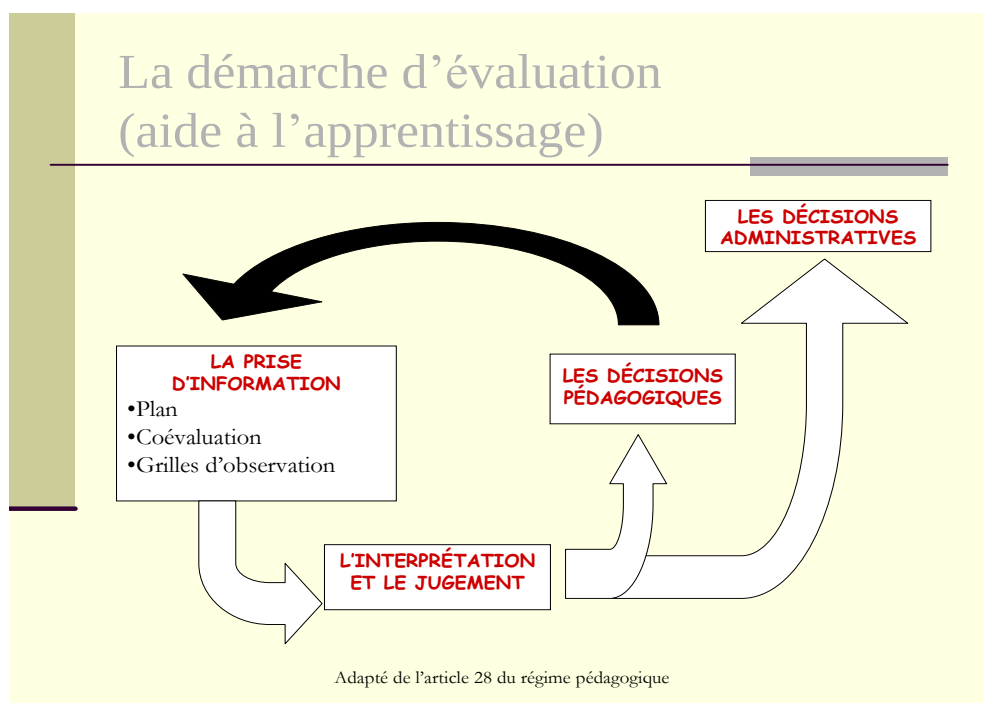
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence*, version préliminaire, Québec, 2006, 122p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, Éditeur officiel du Québec, août 2007.

La démarche d'évaluation des apprentissages



La démarche d'évaluation (aide à l'apprentissage)



Sources :

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *L'évaluation des apprentissages au secondaire: cadre de référence, version préliminaire*, Québec, 2006, 122p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, août 2007.

Opérations intellectuelles

Afin d'aider à la progression des apprentissages, l'évaluation doit porter à la fois sur les connaissances de l'élève et sur la capacité qu'il a de les utiliser efficacement dans des contextes qui font appel à ses compétences. Les opérations intellectuelles sont la manifestation du critère d'évaluation « Utilisation appropriée des connaissances ».

Les opérations intellectuelles poursuivent deux objectifs dans l'évaluation des apprentissages:

- Vérifier l'acquisition des connaissances
- Évaluer la mobilisation des connaissances

Critères d'évaluation	Opérations intellectuelles	Précision	
		CD 1: Interpréter	CD2: Prendre position
Utilisation appropriée des connaissances	Situer dans le temps et dans l'espace (Cd1-Cd2)	-Indiquer la période et le lieu; -Utiliser un repère de temps et de lieu; -Ordonner chronologiquement des faits; -Situer un fait ou un ensemble de faits sur une ligne du temps; -Établir l'antériorité et la postériorité des faits; -Réaliser une ligne du temps; -Réaliser une carte.	-Utiliser un repère de temps ou de lieu lié à l'enjeu; -Établir l'antériorité et la postériorité des faits.
	Établir des faits (CD 1-CD 2)	-Identifier des faits pertinents et exacts liés à l'objet d'interprétation; -Nommer, indiquer, identifier ou faire une liste des : -acteurs (individus ou groupes); -événements; -rôles, fonctions, institutions; -données, statistiques; -intérêts, valeurs, points de vue.	-Identifier des faits pertinents et exacts liés à l'objet de prise de position; - Nommer, indiquer, identifier ou faire une liste des: -acteurs (individus ou groupes); -événements; -rôles, fonctions, institutions; -données, statistiques; -intérêts, valeurs, points de vue

Utilisation appropriée des connaissances	Caractériser une réalité liée à un problème circumpolaire (CD1)	-Décrire les traits principaux d'un problème; -Énumérer des caractéristiques; -Dégager des éléments du problème en lien avec des aspects de société (économique, politique, géographique, social, etc.); -Dégager une généralité d'un ensemble de particularités; -Dégager des tendances.	
Utilisation appropriée des connaissances	Établir des comparaisons (CD1-CD2)	-Trouver des similitudes et des différences entre des faits, des documents, des points de vue d'acteurs, des intérêts, etc. ; -Comparer les constats; -Dégager un point de convergence ou de divergence; -Envisager le problème à différentes échelles.	-Comparer des points de vue d'acteurs sur l'objet de prise de position; -Comparer des intérêts, des valeurs, des solutions, etc. ; -Dégager un point de convergence ou de divergence; -Envisager le problème à différentes échelles.
	Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences (CD1-CD2)	-Identifier des faits qui expliquent une réalité liée à un problème circumpolaire (facteurs favorables, raisons, intérêts, causes); -Identifier des conséquences (impacts, effets, résultats).	- Identifier des faits qui expliquent une réalité liée à un problème circumpolaire (facteurs favorables, raisons, intérêts, causes); -Identifier des conséquences (impacts, effets, résultats).
	Mettre en relation des faits (CD1-CD2)	-Faire des rapprochements entre des faits; -Mettre en relation des concepts et des faits d'une réalité liée à un problème circumpolaire (schéma, organigramme, etc.); -Mettre en relation divers points de vue d'acteurs avec des faits.	-Mettre en relation des concepts et des faits d'un objet de prise de position; -Mettre en relation divers points de vue d'acteurs avec des faits portant sur un objet de prise de position.
Utilisation appropriée des connaissances	Établir des liens de causalité (CD1-CD2)	Expliquer un enchaînement logique entre les facteurs explicatifs et des conséquences.	-Expliquer pourquoi certains éléments sont des enjeux du monde circumpolaire.

Explication des échelles des niveaux de compétence

Qu'est-ce que les échelles des niveaux de compétence?

Les échelles des niveaux de compétence s'inscrivent dans une perspective de reconnaissance des compétences. Chaque niveau présente une description de manifestations concrètes jugées typiques des élèves qui l'ont atteint. La fonction de cette description est donc de fournir une représentation générale du niveau de compétence et non une liste exhaustive d'éléments à vérifier.

(p. 5 et 6 du document « Échelles des niveaux de compétence niveau primaire ».)

Pourquoi les utiliser?

Elles sont utilisées afin de proposer des repères qui permettent de baliser le jugement qui doit être porté sur les compétences à la fin de l'année scolaire.

L'utilisation des échelles

Pour utiliser adéquatement les échelles, un processus d'évaluation a été mis en place. En effet, les compétences s'actualisent et se développent à l'intérieur de situations d'apprentissage et d'évaluation. De façon générale, les dernières situations du cycle s'avéreront les plus révélatrices du niveau de compétence atteint par l'élève au moment de réaliser le bulletin final. Il est à noter que l'évaluation est basée sur les échelles ainsi que sur les opérations intellectuelles et que celles-ci sont directement liées aux critères d'évaluation.

Outre les échelles des niveaux de compétence, différents outils d'évaluation sont nécessaires pour recueillir des informations plus spécifiques et plus complètes afin de donner une rétroaction à l'élève en cours d'apprentissage et pour fonder le jugement de l'enseignant à la fin de l'année. L'analyse des observations recueillies en cours d'année permet de se faire une représentation de la compétence de l'élève, qu'on associe à la fin de l'année à l'un des niveaux de l'échelle. Rappelons qu'il s'agit d'un jugement global et que les échelles ne sont pas conçues pour être utilisées de façon analytique. Les grilles d'évaluation fournies pour chaque SAÉ et les autres outils conçus par l'enseignant devraient aussi être utilisées pour l'évaluation.

L'analyse des observations recueillies en cours d'année permet de se faire une représentation de la compétence de l'élève, qu'on associe à la fin de l'année à l'un des niveaux de l'échelle. Rappelons qu'il s'agit d'un jugement global et que les échelles ne **sont pas conçues** pour être utilisées de façon analytique. Il faut donc éviter de faire une association point par point entre les traces consignées et chacun des énoncés d'un niveau. Il s'agit de déterminer le niveau correspondant le mieux à la

compétence de l'élève. À la commission scolaire Kativik, le bilan des apprentissages est le résultat d'un calcul arithmétique réalisé à partir de résultats enregistrés en cours d'année et qui reflètera le niveau de développement de la compétence atteint par l'élève à la fin de l'année.

Structure des échelles des niveaux de compétence

Niveau	Compétence	Jugement global en fin d'année
5	MARQUÉE	La compétence de l'élève dépasse les exigences.
4	ASSURÉE	La compétence de l'élève satisfait clairement aux exigences.
3	ACCEPTABLE	La compétence de l'élève satisfait minimalement aux exigences.
2	PEU DÉVELOPPÉE	La compétence de l'élève est en deçà des exigences.
1	TRÈS PEU DÉVELOPPÉE	La compétence de l'élève est nettement en deçà des exigences.

IMPORTANT: La note minimale attendue pour la fin de l'année doit se situer au niveau 3.

Les échelles des niveaux de compétence doivent être utilisées par les enseignants pour les aider à porter leur jugement sur les compétences des élèves. Elles sont davantage associées à une fonction de reconnaissance des compétences des élèves, mais peuvent aussi avoir indirectement une fonction plus formative d'aide à l'apprentissage. En effet, elles permettent d'ajuster l'intervention pédagogique tout au long de l'année pour donner l'occasion aux élèves d'atteindre le plus haut niveau possible.

Le monde circumpolaire

Compétence 1

Interpréter un problème du monde circumpolaire

Opérations intellectuelles

- a) Situer dans le temps et dans l'espace
- b) Établir des faits
- c) Caractériser une réalité liée à un problème du monde circumpolaire
- d) Établir des comparaisons
- e) Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences
- f) Mettre en relation des faits
- g) Établir des liens de causalité

Opérations intellectuelles	Échelon 1 Compétence très peu développée	Échelon 2 Compétence peu développée	Échelon 3 Compétence acceptable	Échelon 4 Compétence assurée	Échelon 5 Compétence marquée
a b c d e f	Dans le cadre de sa recherche, effectue un survol des documents se rapportant à des manifestations d'un problème du monde circumpolaire, sans pour autant expliquer le problème.		Examine des documents se rapportant à des manifestations d'un problème dans le monde circumpolaire et tente d'expliquer le problème.		Utilise une variété de document se rapportant au problème du monde circumpolaire.
b c f		Relève des informations sans expliquer un problème du monde circumpolaire.	Explique en partie un problème du monde circumpolaire.	Explique avec justesse un problème du monde circumpolaire.	Fournit une explication étoffée d'un problème du monde circumpolaire en mettant en relation divers aspects de société.*
a b c e	Utilise parfois de manière appropriée des concepts liés au thème.		Utilise de manière appropriée des concepts liés au thème..		
b c e f g	Essaie d'identifier des causes et des conséquences d'un problème du monde circumpolaire.	Détermine parfois des causes et des conséquences d'un problème du monde circumpolaire.		Détermine des causes et des conséquences d'un problème du monde circumpolaire.	
c d			Dégage des similitudes et des différences dans les façons dont un problème se manifeste dans le monde circumpolaire.		Dégage des similitudes et des différences dans les façons dont un problème se manifeste dans le monde circumpolaire et ailleurs dans le monde.
a b c d e f				Considère de plus en plus les échelles d'analyse.	

* *Aspects de société*: social, politique, économique, culturel, et territorial

Le monde circumpolaire

Compétence 2

Prendre position sur un enjeu du monde circumpolaire

Opérations intellectuelles

- a) Situer dans le temps et dans l'espace
- b) Établir des faits
- c) Caractériser une réalité liée à un problème du monde circumpolaire
- d) Établir des comparaisons
- e) Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences
- f) Mettre en relation des faits
- g) Établir des liens de causalité

Opérations intellectuelles	Échelon 1 Compétence très peu développée	Échelon 2 Compétence peu développée	Échelon 3 Compétence acceptable	Échelon 4 Compétence assurée	Échelon 5 Compétence marquée
a b c d e f	Effleure les documents		Examine les documents		
c d e f g	Identifie les points de vue des acteurs impliqués dans le problème lié au monde circumpolaire.	Identifie des solutions proposées par les acteurs.	Reconnait des avantages et des inconvénients des solutions proposées par les acteurs.	Établit des éléments de convergence et de divergence dans les points de vue des acteurs.	Dégage des valeurs et des intérêts sous-jacents aux points de vue des acteurs.
b	Exprime une opinion sur un enjeu du monde circumpolaire, sans l'appuyer d'arguments ou sans la justifier.		Exprime une opinion sur un enjeu du monde circumpolaire et utilise parfois des arguments pour la justifier.		Utilise de bons arguments pour justifier son opinion sur un enjeu du monde circumpolaire.

L'utilisation des grilles d'évaluation

Chacune des situations d'apprentissage et d'évaluation découlant de ce programme est accompagnée d'une grille d'évaluation. Cet outil est utilisé afin de situer l'élève dans son apprentissage. Ces grilles sont construites à partir des critères d'évaluation de chacune des compétences et sont étroitement liées à la progression des apprentissages.

Elles sont divisées en 5 échelons. Une description est fournie pour chacun des échelons afin de les graduer, l'échelon 1 étant le plus faible. Les enseignants doivent utiliser ces grilles en plus des notes prises en cours d'année afin de situer leurs élèves sur le développement de leurs compétences, et ce, tout au long de l'année.

Pour inscrire la note au bulletin, l'enseignant doit convertir le numéro correspondant à l'échelon en pourcentage. Il est à noter que même si seulement les niveaux 1 à 5 apparaissent dans les grilles, l'enseignant peut nuancer son jugement sur le niveau de compétence atteint par l'élève. Il peut, en effet, ajouter un + au niveau qui, globalement, correspond le mieux à la compétence démontrée par l'élève. Ainsi, en attribuant 4+, l'enseignant témoigne du fait que l'élève a démontré une compétence de niveau 4 et que certaines de ses réalisations se distinguent de la description de ce niveau sans que sa compétence ne corresponde toutefois au niveau 5. Cette nuance apportée au jugement se doit d'être supportée par les traces consignées qui reflètent les apprentissages réalisés.

Voici le tableau des équivalences :

Niveau atteint	Pourcentage
5	100%
5	92
4	84
4	76
3	68
3	60
2	50
1	40% or below

Évaluation: pondération

Chaque situation d'apprentissage et d'évaluation amène les élèves à acquérir des savoirs essentiels, à pratiquer des opérations intellectuelles et à développer ou mobiliser d'autres aspects des deux compétences. Il est important de noter que les SAÉ n'évaluent pas tous les éléments de chacune des compétences. En fait, certaines SAÉ se concentrent sur l'une des deux compétences; la pondération en fera foi. Les cinq SAÉ doivent être considérées comme un ensemble. Ces SAÉ permettront aux élèves de développer, de consolider et de transférer les éléments d'une compétence à l'autre.

SAÉ	Pondération	
	Compétence 1	Compétence 2
Environnement	20%	80%
Tensions et conflits	100%	
Richesse	20%	80%
Population	60%	40%
Pouvoir	100%	

Calcul de la note finale

Étape 1	20%
Étape 2	20%
Étape 3	40%
Évaluation finale	20%

Les feuilles de calcul, que vous trouverez aux pages suivantes, peuvent être utilisées comme trace de la progression de l'élève.



