

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Création d'un matériel pédagogique pour les élèves de 6^e année du primaire
permettant de développer les quatre compétences en français
à l'aide de la littérature jeunesse

par

Stéphanie Blaquièrè

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maitre en éducation (M. Éd.)

Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire

Mai 2012

© Stéphanie Blaquièrè, 2012

CRP-Education

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Création d'un matériel pédagogique pour les élèves de 6^e année du primaire
permettant de développer les quatre compétences en français
à l'aide de la littérature jeunesse

Stéphanie Blaquière

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Madame Isabelle Carignan, Université de Sherbrooke Directrice de recherche

Madame Marie-Christine Beaudry, UQAM Autre membre du jury

Essai accepté le _____

SOMMAIRE

Dès leur entrée au primaire, les élèves reçoivent généralement leur enseignement à partir de manuels scolaires. Cette méthode est pourtant dénoncée depuis fort longtemps par différents chercheurs. En effet, le manuel scolaire serait plus aidant pour les enseignants que pour les élèves. Il permettrait de sécuriser les enseignants puisque ces derniers n'ont qu'à suivre la planification proposée afin d'enseigner leur matière. (Lenoir, Roy, Rey et Lebrun, 2001; Lebrun, Lenoir et Desjardins, 2004) Les élèves seraient très perdants dans cette approche puisque les manuels proposent une structure très répétitive pouvant nuire à leur motivation. (Berrier, 1999) De plus, comme le manuel propose des activités décontextualisées, il est plus difficile pour les élèves d'intérioriser les acquis et de faire des liens entre leurs connaissances.

Les nombreux inconvénients de cette approche amènent à réfléchir à une façon de délaissier les manuels scolaires en classe, particulièrement en français, et à adopter de nouvelles approches en enseignement. Certains enseignants ont mis de côté les manuels scolaires en français depuis longtemps et font désormais l'enseignement de cette matière à partir d'ouvrages de littérature jeunesse. Ces enseignants remarquent une hausse de la motivation des élèves et une meilleure compréhension en lecture de leur part. (Noël-Gaudreault, 1999)

Il existe déjà des ouvrages regroupant des activités bâties à partir d'œuvres de littérature jeunesse accessibles aux enseignants. Par contre, ces livres sont surtout des recueils d'activités à l'intérieur desquels il n'y a pas nécessairement de fil conducteur. À partir de cette constatation, l'idée nous est venue de développer notre propre matériel pédagogique, et ce, pour des élèves de sixième année du primaire. Le matériel en question a pour but de développer les quatre compétences en français langue d'enseignement prescrites par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Gouvernement du Québec, 2001) et propose des activités s'étalant sur une étape scolaire.

Pour parvenir à la création de ce matériel, nous avons d'abord bâti un questionnaire que nous avons passé à deux classes d'élèves de sixième année du primaire afin de connaître leurs intérêts et leurs habitudes de lecture. À partir de leurs réponses, nous avons orienté nos lectures en fonction des approches pédagogiques à privilégier pour créer nos activités. Nous avons ensuite créé un matériel pédagogique comprenant neuf activités développant les compétences des élèves à lire, à écrire, à communiquer oralement et à apprécier des œuvres littéraires. Le matériel pédagogique en question comprend un tableau explicatif pour chacune des activités ainsi que toutes les fiches nécessaires à sa réalisation et à son évaluation.

Le matériel pédagogique a ensuite été évalué par trois expertes. Certains de leurs commentaires ont permis d'apporter des améliorations mineures au matériel et aussi de proposer différents prolongements pour certaines activités. Bien que le matériel pédagogique proposé comporte certaines limites, nous pensons qu'il peut répondre à un besoin chez les enseignants et qu'il peut s'adapter à différents milieux scolaires et à différents groupes d'élèves. Le matériel propose des activités contextualisées et élaborées à partir des intérêts des élèves. Nous croyons donc que son utilisation pourra être une source de motivation autant pour l'enseignant que pour les élèves et que ces derniers y feront des apprentissages plus significatifs que si le français leur avait seulement été enseigné à l'aide de manuels scolaires.

Mots clés : matériel pédagogique, littérature jeunesse, français langue d'enseignement, primaire, compréhension et interprétation.

Cet essai est conforme à la nouvelle orthographe.



TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	3
LISTE DES TABLEAUX.....	10
LISTE DES ANNEXES.....	11
REMERCIEMENTS.....	12
INTRODUCTION.....	14
PREMIER CHAPITRE PROBLÉMATIQUE.....	16
1.1 Présentation de soi.....	16
1.2 Microbilan de carrière.....	17
1.3 Sélection d'un problème particulier.....	18
1.4 Description et analyse du problème.....	19
1.5 Identification d'un problème général de recherche.....	21
1.5.1 Formulation de questions générales de recherche.....	22
1.6 Identification d'un problème spécifique.....	23
1.6.1 Formulation d'une question spécifique de recherche.....	24
1.7 Recension des écrits.....	24
1.7.1 Pertinence des manuels scolaires.....	24
1.7.2 Importance de créer des liens chez le lecteur.....	25
1.7.2.1 Importance de la lecture esthétique.....	27
1.7.3 Manuel scolaire comme obstacle à la construction de sens.....	28
1.7.4 Manuel scolaire comme obstacle à la motivation.....	28
1.7.5 Gouts et intérêts des élèves en lecture.....	29
1.7.6 Enseignement du français sans manuel scolaire.....	30
1.7.7 Enseignement du français à l'aide de la littérature jeunesse.....	30
1.7.8 Matériel pédagogique existant.....	32

1.8	Objectif de recherche	32
DEUXIÈME CHAPITRE CADRE DE RÉFÉRENCE		33
2.1	Définition de compétence	33
2.2	Lire des textes variés	34
2.2.1	<i>Lecture-compréhension</i>	34
2.2.1.1	<i>Processus de compréhension en lecture</i>	35
2.2.1.1.1	Microprocessus	35
2.2.1.1.2	Processus d'intégration	35
2.2.1.1.3	Macroprocessus	35
2.2.1.1.4	Processus d'élaboration	36
2.2.1.1.5	Processus métacognitifs	36
2.2.2	<i>Trois variables en interaction lors de la lecture</i>	37
2.2.2.1	<i>Variable lecteur</i>	37
2.2.2.2	<i>Variable texte</i>	37
2.2.2.3	<i>Variable contexte</i>	37
2.2.3	<i>Approche transactionnelle de la lecture</i>	37
2.2.4	<i>Interprétation</i>	39
2.2.5	<i>Genres littéraires</i>	39
2.2.5.1	<i>Album</i>	40
2.2.5.2	<i>Roman</i>	40
2.2.5.3	<i>Documentaire</i>	41
2.3	Écrire des textes variés.....	41
2.3.1	<i>Étapes d'écriture</i>	42
2.3.1.1	<i>Planification</i>	42
2.3.1.2	<i>Mise en texte</i>	43
2.3.1.3	<i>Révision</i>	43

2.3.1.4	<i>Mise au propre</i>	44
2.4	Communiquer oralement	44
2.4.1	<i>Règles facilitant la communication orale</i>	45
2.4.2	<i>Débat et discussion</i>	46
2.4.3	<i>Critères d'évaluation</i>	48
2.5	Apprécier des œuvres littéraires	48
2.5.1	<i>Critères d'appréciation d'une œuvre</i>	49
2.5.2	<i>Échanges avec les pairs</i>	49
2.5.3	<i>Rôle de l'enseignant</i>	50
2.6	Approches pédagogiques	51
2.6.1	<i>Caucus littéraire</i>	51
2.6.2	<i>Lecture à voix haute par l'enseignant</i>	52
2.6.3	<i>Journal dialogué</i>	53
2.6.4	<i>Cercle de lecture</i>	53
2.6.5	<i>Discussion et débat</i>	54
2.6.6	<i>Recherche documentaire</i>	55
2.6.7	<i>Situations réelles d'écriture</i>	55
TROISIÈME CHAPITRE MÉTHODOLOGIE		56
3.1	Type de recherche et d'essai	56
3.2	Démarche suivie pour la création du matériel pédagogique	56
3.2.1	<i>Questionnaire ayant aidé à la création du matériel</i>	57
3.2.1.1	<i>Genres littéraires préférés des élèves</i>	57
3.2.1.2	<i>Thèmes préférés des élèves</i>	58
3.2.1.3	<i>Approches pédagogiques à privilégier</i>	59
3.2.2	<i>Choix et justification des livres choisis</i>	60
3.2.2.1	<i>Justification du thème</i>	60

3.2.2.2	<i>Justification des genres littéraires</i>	61
3.2.2.2.1	<i>Justification des ouvrages sélectionnés</i>	62
3.2.3	<i>Choix et justification des approches pédagogiques</i>	63
3.2.3.1	<i>Caucus littéraire et cercle de lecture</i>	63
3.2.3.2	<i>Journal dialogué</i>	64
3.2.3.3	<i>Lecture à voix haute et lecture interactive</i>	64
3.2.3.4	<i>Débat et discussion</i>	64
3.2.3.5	<i>Situations réelles d'écriture</i>	65
3.2.3.6	<i>Recherche documentaire</i>	66
3.2.4	<i>Évaluation du matériel par des experts</i>	66
3.2.5	<i>Traitement des données</i>	68
QUATRIÈME CHAPITRE PRÉSENTATION DU MATÉRIEL		69
4.1	Description du matériel pédagogique créé	69
4.2	Liens entre le matériel créé, le cadre de référence et le programme	71
4.2.1	<i>Justification de l'activité 1 « Le cercle de lecture »</i>	71
4.2.2	<i>Justification de l'activité 2 « Le garçon au pyjama rayé »</i>	72
4.2.3	<i>Justification de l'activité 3 « Autobiographie de... »</i>	74
4.2.4	<i>Justification de l'activité 4 « L'ennemi »</i>	75
4.2.5	<i>Justification de l'activité 5 « Que s'est-il vraiment passé? »</i>	76
4.2.6	<i>Justification de l'activité 6 « Le tricycle de Shinichi »</i>	77
4.2.7	<i>Justification de l'activité 7 « Lire entre les lignes »</i>	78
4.2.8	<i>Justification de l'activité 8 « Aïssata et Tatihou »</i>	79
4.2.9	<i>Justification de l'activité 9 « Le caucus littéraire »</i>	80
CINQUIÈME CHAPITRE ANALYSE DES EXPERTS		82
5.1	Analyse de la première partie du questionnaire	82
5.1.1	<i>Le programme de formation de l'école québécoise</i>	82

5.1.2	<i>Durée du projet</i>	83
5.1.3	<i>Élèves en difficulté</i>	83
5.1.4	<i>Utilisation du matériel</i>	84
5.1.5	<i>Degré de difficulté</i>	85
5.1.6	<i>Intérêt relativement aux activités</i>	85
5.2	Commentaires généraux des expertes	86
5.2.1	<i>Points forts du matériel pédagogique proposé</i>	86
5.2.2	<i>Points à améliorer du matériel pédagogique proposé</i>	87
5.3	Limites du matériel pédagogique proposé	89
5.3.1	<i>Matériel nécessaire</i>	89
5.3.2	<i>Motivation</i>	90
5.3.3	<i>Élèves en difficulté</i>	90
5.3.4	<i>Temps</i>	91
5.3.5	<i>Climat de classe</i>	91
5.4	Prolongements possibles à certaines activités	92
5.5	Améliorations mineures du matériel pédagogique	93
	CONCLUSION	95
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	97

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Genres littéraires préférés des élèves	58
Tableau 2 : Thèmes préférés des élèves.....	58
Tableau 3 : Approches pédagogiques à privilégier	59

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE A Questionnaire sur les goûts et les intérêts des élèves en lecture 104

ANNEXE B Évaluation des expertes..... 114

ANNEXE C Matériel pédagogique créé..... Error! Bookmark not defined.

REMERCIEMENTS

Du plus loin que je me souviens, faire une maîtrise n'a jamais fait partie de mes objectifs de vie. C'est donc un peu par hasard que je me suis lancée dans cette aventure. Une amie, qui caressait cet accomplissement depuis longtemps, m'a convaincue de m'inscrire au cours d'introduction, ce que j'ai fait, un peu à reculons. À la fin du premier cours, j'avais déjà trouvé mon sujet de recherche et toute la motivation nécessaire pour commencer ce projet. Je veux donc d'abord remercier Hélène, cette amie précieuse, puisque c'est grâce à elle si aujourd'hui je concrétise ce projet. Je la remercie aussi pour son soutien et son intérêt tout au long de ces trois années de travail.

Je voudrais aussi remercier Isabelle Carignan, ma directrice de recherche, pour son soutien sans faille. La rigueur de ses commentaires m'a permis de toujours aller plus loin et d'améliorer cet essai au meilleur de mes connaissances. Je la remercie également d'avoir toujours trouvé les mots justes pour me motiver dans les périodes les plus difficiles.

Merci à Hélène Couture, Mélanie Bérubé et Julie Tardif, les trois expertes qui, malgré leur horaire chargé, ont pris le temps d'évaluer mon matériel pédagogique et de me donner de judicieux conseils pour son amélioration.

Merci à mes parents, pour les valeurs qu'ils m'ont transmises et pour leur appui tout au long de cette aventure.

Pour finir, merci à mon mari, Simon, de m'avoir laissé toute la liberté et le temps nécessaire pour réaliser ce projet. Merci pour ton écoute, ton soutien et tes mots d'encouragement. Grâce à toi, je suis maintenant prête à me lancer dans la nouvelle aventure qui s'offre à nous : la naissance de notre enfant.

*Au petit trésor qui grandit en moi
et qui m'a donné l'énergie nécessaire
pour compléter ce beau projet...*

INTRODUCTION

Le projet de recherche présenté s'intéresse à deux aspects de l'enseignement du français au primaire, plus particulièrement pour des élèves de 6^e année. Le premier aspect remet en question le rôle et la pertinence d'enseigner cette matière à l'aide d'un manuel scolaire. Le doute concernant cette méthode d'enseignement est présent depuis plusieurs années et même le Rapport Parent la dénonçait dans les années 1960, puisqu'elle entravait la liberté académique et apportait plusieurs limites à l'enseignement (Lebrun, Lenoir et Desjardins, 2004). Le deuxième aspect concerne l'intégration de la littérature jeunesse dans l'enseignement du français. Ce travail tentera donc d'illustrer le fait qu'enseigner à l'aide de la littérature jeunesse pourrait être plus motivant pour les élèves. Il fera aussi état d'un manque de ressources didactiques dans le milieu enseignant pour que ce type d'enseignement soit possible.

Cet essai comprend cinq chapitres. Le premier chapitre est consacré à la problématique. Les nombreuses questions présentes au départ concernant la pertinence d'enseigner à l'aide de manuels scolaires nous ont amenée à réaliser différentes lectures et à mieux orienter notre objectif de recherche : créer un matériel pédagogique pour les élèves de 6^e année du primaire permettant de développer les quatre compétences en français à l'aide de la littérature jeunesse.

Le deuxième chapitre présente le cadre de référence. Comme le matériel pédagogique créé est en lien direct avec le programme de formation de l'école québécoise, nous définirons d'abord la notion de compétence. Nous présenterons ensuite les quatre compétences en français langue d'enseignement prescrites par ce programme : lire des textes variés, écrire des textes variés, apprécier des œuvres littéraires et communiquer oralement. La dernière partie sera réservée à la présentation de différentes approches pédagogiques permettant de développer ces compétences.

Dans le troisième chapitre, il sera question de la méthodologie suivie pour mettre sur pied le matériel pédagogique. Nous présenterons d'abord le type de recherche et d'essai privilégié. Il sera ensuite question de la démarche suivie pour l'élaboration du matériel pédagogique. Nous parlerons également du questionnaire ayant été passé aux élèves concernant leurs intérêts et leurs habitudes de lecture. Nous terminons le chapitre en parlant de l'évaluation du matériel par trois expertes.