Feuille de calcul

Le monde circumpolaire

Élève: _____

Date: _____

SAÉ: Environnement

Compéten ce	Niveau de la grille attein	Valeur	Note
C1- Interpréter un problème du monde circumpolaire		____X.20	
C2- Prendre position sur un enjeu du monde circumpolaire		____X.80	
TOTAL			

Notes/Commentaires:



Feuille de calcul

Le monde circumpolaire

Élève: _____

Date: _____

SAÉ: Tensions et conflits

Compétence	Niveau de la grille atteint	Valeur	Note
C1- Interpréter un problème du monde circumpolaire		____X.100	
TOTAL			

Notes/Commentaires:



Feuille de calcul

Le monde circumpolaire

Élève: _____

Date: _____

SAÉ: Richesse

Compétence	Niveau de la grille atteint	Valeur	Note
C1- Interpréter un problème du monde circumpolaire		____x.20	
C2- Prendre position sur un enjeu du monde circumpolaire		____x.80	
TOTAL			

Notes/Commentaires:



Feuille de calcul

Le monde circumpolaire

Élève: _____

Date: _____

SAÉ: Population

Compétence	Niveau de la grille atteint	Valeur	Note
C1- Interpréter un problème du monde circumpolaire		____X.60	
C2- Prendre position sur un enjeu du monde circumpolaire		____X.40	
TOTAL			

Notes/Commentaires:



Feuille de calcul

Le monde circumpolaire

Élève: _____

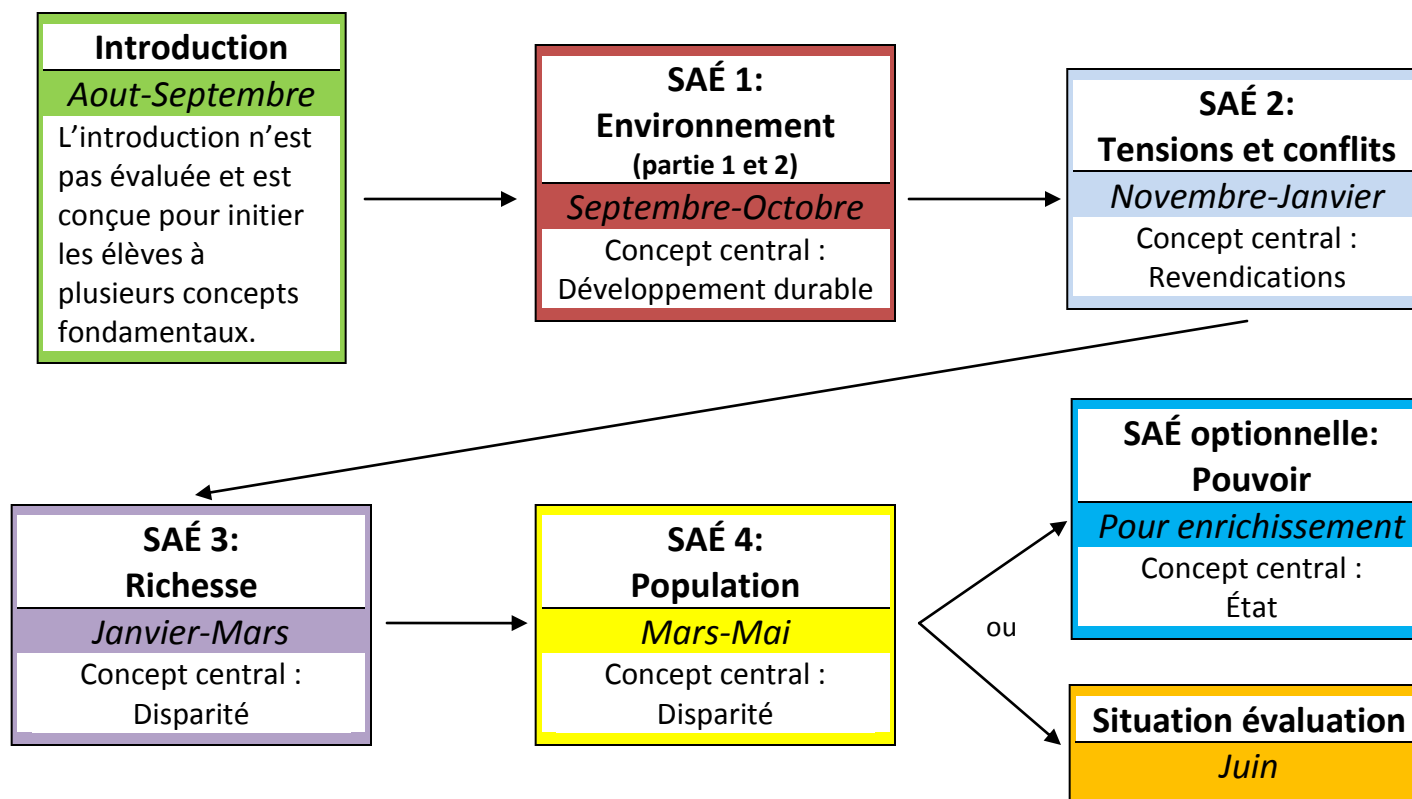
Date: _____

SAÉ: Pouvoir

Compétence	Niveau de la grille atteint	Valeur	Note
C1- Interpréter un problème du monde circumpolaire		____X.100	
TOTAL			

Notes/Commentaires:

Planfication annuelle



Annexes

L'apprentissage coopératif

Pistes pour l'organisation du
travail en coopération



L'apprentissage coopératif est une stratégie d'apprentissage et d'enseignement qui met l'emphasis sur le travail d'équipe. Chaque élève a une tâche précise et travaille ensemble pour atteindre le même but.

C'est une approche interactive de l'organisation du travail qui s'adapte à n'importe quel type de gestion de classe.

Il ne suffit pas de grouper les élèves pour qu'il y ait «apprentissage coopératif». De nombreux enseignants abandonnent l'idée de faire travailler les élèves en petits groupes après des expériences qui se révèlent problématiques ou négatives. Pourtant, lorsque bien organisé, en regard des valeurs à prioriser et d'éléments essentiels à considérer, le travail coopératif s'avère une stratégie d'apprentissage et d'enseignement fort efficace comportant de nombreux avantages.

Les avantages

Il y a des avantages au travail d'équipe tant pour les enseignants que pour les élèves. En plus de contribuer à un climat d'entraide, l'apprentissage coopératif amène l'élève à prendre plus de responsabilité et d'engagement tout en favorisant la rétention des apprentissages. De plus, le travail coopératif valorise les différences. Les enseignants, quant à eux, remarquent un meilleur équilibre entre les savoir-être et les savoir-faire ainsi qu'une persévérance accrue chez les élèves. L'apprentissage coopératif s'avère donc une stratégie et un outil d'intervention efficace.

Les valeurs

Des valeurs sont à promouvoir dans le cadre d'une organisation de travail coopératif. Parmi ces valeurs, il y a *l'équité, le respect mutuel, la solidarité, l'engagement et l'ouverture de soi, aux autres et au monde*. Voici de bons incitatifs pour instaurer ces pratiques dans les classes :

- Établissement de relations interpersonnelles plus constructives axées sur l'entraide, la confiance, la camaraderie et l'encouragement;
- Développement d'une image plus positive de soi;
- Meilleure utilisation de l'information fournie par les pairs;
- Pratique fréquente des habiletés cognitives et sociales de haut niveau et développement de l'esprit critique.

Les éléments essentiels au travail coopératif

Les activités d'apprentissage coopératif nécessitent une planification consciencieuse et rigoureuse. Aussi, il faut apprendre aux élèves à travailler en coopération en tenant compte des éléments suivants :

- L'interdépendance positive;
- La responsabilité de l'individu envers les membres de son groupe;
- L'hétérogénéité à l'intérieur du groupe;
- La prise de conscience et l'utilisation d'habiletés coopératives;
- L'objectivation et l'analyse du processus suivi.

L'interdépendance positive

Pour promouvoir la coopération au sein du groupe, les activités doivent être structurées de manière à ce que chacun ait à s'engager pour bien mener la tâche proposée et ainsi atteindre un objectif commun. Chaque membre du groupe doit être responsable d'une partie de la tâche ou d'un aspect de l'activité dont aucun autre membre de l'équipe ne s'occupera. Bref, la tâche ne peut être complétée sans l'apport de tous les membres de l'équipe.

La responsabilisation de l'individu

Chaque élève a la responsabilité d'apporter sa contribution à la tâche proposée dans le but d'atteindre l'objectif commun. L'entraide est essentielle. Le groupe réussit lorsque chaque membre a contribué à la réalisation de la tâche.

L'hétérogénéité

Les groupes doivent être hétérogènes. Ainsi, chaque élève aura l'occasion de faire valoir ses propres forces et tous les membres en bénéficieront.

Les habiletés coopératives

La tâche doit permettre de rendre conscient l'utilisation d'habiletés coopératives. Si l'on veut que les élèves soient en mesure de travailler en collaboration, il faut leur apprendre à se respecter et à respecter autrui, à attendre leur tour, à écouter leurs camarades, à avoir confiance en eux, à prendre des décisions, à résoudre des situations de conflit, à partager leurs idées et à accepter celles des autres.

L'objectivation et l'analyse du processus

Il est important d'accorder du temps aux élèves afin qu'ils réfléchissent à leur comportement au cours des différentes étapes et d'analyser le déroulement de l'activité. Ils doivent être en mesure d'évaluer leur performance, surtout en ce qui concerne l'utilisation des habiletés coopératives. En les amenant à développer de façon graduelle leurs habiletés coopératives, on assure la réussite des activités et des tâches proposées.

Le rôle de l'enseignant

L'enseignant a la responsabilité de planifier les activités en tenant compte des éléments essentiels à l'apprentissage coopératif. Il doit également s'assurer que la disposition physique de la classe facilite la coopération (placer les pupitres face à face, les regrouper). Il doit expliquer clairement aux élèves en quoi consiste le travail en coopération : il présente la tâche aux élèves (les étapes, le temps, etc.). Il doit également préciser à chacun le rôle qu'il aura à jouer au sein de son groupe.

Comment structurer les activités

Même si les élèves ont déjà une certaine habitude du travail coopératif, leur expérience et leur conception de cette situation d'apprentissage ne correspondront pas toujours à la vôtre, surtout au début de l'année. Il faut donc que ces activités soient soigneusement structurées au départ:

- présenter la tâche et préciser quel est l'objectif pédagogique;
- créer un milieu d'interdépendance en distribuant les rôles qu'assumeront les membres du groupe;
- décrire les responsabilités du groupe et de ses membres et s'assurer que les élèves comprennent bien vos attentes;
- expliquer ses attentes en ce qui concerne les habiletés sociales et vérifier que les élèves comprennent bien en leur demandant de décrire les façons dont ils peuvent s'entraider.

Les rôles possibles au sein d'une équipe de coopération

Il est possible de se faire une trousse de travail coopératif dans laquelle on retrouvera des cartons précisant la tâche pour chacun des rôles.

- Gardien de la parole
 - Permettre à chacun de s'exprimer;
 - Surveiller le ton de voix dans l'équipe.
- Gardien de la tâche
 - S'assurer que la tâche est bien comprise;
 - Centrer les élèves sur la tâche;
 - Faciliter le partage des tâches;
 - Noter le matériel nécessaire pour réaliser la tâche;
 - Amener l'équipe à s'entendre sur la présentation du travail.
- Gardien des idées
 - Écrire et organiser les idées de l'équipe;
 - S'assurer de la qualité de la présentation.
- Gardien du temps
 - Aider l'équipe à bien répartir le temps pour chaque tâche;
 - Faire respecter le temps accordé.

Différents modèles d'organisation pour le travail en coopération

Il existe plusieurs modèles de travail en coopération et chacun des ses modèles vise à développer des habiletés coopératives différentes. Peu importe le modèle choisi, il est important de ne pas camper les élèves dans les mêmes rôles à chaque activité de façon à ce qu'ils aient l'occasion de développer différentes facettes de la coopération.

1. La méthode «jigsaw»

La méthode «jigsaw» est une façon de structurer l'apprentissage coopératif qui est particulièrement efficace pour les tâches plus longues ou plus complexes. Cette méthode permet aux membres de se diviser la tâche en devenant «experts» dans un certain domaine.

Dans une **première étape**, l'enseignant s'adresse à la classe entière. Il explique en quoi consiste l'activité et en décrit le déroulement étape par étape.

Lors de la **deuxième étape**, l'enseignant divise la classe en groupes hétérogènes de

4 ou 5 élèves. Ces groupes s'appellent les «groupes d'origine» ou «groupe de base».

L'enseignant définit la tâche à accomplir et explique que chaque membre du groupe va devoir se joindre à un nouveau groupe — son «groupe d'experts» — pour se documenter et acquérir des connaissances dans un domaine qui deviendra son domaine «d'expertise» — pour revenir ensuite dans son groupe d'origine (ou de base) et faire un rapport sur ce qu'il a appris. Chaque membre du groupe d'origine aura donc la responsabilité d'apporter son expertise à la réalisation de la tâche.

L'enseignant répartit les élèves des groupes d'origine dans les «groupes d'experts». On peut procéder selon l'une ou l'autre des méthodes décrites ci-dessous, en fonction du genre de tâche à effectuer.

1. Attribuer à chaque membre du groupe d'origine un chiffre de 1 à 4 (ou de 1 à 5 dans le cas où les groupes d'origine sont composés de 5 élèves). Tous les élèves à qui le chiffre 1 a été attribué se retrouveront dans le groupe d'experts n° 1, ceux à qui on a attribué le chiffre 2 se trouveront dans le groupe d'experts n° 2 et ainsi de suite.
2. Tenir compte des talents naturels des élèves ou, au contraire, des habiletés que certains doivent développer, au moment de l'attribution d'un domaine d'expertise correspondant à un aspect spécifique du projet que le groupe devra mener à bien.
3. Faire participer les élèves au choix des domaines d'expertise qui devront être travaillés au cours du projet. Ce choix peut résulter des auto-évaluations des élèves et contribuer à les motiver dans la poursuite d'objectifs personnels.

Lors de la **troisième étape**, les élèves sont dans leurs groupes d'experts. Ils participent alors à des activités visant l'acquisition de connaissances ou d'habiletés dans un domaine donné.

Ils se préparent ensuite à partager avec les membres de leur groupe d'origine, soit un rapport sur ces connaissances, soit leurs nouvelles habiletés pour participer au projet du groupe d'origine.

Lors de la **quatrième étape**, chaque expert retourne dans son groupe d'origine pour effectuer le projet du groupe.

On procède à l'organisation du travail pour accomplir la tâche proposée.

La **cinquième étape** se déroule avec la classe entière. Les groupes d'origine présentent leur produit final. En fin de projet, l'enseignant anime une discussion portant sur le processus de travail coopératif et sur les modifications à apporter au processus pour les activités similaires qui seront faites ultérieurement.

2. Le Cube communicant

Tout d'abord, il faut diviser la classe en équipes et leur remettre un cube communicant (petit cube fait en carton qui comporte sur chacune de ses faces un sujet ou une question).

Puis une fois en équipe, les élèves lancent le cube à tour de rôle et chaque personne parle du sujet que le hasard lui a attribué. Les autres membres de l'équipe doivent l'écouter attentivement et lui poser des questions s'ils ont envie d'avoir des précisions.

Les membres de chaque équipe disent ensuite ce qu'ils ont appris d'intéressant de la part de la personne qu'ils ont écoutée.

3. Le Graffiti circulaire

Diviser la classe en équipe. Sur un graffiti commun, tous les membres de l'équipe écrivent en même temps le plus grand nombre d'idées sur un sujet quelconque (en respectant leur territoire). Utiliser un crayon de couleur différente pour chaque élève, favorise la responsabilisation individuelle.

Une fois le temps écoulé et dans le but d'enrichir les idées des autres, on tourne la feuille afin que tous les membres de l'équipe visitent chacun des territoires. Lorsqu'un membre est d'accord avec l'écrit d'un autre membre, il appose ses initiales en signe de consentement.

Lorsque les membres reviennent à leur question de départ, il est temps de faire un retour collectif. On peut désigner un porte-parole dans les équipes à l'aide de la couleur du crayon utilisé. Il est alors possible de faire ressortir l'élément ou les éléments de chacun des territoires qui ont eu l'assentiment du plus grand nombre de membres.

4. Les 4 coins

Aux quatre coins de la classe, on installe quatre affiches traitant chacune d'un sujet. On demande aux participants de se diriger vers l'affiche qui les interpelle le plus.

Lorsque tous les participants se sont dirigés vers un coin, on les invite à discuter du thème choisi. On peut également demander à un secrétaire de prendre des notes de la discussion. Lorsque le temps est écoulé, on invite un porte-parole à partager les idées qui sont ressorties de cet échange avec le reste du groupe.

Des ressources pour le travail en coopération

- ***Trousse pédagogique de l'apprentissage coopératif***

Comporte des fichiers à télécharger sur : les différents rôles, des activités coopératives possibles, les habiletés coopératives à développer, des grilles de discussion, des grilles d'observation et d'évaluation, des canevas d'élaboration d'une activité coopérative, etc.

Source : <http://asp.csdeschenes.qc.ca/snaps/trousseapp.htm>

- HOWDEN, Jim et MARTIN, Huguette, La coopération au fil des jours, des outils pour apprendre à coopérer, Chenelière/McGraw-Hill, Montréal-Toronto, 1997.
- <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/inter/dirapp.html>



Le développement de concepts

Guide pour le développement des concepts

« L'enfant ne saisira véritablement le sens d'un concept qu'après avoir eu l'occasion de le réinventer pour lui-même. » Piaget

Piaget

Construction de concepts

Présentation de la démarche suggérée

Qu'est-ce qu'un concept?

Selon le Larousse (2008) : « Un concept est une représentation générale et abstraite d'un objet, d'un ensemble d'objets. *Le concept de justice* »

Donc;

- C'est une représentation mentale, générale et abstraite d'un ou de plusieurs phénomènes et de leurs relations.
- Il réunit un certain nombre d'éléments sous un même vocable.
- Il ne se construit pas isolément mais en réseau. Les concepts sont donc en interdépendance étroite les uns avec les autres.
- Il peut avoir un rôle d'organisateur pour un réseau de concepts et permettre une mise en ordre d'autres concepts.
- Un réseau de concepts est illustré par une représentation graphique composée de mots, de figures géométriques et de flèches, lesquelles indiquent les liens.
- Un réseau de concepts est une technique d'illustration qui permet de visualiser une idée, une opinion, une théorie, un texte.

Certains auteurs proposent l'utilisation de réseaux sémantiques pour favoriser le développement des apprentissages. Comme élément d'une stratégie d'enseignement, la présentation d'un modèle conceptuel (sous forme graphique) sert à l'élève de structure préalable à partir duquel il peut organiser l'acquisition de connaissances nouvelles. Comme stratégie d'apprentissage, la production de schémas amène l'élève à organiser lui-même la structuration de ses connaissances, à hiérarchiser les concepts qui en sont la base. Il existe plusieurs types de schémas qui permettent d'illustrer en un simple coup d'œil, un réseau complexe d'information.

Pour construire un schéma de concepts :

- On dresse la liste des concepts devant se retrouver dans le schéma.
- On choisit des formes à donner sur une feuille en plaçant d'abord le ou les concepts-clés en terminant par les concepts secondaires.
- On effectue plusieurs essais de regroupements jusqu'à ce que le schéma ait la forme souhaitée.

- On termine en précisant la nature des liens qui unissent les éléments conceptuels.

La page ci-jointe, vous donne la ligne conductrice de la construction de concepts. Cette démarche s'inscrit dans un contexte de travail en groupe, où les élèves sont amenés à construire leur représentation du concept à l'étude.

Vous pouvez apporter des modifications à la démarche proposée. Vous pourriez, avant même de présenter le concept qui est à construire, montrer aux élèves des photos se rapportant à ce même concept. Les photos peuvent servir à titre d'exemple et de contre-exemple. Les élèves sont amenés à décrire et à nommer ce qu'ils observent. Nous pouvons aussi établir les différences et les ressemblances entre les images et ensuite procéder selon les étapes du modèle.

Par exemple, pour le concept d'industrialisation, un concept qui est à l'étude dans la réalité sociale *La fédération canadienne*, vous pourriez montrer une photo de l'intérieur d'une usine de textile datant de la période à l'étude et une photo d'une industrie d'aujourd'hui. Les élèves décrivent ce qu'ils voient, constatent que l'activité est la même (fabriquer des tissus), mais que le mode de production a changé. À partir de ces constats et de leurs connaissances antérieures, guidés par les questions de l'enseignant, ils sont amenés à construire leur représentation du concept d'industrialisation.

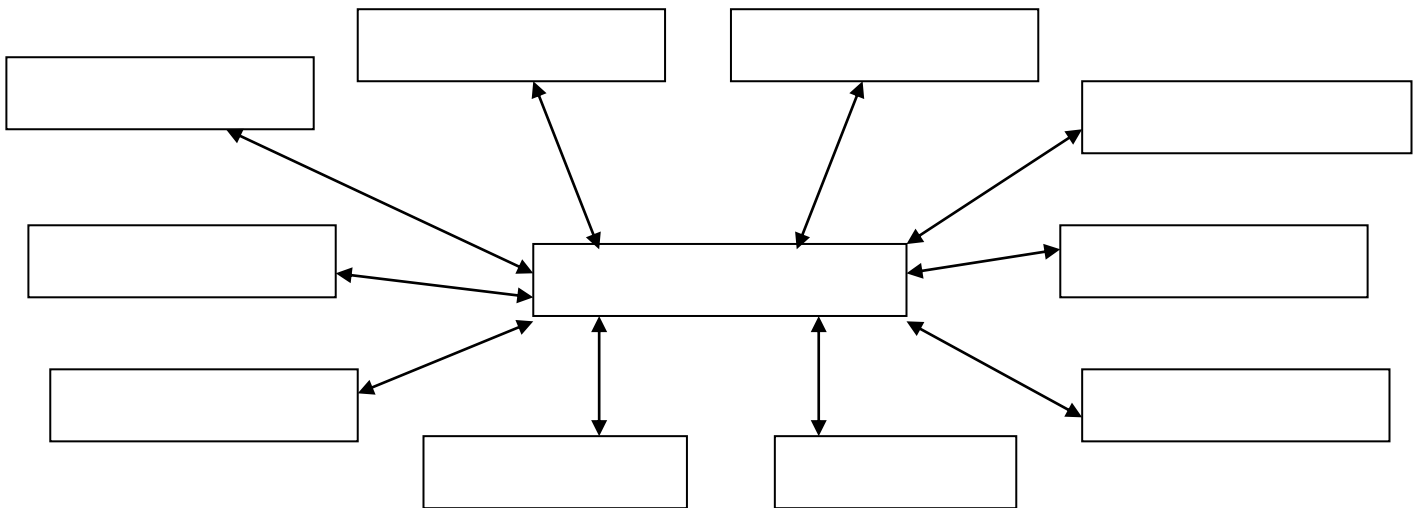
Il aurait été possible, avant le début de l'activité, de montrer la photo de l'industrie datant de l'époque de la fédération canadienne à un élève et celle d'aujourd'hui à un autre élève. Ainsi, l'analyse aurait déjà été amorcée par ceux-ci et leurs observations auraient servi à alimenter le groupe.

Aussi, d'autres photos auraient pu servir d'exemples et de contre-exemples. Lorsque le groupe aurait repéré les attributs du concept, nous aurions tenté de déterminer si les photos constituent des exemples ou des contre-exemples du concept à construire. À titre de contre-exemple d'industrialisation, nous pourrions montrer aux élèves une photo d'un cordonnier dans son atelier. À titre d'exemple, nous pourrions montrer une photo d'une usine de fabrication de chaussures.

Nous vous proposons donc de tenter l'expérience avec vos élèves pour les accompagner dans la construction des différents concepts à l'étude. À partir de la démarche proposée, vous pouvez guider vos élèves dans la construction des différents concepts. Il vous sera ensuite possible de développer un réseau de concept.

Modèle à suivre::

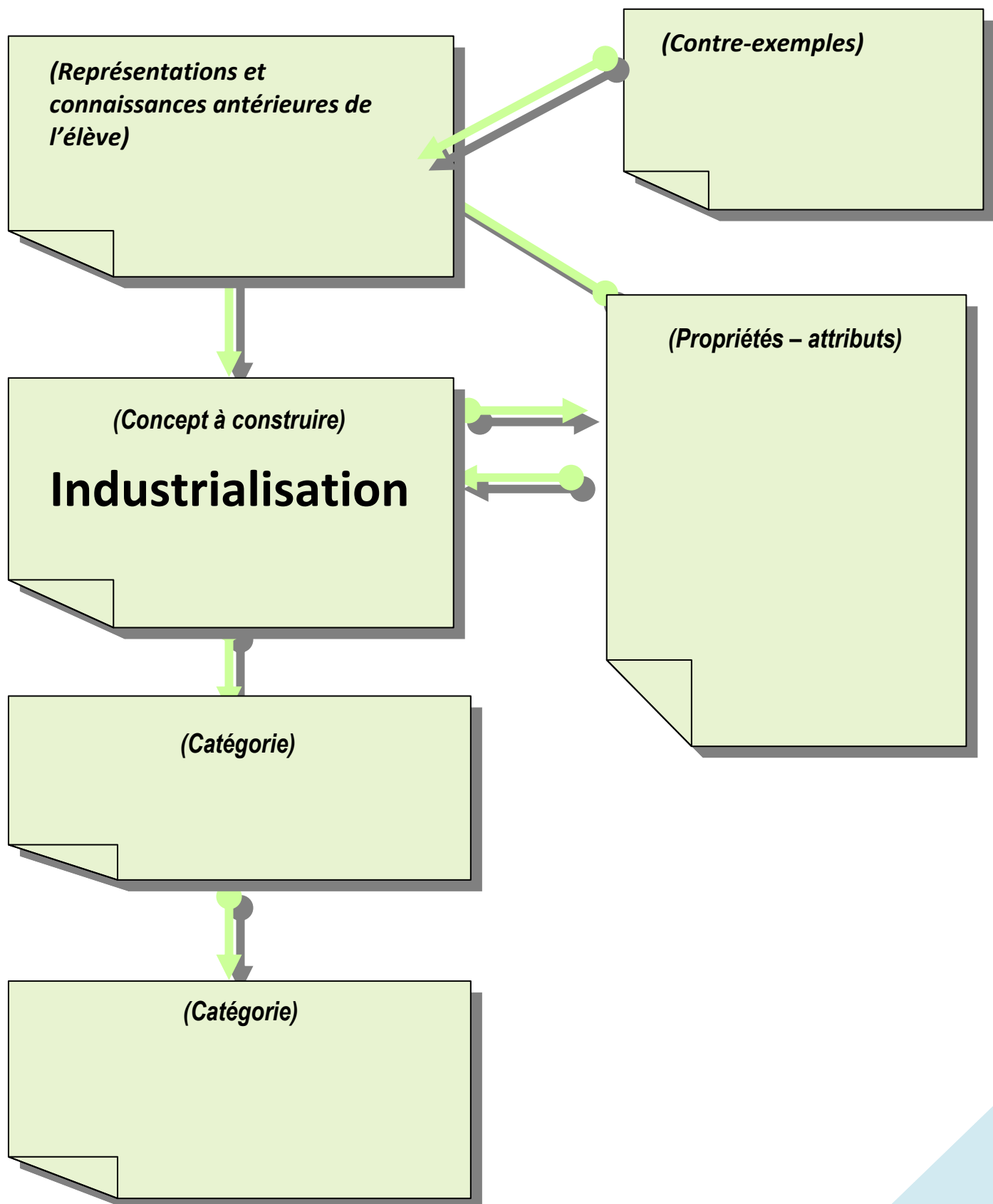
1. Présenter le concept à construire. Partir du répertoire cognitif et affectif de l'élève.
(L'enseignant contribue à la quête d'informations en intervenant dans la discussion et en questionnant judicieusement les élèves.)
2. Procéder à la recherche d'attributs.
3. Inscrire le concept dans un réseau conceptuel.
4. Élaborer une définition avec les élèves.
5. Élargir et vérifier la compréhension du concept (classer des exemples et des contre-exemples).



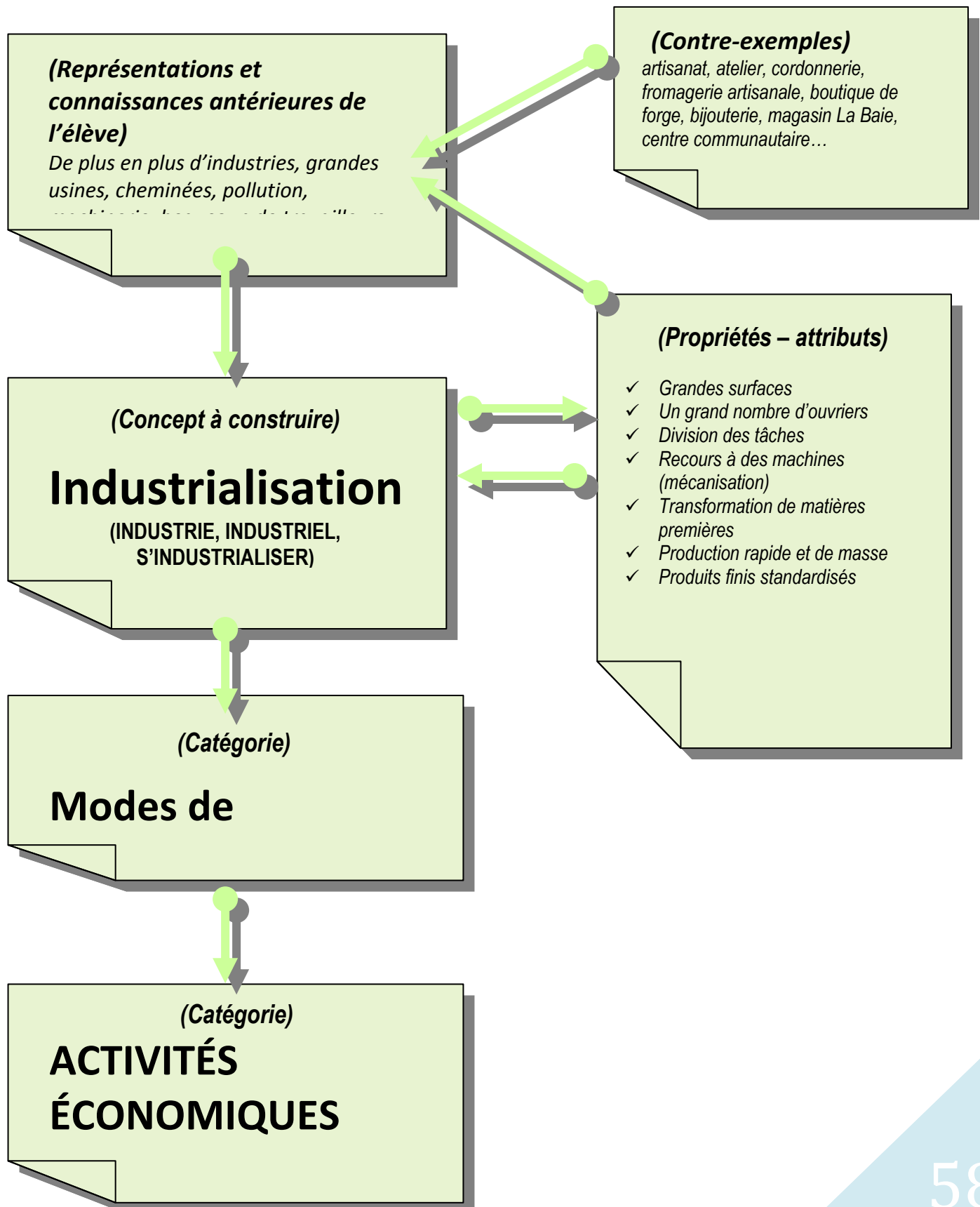
Définition du concept : _____

Sources:

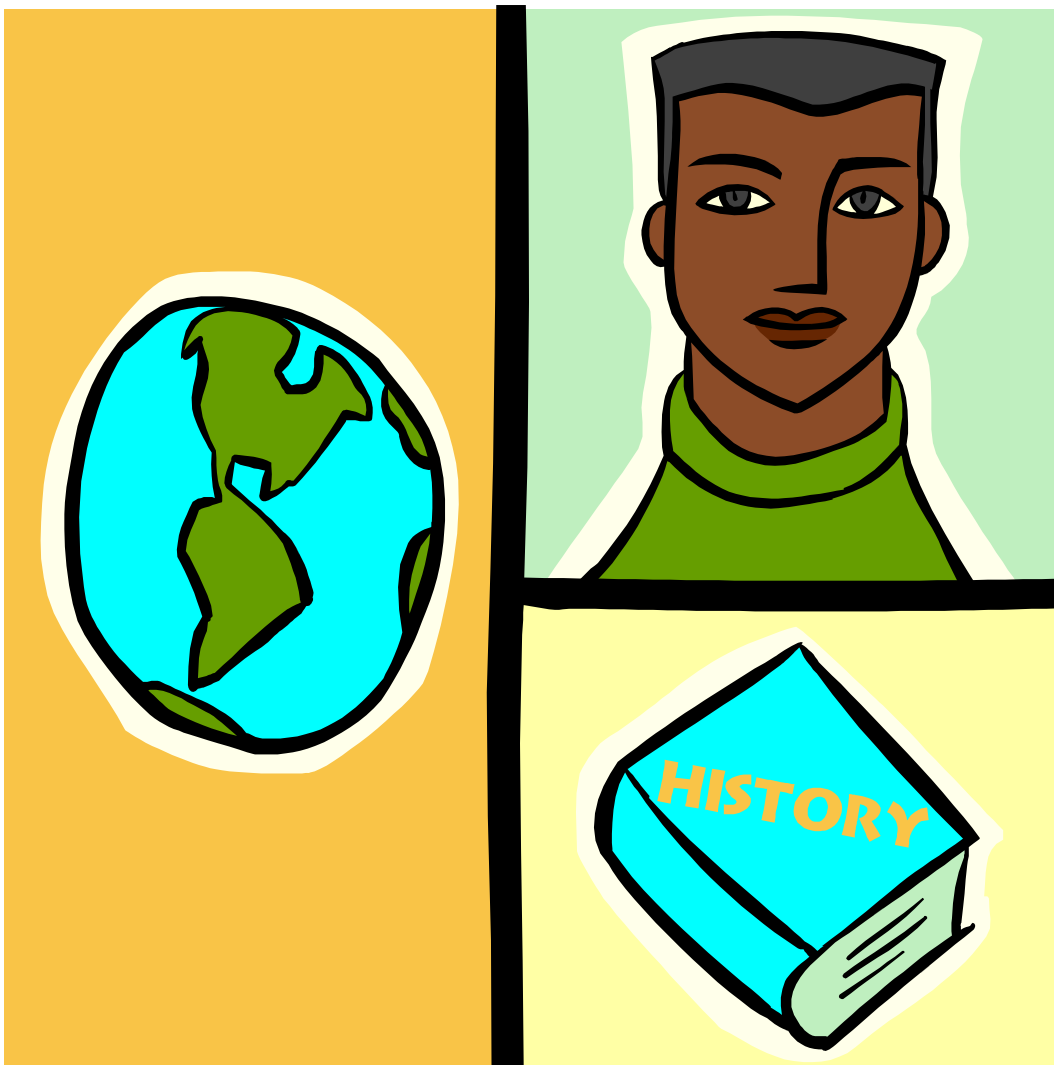
- Le petit Larousse illustré (2008), p. 231.
- <http://sdp.cegep-rdl.qc.ca/pdf/fiches/tex6.pdf>
- Formations MELs, DGFJ, Primaire & Histoire et éducation à la citoyenneté, bloc 4, printemps 2000



Modèle- Corrigé



Stratégies de lecture en univers social



Stratégies de lecture en univers social

Lecture en univers social

« Le but de la littératie en univers social est de développer la curiosité des élèves en ce qui a trait aux gens et au monde qui les entoure afin de contribuer au développement d'une population active dans un monde de diversité culturelle ». (Macceca, p. 4)

Une partie du rôle des enseignants en univers social consiste à amener les élèves à comprendre et à voir l'importance des relations entre les êtres humains et leur environnement. En faisant cela, ils encouragent les élèves à établir des liens entre le passé et le présent et à développer leur compréhension du monde dans lequel ils vivent et auquel ils participent. Ceci n'est pas nécessairement une tâche facile. Un enseignant ne peut se contenter de demander aux élèves d'établir ces liens et de comprendre le monde dans lequel ils évoluent. Ils doivent acquérir un ensemble de compétences qui leur permettent de se poser des questions, de faire des recherches et de réfléchir sur les divers aspects de la société. Selon l'approche traditionnelle en univers social, l'enseignant demandait aux élèves d'avoir recours à leurs manuels pour développer leur compréhension du monde et trouver des réponses à leurs questions éventuelles. En général, selon cette approche, les élèves se servent du manuel pour répondre à des questions ou prendre des notes sans jamais vraiment apprendre à lire de façon efficace. De plus, cette façon de lire ne stimule généralement pas une soif de connaissances chez l'élève et ne suscite pas le désir d'approfondir ses apprentissages sur un sujet donné. C'est pourquoi il est essentiel que les enseignants en univers social ne se contentent pas seulement d'apprendre à leurs élèves à devenir de bons lecteurs, mais qu'ils arrivent aussi à les motiver à lire.