Le quatrième chapitre est consacré à la présentation du matériel pédagogique créé. Chacune des neuf activités sera justifiée en fonction du cadre de référence et du programme de formation de l'école québécoise.

Finalement, le cinquième chapitre présente les commentaires des trois expertes. Nous présentons d'abord leurs commentaires aux six questions leur ayant été posées dans un questionnaire. Nous parlons ensuite des commentaires généraux émis par les expertes. Il est donc question des points forts du matériel, des points à améliorer, des limites, des prolongements possibles et des améliorations mineures apportées au matériel à la suite de leurs commentaires.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

1.1 Présentation de soi

J'ai terminé mon baccalauréat à l'UQAM en éducation préscolaire et enseignement primaire il y a maintenant six ans. Lors de ma première année d'enseignement, j'ai fait beaucoup de suppléances et ce n'est qu'à la fin du mois de janvier que j'ai obtenu un contrat de trois mois dans une classe de 6^e année à l'école Paul VI de Boucherville. Cette première expérience a été très enrichissante puisque le lien s'est vite créé avec les élèves et une belle complicité est née, même s'ils savaient pertinemment que ma présence n'était qu'un passage de quelques mois dans leur vie. J'étais très heureuse de mon contact avec eux et aussi de pouvoir enfin mener des projets à terme, chose impossible lors d'une journée de suppléance.

Lors de ma deuxième année d'enseignement, je n'ai choisi aucun contrat à la séance d'affectation puisque j'avais pris la décision de ne pas prendre de pourcentages de tâche. Je préférais attendre en cours d'année pour obtenir un remplacement plus long. J'ai rapidement été récompensée puisque, dès la fin septembre, j'ai commencé un remplacement de congé de maternité jusqu'à la fin du mois de juin. J'enseignais encore une fois en 6^e année, et toujours à Boucherville, mais à l'école Père-Marquette cette fois-ci. J'ai passé une année extraordinaire et j'ai beaucoup appris puisque, pour la première fois, je devais gérer une classe pendant une année entière. J'ai alors compris toutes les responsabilités et tout le travail d'une véritable tâche d'enseignement et cette expérience m'a davantage motivée.

Ma troisième année d'enseignement a été plus difficile. Un peu comme l'année précédente, j'ai obtenu un contrat de remplacement pour un congé de maternité à la fin du mois de septembre, toujours en 6^e année, mais à l'école François-Williams de St-Amable. Le début de l'année a été plutôt pénible puisque j'avais l'impression de vivre un réel choc culturel. Pour la première fois, dans ma

carrière de jeune enseignante, j'étais confrontée à des élèves peu motivés et pour qui l'éducation n'avait pas beaucoup d'importance et n'était pas très valorisée à la maison. Je pensais pouvoir retourner à cette école l'année suivante. Même si cette occasion avait représenté un défi de taille pour moi, j'avais envie de tenter l'expérience une deuxième fois pour essayer de faire les choses différemment avec les élèves. Malheureusement, je n'ai pas obtenu le contrat lors de l'affectation. J'ai donc choisi d'aller à St-Bruno, à l'école Albert Schweitzer, en 6^e année. J'ai vécu une belle année scolaire, avec un groupe qui s'investissait dans tous les projets proposés. Depuis deux ans, j'enseigne à l'école Louis-Hippolyte-Lafontaine, à Boucherville, dans un milieu socioéconomique très similaire. Les élèves sont curieux et très motivés. Je sens que leur réussite est importante pour eux et leur attitude m'incite à m'investir davantage dans mon enseignement.

1.2 Microbilan de carrière

Comme la plupart des enseignants, je trouve que j'ai différents points à améliorer dans ma pratique. Par exemple, je manque parfois de rigueur dans mes contacts avec les parents. Il arrive souvent qu'une situation survienne et que je me dise que je devrais aviser les parents. Par contre, la journée passe, l'évènement prend moins d'importance à mes yeux et je laisse tomber l'appel téléphonique. Donc, un peu plus de rigueur sur ce plan imposerait aussi aux élèves d'être plus rigoureux. L'autre point sur lequel je dois travailler est la discipline. J'ai une bonne gestion de classe et le respect est très présent dans ma classe; par contre, j'ai tendance à laisser trop de chances aux élèves. Je leur annonce des conséquences que je n'applique pas toujours. C'est donc une autre chose que je dois changer dans ma pratique. Au sujet de mes points forts, j'ai une certaine facilité à établir une bonne relation avec les élèves. Je suis une personne souriante, dynamique et patiente et j'ai l'impression que ma façon d'être les met rapidement en confiance et, qu'ainsi, ils n'ont pas peur de me poser des questions et de se confier à moi. Mes forces ont aussi un impact sur le climat de classe puisque mon respect des différences chez les élèves entraîne une ouverture des uns et des autres. Je leur dis souvent qu'ils n'ont pas besoin d'être tous

amis, mais qu'ils doivent se respecter et qu'ils doivent être capables de travailler ensemble et de se côtoyer dans la classe. Une autre de mes forces est d'avoir à cœur la motivation des élèves. Cet aspect me pousse à vouloir leur proposer des projets stimulants dans lesquels ils auront envie de s'investir. Avec le recul, je peux dire que je suis fière de certains projets réalisés puisque, lorsqu'ils étaient à l'horaire, je sentais que les élèves étaient heureux et motivés. Par exemple, en univers social, nous avons fait un bulletin de nouvelles et un jeu de société; en sciences, ils ont construit des sabliers, des ponts et ont fait une recherche sur le corps humain; en français, nous avons fait des cercles de lecture et nous avons enseigné différentes notions à l'aide d'un roman jeunesse, etc. Une grande place est accordée au français en classe puisqu'il est présent partout, dans toutes les matières. Pour finir, une autre de mes forces est le fait d'être ouverte à différentes approches pédagogiques et d'en intégrer le plus possible à ma pratique. Par exemple, j'enseigne en fonction des intelligences multiples, je fais de la différenciation pour certaines activités et le travail en coopération est valorisé. Ces différents modes de fonctionnement me donnent davantage de chances de rejoindre le plus d'élèves possible afin qu'ils se sentent interpellés d'une quelconque façon par moi ou par l'école en général. Je finirais en disant qu'une autre de mes forces est certainement d'être toujours en évolution. Je chemine beaucoup d'une année à l'autre et je suis fière de l'enseignante que je suis en train de devenir.

1.3 Sélection d'un problème particulier

Le problème auquel je m'intéresse concerne le rôle et la pertinence des manuels scolaires dans mon enseignement, particulièrement en français. Je me demande si une trop grande place leur est accordée et s'il est plutôt possible d'enseigner le programme de français en mettant le manuel scolaire de côté et en optant plutôt pour des projets favorisant l'intégration des quatre compétences en français tout en utilisant la littérature jeunesse comme soutien. Il est possible de croire que ce type d'enseignement/apprentissage serait plus motivant non seulement pour les enseignants, mais également pour les élèves.