Motiver les élèves à lire

C'est bien connu, les élèves qui lisent ailleurs que dans la salle de classe et qui lisent des textes de genres variés sont ceux qui ont une meilleure compréhension en lecture. Ceci dit, la réalité est que beaucoup d'élèves ne lisent pas en dehors des murs de la classe. C'est pour cela qu'il est particulièrement important que les enseignants donnent à leurs élèves l'occasion de lire **souvent** et de lire **divers types** de textes. L'enseignant ne doit pas oublier que les bandes dessinées, les affiches, les caricatures politiques, les listes, etc. constituent des types de textes riches sur le plan du vocabulaire et du contenu.

Le processus de lecture

Il peut être très bénéfique pour les élèves de structurer la lecture en trois étapes : **avant**, **durant** et **après**. Chaque étape du processus de lecture est d'une importance égale et doit être abordée par l'enseignant.

▪ Avant la lecture

Avant que les élèves commencent à lire, l'enseignant doit essayer de susciter leur intérêt par rapport au sujet, de réactiver leurs acquis et de construire de nouveaux savoirs à partir de ceux-ci, et d'établir le but de cette lecture (Macceca, p. 9). Ceci aidera les élèves à aborder l'étape suivante du processus et à se dégager de certaines insécurités qu'ils pourraient avoir par rapport à cette lecture. « Les enseignants en univers social qui motivent leurs élèves et suscitent leur intérêt avant d'aborder la lecture améliorent le niveau de compréhension générale de leurs élèves ». De plus, les élèves qui sont motivés ont « plus de chances de retenir ce qu'ils lisent à long terme » (Macceca, p. 9).

L'enseignant peut motiver ses élèves en tenant compte de leurs **connaissances antérieures**. Quand on lit, on se base sur ce que l'on sait déjà. En d'autres termes, nous arrimons de nouveaux éléments d'information tirés d'un texte à de l'information que nous avons déjà. En tant qu'enseignant, si vous pouvez évaluer les connaissances antérieures de vos élèves avant d'entamer la lecture, vous serez plus en mesure de décider des textes à utiliser et de la démarche à suivre pour s'assurer que vos élèves possèdent certaines connaissances actuelles à relier aux connaissances nouvelles.

Donner un **but à la lecture** peut également accroître la motivation des élèves. Voici quelques buts possibles : prédire ce qui va se passer, apprendre du nouveau vocabulaire, résumer, évaluer un point de vue, etc. (Macceca, p. 9). Il est essentiel que les élèves sachent pourquoi ils lisent. Ceci contribuera à concentrer leur attention et à donner plus de sens à la tâche.

En univers social, il est d'une importance cruciale que l'enseignant présente les **concepts clés** et le **vocabulaire**. Ceci aidera les élèves à lire avec davantage de facilité, ce qui favorisera en fin de compte une meilleure compréhension.

L'enseignant devrait également nourrir le **développement de la métacognition**. Il est important pour les élèves de prendre conscience de la tâche de lecture. S'ils apprennent à identifier les stratégies qu'ils utilisent en lisant, ils seront en mesure de mieux prendre en mains leur apprentissage et de devenir des lecteurs plus autonomes.

Activités possibles avant la lecture

- Examen sommaire de documents (cartes, schémas, etc.)
- Utiliser les titres pour deviner le contenu
- Parcours rapide
- Examen du vocabulaire
- Discussion de classe sur le sujet du texte
- Remue-méninges
- Créer des questions
- Faire des prédictions

▪ **Pendant la lecture**

Pendant qu'ils lisent, les élèves devraient être mobilisés pour répondre à des questions en auto-évaluant leur compréhension, en visualisant l'information et en établissant des rapports avec d'autres sujets. Il est essentiel que l'enseignant aide ses élèves à se créer des intentions de lecture. Les élèves ont besoin de savoir le **but** de leur lecture ainsi que la nature de l'information qu'ils devraient rechercher. L'enseignant en univers social devrait également aider ses élèves à apprendre comment se créer des images mentales à partir de leur lecture. Ceci les aidera à comprendre la matière à mesure qu'ils avancent dans leur lecture. Cela favorise également la rétention de l'information. Pendant qu'ils lisent, leur cerveau rattache la nouvelle information à leurs connaissances actuelles; il est donc essentiel que les enseignants aident leurs élèves à relier ce qu'ils savent à ce qu'ils apprennent pendant leur lecture. (Macceca, p.10-11)

Activités possibles pendant la lecture

- **Relire pour clarifier** *ex. : Je ne comprends pas la différence entre sédentaire et nomade, alors lisons le document 15.*
- **Résoudre certains mots** *ex. : Que veut dire inanimé? Quelles parties de ce mot reconnais-tu?*
- **Contrôler et régler la lecture** *ex. : Est-ce que je suis capable d'indiquer où les Iroquois habitaient vers l'an 1500?*
- **Auto-questionnement pour contrôler sa compréhension** *ex. : Qu'est-ce que le « cercle de vie »?*
- **Chercher des réponses à des questions** *ex. : Je vais chercher la réponse à ma question sur le « cercle de vie » dans la section « Je prends connaissance des croyances autochtones ».*
- **Observer la structure du texte** *ex. : Qu'est-ce que les titres et sous-titres nous disent à propos du sujet?*
- **Bâtir sur les connaissances préalables** *ex. : Je sais déjà que les Inuits du Nunavik d'aujourd'hui sont les descendants de peuples qui ont traversé le détroit de Béring.*
- **Stimuler la discussion** *ex. : Pourquoi est-ce que les Européens et les Inuits n'étaient pas d'accord sur l'utilisation des terres?*
- **Concentrer les objectifs** *ex. : Expliquons les différences entre sédentaire et nomade.*
- **Deviner les intentions de l'auteur** *ex. : Qu'est-ce que l'auteur cherche à nous faire comprendre à propos de la « Déclaration sur les droits des peuples autochtones »*
- **Faire des généralisations à partir de détails spécifiques** *ex. : Les trois nations transmettaient leur culture selon la tradition orale.*
- **Visualiser le contenu** *ex. : Prenons une minute pour imaginer de quoi aurait pu avoir l'air un village iroquois vers l'an 1500. Qu'est-ce qui vous vient à l'esprit?*
- **Ajuster le but de la lecture** *ex. : Cette section porte sur l'animisme, donc portons notre réflexion sur la spiritualité.*

Adapté de Macceca, p. 11

Après la lecture

« Durant l'étape finale du processus de lecture, les élèves établissent des liens entre les éléments d'information qu'ils ont relevés dans le texte, ce qui leur permet d'approfondir leur compréhension et de réfléchir sur ce qu'ils ont appris ». (Macceca, p 12)

Après la lecture, il est important que l'enseignant donne aux élèves des occasions de réfléchir sur ce qu'ils ont appris à partir du texte. Ceci les aidera à clarifier leurs idées, à établir des liens et à faire la synthèse de ces nouveaux éléments d'information. De plus, « l'enseignant devrait consacrer un peu de temps à revoir le texte avec ses élèves pour démontrer que l'expérience de la lecture n'est pas un événement unique » (Macceca, p. 12). Les élèves doivent être encouragés à résumer, à trouver les idées maîtresses et à faire la synthèse de l'information qu'ils viennent de lire. L'enseignant devrait « profiter d'activités supplémentaires après la lecture afin d'aider ses élèves à approfondir leur compréhension du texte » (Macceca, p. 12).

Activités possibles après la lecture

- **Relire pour revoir l'information et retrouver des renseignements spécifiques** *ex. : Quel était le point de vue des Européens sur le partage des terres?*
 - **Confirmer les prédictions** *ex. : C'était erroné de penser que les Algonquiens étaient un peuple agricole.*
 - **Discuter de ce qui a été compris; échanger de l'information** *ex. : Il y a bien des façons d'être un bon citoyen. Je peux respecter les règles, être honnête, courageux ou responsable.*
 - **Clarifier le sens du texte** *ex. : Expliquer la différence entre un style de vie sédentaire et un style de vie nomade.*
 - **Relier la lecture au lecteur** *ex. : Comment puis-je participer à la société?*
 - **Résumer ce qu'on vient de lire** *ex. : Qui peut résumer la relation entre les Européens et les Algonquiens?*
 - **Faire la synthèse des nouveaux renseignements** *ex. : Maintenant je comprends pourquoi les arrières grands-parents qui faisaient des échanges avec la CBH ont fini par dépendre de produits tels que la farine, le thé et le tabac.*
 - **Analyser différents éléments du texte** *ex. : Comment est-ce que cette carte de l'Amérique du Nord datant de l'an 1000 peut nous aider à comprendre les migrations?*
 - **Créer de nouvelles questions** *ex. : Comment est-ce que la façon européenne de partager les terres a changé l'Amérique du Nord?*
 - **Évaluer les apprentissages** *ex. : Décrivez les Inuits vers l'an 1500.*
- Adapté de Macceca, p. 11*

L'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture

« Les bons enseignants font appel à de nombreuses stratégies pour hausser le niveau de compréhension de leurs élèves en lecture et il est pertinent de relever les stratégies qu'ils utilisent afin d'expliquer pourquoi l'application de telle ou telle technique réussit à améliorer les compétences de leurs élèves. Il est encore plus important d'enseigner concrètement et individuellement quelques-unes de ces stratégies, y compris le modelage, la pratique guidée et la pratique indépendante. Ces étapes permettent aux élèves d'apprendre à utiliser indépendamment et régulièrement une grande variété de stratégies de compréhension en lecture dans un vaste éventail de contextes ». (Macceca, p. 13)

Les élèves profitent grandement d'un enseignement explicite et concret sur les stratégies de lecture. En prenant le temps de leur enseigner ces stratégies de lecture, vous les aiderez à accroître leur compréhension des textes qu'ils ont à lire. En plus de ces stratégies, il est important que vous aidiez vos élèves à développer leurs compétences métacognitives. La métacognition les aidera à contrôler leur propre compréhension et à s'auto-évaluer en lisant des textes. Cela les aidera à devenir des lecteurs mieux équipés et plus conscients de leurs stratégies face à n'importe quelle sélection, peu importe le contexte.

Il est important d'enseigner une variété de stratégies à vos élèves. Comme ailleurs, des modèles différents auront plus d'attrait et seront plus efficaces d'un élève à l'autre, en fonction de leur style d'apprentissage. On doit également amener les élèves à comprendre qu'il faut appliquer différentes stratégies selon les différents types de textes et de tâches de lecture.

Si nous voulons que nos élèves se sentent impliqués dans leur lecture, nous devons les préparer à devenir des lecteurs stratégiques.



ÉTAPES DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION EN LECTURE

1- **Donner une description exacte de la stratégie et expliquer quand et comment l'utiliser.** L'enseignant doit expliquer comment s'appelle la stratégie, pourquoi les élèves s'en servent, ce qu'elle leur permet de comprendre et la fréquence à laquelle ils devraient s'en servir.

2- **Modéliser la stratégie.** L'enseignant doit montrer comment on se sert de la stratégie quand les élèves sont en train de lire. Les élèves peuvent aussi modéliser la stratégie, tandis que l'enseignant renforce l'apprentissage en expliquant comment la stratégie est en train d'être appliquée.

3- **Donner des occasions d'utiliser la stratégie en collaboration et en action.** L'enseignant et les élèves travaillent ensemble et partagent leur utilisation de la stratégie pendant qu'ils sont en train de lire.

4- **Animer des sessions de pratique guidée sur l'application de la stratégie, et favoriser un transfert progressif de responsabilité de l'enseignant à l'élève.** À ce stade, l'enseignant peut rappeler aux élèves comment on utilise la stratégie et quelles en sont les étapes, tout en leur permettant de travailler la technique de façon indépendante.

5- **Encourager les élèves à utiliser la stratégie de façon indépendante.** Au stade final, l'enseignant peut doucement rappeler le nom de la stratégie, mais les élèves devraient être en mesure d'utiliser la technique de façon automatique et indépendante.

Les recherches ont démontré que les élèves ne maîtrisent l'utilisation de stratégies de compréhension en lecture que lorsque l'enseignant suit les cinq étapes décrites ci-dessus.



Extrait de *Reading Strategies for Social Studies*, Macceca (2007), p. 14.

CE QUE FONT LES BONS ENSEIGNANTS

Les recherches de Keene (2002) ont relevé cinq traits qu'on retrouve chez tous les enseignants efficaces. Les voici :

1- Ils prennent le temps de comprendre chaque stratégie dans leur propre façon de lire. En faisant cela, l'enseignant devient plus conscient de la stratégie, augmente ses connaissances métacognitives relatives à la stratégie et est donc plus en mesure de l'expliquer à ses élèves.

2- Ils intègrent l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture dans des activités prévisibles chaque jour, chaque semaine et chaque mois. Les enseignants qui sont efficaces dans leur enseignement des stratégies de lecture établissent des buts en ce qui a trait au moment où certaines stratégies doivent être apprises. Ils veillent à ce que ces buts soient réalisés. Ils préparent un calendrier en fonction de ces buts et prévoit du temps pour un suivi auprès des élèves qui ont de la difficulté.

3- Ils demandent aux élèves d'appliquer chaque stratégie de compréhension à une grande variété de textes à divers niveaux dans des contextes différents.

4- Ils font varier la taille des groupes pour l'enseignement des stratégies. Changer la taille des groupes permet à l'enseignant de se concentrer sur des buts différents.

Grands Groupes	Petits Groupes
▪ Présenter une nouvelle stratégie ▪ Modéliser la réflexion à voix haute afin de montrer aux élèves comment de bons lecteurs procèdent; ▪ Réfléchir à voix haute avec de nouveaux genres de textes puis permettre aux élèves de partager leurs expériences au sujet de cette stratégie.	▪ Donner un enseignement plus intensif aux élèves qui en ont besoin; ▪ Présenter la stratégie aux élèves plus doués afin qu'ils puissent l'appliquer de façon autonome à des textes plus stimulants et dans de nouveaux genres de textes; ▪ Présenter de nouvelles activités qui permettent aux élèves de partager leur pensée (nouvelles cartes, tableaux, carnets de réflexions, croquis, journal, etc.); ▪ Permettre aux élèves de discuter de livres et des stratégies de compréhension sans l'intervention de l'enseignant

5- Ils transmettent progressivement aux élèves la responsabilité d'appliquer une stratégie de compréhension. Les bons enseignants suivent les étapes de l'enseignement explicite et font peu à peu la transition du modelage au travail de groupe à l'utilisation autonome de la stratégie par les élèves. Adapté de *Reading Strategies for Social Studies*, Macceca (2007), p. 15-16.

Enrichir le vocabulaire

Aider les élèves à développer leur vocabulaire est important. Il est solidement établi que les connaissances en matière de vocabulaire sont d'une importance critique en matière de compréhension de textes. Les élèves ayant un vocabulaire plus riche feront preuve d'une meilleure compréhension en lecture et seront mieux outillés pour aborder de nouveaux mots parce qu'ils sont capables d'établir des liens entre ces mots et des mots qu'ils connaissent déjà.

L'enseignement du vocabulaire est particulièrement important en univers social parce que les élèves sont plus souvent exposés à de nouveaux termes durant les cours d'histoire et de géographie que dans le contexte de d'autres cours.

Les recherches menées par Beck et McKeown (1991) ont établi qu'il y a trois différents niveaux de connaissance des mots : inconnu, connu et établi.

Inconnu	Mots que l'élève ne reconnaît pas et ne comprend pas
Connu	Mots que l'élève reconnaît mais auxquels il doit réfléchir consciemment pour en déterminer le sens
Acquis	Mots que l'élève reconnaît et peut facilement définir

Le but de l'enseignant est de s'assurer que les mots inconnus des élèves deviennent éventuellement des mots acquis « afin qu'ils puissent les utiliser dans leur communications orales et écrites ». Ceci implique également le fait de savoir ce que le mot veut dire, d'en connaître les synonymes et les nuances. Pour en arriver à ce point, l'enseignant doit exposer l'élève à ce mot un bon nombre de fois et dans des contextes variés. (Macceca, p. 17)

ENSEIGNER EFFICACEMENT LE VOCABULAIRE

« En général, les enseignants se concentrent sur l'enseignement de mots et de leurs définitions pour enseigner le vocabulaire, mais cette méthode n'est pas la plus efficace à cause du caractère complexe de la connaissance des mots. Il serait préférable d'inviter les élèves à réinvestir leurs connaissances antérieures afin qu'ils apprennent des significations et des nuances nouvelles, qu'ils établissent des liens entre les mots et des concepts plus vastes, qu'ils associent des mots avec d'autres, qu'ils classent les mots dans des catégories uniques et utiles et qu'ils prennent goût à utiliser la langue de façon créative pour exprimer leurs idées». (Macceca, p. 18-19)

Les quatre principes de base pour l'enseignement du vocabulaire *(selon Blachowicz et Fisher 2000) :*

L'élève doit :

- 1- Améliorer activement leur compréhension des mots et les façons de les apprendre;
- 2- Personnaliser leur apprentissage des mots;
- 3- Se plonger dans les mots;
- 4- Employer des ressources variées pour apprendre des mots à travers de nombreuses expositions.

(Macceca, p. 24)

Choisir le vocabulaire à enseigner

Au cours de sa préparation, il est essentiel que l'enseignant lise les textes qu'il présentera à ses élèves. En se donnant cet avant-goût du texte, l'enseignant peut dresser une liste de mots de vocabulaire qui pourraient être difficiles pour ses élèves. Puis, avant d'exposer les élèves au texte, l'enseignant peut leur présenter une liste du vocabulaire qu'ils retrouveront dans le texte et leur demander d'identifier les mots qui sont nouveaux pour eux. Cela aidera l'enseignant à choisir les mots de vocabulaire qu'il va aborder.

Ryder et Graves (2003) suggèrent les lignes directrices suivantes pour aider les enseignants à choisir le vocabulaire à enseigner en classe :

- 1- Ces mots sont essentiels à la compréhension du texte;
- 2- Les élèves ne peuvent pas utiliser le contexte ou la structure du texte pour déterminer le sens général du mot;
- 3- Ces mots sont utiles ailleurs que dans le texte. Si les élèves risquent de rencontrer le mot lors d'une autre lecture en dehors de la classe, ce mot vaut la peine d'être enseigné. (*Macceca, p. 19*)

STRATÉGIE 1 : ACTIVITÉS DE CONSCIENCE DES MOTS

Échelle d'évaluation des connaissances
Évaluation du vocabulaire
Tableau des racines/préfixes/suffixes
Carte conceptuelle
Modèle Frayer
Carte sémantique
Diagramme de vocabulaire

Échelle d'évaluation des connaissances

Activité

Avant de commencer une unité ou une leçon, jetez un coup d'œil rapide sur le matériel que vos élèves vont avoir à lire. Trouvez dix mots essentiels à la compréhension des principaux concepts. Placez ces mots dans l'*Échelle d'évaluation des connaissances* (voir Annexe) et distribuez la fiche aux élèves. Demandez-leur de remplir la fiche individuellement. Avant de les ramasser, vous pouvez définir les mots et, pour chaque mot, inviter les élèves à lever la main selon qu'ils ont coché « Mot connu », « Mot vu ou entendu » ou « Mot inconnu ». En prenant le temps d'en discuter avec vos élèves, vous leur donnerez l'occasion d'établir des liens entre les mots et les idées présentées. (Macceca, p. 28)

Évaluation du vocabulaire

Activité

Avant de donner aux élèves un texte à lire, choisissez les mots essentiels de la leçon. Écrivez ces mots sur la fiche d'*Évaluation du vocabulaire*. Donnez aux élèves une copie de la fiche et expliquez-leur qu'ils vont réfléchir à leur compréhension de certains mots, à trois moments différents : avant de lire le texte, après avoir lu le texte et après avoir discuté des mots en classe. Expliquez-leur les symboles à utiliser : (+) signifie que l'élève connaît le mot; (-) indique que l'élève ne connaît pas le mot; et (?) indique que l'élève n'est pas sûr de la signification du mot. (Macceca, p. 33)

Tableau des racines/préfixes/suffixes

Activité

Distribuez aux élèves la fiche *Tableau des racines/préfixes/suffixes* (voir Annexe) avant de commencer la lecture du matériel. Demandez-leur de faire attention aux mots qu'ils ne connaissent pas. Faites-les travailler seuls ou en dyades pour relever les mots inconnus. Demandez-leur de repérer les racines, les préfixes, les suffixes et de les inscrire sur le tableau. Encouragez les élèves à deviner le sens du mot inconnu à partir des morphèmes qu'ils ont notés. Quand les élèves ont rempli le tableau, discutez en classe des mots inconnus et de leur signification possible. Encouragez-les à expliquer leurs suppositions. Donnez les définitions réelles de ces mots et comparez avec leurs suppositions. (*Macceca, p. 51*)

Carte conceptuelle

Activité

Avant de donner aux élèves un texte à lire, choisissez un mot essentiel pour comprendre le texte. Écrivez ce mot au tableau et au centre de la fiche *Carte conceptuelle*. Aidez les élèves à remplir cette carte en leur posant les questions suivantes :

- Qu'est-ce que c'est?
- À quoi cela ressemble-t-il?
- Donnez des exemples.

Puis, encouragez les élèves à lire le texte et à ajouter de l'information à leur carte conceptuelle. Quant aux élèves plus âgés, demandez-leur de faire une analogie pour illustrer le concept. Après avoir rempli la carte, demandez aux élèves d'utiliser leurs cartes afin de rédiger une définition du concept. Discutez en classe des réponses des élèves puis écrivez des exemples de bonnes définitions au tableau comme modèles pour les élèves. (*Macceca, p. 64*)

Modèle Frayer

Activité

Invitez les élèves à écrire le mot indiquant un nouveau concept qu'ils sont en train d'apprendre sur l'organisateur graphique du *Modèle Frayer* (voir Annexe). Tout d'abord, définissez avec vos élèves le concept et faire la liste de ses attributs. Les élèves peuvent se référer à leurs dossiers documentaires, se servir de l'information du glossaire ou du texte lui-même, consulter d'autres ressources pour trouver la définition, ou utiliser la définition donnée par l'enseignant.

Ensuite, distinguez ce concept des autres concepts semblables avec lesquels on pourrait aisément le confondre. Ce faisant, aidez les élèves à approfondir le concept. Cela peut aisément se faire par le biais de questions et de réponses lors d'une brève discussion avec votre classe. Donnez également aux élèves des exemples du concept et expliquez-leur pourquoi ce sont des exemples. Ensuite, donnez-leur des contre-exemples. Discutez des exemples et des contre-exemples. Encouragez les élèves à suggérer leurs propres exemples et leurs contre-exemples, puis permettez-leur de discuter de leurs constats avec la classe. Une fois que les élèves maîtrisent bien la stratégie, demandez aux élèves de se regrouper en dyades afin d'identifier différents concepts clés, en utilisant l'organisateur-graphique du modèle de Frayer. (*Macceca, p. 72*)

Carte sémantique

Activité

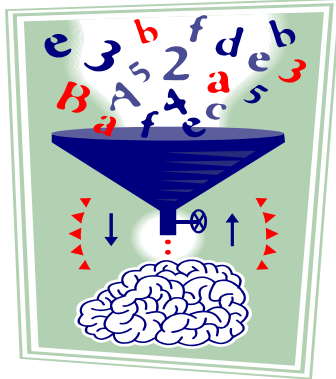
Trouvez le concept central d'un texte choisi avant de le donner à vos élèves. Il est essentiel de réfléchir sur les idées importantes, les événements, les caractéristiques et les exemples qui s'y rattachent pour préparer convenablement une bonne discussion. Après avoir présenté le concept aux élèves, demandez-leur de faire un remue-méninge sur les mots reliés au concept. Inscrivez leurs idées au tableau. Discutez avec vos élèves des mots qui suggèrent des catégories connexes ainsi que des idées, des événements, des caractéristiques et des exemples plus élaborées. Relevez les mots de la liste qui ont le plus de chances de leur être utiles pour organiser le concept central. Une fois que les élèves ont rempli leur *Carte sémantique*, demandez-leur de la présenter et d'expliquer les raisons de leurs choix de mots dans chacune des catégories appropriées. (Macceca, p. 577)

Diagramme de vocabulaire

Activité

Pendant que les élèves lisent des textes du dossier documentaire, trouvez un mot clé qui favorise la compréhension du texte. Puis en utilisant le rétroprojecteur, projetez une version vide du *Diagramme de vocabulaire* aux élèves. Demandez-leur de placer le mot choisi dans le losange au centre de l'organisateur graphique et identifiez sa nature grammaticale. À partir du texte, invitez-les à écrire la phrase qui contient ce mot dans le rectangle en bas à gauche. Dites-leur de trouver des synonymes et des antonymes du mot et de les placer dans l'ovale à gauche. Ensuite, dites aux élèves de décomposer le mot pour identifier les préfixes et les suffixes, qu'ils placeront dans l'ovale à droite. Dites-leur d'inclure des mots ayant la même racine grecque ou latine que le mot choisi dans le trapèze. Demandez-leur de faire un dessin illustrant le sens du mot dans le carré. Invitez-les à penser à une personne ou à une chose qui serait un exemple de ce mot et de l'ajouter dans le cercle. Puis, pour finir, demandez aux élèves d'écrire une ou deux phrases qui démontrent clairement la définition du mot dans le rectangle en bas à droite. En groupe, en utilisant le rétroprojecteur, inscrivez les idées des élèves. Chaque mot peut être discuté au besoin. (Macceca, p.85)

_____ Date : _____



Échelle d'évaluation des connaissances

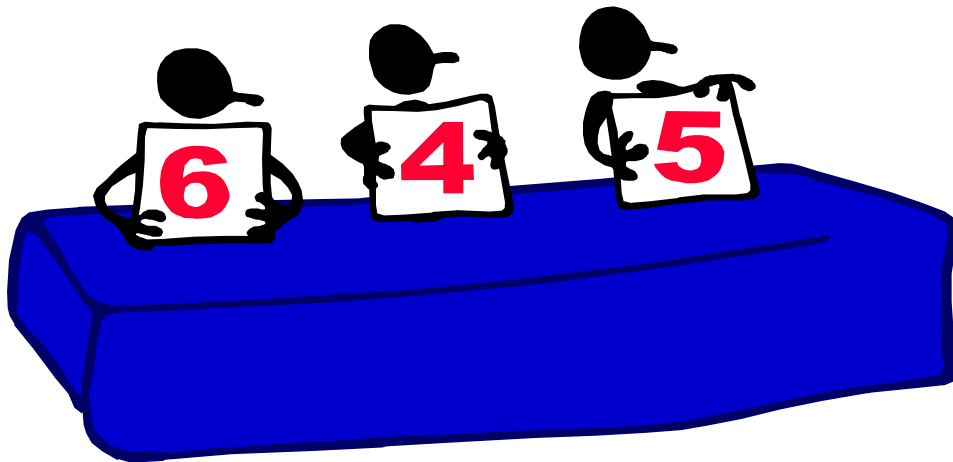
Mot	Connu	Vu ou entendu	Inconnu	Définition
1-				
2-				
3-				
4-				
5-				
6-				
7-				
8-				
9-				
10-				

Nom : _____ Date : _____

Évaluation du vocabulaire

- Remplis chaque colonne à chaque étape de ta lecture.
- (+) = Je connais ce mot
- (-) = Je ne connais pas ce mot
- (?) = Je ne suis pas certain(e) du sens de ce mot

Mot	Avant la lecture	Après la lecture	Après discussion
1-			
2-			
3-			
4-			
5-			
6-			
7-			
8-			
9-			
10-			



Nom : _____

Date : _____

TABLEAU DES RACINES/PRÉFIXES/SUFFIXES

- Identifie les mots que tu ne connais pas.
- Repère les racines, les préfixes et les suffixes.
- En fonction des racines, des préfixes et des suffixes, devine la signification du mot.

Mot inconnu	Racine	Préfixe	Suffixe	Devine la définition
<i>EXEMPLE:</i> Contribution	<i>Trib (donner)</i>	<i>Con- (avec)</i>	<i>-tion (état ou qualité)</i>	<i>État de donner</i>

Nom : _____

Date : _____

Carte conceptuelle

Qu'est-ce que c'est?

À quoi cela ressemble-t-il?

CONCEPT

Exemples et illustrations

Nom : _____

Date : _____

MODÈLE FRAYER

Définition

Caractéristiques

MOT

Exemples

Contre-exemples

Nom : _____ Date : _____

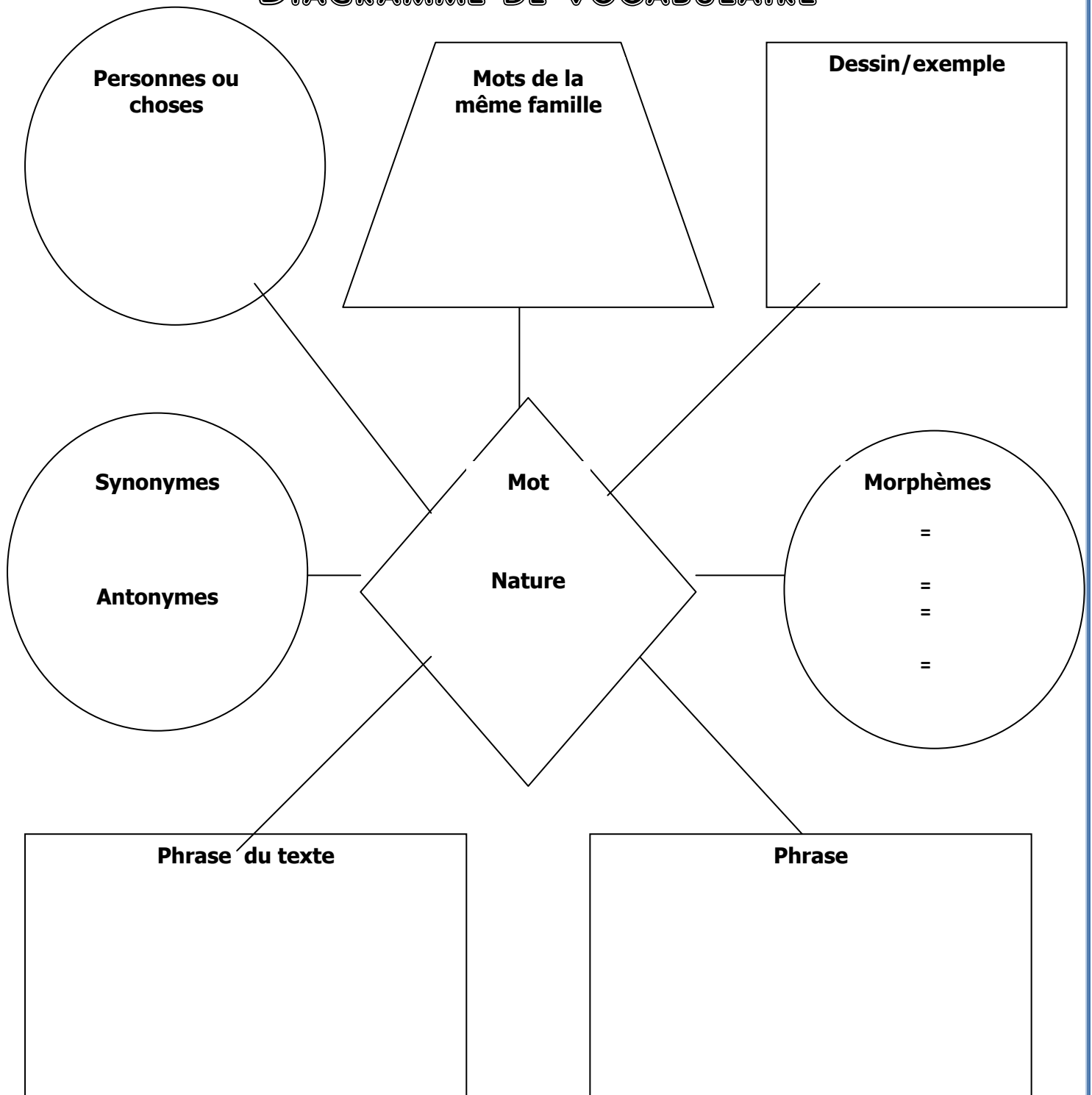
Carte sémantique des mots

The diagram consists of a central oval with eight lines radiating outwards to eight sets of horizontal lines, arranged in a circle around the center. Each set of lines is intended for a different semantic category related to the word in the center.

- Top-left: 6 horizontal lines
- Top-right: 6 horizontal lines
- Middle-right: 6 horizontal lines
- Bottom-right: 6 horizontal lines
- Bottom: 6 horizontal lines
- Bottom-left: 6 horizontal lines
- Middle-left: 6 horizontal lines
- Top-left: 6 horizontal lines

Nom : _____ Date : _____

DIAGRAMME DE VOCABULAIRE



STRATÉGIE 2 : Utiliser et réinvestir les connaissances antérieures

« Les élèves apprennent mieux lorsqu'ils ont déjà quelques notions sur un sujet et que les concepts abordés ont du sens à leurs yeux. Les recherches sur l'enrichissement des connaissances antérieures ont montré que l'activation de ces connaissances améliore la compréhension » (Christen et Murphy, 1991).

Si vous réussissez à aider vos élèves à établir des liens entre l'information nouvelle et les connaissances antérieures, vous les aiderez du même coup à comprendre le but de leur apprentissage, à éveiller leur intérêt et à stimuler leur curiosité. Vous leur donnerez également l'occasion d'associer la matière étudiée à leur vie et à leurs expériences personnelles. Ceci pourra contribuer à rendre la situation d'apprentissage plus concrète et pertinente pour vos élèves.

Comment font les enseignants efficaces pour aider leurs élèves à établir des liens avec leurs connaissances antérieures?

« Les chercheurs (Readence, Bean, et Baldwin, 2000) ont établi des recommandations afin de permettre aux enseignants d'aider les élèves à relier activement la nouvelle information à leurs connaissances existantes ». En suivant ces lignes directrices, on accroît également la motivation des élèves.

Pour aider les élèves à relier activement la nouvelle information à leurs connaissances existantes:

- Offrez-leur un environnement favorable et bien structuré en classe;
- Donnez-leur des tâches qui soient significatives et exigeantes sans être frustrantes;
- Divisez les tâches plus longues et plus complexes en étapes faciles à gérer;
- Enseignez à vos élèves à se fixer des objectifs réalistes;
- Donnez une rétroaction explicite et immédiate;
- Récompensez leurs réussites avec des activités agréables, des bonnes notes ou des compliments.
- Donnez-leur des occasions de formuler, de réagir activement au texte.

Il est important de se rappeler que les connaissances antérieures n'ont pas seulement rapport au contenu. Elles sont également reliées aux attitudes, aux expériences et aux connaissances générales des élèves.

Attitudes :

- La perception de soi comme apprenant ou lecteur;
- La conscience de ses intérêts et de ses forces;
- La motivation et le désir de lire.

Expériences :

- Les activités quotidiennes ayant un lien avec la lecture;
- Les événements vécus qui fournissent une base pour la compréhension;
- Les expériences vécues dans la famille et la communauté.

Connaissances :

- Du processus de lecture;
- De la matière;
- Des thèmes;
- Des concepts (idée maîtresse, théorie, numération);
- Des genres de textes (textes de fiction et textes informatifs);
- De la structure d'un texte (narration ou exposé);
- De ses objectifs scolaires et personnels.