1.4 Description et analyse du problème

Le problème que j'ai choisi m'a « frappée » pour la première fois lors de mon année d'enseignement à St-Amable. Je pouvais remarquer la baisse de la motivation des élèves dès leur entrée en classe puisque j'inscrivais l'horaire au tableau. Lorsque j'inscrivais le nom du manuel scolaire au tableau, plusieurs élèves soupiraient ou passaient des commentaires. Ce problème ne touchait pas tous les élèves. Ceux qui aimaient le français ne me laissaient pas sentir qu'ils étaient dérangés. Ces élèves étaient motivés, quoi que nous fassions. Pour les autres, la motivation baissait et l'enseignement devenait moins signifiant. Les informations nouvelles apprises ne s'antraient pas efficacement dans leur mémoire. Les transferts devenaient donc plus difficiles et je devais répéter régulièrement les mêmes consignes, informations ou notions. Lorsqu'ils devaient effectuer une tâche dans leur manuel, deux principaux comportements étaient perceptibles. Une partie des élèves effectuait rapidement la tâche pour s'en débarrasser alors qu'une autre partie discutait d'autre chose, ne se concentrait pas sur le travail demandé et en faisait le moins possible. Ces élèves ne trouvaient pas la tâche intéressante et décrochaient rapidement. Je sentais cette baisse de motivation autant chez les filles que chez les garçons. Je peux aussi affirmer avoir déjà ressenti ce problème dans les autres milieux où j'ai travaillé. Par contre, c'est cette année où j'ai vraiment été dérangée; j'enseignais alors dans un milieu très défavorisé. En discutant avec mes collègues, j'ai constaté qu'ils observaient la même chose que moi et que leurs élèves ne semblaient pas plus motivés lorsqu'ils devaient travailler dans leur manuel scolaire. Par contre, ils ne semblaient pas être aussi dérangés que je l'étais par la situation.

L'attitude négative de la part des élèves me faisait vivre différents sentiments. Elle avait d'abord un effet démotivant sur moi. Sachant que les élèves n'avaient pas envie de s'investir dans ces activités d'apprentissage, je n'avais pas envie non plus de m'investir dans l'enseignement de ces notions. Les élèves n'étaient pas intéressés par les activités proposées par le manuel et je les comprenais puisque je n'y étais pas intéressée non plus.

Plusieurs causes pourraient expliquer cette baisse de motivation des élèves lors de l'utilisation du manuel scolaire. Tout d'abord, l'environnement dans lequel j'enseignais. L'école se trouve dans un milieu défavorisé et la majorité des élèves qui la fréquentent manquent de motivation scolaire en général. De plus, je pense que je peux moi-même avoir été une cause de leur attitude négative relativement à la tâche. Le fait que je trouvais les activités proposées peu stimulantes devait transparaître et les élèves le ressentaient probablement aussi. Si j'avais été une enseignante motivée et dynamique dans mon enseignement à l'aide du manuel, j'aurais peut-être été en mesure de susciter l'intérêt de certains d'entre eux. Un troisième facteur ayant pu influencer leur motivation lors de ces tâches est le fait qu'ils aient vécu des expériences antérieures négatives. Les élèves à qui j'enseignais étaient en sixième année. Je suppose que depuis six ans, le français leur était enseigné de cette façon, c'est-à-dire en suivant un manuel scolaire. Je pense que le fait de répéter toujours un enseignement de la même manière, d'année en année, a pu influencer leur degré de motivation et leurs perceptions par rapport à l'enseignement du français.

Une telle baisse de motivation lors des périodes de français chez les élèves peut avoir différentes conséquences. Premièrement, je pense que ces élèves développent une attitude négative par rapport au français en général. Effectivement, si la majorité de leurs apprentissages en français se fait à l'aide du manuel scolaire et que ces derniers trouvent que ce n'est pas stimulant, ils finiront par trouver que le français dans sa globalité l'est aussi. À partir du moment où ils seront arrivés à cette conclusion, il peut être difficile de faire changer leur perception. Un enseignant qui voudrait sortir du cadre et proposer des activités différentes pourrait tout de même se buter au même problème puisque les élèves auront associé le français à quelque chose de négatif, peu importe la façon dont la matière serait amenée. Une autre conséquence serait davantage liée à leur intérêt pour la lecture en général. Si l'enseignement du français dans la classe se fait à l'aide du manuel, cette façon de faire implique donc que les élèves aient à lire les différents textes qu'il contient. La lecture de ces textes, qui sont généralement décontextualisés, leur est parfois donnée en devoir et, bien

souvent, elle sert à répondre à des questions servant à vérifier leur compréhension du texte. Le fait que les textes n'aient pas été choisis par eux et selon leurs intérêts et que cette lecture soit toujours suivie d'un questionnaire ou d'une autre tâche peut leur faire développer un sentiment négatif envers la lecture en général. Ils associent alors la lecture à l'évaluation et non au plaisir. (Giasson, 2003)

Enfin, l'année dernière, j'ai remarqué un changement dans la motivation et l'intérêt des élèves lorsque je leur ai enseigné certaines notions en français à partir d'un roman jeunesse. Chaque jour, pendant deux semaines, je leur demandais de déplacer leur chaise et de s'approcher de moi et je leur faisais la lecture à voix haute du roman. Ensuite, nous faisons quelques tâches liées à la lecture. Par exemple, je leur demandais de trouver un titre au chapitre ou d'écrire toutes les questions qu'ils aimeraient poser au personnage principal. J'avais aussi fait photocopier un des chapitres que j'avais découpé à quelques endroits et les élèves devaient ensuite replacer le tout dans l'ordre dans le but de bien comprendre la chronologie des événements. L'attitude des élèves était complètement différente et ils avaient hâte d'arriver au moment de la journée où nous allions travailler le roman. J'ai remarqué la même chose avec les différents groupes auxquels j'ai enseigné. Les élèves sont beaucoup plus positifs lorsque j'utilise la littérature jeunesse comme soutien à mon enseignement. Je suis donc curieuse de savoir si leur intérêt resterait aussi soutenu si l'enseignement du français se faisait toute l'année de cette façon, mais en prenant soin d'utiliser des textes courants et de varier les genres littéraires sélectionnés.

1.5 Identification d'un problème général de recherche

De nombreux chercheurs se questionnent sur la pertinence d'enseigner à l'aide d'un manuel scolaire. C'est le cas notamment de Lenoir *et al.* (2001) et de Lebrun *et al.* (2004) qui ont écrit plusieurs ouvrages à ce sujet et chacun d'eux présente les limites de leur utilisation. À l'intérieur de certaines recherches scientifiques, ils ont pu démontrer que certains manuels scolaires n'étaient pas adaptés aux élèves et que quelques-uns contenaient des erreurs ou des contradictions. Comme nous le verrons

dans la recension des écrits, plusieurs auteurs, comme Lenoir *et al.* (2001) et Lebrun *et al.* (2004), s'entendent pour dire que l'utilisation du manuel scolaire en classe apporte peu d'avantages aux élèves. Il est d'abord bâti pour l'enseignant et n'est pas toujours en lien avec le programme. Il propose des exercices souvent répétitifs et dans lesquels la démarche proposée est imposée et laisse peu de place à la réflexion et au questionnement des élèves. De plus, cette méthode d'enseignement suscite généralement peu la motivation des élèves et, si tel est le cas, ces derniers ne sont pas en mesure de donner un sens à leurs apprentissages et de créer des liens entre eux. Ces auteurs montrent aussi que plusieurs enseignants ont choisi de délaissé cette méthode et de plutôt enseigner le français à l'aide de la littérature jeunesse. Cette façon de procéder entraîne davantage de travail de la part de l'enseignant puisque ce dernier doit bâtir la plupart de ses activités. Par contre, son enseignement pourrait être plus stimulant puisqu'il aurait un plus grand intérêt pour les activités proposées à ses élèves. Il existe déjà différentes ressources pouvant guider les enseignants qui désirent délaissé les manuels pour la littérature jeunesse. Des livres ont notamment été publiés dans des maisons d'édition comme La Chenelière/McGraw-Hill dans lesquels des activités clés en main sont disponibles. Tous ces constats amenés par ces auteurs ont donc fait naître différentes questions.