(Macceca, p. 94)

La profondeur des connaissances acquises d'un élève est étroitement liée à ses réussites en classe, en particulier à leur rendement en lecture. Il est donc important d'apprendre à connaître vos élèves et à les évaluer de façon formelle ou informelle afin de vous faire une idée de leurs connaissances acquises. Cela vous permettra de planifier un enseignement qui se rapprochera un peu mieux de leurs besoins.

Une façon efficace de bâtir à partir de leurs bagages est de créer des expériences d'apprentissage partagées. Cela permet aux élèves d'exprimer ce qu'ils savent, de faire appel à leurs connaissances antérieures, tout en donnant aux élèves de l'information qui les rendront capables de lire efficacement afin de saisir de nouveaux concepts. Chaque élève peut alors bénéficier des expériences de ses camarades, qui peuvent les aider à réactiver des connaissances antérieures ou à trouver de nouvelles façons de relier divers éléments d'information.

Exemples d'expériences partagées d'apprentissage :

- **Démonstrations** *ex. : Faire du pain comme les Iroquoiens en faisaient.*
- **Jeux de rôles ou productions théâtrales** *ex. : Montrer comment vivaient les Iroquoiens.*

- **Activités manuelles** *ex. : Faire une carte en relief illustrant les régions physiographiques du Canada.*
- **Recherches individuelles** *ex. : Faire une recherche sur la vie des Algonquiens.*
- **Débats** *ex. : Débattre les aspects positifs et négatifs du contact des Européens avec les Inuits*
- **Aides visuelles** *ex. : Analyser des photos ou des films*
- **Lectures à voix haute** *ex. : Lire les journaux intimes des employés de la CBH*
- **Écriture libre** *ex. : Créer des journaux imaginaires tels qu'ils auraient été écrits par les premiers occupants vers l'an 1500.*

(Adapté de Macceca, p. 67)

STRATÉGIE 2 : ACTIVITÉS POUR BÂTIR LES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

Le tableau de relations
Énumérer-regrouper-nommer
Feuille de réflexion

Le tableau de relations

Activité

Après avoir examiné attentivement le texte que les élèves liront, déterminez les titres possibles des colonnes du tableau. Distribuez le tableau vierge aux élèves et discutez des expériences des élèves à ce sujet afin d'activer leurs connaissances antérieures. Ensemble, donnez des titres aux colonnes et demandez aux élèves d'utiliser le tableau lors de la lecture du texte. Ils peuvent ensuite utiliser le tableau de relations rempli comme outil de révision. (*Macceca, p. 112*)

Énumérer-regrouper-nommer

Activité

Écrivez le mot ou la phrase qui décrit le thème de la leçon au tableau ou sur un transparent. Demandez aux élèves de citer des mots, des phrases ou des nombres ayant un lien avec ce thème et dressez-en la liste. Si des élèves donnent des réponses qui ne semblent pas correspondre au thème, demandez-leur d'expliquer le lien qui les unit et incitez-les à établir des liens plus étroits. Lorsque la liste comporte entre 20 et 30 éléments, formez de petits groupes d'élèves et distribuez-leur la fiche *Énumérer-regrouper-nommer* (voir annexe). Demandez aux élèves de regrouper les éléments par catégories et d'éliminer ceux qui n'entrent dans aucune catégorie. Les catégories devraient correspondre aux caractéristiques et aux attributs communs aux éléments. Les élèves peuvent ajouter de nouveaux éléments aux catégories ou même réorganiser les catégories et les mots en regroupant ou en supprimant des catégories.

Feuille de réflexion

Activité

Déterminez le sujet principal du texte. Distribuez aux élèves des copies de la *Feuille de réflexion* (voir Annexe) ou recréez cette feuille sur un transparent pour rétroprojecteur ou au tableau. Présentez ce sujet en classe et demandez aux élèves d'écrire les questions. Demandez-leur d'expliquer ce qu'ils espèrent apprendre de cette lecture. Écrivez leurs questions dans la première colonne intitulée « Mes questions ». Ensuite, demandez-leur de dire ce qu'ils savent déjà sur le sujet, et ce, même s'ils ne sont pas sûrs d'avoir raison. Notez ces interventions dans la colonne « Mes idées ». Dites aux élèves qu'ils doivent lire le texte pour trouver les réponses à leurs questions et pour

déterminer si le texte vient confirmer ou infirmer leurs idées de départ. Pendant leur lecture, ils notent les idées importantes du texte dans la dernière colonne de la feuille de réflexion, « Les idées du texte ». Lorsqu'ils ont terminé la lecture, les élèves discutent de ce qu'ils ont appris et établissent des liens entre leurs questions, leurs idées et l'information présentée dans le texte.

Nom : _____

Date : _____

TABLEAU DE RELATIONS

Consignes : Écris le sujet et les titres des colonnes. Ensuite, inscris l'information du texte dans les cases appropriées.

Exemple

Sujet : La vie en Europe au Moyen Âge

Endroit	Gens	Domicile	Travail	Redevables
En ville	Paysans, érudits, serfs, affranchis	Maisons en bois très petites, rudimentaires dans les enceintes de la ville	Artisans, commerçants membres de guildes	À eux-mêmes
À la campagne	Paysans, serfs	Château ou manoir féodal	Cultiver le fief	Au seigneur

Nom : _____

Date : _____

TABLEAU DE RELATIONS

Nom : _____

Date : _____

EXEMPLE : Énumérer-regrouper-nommer

Sujet : Ma communauté

Liste

Maisons	toundra	centre communautaire	sentier	Coop	chasse
École	parc	village	marche	amis	volley-ball
Gymnase	visites	Stade	église	pêche	enseignants

Catégories

Bâtiments

Maisons
Centre communautaire
Coop
École
Gymnase
Parc
Stade
Église

Activités

chasse
parc
marche
volley-ball
visites
église

Personnes

amis
enseignants

Nom : _____

Date : _____

Énumérer-regrouper-nommer

Consignes : Écris le sujet, puis fais une liste de mots en lien avec ce sujet. Crée des catégories afin de regrouper les mots. Nomme chaque catégorie.

Sujet : _____

Liste

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Catégories

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Nom : _____

Date : _____

FEUILLE DE RÉFLEXION

Consignes : Écris le thème central du texte. Note les questions que tu te poses sur ce sujet dans la colonne « Mes questions », puis écris ce que tu sais déjà dans la colonne « Mes idées ». Après avoir lu ce texte, inscris les idées importantes du texte dans la colonne « Les idées du texte ».

Mes questions	Mes idées	Les idées du texte

STRATÉGIE 3 : Les prédictions et les inférences (déductions)

Quand on demande aux élèves de faire des prédictions avant de lire un texte, cela les aide à faire appel à des structures mentales préexistantes; plus tard cela les aide à se rappeler l'information. Les recherches ont démontré que les élèves qui sont encouragés à prédire ont un intérêt accru pour ce qu'ils sont en train de lire et une meilleure rétention après la lecture. « Le développement des compétences en prédiction chez les élèves leur permet de définir un objectif de lecture, d'augmenter leur motivation à lire, d'éveiller leur curiosité et d'accroître leur motivation à apprendre » (*Ryder et Graves, 2003*) p. 132.

En plus de faire des prédictions, il est important d'encourager les élèves à faire des inférences. « La déduction exige que le lecteur lise attentivement le texte, évalue l'information et tienne compte de sa présentation pour déterminer les faits ou les détails, l'intention de l'auteur ainsi que les liens et les relations logiques avec d'autres connaissances ». (*Macceca p.132*)

STRATÉGIE 3 : ACTIVITÉS DE PRÉDICTION ET D'INFÉRENCE

Prédiction à partir d'images
Texte et sous-texte
Guide d'anticipation

Prédiction à partir d'images

Activité

Après avoir examiné attentivement le texte que les élèves vont lire, dessinez ou réunissez trois à six images pertinentes en regard du contenu et placez-les dans l'ordre désiré. Placez les images sur la fiche *Prédiction à partir d'images* (voir Annexe) et distribuez-les aux élèves afin qu'ils travaillent en petits groupes ou individuellement, ou projetez les images sur un grand écran. Pendant que les élèves observent les images, demandez-leur de réfléchir aux liens qui existent entre elles et de faire des prédictions sur le contenu du texte. Placez les élèves en petits groupes et demandez-leur de dresser une liste de mots ou de concepts associés aux images et au sujet anticipé. Écrivez les mots et les concepts proposés au tableau. Demandez aux élèves d'examiner la liste et de trouver des mots qui n'ont pas été nommés. Pendant que les élèves lisent le texte, dites-leur d'établir des liens entre les images, d'une part, et le contenu du texte et la nouvelle information, d'autre part. En guise d'approfondissement pour stimuler les compétences métacognitives, les élèves peuvent écrire une réflexion sur leurs prédictions et sur ce qu'ils ont appris dans le texte. Ils doivent prendre en compte l'ensemble du processus. (*Macceca p. 112*)

Texte et sous-texte

Activité

Pour commencer, modélisez l'activité devant les élèves. Lisez le texte à voix haute en classe, puis sélectionnez un passage dont les élèves peuvent inférer la signification. Écrivez ce passage au tableau et dites aux élèves de l'écrire au centre de leur fiche *Le texte et le sous-texte*. Réfléchissez à voix haute et notez vos idées au tableau afin de modéliser la façon de reformuler l'information du texte dans leurs mots. Demandez aux élèves de considérer les deux phrases, puis décrivez l'information qu'ils peuvent en déduire. Les élèves doivent tenir compte du choix des mots, de la structure des phrases et des détails. En faisant des inférences, ils déterminent le sous-texte. Aidez les élèves à utiliser leurs compétences à faire des inférences pour déterminer le sous-texte. Une fois le sous-texte défini, discutez-en en classe afin de préciser ce qu'il signifie et ce qu'il permet de supposer.

Guide d'anticipation

Activité

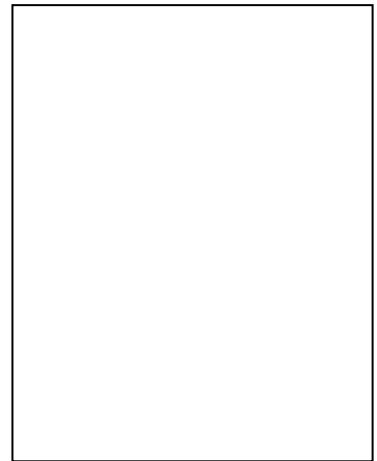
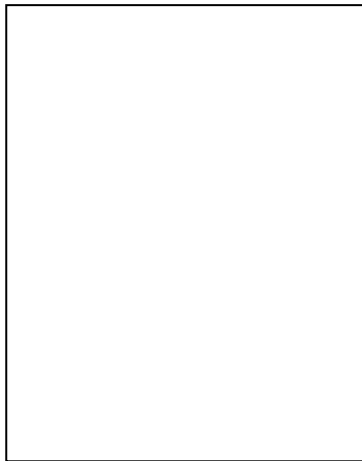
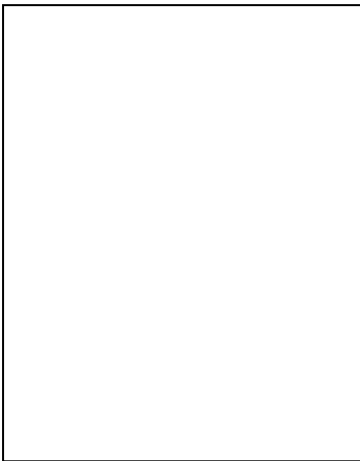
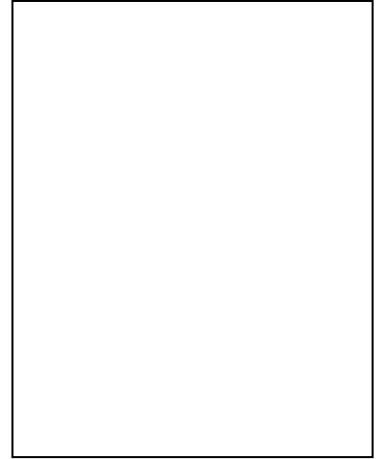
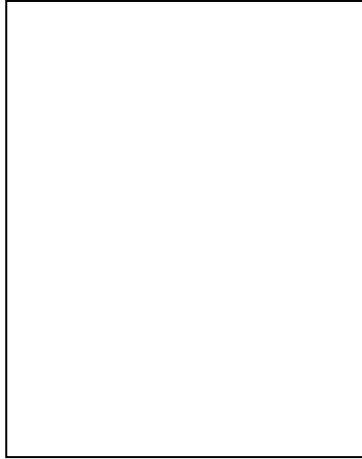
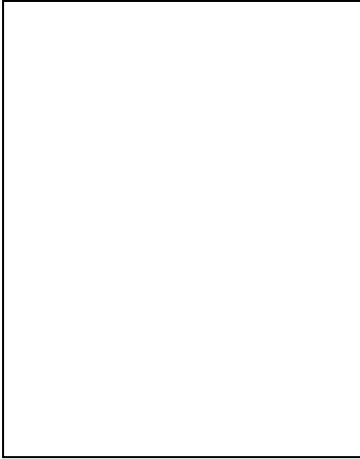
Après avoir distribué aux élèves la fiche *Guide d'anticipation* préalablement préparée, demandez aux élèves de répondre individuellement aux énoncés. Discutez de leurs réponses avec la classe ou en petits groupes afin qu'ils aient l'occasion d'approfondir leurs idées. Posez des questions pertinentes et contestez les idées des élèves, mais acceptez un large éventail de réponses. Pendant que les élèves lisent le texte, dites-leur de comparer leurs prédictions avec ce que l'auteur a voulu dire. Après la lecture, demandez-leur de considérer ce qu'ils viennent d'apprendre en regard de leur opinion de départ. En guise d'approfondissement, vous pouvez inviter les élèves à rédiger une réflexion sur leur opinion de départ et sur la façon dont la discussion et la lecture ont modifié ou confirmé cette position. (*Macceca p. 143*)

Nom : _____

Date : _____

Prédiction à partir d'images

Instructions : Écris tous les mots qui te viennent à l'esprit quand tu regardes les images. Réfléchis au sujet abordé dans le texte que tu vas lire et écris ta prédiction quant au sujet du texte.



Mes prédictions

Nom : _____

Date : _____

TEXTE ET SOUS-TEXTE

Instructions : Après la lecture, consulte ton enseignant pour déterminer un passage du texte dont tu peux inférer la signification. Ensuite, réécris le texte dans tes mots. À partir des deux phrases et en faisant appel à tes compétences à faire des inférences, écris le sous-texte.

Réécis le passage du texte dans tes mots

Passage du texte

Sous-texte

Nom : _____ Date : _____

Guide d'anticipation

Instructions : Lis attentivement les énoncés ci-dessous. Réfléchis à chaque énoncé et indique si tu es plutôt d'accord ou en désaccord en traçant un « X » à l'endroit approprié. Justifie ta réponse en répondant à la question « Pourquoi? »

EXEMPLE :

Les Iroquois étaient sédentaires à cause du milieu dans lequel ils vivaient.

D'accord : OUI Pas d'accord : _____ Pourquoi? *Les Iroquois vivaient dans une partie du Québec où le sol était riche et fertile, où il y avait de l'eau et où les plantes pouvaient pousser facilement.*

1. _____

D'accord _____ Pas d'accord _____

Pourquoi? _____

2. _____

D'accord _____ Pas d'accord _____

Pourquoi? _____

3. _____

D'accord _____ Pas d'accord _____

Pourquoi? _____

4. _____

D'accord _____ Pas d'accord _____

Pourquoi? _____

5. _____

D'accord _____ Pas d'accord _____

Pourquoi? _____

STRATÉGIE 4 : La réflexion à voix haute et le contrôle de la compréhension

La réflexion métacognitive

La réflexion à voix haute et le contrôle de sa propre compréhension aident à développer la métacognition. Comme il a été établi plus haut dans ce document, la métacognition joue un rôle prépondérant sur le plan de la compréhension en lecture. Les recherches démontrent que « les lecteurs très habiles contrôlent leur compréhension tout en lisant » (Block et Pressley, 2003 cités dans Macceca, p. 161). Les bons lecteurs sont conscients des processus de réflexion qui interviennent dans la lecture; ils se fixent des buts, les ajustent à mesure qu'ils lisent et réfléchissent à l'intention de l'auteur avant, pendant et après la lecture. Ils choisissent des stratégies appropriées quand ils rencontrent certains problèmes en cours de lecture. Les bons lecteurs sont capables de décrire ou de parler de leurs actions en lisant. Ceux-ci ont essentiellement une bonne conscience de soi. (*Macceca, p. 105*)

Qu'est-ce que la réflexion à voix haute?

«La réflexion à voix haute, que Ryder et Graves (2003) appellent la modélisation mentale, consiste en stratégies grâce auxquelles l'enseignant pense tout haut pendant qu'il lit un texte aux élèves» (Macceca, p. 161). L'enseignant lit et explique ce qu'il fait, les stratégies qu'il utilise, etc. Ceci donne aux élèves un exemple concret du raisonnement impliqué dans la lecture. «Les enseignants utilisent cette technique pour aider les élèves à verbaliser leurs réflexions pendant qu'ils lisent afin qu'ils puissent reproduire ce processus lorsqu'ils liront individuellement. Les recherches montrent que la conscience métacognitive sollicitée par les stratégies de réflexion à voix haute améliore de façon significative les résultats des élèves lors des tests de compréhension, accroît leurs compétences de contrôle de la compréhension et les rend plus habiles à sélectionner des stratégies de réparation pour surmonter les problèmes de compréhension en lecture». (Block et Israel 2004, cités dans Macceca, p. 162).

Comment pratiquer la réflexion à voix haute?

Voici les étapes à suivre pour mettre en pratique la réflexion à voix haute (Readence, Bean et Baldwin, 2000) :

- Choisissez un court extrait d'un texte. Ce passage devrait être assez difficile de manière à ce que votre réflexion et votre raisonnement soient pertinents et utiles aux élèves. Si le texte est trop facile, les élèves ne s'y intéresseront pas.
- Pensez aux commentaires que vous pouvez faire à voix haute en fonction des expériences des élèves. Comme le texte n'est pas difficile pour vous, vous devez faire en sorte de modéliser les compétences métacognitives qui aideront vos élèves.
- Avant de commencer la réflexion à voix haute, expliquez aux élèves ce que vous allez faire de façon explicite, de manière à ce qu'ils sachent à quoi s'attendre et ce qu'ils vont apprendre en vous écoutant.
- Pendant que vous lisez le texte aux élèves, arrêtez-vous de temps à autre et ajoutez vos commentaires au besoin. Gardez un moment de silence après chaque commentaire pour donner aux élèves le temps d'intégrer vos stratégies de réflexion. Il peut leur être difficile de suivre le raisonnement d'une autre personne, donc il faut leur donner le temps de traiter l'information.
- Pour terminer, encouragez les élèves à vous poser des questions sur votre raisonnement ou sur la stratégie de réflexion à voix haute.
(Macceca, p. 163)

Vérifier la compréhension

Il est important d'apprendre à vos élèves à vérifier leur compréhension pendant qu'ils sont en train de lire; c'est une partie importante du processus de lecture. Les élèves doivent en arriver au point où ils sont capables de se poser des questions pour vérifier leur propre compréhension. Par exemple, *Est-ce que je comprends ce que je viens de lire? Quelles parties du texte étaient confuses ou peu claires pour moi?* (Macceca, p. 163).

STRATÉGIE 4 ACTIVITÉS DE RÉFLEXION À VOIX HAUTE ET LE CONTRÔLE DE LA COMPRÉHENSION

Réflexion à voix haute – Prélecture
Réflexion à voix haute – Recherche de l'information importante
Réflexion à voix haute – Activation des connaissances antérieures
Réflexion à voix haute – Signification des mots
Réflexion à voix haute – Prédiction

Réflexion à voix haute - Prélecture

Activité

Présentez un texte aux élèves. Décrivez aux élèves ce qui vous a attiré dans ce texte, comment vous avez su que vous aimeriez le sujet, combien de fois vous avez lu des textes sur le même sujet, etc. Expliquez l'utilisation des illustrations, des diagrammes, des exemples, des photographies, des titres, du niveau de vocabulaire, de l'organisation, etc., qui peuvent vous aider à comprendre le texte. Prenez le texte et dites :

La première fois que vous regardez un texte, pensez à ce que vous souhaitez apprendre sur un sujet. Lisez les titres et les exemples pour voir si vous avez déjà lu un texte semblable. Survolez le texte pour voir s'il contient trop de mots difficiles. Déterminez également si le texte comprend trop peu d'illustrations ou trop peu d'information. Vérifiez la table des matières, les activités, les mots clés et les schémas. Essayez de prédire le contenu du texte. (adapté de Block et Israel, 2004) (Macceca, p. 165)

Réflexion à voix haute : la recherche de l'information importante

Activité

Prenez le dossier documentaire et choisissez un texte que les élèves n'ont pas encore lu. Dites tout haut :

Au début d'un chapitre ou d'un livre, l'auteur donne des indices pour vous aider à repérer l'information la plus importante. Il répète certains mots et reprend certaines idées plus souvent que d'autres. Un autre indice est que l'idée la plus importante est souvent suivie par une phrase qui donne un exemple ou qui commence par les mots « par exemple » ou « pour illustrer ceci ». De plus, une fois que vous savez où l'auteur insère les idées principales dans les paragraphes, il devient plus simple de trouver les éléments les plus importants. Par exemple, dans cet extrait, les éléments les plus importants pour l'auteur se trouvent ici (montrez une phrase qui contient une idée clé et expliquez comment vous savez que c'est important) (Adapté de Block et Israel, 2004) (Macceca, p. 167)

Demandez aux élèves de suivre tandis que vous lisez le paragraphe suivant. Faites-les travailler en dyades pour trouver les indices qui permettent de déterminer l'idée ou la phrase principale de ce paragraphe. Invitez les élèves à utiliser la réflexion à voix haute : la recherche de l'information importante en grand groupe, en petits groupes, en dyades et individuellement jusqu'à ce que tous puissent le faire seuls. Conseillez chaque élève individuellement pendant la lecture en silence.

Réflexion à voix haute – Activation des connaissances antérieures

Activité

Donnez un texte à lire aux élèves. Lorsqu'ils ont lu environ quatre pages, interrompez-les et dites-leur :

Ce que vous savez sur un sujet avant la lecture est très important. Une fois que vous commencez à lire, il est important de réfléchir à vos connaissances et à vos expériences en lien avec l'information contenue dans le texte. Vous pourriez laisser errer votre esprit au lieu de vous concentrer sur les mots et les détails, mais cela ne donnerait pas grand-chose. Les bons lecteurs suivent attentivement le fil du texte et font de courtes pauses pour se rappeler leurs connaissances antérieures ou leurs expériences semblables. En lisant la page suivante avec vous, je vais vous montrer les liens que je fais avec ce que je connais déjà.

À l'aide d'un transparent montrant une page de texte, indiquez aux élèves les phrases auxquelles vous associez des connaissances antérieures pertinentes. Montrez-leur comment vous activez vos expériences personnelles semblables et comment vous éliminez les connaissances antérieures non pertinentes ou inexactes. Lisez une phrase, puis décrivez un événement vécu qui renchérit sur la nouvelle information donnée dans la phrase. Assurez-vous de présenter les liens très clairement. Demandez à la classe de s'exercer à l'activation des connaissances antérieures et d'en discuter. Invitez les élèves à utiliser la réflexion à voix haute en petits groupes, en dyades, puis individuellement. (*Macceca, p. 168*)

Réflexion à voix haute : la signification des mots

Activité

Avant de lire un texte dans le dossier documentaire, demandez aux élèves de repérer les mots qu'ils ne reconnaissent pas ou ne comprennent pas. Écrivez ces mots au tableau. Lisez le texte à voix haute avec les élèves. Lorsque vous arrivez à un mot inconnu, dites aux élèves :

Voici un mot que je ne connais pas. Je peux faire certaines choses pour essayer de découvrir sa signification. Premièrement, je vais relire la phrase pour voir si je peux la décoder. Non, ça n'a pas fonctionné. Je vais lire quelques phrases avant et après le mot pour voir si elles contiennent des indices. Y a-t-il des indices contextuels? S'il n'y en a pas, je peux essayer de trouver la signification du mot à partir de sa racine. Est-ce que j'ai déjà vu ce mot dans une autre situation ou dans un autre livre? Qu'est-ce que je me rappelle? J'ai déjà lu sur ce sujet. Je vais réfléchir à ce dont je me souviens afin de trouver des indices.

Assurez-vous de dire aux élèves qu'ils ne doivent pas se poser toutes les questions de votre modélisation lorsqu'ils essaient de trouver la signification du mot. Ils peuvent s'arrêter lorsqu'ils trouvent une réponse possible. Laissez les élèves utiliser les indices pour trouver la signification des mots qu'ils ont sélectionnés. Incitez-les à vérifier les significations dans le dictionnaire. Ils deviendront ainsi plus à l'aise avec l'utilisation d'indices contextuels. (*Macceca, p. 170*)

Réflexion à voix haute – la prédiction

Activité

Lisez un court passage d'un texte. Faites quelques prédictions sur ce qui pourrait arriver plus loin dans le texte. Afin d'expliquer la façon de faire des prédictions justes, faites des pauses et décrivez ce qui, dans le texte, vous a aidé à faire votre prédiction. Poursuivez la lecture et faites une réflexion à voix haute sur votre prédiction :

Ma prédiction c'est X. Je fais cette prédiction à partir des indices donnés par l'auteur. L'auteur a utilisé certains mots et il a répété certaines expressions. Voilà les questions que je me suis posées en lisant afin de faire des prédictions :

- *Quels indices l'auteur donne-t-il?*
- *Qu'est-ce que je savais déjà qui m'a aidé à faire une prédiction juste?*
- *Qu'est-ce que je n'ai pas vu et qui m'a fait faire une prédiction erronée?*

Pendant quelques semaines, demandez aux élèves de s'exercer à utiliser plus d'indices ou des indices différents, pour faire des prédictions. (*Macceca, p. 172*)

Nom : _____

Date : _____

Réflexion à voix haute - Prélecture

Consignes : Avant de commencer la lecture, fais un survol du texte et écris tes questions ainsi que les réponses possibles. Après avoir lu le texte, réponds aux questions de réflexion sur la lecture.

Questions pendant le survol du texte

En regardant les images, je me suis posé
les questions suivantes :

Réponses possibles :

Réflexion sur la lecture

À quelles questions ai-je répondu correctement?

Pourquoi ai-je pu répondre correctement à ces questions?

À quelles questions puis-je répondre après la lecture?

STRATÉGIE 5 : Le rôle du questionnement

Confucius a dit : « Je ne cherche pas à connaître les réponses, je cherche à comprendre les questions. » Réfléchir et apprendre est un prolongement du questionnement. Le questionnement fait partie intégrante du processus de réflexion, c'est donc un élément essentiel de l'apprentissage. Il faut que les élèves développent leurs aptitudes à poser des questions afin de pouvoir résoudre des problèmes, d'utiliser la pensée critique et de prendre des décisions. (Macceca, p. 175)

Le questionnement devrait :

- **Stimuler l'intérêt des élèves et les motiver à apprendre** *ex. : À quoi notre pays ressemblerait-il s'il n'y avait aucune loi?*
- **Mettre la matière de la leçon en évidence** *ex. Pourquoi est-ce que l'emplacement de Montréal était un bon endroit pour une ville?*
- **Établir des liens entre la matière de la leçon, ce que les élèves ont étudié et ce qu'ils savent déjà** *ex. Compte tenu de ce que vous avez appris sur les Iroquoiens, en quoi sont-ils différents des Inuits?*
- **Structurer une compréhension d'ordre supérieur** *ex. Quel rôle a joué l'agriculture dans la vie des groupes sédentaires?*

Adapté de Macceca, p. 176.

Les recherches sur les stratégies de questionnement démontrent que le **temps de réflexion** et le **temps d'attente** ont un impact sur le rendement des élèves. Le temps de réflexion est le temps accordé par l'enseignant avant que les élèves répondent, alors que le temps d'attente est la période de temps pendant laquelle l'enseignant attend après qu'un élève ait fini de parler avant de dire quelque chose. Il est démontré que l'accroissement de ces deux périodes de temps améliore le taux de rendement des élèves, leur capacité de rétention de l'information et la longueur de leurs réponses. (Macceca, p. 177)

STRATÉGIE 5 ACTIVITÉS DE QUESTIONNEMENT

Survol du texte à l'aide du questionnement
Questions d'aide à la lecture
Codage du texte
Journal de questions
Défi à l'enseignant

Survol du texte à l'aide du questionnement

Activité

Choisissez le texte à présenter aux élèves. Dites aux élèves de le survoler en examinant les images et les exemples du texte. Modélisez la stratégie en réfléchissant à voix haute lorsque vous examinez les exemples et invitez les élèves à faire part de leurs réflexions. Demandez aux élèves d'indiquer l'exemple qui, selon eux, est le plus important et de justifier leur choix. Dites-leur de formuler des questions sur l'exemple et sur le texte, et écrivez ces questions sur des papillons adhésifs amovibles.

Pendant qu'ils formulent leurs questions, faites remarquer aux élèves les moments auxquels ils font appel à leurs connaissances antérieures. Incitez-les à prédire les réponses à leurs questions. Résumez les questions et les réponses pour la classe, puis demandez aux élèves de lire le texte. Amenez les élèves à réfléchir aux questions qu'ils ont formulées avant la lecture et aux réponses qu'ils ont données en leur demandant de déterminer leurs bonnes réponses, ce qui leur a permis de répondre à ces questions et les questions pour lesquelles ils ont dû découvrir les réponses.

Les élèves peuvent faire un survol de la lecture du texte en groupe, puis individuellement, à l'aide de la fiche *Survol du texte à l'aide du questionnement*. Dites-leur d'arrêter avant d'atteindre la fin du texte afin de discuter de leurs questions et des réponses possibles. Demandez-leur de justifier et d'expliquer leurs prédictions. (Macceca p. 179)

Question d'aide à la lecture

Activité

Distribuez la fiche *Les questions d'aide à la lecture* aux élèves. Avant que les élèves commencent à lire un texte, dites-leur de regarder le titre, la table des matières, les sous-titres, les mots clés, les images, les diagrammes et d'autres éléments. Demandez aux élèves de formuler des questions sur ce qu'ils ont vu. Ils doivent indiquer précisément les éléments qui les ont conduits aux questions. Invitez les élèves à présenter leurs questions au reste de la classe et à en expliquer l'origine. Ensuite, dites-leur de commencer la lecture du texte. Pendant la lecture dirigée, faites des pauses et dites aux élèves de noter les éléments importants. Avant de reprendre la lecture, les élèves doivent noter des questions qui vont leur permettre de mieux comprendre le sujet et d'apprendre des choses. Enfin, proposez aux élèves de consigner les questions que le texte n'aborde pas, mais auxquelles ils souhaitent trouver une réponse. (Macceca p. 184)

Codage du texte

Activité

Écrivez au tableau les codes que les élèves peuvent utiliser pour annoncer le texte.

?	Je ne comprends pas
+	Je veux en savoir plus
*	Important
N	Nouvelle information
L	Liens
S	Sujet du texte
Ess	Idée essentielle

Ne présentez que les deux premiers codes aux lecteurs débutants tandis que les lecteurs plus avancés peuvent en utiliser davantage. Distribuez des papillons adhésifs amovibles aux élèves et dites-leur de les coller et d'y indiquer le code approprié à mesure qu'ils lisent. Une fois qu'ils ont terminé, demandez-leur de formuler des questions correspondant à leurs codes. Lors d'une discussion de classe, invitez les élèves à répondre et à en proposer de nouvelles. (*Macceca p. 192*)

Journal de questions

Activité

Distribuez un petit journal aux élèves et expliquez-leur qu'ils rédigeront un *journal de questions* pendant l'année en lien avec leurs tâches de lecture. Dites aux élèves de noter le titre du texte ainsi que la date, puis d'écrire les questions qu'ils se posent sur le texte. Ils doivent laisser de l'espace afin de pouvoir répondre à ces questions et à toute question qu'ils pourraient ajouter après la lecture. Montrez-leur un exemple d'une entrée de journal sur un transparent afin qu'ils comprennent le format à adopter. Demandez aux élèves de présenter leurs questions lors d'une discussion en classe. Pendant la discussion, amenez les élèves à proposer des réponses et examinez d'autres façons de poser la même question. Assurez-vous que les élèves posent leurs questions selon la taxonomie de Bloom et, pendant la discussion, modifiez les questions pour les rendre conformes aux niveaux plus complexes. Les niveaux de la taxonomie de Bloom, allant du superficiel vers le complexe, sont la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. (*Macceca, p. 195*)

Défi à l'enseignant

Activité

Donnez aux élèves un texte choisi à lire en petits groupes ou en dyades. Demandez-leur de lire le texte très attentivement. Expliquez-leur que l'objectif est de formuler des questions sur le texte auxquelles vous ne pourrez pas répondre. Lisez le texte en silence pendant que les élèves lisent et écrivent leurs questions, et notez vous-même plusieurs questions sur le texte. Lorsque le temps prévu pour la lecture et la formulation des questions est écoulé, asseyez-vous devant les élèves et invitez-les à vous poser leurs questions sur le texte à tour de rôle. Demandez à un élève de noter les questions et les réponses afin de pouvoir les remettre ultérieurement aux élèves pour révision. (*Macceca, p. 201*)

Nom : _____

Date : _____

Survol du texte à l'aide du questionnaire

Instructions : Avant de commencer la lecture, fais un survol du texte et écris tes questions ainsi que les réponses possibles. Après avoir lu le texte, réponds aux questions de réflexion sur la lecture.

Questions pendant le survol du texte

En regardant les images, je me suis
posé les questions suivantes :

Réponses possibles :

Réflexion sur la lecture

À quelles questions ai-je répondu correctement?

Pourquoi ai-je pu répondre correctement à ces questions?

À quelles questions puis-je répondre après la lecture?

Nom : _____

Date : _____

Instructions : Avant de commencer à lire, fais un survol du texte et écris tes questions. Pendant ta lecture, prends des notes et écris tes questions. Après la lecture, écris les questions que tu te poses encore sur le sujet.

Questions avant la lecture

Quand je regarde... :

Je me demande...

Questions pendant la lecture

En lisant, j'ai remarqué que...

Je me demande:

Questions après la lecture

Je veux connaître...

Je me demande :

Nom : _____ Date : _____

Journal de questions

Texte : _____

Questions avant la lecture	Réponses possibles
Questions pendant la lecture	Réponses possibles
Questions après la lecture	Réponses possibles

STRATÉGIE 6 : Le résumé

Résumer est une compétence difficile à acquérir pour les élèves bien qu'elle soit grandement profitable aux lecteurs. Par contre, il est important de prendre le temps de leur enseigner cette stratégie car elle les aide à repérer les idées maîtresses et les idées secondaires, à identifier et mettre de côté l'information redondante et superflue, à analyser la structure du texte, à en clarifier le sens, à prendre des notes et à réfléchir sur ce qu'ils viennent de lire.