1.5.1 Formulation de questions générales de recherche

En effet, nous pouvons poser différentes questions au sujet des manuels scolaires. Tout d'abord, pour qui sont-ils vraiment aidants? Favorisent-ils réellement l'apprentissage des élèves ou sont-ils plutôt une façon de sécuriser les enseignants? Ensuite, permettent-ils aux élèves de se sentir impliqués dans leurs apprentissages? En travaillant dans les manuels, les élèves sont-ils en mesure de faire des liens entre les différentes notions apprises? Puisque nous doutons sérieusement que les manuels scolaires aident réellement les élèves à se sentir impliqués dans leurs apprentissages, nous nous demandons si le fait de les utiliser en classe peut aller jusqu'à nuire à la motivation des élèves. Si c'est le cas, il serait certainement intéressant d'en délaissé l'utilisation. Mais est-il possible de le faire tout en respectant le programme de

formation de l'école québécoise? Est-ce que l'utilisation de la littérature jeunesse pourrait devenir une option à envisager? Changer nos méthodes d'enseignement demande beaucoup de travail. Avant de le faire, il serait intéressant d'aller sonder les principaux intéressés : les élèves. D'abord, aiment-ils la littérature jeunesse? Trouvent-ils qu'elle est assez bien intégrée dans les manuels scolaires? Quels sont leurs goûts et leurs intérêts en lien avec la littérature jeunesse? Une fois que l'opinion des élèves sera connue, il serait intéressant de voir s'il existe déjà du matériel pédagogique permettant un enseignement des compétences de français sans manuels scolaires et si certains enseignants travaillent actuellement de cette manière. Si c'est le cas, il serait intéressant de regarder s'il existe une relation positive entre l'enseignement à l'aide de la littérature jeunesse ainsi que la motivation et la réussite des élèves.

1.6 Identification d'un problème spécifique

Il est vrai que plusieurs auteurs ou pédagogues se sont intéressés à la création d'activités pédagogiques en français enseignées à l'aide de la littérature jeunesse. Toutefois, aucun fil conducteur ne semble émerger de ces ouvrages. Ils présentent des activités, les unes à la suite des autres, sans nécessairement faire de liens entre elles. Les ouvrages sont en fait un recueil d'activités, classées par cycle. Les livres *Quand lire rime avec plaisir* d'Élaine Turgeon (2005) et *Histoire de lire* de Danièle Courchesne (1999) en sont de bons exemples. Les enseignants qui choisissent de travailler sans manuels scolaires doivent donc fouiller dans tous ces ouvrages pour se créer leur propre banque d'activités répondant à leurs besoins. Cette façon de faire implique énormément de recherches de leur part. Cette situation n'est pas non plus idéale pour les élèves puisque ceux-ci peuvent difficilement faire des liens entre leurs apprentissages d'une activité à l'autre. Ils n'ont donc pas toutes les chances de bien intégrer leurs apprentissages. Les nouvelles connaissances ne seront pas acquises et ne pourront être réutilisées dans un contexte semblable.

1.6.1 Formulation d'une question spécifique de recherche

Quelle forme prendrait un matériel pédagogique permettant de développer les quatre compétences du programme de français de 6^e année du primaire à l'aide de la littérature jeunesse plutôt qu'avec un manuel scolaire?

1.7 Recension des écrits

Afin de répondre aux différentes questions de recherche, nous avons orienté nos lectures vers les sujets suivants : la pertinence d'utiliser les manuels scolaires en classe, l'importance de créer des liens chez le lecteur, l'importance de la lecture esthétique en classe, le manuel scolaire comme étant un obstacle à la construction de sens et à la motivation des élèves, les goûts et les intérêts des élèves en lecture, l'enseignement du français sans manuel scolaire à l'aide de la littérature jeunesse et le matériel pédagogique existant pour y parvenir.

1.7.1 Pertinence des manuels scolaires

Tout d'abord, il est important de définir ce qui est entendu par « manuel scolaire ». Selon Legendre (2005), d'un point de vue pédagogique, le manuel correspond à « tout ouvrage imprimé, destiné à l'élève [...] qui présente l'ensemble des éléments majeurs d'un programme d'études. » (p. 853) Nous croyons que cette définition représente bien ce qu'est le manuel scolaire au primaire. Plusieurs auteurs, comme Lenoir *et al.* (2001) et Lebrun *et al.* (2004) remettent cependant en doute la pertinence d'utiliser des manuels scolaires en enseignement. Ces derniers s'entendent pour dire que les manuels sont présents pour sécuriser les enseignants et non pas pour permettre un apprentissage signifiant pour les élèves. Giasson (2003) abonde dans le même sens et croit aussi que les manuels scolaires permettent aux jeunes enseignants de se sentir plus en confiance lorsqu'ils enseignent. Les créateurs de manuels scolaires s'adressent d'ailleurs davantage à leurs collègues enseignants qu'aux élèves qui utiliseront ou plutôt « subiront » un enseignement à l'aide de ce matériel. Effectivement, le fait d'utiliser un manuel scolaire facilite la tâche de l'enseignant

puisque la planification de l'année scolaire est fournie à l'intérieur du guide de l'enseignant. Il sert d'assistance à l'enseignant surchargé en fournissant du matériel tout prêt au moment où il en a besoin (Thérien, 1999).

Par contre, il existe plusieurs dangers en lien avec une application trop linéaire du manuel scolaire et ces dangers entrent en contradiction avec certains éléments de la réforme en enseignement. Cette dernière s'oriente davantage vers une pédagogie constructiviste, c'est-à-dire que « l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 5). Le manuel scolaire, quant à lui, permet une construction des apprentissages très contrôlée à l'intérieur de laquelle les savoirs sont prédéterminés, souvent décontextualisés, et où l'élève est dirigé vers la réponse attendue (Lebrun *et al.*, 2004).

1.7.2 Importance de créer des liens chez le lecteur

Certains auteurs travaillant pour le Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche en France (2003) ont choisi de délaisser les manuels scolaires pour plutôt se servir de la littérature jeunesse comme support à leur enseignement. Ces derniers sont en accord avec la vision constructiviste de l'école et croient que les apprentissages des élèves doivent reposer sur la construction des repères, des représentations et des savoirs de l'élève. (Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, 2003) Ces mêmes auteurs ne croient pas que le seul fait d'utiliser la littérature jeunesse puisse régler le problème. Ils pensent qu'il est essentiel de créer des réseaux en lecture, c'est-à-dire de faire de l'intertextualité. Selon ces auteurs, l'intertextualité consiste à mettre les livres en relation, les uns par rapport aux autres. Cette façon de faire permet donc aux lecteurs de reconnaître certaines sources, adaptations, inspirations ou influences et même de cerner les évolutions d'un genre littéraire. Genette (1982) définit l'intertextualité de manière plus restrictive. Pour lui, il s'agit « [...] d'une relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes, c'est-à-dire, eidétiquement et le plus souvent, par la présence

effective d'un texte dans un autre. » (Genette, 1982, p. 8) Tout comme Bainbridge et Pantaleo (1999), nous croyons que l'enseignant est là pour aider les élèves à réaliser des liens entre les textes lus et leurs expériences, leurs connaissances, leurs souvenirs et leurs représentations. (Bainbridge et Pantaleo, 1999) Nous pensons donc que l'intertextualité peut être très aidante pour les élèves en classe puisqu'elle facilite la création de liens chez les élèves et qu'elle peut favoriser leur compréhension.

Tauveron (2002) juge aussi qu'il ne s'agit pas que de lire de la littérature jeunesse aux élèves pour régler les problèmes de compréhension. L'usage actuel de la littérature jeunesse n'est pas toujours adéquat. Elle est souvent employée comme le serait un documentaire et sa compréhension en est vérifiée par le même type de questionnaire utilisé pour tous les autres écrits. L'attention des questions est généralement portée sur ce que l'histoire raconte, sans tenir compte des dimensions symboliques et esthétiques des textes. L'accent est souvent mis sur les questions de repérage qui ne sont pas représentatives de la compréhension des élèves. Ces questions portent généralement sur des informations superflues et ne cherchent qu'à montrer si les élèves ont lu le texte. (Giasson, 1990) Les élèves peuvent très bien avoir lu, de façon superficielle, sans être en mesure de l'assimiler. De plus, ce type de questions ne sert qu'à extraire des informations dans le texte. (Lebrun et Le Pailleur, 1992) Généralement, la formulation des questions reprend exactement les mots du texte; les élèves peuvent donc trouver la réponse en un coup d'œil, sans réellement avoir compris ce qu'ils ont lu. Tout comme les auteurs précédents, Tauveron (2002) croit aussi que la mise en réseaux, c'est-à-dire l'établissement de liens entre différents textes, est essentielle à la compréhension des élèves. Ces derniers peuvent être développés autour d'un auteur, d'un personnage ou autour d'un genre. Toujours selon Tauveron (2002), il est important que l'enseignant ait fait de multiples lectures des textes qu'il présente aux élèves pour être capable d'en faire une lecture orale de qualité, de pouvoir prédire les hypothèses interprétatives des élèves et d'être en mesure de répondre immédiatement aux suggestions des élèves non cohérentes avec l'ensemble du texte en revenant sur un passage précis qui les contredit. (Tauveron,

2002) Nous croyons donc que la préparation de l'enseignant est essentielle si ce dernier veut rendre son enseignement le plus signifiant possible.

1.7.2.1 Importance de la lecture esthétique

Si l'on cherche à s'assurer de la compréhension des élèves, le jugement de l'enseignant ne doit pas résider dans le seul fait que les élèves sont capables de répondre à des questions sur un texte. Ceux-ci doivent aussi apprendre comment bien lire et, surtout, comment apprécier la lecture en favorisant, par exemple, la lecture esthétique. (Bainbridge et Pantaleo, 1999) Les questionnaires dans les manuels scolaires n'aident en rien la compréhension des élèves s'ils n'engagent pas le travail interprétatif de leur part. Une façon d'engager ce travail est de mobiliser la lecture littéraire. Cette dernière consiste à présenter aux élèves un texte littéraire qu'ils devront d'abord être capables de lire et de comprendre. En lecture littéraire, le lecteur doit être ouvert aux différents sens du texte et peut réaliser différentes interprétations. Le lecteur commence donc par s'approprier le texte, il s'identifie au récit, se laisse transporter par l'histoire et est ensuite en mesure de prendre du recul relativement à sa lecture. Ce recul lui permettra de faire des liens entre l'histoire, son vécu et ses connaissances antérieures et montre un réel engagement de sa part. (Beaudry, 2009a) La lecture littéraire doit donc être présente en classe puisqu'elle suscite des échanges oraux lorsque l'on permet aux élèves d'entendre et de réagir aux différentes interprétations de leurs pairs. Ce type de lecture pourra favoriser une expérience esthétique chez les élèves, c'est-à-dire permettre aux élèves de réagir par rapport à une œuvre en exprimant l'effet que le texte aura produit sur eux. (Langlade, 2007) Comme le souligne Hébert (2004a) : « Ce type d'approche vise l'enrichissement du vécu et de l'imaginaire du lecteur et encourage fortement l'expression des réactions personnelles, qui sont considérées comme des indices d'engagement et de compréhension ». En plus de développer la compréhension chez l'élève, la lecture littéraire leur permettra de garder leur esprit critique toujours en éveil. Lors de ces échanges, l'enseignant devra guider les élèves dans leurs interprétations afin que

celles qui soient retenues s'appuient toujours sur des données objectives du texte. (Tauveron, 2002)

1.7.3 Manuel scolaire comme obstacle à la construction de sens

D'autres auteurs croient aussi à l'importance des liens et ont choisi d'analyser du matériel pédagogique déjà existant et en sont eux aussi venus à la conclusion que les exercices proposés par les manuels présentaient les notions les unes à la suite des autres et ne permettaient pas aux élèves de faire des liens entre celles-ci. Ils soulignent aussi le fait que les activités proposées par les manuels sont souvent très routinières et qu'elles n'amènent pas l'élève à se questionner. (Spallanzani, Lebrun, Biron, Lenoir, Roy, Larose et Masselier, 2001) De plus, les manuels et les cahiers d'exercices sont souvent composés d'activités portant sur des habiletés isolées (donc décontextualisées) et ne permettent pas la construction de sens chez l'élève. (Giasson, 2003; Thérien, 1999) Thérien (1999) ajoute aussi que les manuels sont plutôt axés vers des « trucs » à apprendre par cœur et non pas vers une réelle démarche d'analyse de la part des élèves.

1.7.4 Manuel scolaire comme obstacle à la motivation

Des auteurs comme Berrier (1999) et Giasson (2003) pensent également que le fait d'utiliser le manuel scolaire en classe peut nuire à la motivation des élèves. Comme les manuels sont préparés pour une clientèle générale, il est impossible qu'ils puissent tenir compte des intérêts et des connaissances de tous les élèves. L'utilisation du manuel permet difficilement à l'enseignant de tenir compte des particularités de sa classe et de pouvoir y adapter son enseignement. (Giasson, 2003) Berrier (1999) croit que le fait de délaisser le manuel scolaire oblige, en quelque sorte, l'enseignant à devenir beaucoup plus créatif. En effet, les enseignants qui bâtissent leur propre matériel s'investissent dans la création d'activités en lesquelles ils croient. Un enseignant qui enseigne une activité qu'il trouve lui-même intéressante a beaucoup plus de chance d'intéresser ses élèves. Les manuels utilisés par les enseignants sont parfois désuets puisqu'ils datent de plusieurs années et les élèves ne

se sentent pas nécessairement interpellés par les thèmes traités; ceci peut donc jouer sur la motivation des élèves. Pour que l'élève veuille s'investir dans la tâche, les savoirs enseignés doivent être insérés dans une situation d'enseignement-apprentissage significative pour lui. Si la motivation n'y est pas, il sera difficile pour l'élève de faire des liens et de donner un sens à ce qu'il fait. (Lebrun et *al.*, 2004) Il faut garder en tête que l'élève aborde toujours une tâche en lecture avec son attitude générale par rapport à la lecture. Si l'élève est notamment intéressé par le thème, il aura certainement une meilleure compréhension du texte (Giasson, 2003), mais également un plus grand engagement en lien avec la tâche demandée.

1.7.5 Gouts et intérêts des élèves en lecture

Certains enseignants pensent, à tort, que le fait d'utiliser la littérature jeunesse en classe peut diminuer l'intérêt des élèves relativement à ce genre d'ouvrages. Pourtant, il est possible d'exploiter la littérature jeunesse en classe sans que celle-ci ait une influence négative sur le plaisir de lire des enfants. (Giasson, 2003) Le but est de partir des goûts en lecture des élèves (Carignan et Beaugard, 2010) pour valoriser l'apprentissage de la lecture et du français en général. Afin de dresser un portrait des élèves, une enquête a été effectuée dans la région de Montréal. (Gervais, 1997) Le but de cette étude était de décrire les intérêts et les habitudes de lecture des élèves du grand Montréal étant âgés de 9 à 12 ans et d'analyser l'évolution de leurs intérêts au cours d'une année scolaire. 627 élèves, soit 315 filles et 312 garçons, répartis dans cinq écoles primaires différentes, ont répondu au questionnaire. Les écoles ont été choisies dans le but de représenter la variété des populations. L'échantillon se composait donc de trois écoles à majorité francophone et de deux écoles à majorité anglophone. La chercheuse a aussi tenu compte de l'indice de défavorisation des écoles. Les résultats de l'enquête ont montré que 51 % des élèves interrogés, sans distinction entre les garçons et les filles, disent aimer lire beaucoup contre 2 % qui affirment ne pas aimer lire du tout. 62 % des garçons et des filles ont dit préférer les lectures qui traitent d'émotions fortes, particulièrement celles qui suscitent la peur. Ils aiment aussi lorsqu'il est question d'amour et d'humour et 56 %

des jeunes préfèrent lorsque ces thèmes s'intègrent dans un récit d'aventures. Sur le plan des genres, la bande dessinée (88 %), le roman (87 %) et la revue (81 %) sont les genres les plus lus. Ces résultats peuvent donc guider un enseignant qui voudrait davantage travailler à partir de la littérature jeunesse. (Gervais, 1997)