Bref, les élèves doivent apprendre à distinguer l'information importante de celle qui ne l'est pas. Résumer peut être un moyen pour l'élève de vérifier sa propre compréhension. Quand on demande aux élèves de résumer, les élèves portent beaucoup d'attention à ce qu'ils lisent. Les recherches sur la lecture démontrent que les élèves réussissent mieux à synthétiser l'information s'ils la formulent dans leurs propres mots. Quand ils traduisent les idées qu'ils ont lues en leurs propres termes, ils peuvent plus facilement se rappeler cette information pour accomplir une tâche donnée d'apprentissage. Ils « doivent se servir de leur propre langage afin d'établir des liens entre les concepts d'une part, et entre les concepts à leurs connaissances et expériences antérieures, d'autres part ». (Macceca, p. 202)

Les étapes de la rédaction d'un résumé

En amenant vos élèves à suivre ces étapes quand ils résument un texte, vous leur fournissez un cadre de travail, une structure. Cela les aidera également à améliorer leur compréhension générale des textes qu'ils seront appelés à lire.

- Supprimer toute information non nécessaire;
- Supprimer l'information redondante;
- Nommer des catégories ou des listes de détails;
- Repérer et indiquer les idées principales de l'auteur;
- Choisir ou rédiger une phrase d'introduction.

STRATÉGIE 6 ACTIVITÉS SUR LE RÉSUMÉ

Lire, masquer, se souvenir, rappeler
Rappel en ordre d'importance
Information essentielle

Lire, masquer, se souvenir, rappeler

Activité

Modélisez la stratégie à l'aide de la réflexion à voix haute. Formez des dyades et donnez-leur un texte à lire. Dites à tous les élèves de lire une petite partie du texte en silence, selon ce que leur main peut cacher. Après la lecture, un des élèves masque le texte lu, se tourne vers son camarade et essaie de dire ce qu'il a lu dans ses mots. L'autre élève vérifie l'information rappelée et fournit les éléments manquants au besoin. Les élèves inversent ensuite les rôles puis lisent une autre partie du texte. Lorsqu'ils ont lu tout le texte, les élèves peuvent rédiger un résumé et le présenter à la classe. Utilisez un rétroprojecteur pour évaluer les résumés, pour discuter des façons de les rendre plus efficaces, etc. (*Macceca, p. 206*)

Rappel en ordre d'importance

Activité

Distribuez des bandelettes de papier aux élèves. Lorsqu'ils commencent à lire le texte, demandez aux élèves d'écrire des phrases qu'ils considèrent comme importantes en regard du sujet. Ils peuvent tirer les phrases directement du texte ou faire des inférences, et les phrases doivent rappeler le contenu du texte. Dites aux élèves d'utiliser la fiche *Le rappel en ordre d'importance* pour évaluer et trier les idées en trois catégories : les idées très importantes, les idées d'importance moyenne et les idées moins importantes. Rappelez-leur de commencer par les phrases très importantes et les phrases moins importantes, car c'est le moyen le plus simple d'évaluer l'information. Demandez aux élèves de justifier leurs choix. Invitez les élèves à indiquer les idées qui seraient les plus utiles s'ils devaient faire un résumé. (*Macceca p. 210*)

Information essentielle

Activité

Présentez un extrait d'au maximum trois paragraphes d'un texte simple aux élèves. Demandez-leur de le lire en silence. Rappelez-leur de porter attention aux idées importantes du texte. Lorsqu'ils ont fini de lire, distribuez-leur la fiche L'information essentielle. Demandez aux élèves d'indiquer les idées importantes du texte et écrivez-les au tableau ou sur un transparent. Avec la classe, essayez de condenser l'information en 25 mots ou moins. (*Macceca, p. 215*)

Nom : _____

Date : _____

Rappel en ordre d'importance

Consignes : Écrivez les phrases importantes du texte sur différentes bandelettes de papier. Ensuite, classez les idées suivant trois catégories : les idées très importantes, les idées d'importance moyenne et les idées moins importantes.

Idées très importantes:

Idées d'importances moyennes:

Idées moins importantes :

STRATÉGIE 7 : Utilisation de représentations visuelles du texte et de l'imagerie mentale

Représentation visuelle

En apprenant à vos élèves à faire appel à des représentations visuelles, vous les encouragerez à se construire des images mentales pendant qu'ils lisent. Cela les aidera à rehausser leur compréhension en lecture. En plus de se créer leurs propres représentations mentales pendant une lecture, il est important pour eux d'apprendre à se servir du matériel visuel qui accompagne un texte écrit.

Quand l'élève se crée des images mentales, il crée dans son esprit un modèle organisationnel qui l'aidera à comprendre les textes. Les images qu'il utilise deviennent des déclencheurs de rappels de souvenirs. « Plusieurs études de recherches sur la construction d'imagerie mentale démontrent que cette stratégie facilite au lecteur la rétention du texte pour lequel il s'est formé des images mentales et aiguise sa capacité d'identifier les incohérences dans ce qu'il est en train de lire. » (Gambrell et Koskinen 2002)

L'enseignement de cette stratégie peut être difficile. Cela impliquera une bonne dose de créativité. Vous devrez modeler cette stratégie pour vos élèves, ce qui peut se faire très efficacement en utilisant un processus de penser-tout-haut, où vous verbalisez vos pensées en lisant un texte. Comme étape subséquente, vous pourrez demander à vos élèves de développer les images que vous avez décrites. Vous les inviterez progressivement à partager leurs propres images. La clé ici, comme pour toute autre stratégie, c'est de donner aux élèves le temps de la pratiquer. (Macceca, p. 165)

Les images mentales

Les élèves doivent apprendre que les images accompagnant un texte transmettent de l'information importante. Elles peuvent servir à faciliter la lecture et à trouver des renseignements supplémentaires.

Activités rapides et faciles pour exploiter les images

- Donnez aux élèves des images variées qui pourraient accompagner le texte. Demandez-leur de créer des légendes pour ces images. En faisant cela, ils feront la synthèse et le résumé des concepts clés et des idées principales de manière très condensée.
- Donnez aux élèves un texte informatif sans supports visuels et demandez-leur de concevoir des images visuelles pour ce texte. Dites-leur de réfléchir à la taille de l'image, à sa position dans la page, etc. pour rendre le texte plus attrayant et informatif.
- Demandez à vos élèves de créer des bandes dessinées en lien avec le contenu du texte. Invitez-les à travailler deux par deux. L'ajout de l'humour aide les élèves à s'impliquer dans l'activité.
- Présentez de nouveaux concepts avec un livre d'images. Bien des enseignants au niveau secondaire ont observé que l'utilisation de livres d'images conçus pour des lecteurs beaucoup plus jeunes aide les élèves plus âgés à retenir

l'information nouvelle. Les livres d'images contribuent à activer leurs connaissances antérieures avant la lecture et à créer dans leur esprit un cadre schématique pour l'ajout de nouveaux renseignements.
(Macceca, p. 166)

STRATÉGIE 7 UTILISATION DES REPRÉSENTATIONS VISUELLES DU TEXTE ET DE L'IMAGERIE MENTALE

Imagerie guidée
Dessins parlants
Imaginer, raffiner, prédire et confirmer
Présentations visuelles

Imagerie guidée

Activité

Une fois que les élèves ont pu s'exercer à se créer des images mentales, présentez-leur le scénario d'imagerie guidée. Placez une note sur la porte de la classe pour éviter les interruptions, éteignez les lumières et fermez les rideaux ou les stores. Dites aux élèves de s'installer confortablement (peut-être par terre), de fermer les yeux, de se détendre du mieux qu'ils le peuvent et de vous écouter attentivement tandis que vous lisez le scénario. Suggérez des images, une phrase à la fois, et parlez lentement, mais clairement. Répétez les mots et les phrases, et arrêtez-vous régulièrement pour donner aux élèves l'occasion de raffiner les images qui apparaissent dans leur tête. Après la lecture du scénario, laissez les élèves « se réveiller » lentement. Demandez-leur de décrire et d'expliquer leurs images. Dites-leur de raconter ce qu'ils ont entendu, vu et ressenti. Vous pouvez inviter les élèves à rédiger un paragraphe en écriture minute afin de faciliter leur participation à la discussion. Pendant la discussion, soulignez les ressemblances entre les images et le contenu du texte. (*Macceca, p. 236*)

Dessins parlants

Activité

Dites aux élèves de fermer les yeux et de visualiser une image mentale d'un sujet que vous avez choisi. Par exemple, en mathématiques, si vous choisissez les fractions, les élèves peuvent se représenter une pizza ou un gâteau coupé en parts égales. Une fois qu'ils ont créé leur image, demandez-leur de dessiner ce qu'ils voient, si nécessaire en écrivant les noms des éléments, des endroits, des personnes, etc. Formez ensuite des dyades afin que les élèves puissent se montrer leurs dessins, en discuter et les justifier. Invitez-les à poser des questions à leurs camarades sur leurs dessins. Réunissez tous les élèves et consignez sur un transparent de la fiche *Les dessins parlants*, toute l'information que les élèves ont trouvée. Dites aux élèves de lire le texte en gardant leurs images à l'esprit. Après la lecture, demandez-leur de faire un autre dessin pour montrer ce qu'ils ont appris. Invitez-les alors à discuter de leurs dessins avec leurs camarades et à poser des questions sur leurs dessins. (*Macceca, p. 240*)

Imaginer, raffiner, prédire et confirmer

Activité

Dites à vos élèves de fermer les yeux et de visualiser tout ce qu'ils peuvent sur le sujet. Encouragez-les à utiliser tous leurs sens. Demandez-leur de décrire leurs images mentales et notez leurs descriptions sur un transparent de la fiche *Imaginez, raffiner, prédire et confirmer* que la classe pourra utiliser à des fins de révision. Ensuite, modélisez la façon d'ajouter des détails et de l'information aux images et notez ces éléments sur le transparent. Invitez les élèves à faire de même. Une fois de plus, à l'aide de la réflexion à voix haute, faites au moins une prédiction sur ce que vous vous attendez à trouver dans le texte à partir de vos images mentales et demandez aux élèves de faire la même chose. Les élèves lisent le texte. Après la lecture, dites-leur de revoir leurs prédictions pour vérifier si elles étaient justes. Modélisez la façon de revoir les prédictions et d'intégrer la nouvelle information. Il est important de modéliser exactement comment retourner au texte pour trouver les éléments clés afin de vérifier les prédictions. (*Macceca p. 248*)

Présentations visuelles

Activité

Faire lire aux élèves un texte qui contient beaucoup d'images (graphiques, illustrations, diagrammes, cartes, photographies, légendes). Ensuite, demandez-leur de quelle façon ils pourraient représenter ce texte visuellement, et pourquoi. Par le questionnement et la discussion, amenez les élèves à constater qu'il y a de multiples manières de représenter le texte visuellement. Invitez-les à discuter en vue de déterminer la formation de présentation visuelle qui conviendrait le mieux pour exprimer l'information. Posez-leur des questions pour les aiguiller si nécessaire. Par exemple, si le texte analyse un sondage ou d'autres données statistiques, discutez de la représentation visuelle la mieux adaptée (un diagramme circulaire ou un diagramme à bandes). Laissez les élèves travailler en petits groupes pour développer une présentation visuelle du texte. Par la suite invitez-les à montrer leurs présentations à la classe. (*Macceca, p. 252*)

Nom : _____

Date : _____

L'INFORMATION ESSENTIELLE

Consignes : Lis le premier extrait du texte, note les idées importantes et rédige un résumé. Ensuite, lis le deuxième extrait et note de nouveau les idées importantes. Condense toute l'information dans un nouveau résumé.

Idées importantes du premier extrait:

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Résumé:

Résumé condensé:

Nom : _____

Date : _____

Dessins parlants

Avant la lecture	Ferme les yeux et réfléchis au sujet. Dessine ce que tu vois. Discute de ton dessin avec un camarade.
Après la lecture	Lis le texte, puis fais un nouveau dessin de ce que tu as appris.
Qu'est-ce qui est différent?	Décris les différences entre ton premier dessin et ton deuxième dessin.

Nom : _____

Date : _____

Imaginer-raffiner-prédire-confirmer

Imaginer	Raffiner
Prédire 	
Confirmer 	

STRATÉGIE 8 : L'utilisation de la structure et des caractéristiques du texte

«Les lecteurs habiles cherchent automatiquement à décoder la structure sous-jacente d'un texte afin de saisir la hiérarchie des relations entre les idées. En outre, ils distinguent rapidement les idées importantes des moins importantes ». (*Vacca et Vacca 2005 tel que cité dans Macceca, p. 255*)

Structure du texte

Les recherches démontrent que l'enseignement de la structure de textes informatifs contribue à améliorer la compréhension en lecture ainsi que la mémorisation de l'information. (*Duke et Pearson 2002*)

L'enseignement direct en matière de structure de textes aidera l'élève à anticiper, vérifier et comprendre ce qu'ils lisent. « De plus, les élèves qui sont familiers et à l'aise avec une grande variété de structures de textes ont une lecture plus fluide et peuvent rédiger des textes selon la structure qui répond le mieux à leurs besoins ». (*Macceca, p. 254*)

La structure d'un texte comprend une page de titre, des crédits, une table des matières, un avant-propos, un glossaire, un index, des chapitres, des images, des titres, des sous-titres, etc.

Caractéristiques du texte

« Mieux les élèves comprennent les formats des manuels scolaires et des livres informatifs, plus ils sont en mesure de se rappeler ce qu'ils ont lu, de construire du sens, de raffiner leur compréhension et d'appliquer les idées nouvelles à diverses situations » (*Macceca, p. 254*). L'enseignant devrait attirer l'attention des élèves sur les différentes caractéristiques d'un texte pendant qu'ils feuilletent les livres.

Mots spécifiques à chaque structure de texte (*Macceca, p.258*)

La description	Par exemple, pour commencer, aussi, en fait, de plus, caractéristique de, comme, identique à, entre, ressembler à, à l'extérieur, en dessous, derrière, en bas, près de, sur, avec, sous, à côté de, en face de, à droite de, à gauche de...
L'énumération	Le... (date), peu de temps après, maintenant, avant, après, ensuite, par la suite, dès que, lorsque, quand, premièrement, deuxièmement, troisièmement, alors, finalement, enfin, à la fin, entre temps, au début, pendant, au départ, immédiatement, avant que, peu de temps après, aujourd'hui, bientôt, jusqu'à ce que, pendant que...
La comparaison	Bien que, comme, contrairement à, tous deux, mais, comparé à, différent de, ou, ni... ni..., même si, malgré que, d'autre part, autrement, même que, en commun...
La relation de cause à effet, le problème et ses solutions possibles	En conséquence, par conséquent, car, à commencer par, finalement, d'abord, pour cette raison, comment, si... alors..., de façon à, mène à, afin de, est causé par, à cause de, néanmoins, ensuite, depuis, afin que, c'est pourquoi, alors...

STRATÉGIE 8 ACTIVITÉS SUR L'UTILISATION DE LA STRUCTURE ET DES CARACTÉRISTIQUES D'UN TEXTE

Chasse au trésor
Rédaction de légendes

Chasse au trésor

Activité

Activez les connaissances antérieures des élèves sur les caractéristiques des textes en leur posant des questions. Revoyez les différentes caractéristiques d'un manuel scolaire en le feuilletant avec les élèves. Formez des groupes de quatre élèves. Distribuez la fiche *Chasse au trésor* (voir Annexe) et dites aux élèves de la remplir ensemble. Pendant qu'ils travaillent, circulez dans la classe pour les aider au besoin. Lorsqu'ils ont terminé, invitez les groupes à présenter leurs réponses. Écrivez les réponses au tableau et discutez-en. (*Macceca p. 258*)

Rédaction de légendes

Activité

Expliquez aux élèves l'importance des légendes qui accompagnent les images dans les dossiers documentaires. Invitez-les à feuilleter leur dossier afin d'examiner les liens entre les légendes et les concepts clés du texte. Une fois que les élèves ont terminé une lecture, rassemblez avec eux un certain nombre d'images qui pourraient accompagner le texte.

Supprimez les titres et les légendes des images. Prenez une image et modélisez la rédaction d'une légende (soyez bref et faites ressortir les points importants). Encouragez les élèves à poser des questions. Présentez une autre image et demandez aux élèves de rédiger une légende avec la classe. Revoyez la démarche. Ensuite, faites travailler les élèves en petits groupes. Distribuez des papillons adhésifs amovibles et la même image à chaque groupe, puis demandez aux élèves de s'inspirer du texte pour rédiger une légende appropriée sur un papillon adhésif amovible. À mesure que les élèves présentent leurs légendes, écrivez-les au tableau. Par la suite, synthétisez avec les élèves toutes les légendes en une seule pour la classe. (*Macceca, p. 262*)

Nom : _____ Date : _____

Chasse au trésor

Consigne: Avec tes camarades, feuillette ton manuel scolaire afin de répondre aux questions suivantes.

1. Index :

Nombre de pages _____

Position dans le texte _____

Cherche un sujet clé dont il est question dans plusieurs pages.

Écris-le ici. _____

Trouve un sujet dont il est question dans une seule page.

2. Table des matières :

Nombre de pages _____

Position dans le texte _____

Nombre de chapitres _____

Cite trois chapitres qui t'intéressent

- i. _____
- ii. _____
- iii. _____

3. Glossaire :

Nombre de pages _____

Position dans le texte _____

Quel type d'information le glossaire contient-il? Comment un glossaire peut-il t'être utile?

4. Chapitres

Observe la première page d'un chapitre. Indique l'information que tu vois ici.

Observe la dernière page d'un chapitre. Qu'est-ce que tu y trouves? En quoi cela peut-il t'aider?

5. Mots en caractères gras :

Énumère trois mots en caractères gras qui apparaissent dans le même chapitre.

- i. _____
- ii. _____
- iii. _____

Quelle est leur signification? Comment peux-tu utiliser le dossier documentaire pour trouver la signification des mots?

6. Photographie :

Numéro de page _____

Description _____

Observe la photographie et la légende. Indique ce que tu as appris.

7. Images :

Numéro de page _____

Description _____

Repère un graphique, un tableau, un diagramme ou une carte. Observe l'image et lis tout le texte qui l'accompagne. Explique ce que cette image peut t'apprendre.