1.7.6 Enseignement du français sans manuel scolaire

Plusieurs enseignants ont délaissé depuis longtemps l'utilisation du manuel scolaire dans leur classe. C'est le cas notamment de deux enseignantes qui ont été interrogées par Noël-Gaudreault (1999) à ce sujet. La première, Louise Doyle, explique qu'elle procède de cette façon depuis plusieurs années puisqu'elle pense que c'est un moyen de respecter l'intérêt et les rythmes des élèves. Dans sa classe, un thème est traité toutes les trois semaines et ce sont les élèves qui le choisissent. Cette manière de fonctionner implique donc, de sa part, beaucoup de création de matériel et un grand investissement de temps. Une autre enseignante, Madeleine Plasse, procède également de manière similaire. En effet, tout comme madame Doyle, elle reconnaît qu'une telle pratique exige de prendre du temps pour construire le matériel. Elle dit aussi que cette façon de faire demande une bonne connaissance du programme et que les enseignants qui choisissent cette pratique doivent croire en ce qu'ils font pour que leur passion soit transmise aux élèves. (Noël-Gaudreault, 1999)

1.7.7 Enseignement du français à l'aide de la littérature jeunesse

Dans *Le programme de formation de l'école québécoise*, il est mentionné que les quatre compétences en français doivent être développées dans un environnement stimulant et que les livres doivent être au cœur des apprentissages : « Source de partage de sens et d'émotions, ils offrent des occasions d'écrire, de discuter, de s'informer, de critiquer, de se questionner, de s'amuser et de se détendre. » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 72)

En France, l'utilisation de la littérature jeunesse a pris beaucoup d'ampleur depuis 2002. Une étude a été effectuée par Pasa (2008) afin de vérifier si cette

pratique avait une influence sur les productions écrites des élèves. La chercheuse a comparé deux groupes de deuxième année du primaire, de classes sociales similaires, et ayant chacune vingt élèves. L'enseignante du premier groupe (groupe Littérature) utilisait la littérature jeunesse comme outil principal dans son enseignement tandis que l'enseignante du deuxième groupe (groupe Témoin) enseignait de manière plus traditionnelle, avec un manuel scolaire. L'étude a démontré que les élèves du groupe Littérature produisaient de meilleurs textes écrits. Les personnages sont plus nombreux et souvent inspirés des lectures antérieures proposées par l'enseignante. De plus, les élèves du premier groupe font de meilleures descriptions des personnages, des lieux et des actions. Ces élèves ont aussi plus de facilité à utiliser certains temps de verbe (passé simple et imparfait) et ils ajoutent à leur texte différents marqueurs de relation. Ce groupe utilise aussi un lexique plus diversifié et peut faire appel à quelques figures de style comme des comparaisons ou des répétitions. Il est donc possible de croire que ce sont des élèves qui sont en mesure de faire des liens avec leurs connaissances antérieures et qui sont capables de s'enrichir de ces connaissances afin de les réinvestir. Ces résultats portent à croire que l'utilisation de la littérature jeunesse en classe peut notamment avoir une influence positive sur la richesse des productions écrites des élèves. (Pasa, 2008)

Par ailleurs, une recherche-action similaire a été réalisée par Parent et Morin (2008), à Sherbrooke, dans deux écoles primaires. Cette recherche voulait examiner l'impact de pratiques pédagogiques intégrant la littérature jeunesse sur le développement des compétences en français chez des élèves en difficulté. Il y avait donc un groupe expérimental, constitué de quinze élèves en difficulté d'apprentissage âgés de 9 à 12 ans, fréquentant une classe-ressource, et se situant au niveau du 1^{er} et du 2^e cycle quant aux compétences en lecture et en écriture. Ce groupe expérimental a travaillé avec la littérature jeunesse autour du thème unificateur du loup. Le groupe contrôle était lui aussi une classe-ressource située dans un milieu socioéconomique similaire au groupe expérimental. Ce groupe était constitué d'élèves de niveau scolaire comparable et n'a pas vécu le projet littéraire autour du thème du loup. Les

compétences en français des deux groupes ont été évaluées à trois moments dans l'année et ont fait ressortir certains résultats. Tout d'abord, par rapport aux compétences en lecture, le groupe expérimental a connu une progression plus marquée sur le plan du décodage et de la compréhension. Par rapport à l'écriture, les élèves du groupe expérimental étaient en mesure de produire des écrits contenant plus de mots et dans lesquels la progression était plus marquée par rapport aux aspects liés à l'orthographe et à la grammaire. Cette recherche-action a donc pu montrer que la littérature jeunesse peut avoir des effets bénéfiques pour les élèves. (Parent et Morin, 2008)

1.7.8 Matériel pédagogique existant

D'autres enseignantes ont choisi de bâtir des recueils d'activités dans le but de faciliter la pratique des enseignants voulant délaissier les manuels scolaires au profit de la littérature jeunesse. Les éditions Chenelière/McGraw-Hill ont fait paraître différents ouvrages dans lesquels les enseignants peuvent trouver des activités pour chacun des cycles. Ces activités répondent aux objectifs du Ministère tout en stimulant le plaisir des élèves. De plus, plusieurs maisons d'édition ont aussi des sites Internet où elles proposent des activités pédagogiques en lien avec leurs ouvrages, dont *Soulières éditeur*, *Québec Amérique*, *La courte échelle*, etc. Il existe donc déjà des activités pédagogiques et des situations d'enseignement-apprentissage pour les enseignants qui désirent adopter ce mode de fonctionnement sans avoir trop de recherche ou de création à réaliser. Par contre, aucun fil conducteur ne regroupe ces activités, ce qui peut rendre la compréhension des élèves plus difficile.

1.8 Objectif de recherche

En fonction des éléments discutés dans la problématique, cette recherche a pour but de réaliser l'objectif suivant :

Créer un matériel pédagogique pour les élèves de 6^e année du primaire permettant de développer les quatre compétences en français à l'aide de la littérature jeunesse.

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le programme de formation de l'école québécoise au préscolaire et au primaire (2001) demande aux enseignants d'évaluer quatre compétences en français : lire des textes variés, écrire des textes variés, communiquer oralement et apprécier des œuvres littéraires. La création d'un matériel pédagogique exige donc l'intégration de ces quatre compétences à l'intérieur des activités. Comme le programme de formation de l'école québécoise est basé sur le développement de compétences, nous définirons d'abord le concept de compétence. Ensuite, il sera question de la compétence à lire des textes variés, à écrire des textes variés et à communiquer oralement. Enfin, il sera question de la compétence à apprécier des œuvres littéraires puis des différentes approches pédagogiques ayant été retenues pour l'élaboration du matériel pédagogique.

2.1 Définition de compétence

Selon Legendre (2005), et d'un point de vue pédagogique, une compétence est la « possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes. » (p. 248) Par exemple, dans le programme de formation de l'école québécoise (2001), pour réussir à développer la compétence en lecture, l'élève doit tenir compte de plusieurs composantes comme utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture, évaluer sa démarche de lecture en vue de l'améliorer, construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences, etc. Développer une compétence exige donc de la part de l'élève à tenir compte de plusieurs éléments. Tardif (2003; 2006) abonde dans le même sens et définit la compétence comme étant un savoir agir que l'on peut qualifier de complexe puisqu'il nécessite chez l'élève, dans toute situation, la mobilisation et la combinaison de différentes ressources comme les connaissances, les attitudes et les conduites. La compétence n'est donc pas quelque chose qui a été mémorisée dans le

but d'être reproduite, mais plutôt un savoir agir flexible pouvant s'adapter à différents contextes et à diverses problématiques. Le développement des compétences va donc permettre aux élèves de transposer les savoirs acquis dans différentes situations d'apprentissage.

2.2 Lire des textes variés

Cette compétence sera ici traitée selon trois aspects : ce qui touche à la lecture, comme la compréhension et l'interprétation, ce qui fait référence à la variété des textes à lire (les genres littéraires, notamment) et les différentes approches pédagogiques pouvant être intégrées dans nos classes.

2.2.1 Lecture-compréhension

D'un point de vue général, lire consiste à « parcourir des yeux un texte écrit dans le but de comprendre le sens du message exprimé ». (Legendre, 2005, p. 840) La lecture tient son point de départ d'un auteur qui veut transmettre un message. Le rôle du lecteur est donc de décoder ce dernier et de se l'approprier selon les connaissances et l'intérêt qu'il lui porte. Le lecteur doit donc lier ses propres idées à celles de l'auteur et s'en enrichir. (Roy, 1992) Nous pouvons donc dire que le lecteur s'approprie le message à sa façon, selon ses propres connaissances. L'interprétation du message peut donc être différente d'un lecteur à l'autre.

De leurs côtés, Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty et Fayol (2000) proposent une définition intéressante de la lecture :

La lecture peut être définie comme une construction de significations réalisée par une personne (adulte ou enfant) à partir d'un texte écrit, dans un contexte donné. Cette construction est donc le fruit d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture. (p. 11)

Cette définition rejoint bien celle de Legendre (2005) que nous avons retenue. Nous avons choisi de la conserver puisqu'elle résume bien comment d'autres auteurs,

comme Giasson (1990), la définissent aussi. Il s'agit d'une « [o]pération dont les composantes principales sont le lecteur, le texte et le contexte, et dans lequel le lecteur crée du sens en interprétant le texte à partir de ses connaissances, de ses opinions, de ses sentiments, de sa personnalité et de son intention de lecture. » (p. 262) Nous reviendrons sur les variables « lecteur », « texte » et « contexte » un peu plus loin.

2.2.1.1 Processus de compréhension en lecture

Irwin (1986) a proposé une classification en cinq catégories qui ont chacune leurs propres composantes, soit les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs.

2.2.1.1.1 Microprocessus

La première catégorie concerne les microprocessus. Ce sont ceux qui servent à comprendre l'information contenue à l'intérieur d'une phrase. Ils vont donc permettre la reconnaissance des mots, la lecture par groupe de mots (à l'aide des indices syntaxiques, le lecteur regroupe les éléments signifiants de la phrase pour en faire une lecture plus fluide) et la microsélection (le lecteur sélectionne l'information importante à l'intérieur de la phrase).

2.2.1.1.2 Processus d'intégration

Il y a ensuite les processus d'intégration qui permettent au lecteur de faire des liens entre les phrases. Le lecteur doit pouvoir comprendre l'utilisation des référents (lorsqu'un mot est utilisé pour en remplacer un autre), l'emploi des connecteurs (lorsqu'un mot est utilisé pour lier deux énoncés) et les inférences (lorsque le lecteur doit déduire des informations qui ne sont pas écrites explicitement dans le texte).

2.2.1.1.3 Macroprocessus

La troisième catégorie, les macroprocessus, favorisent la compréhension globale du texte. Ils permettent entre autres au lecteur de faire des liens afin de rendre

l'ensemble du texte plus cohérent. Grâce à eux, le lecteur peut cerner l'essentiel de ce qu'il lit en identifiant les idées principales du texte ou des différents paragraphes. Après avoir identifié les informations importantes, le lecteur est en mesure notamment de faire un résumé oral ou écrit du texte en gardant les informations essentielles, en supprimant les informations secondaires ou redondantes et en remplaçant une liste d'éléments ou d'actions par un terme plus englobant notamment.

2.2.1.1.4 Processus d'élaboration

La catégorie suivante concerne les processus d'élaboration, c'est-à-dire les processus qui permettent au lecteur d'aller plus loin que le texte et de réaliser des inférences que l'auteur n'avait pas nécessairement prévues. Ces processus vont permettre au lecteur de faire des prédictions sur ce qui arrivera dans le texte. Ils vont aussi favoriser la naissance des images mentales chez le lecteur et vont produire une réponse affective. Dans ce cas, le lecteur sera impliqué émotionnellement. Par ailleurs, le lecteur pourra également faire des liens avec ses connaissances antérieures et pourra finalement raisonner, c'est-à-dire qu'il traitera le contenu du texte dans le but de l'analyser et de le critiquer. Ce sont ces processus qui permettent à l'élève de développer la lecture littéraire et, plus particulièrement, de faire de l'interprétation.

2.2.1.1.5 Processus métacognitifs

Les processus métacognitifs sont ceux qui favorisent la gestion de la compréhension et qui permettent au lecteur de s'ajuster, à l'aide de différentes stratégies, s'il constate une faille dans sa compréhension. Ces processus incluent deux composantes : l'identification de la perte de la compréhension (être en mesure de reconnaître qu'on ne comprend plus) et la réparation de la perte de la compréhension en choisissant notamment les stratégies nécessaires pour corriger la situation.

2.2.2 Trois variables en interaction lors de la lecture

Giasson (1990) propose un modèle de compréhension en lecture, adapté du modèle d'Irwin (1986). Ce modèle inclut trois variables : le lecteur, le texte et le contexte.

2.2.2.1 Variable lecteur

La variable « lecteur » (Giasson, 1990) fait référence aux structures cognitives, c'est-à-dire aux différentes connaissances que le lecteur possède de la langue et du monde. Elle tient aussi compte des structures affectives et donc de son attitude relativement à la tâche de lecture. Cette variable traite aussi de ses processus, c'est-à-dire des habiletés qu'il met en œuvre lors de l'acte de lire.

2.2.2.2 Variable texte

Toujours selon Giasson (1990), la variable « texte » concerne quant à elle ce qui est à lire et tient compte de trois principaux aspects : l'intention de l'auteur (le fait qu'il veuille persuader, informer, distraire, etc.), la forme du texte (la façon dont l'auteur a organisé ses idées) et le contenu (ce que l'auteur a choisi de transmettre comme message, les thèmes et les concepts qu'il présente notamment).

2.2.2.3 Variable contexte

La dernière variable, le « contexte », se sépare en trois aspects : le contexte psychologique (l'intention du lecteur, sa motivation et son intérêt pour le texte), le contexte social (les différentes interventions de l'enseignant ou des autres élèves, par exemple) et le contexte physique (le temps disponible pour lire le texte, le bruit environnant pendant la lecture, etc.). (Giasson, 1990)

2.2.3 Approche transactionnelle de la lecture

Partant du fait qu'il y a trois variables qui interagissent en situation de lecture (le lecteur, le texte et le contexte), Hébert (2004b) présente une approche

transactionnelle de la lecture réunissant trois types d'approches en lecture : cognitive, esthétique et critique. Elle croit que ces trois approches ne peuvent être dissociées. Selon elle, l'approche cognitive met principalement l'accent sur les stratégies cognitives que le lecteur emploie pour traiter l'information. L'approche esthétique reconnaît que chaque lecteur interprète le texte qu'il lit en fonction des sentiments que l'œuvre évoque en lui et selon ses connaissances générales. L'approche critique s'intéresse plutôt à l'étude du texte. Le lecteur doit alors considérer le texte comme un produit ayant été influencé par plusieurs facteurs, autant pour l'auteur qui crée le texte que pour le lecteur qui le reçoit. Hébert (2004*b*) explique bien comment les trois approches de l'enseignement transactionnel sont interdépendantes :

L'objectif premier d'un enseignement transactionnel est d'amener le lecteur à prendre le risque de l'aventure et confiance dans l'expression du caractère unique de son expérience de lecture, mais tout en étant conscient des stratégies de lecture qu'il emploie et des limites de ses interprétations individuelles. (p.83)

Dans cette approche, le rôle de l'enseignant n'est plus le même. Ce n'est plus lui qui contrôle les questions, car il s'occupe plutôt de les faire naître chez le lecteur. Il part donc des questionnements pour amorcer un dialogue entre les élèves, lui et l'œuvre en question. Il doit être réceptif aux interprétations des élèves et accepter qu'il n'y ait pas qu'une seule et bonne réponse, tout en étant rigoureux dans ce qu'il accepte comme commentaires; ces derniers doivent être conséquents avec le texte. Lorsqu'il y a des incohérences, l'enseignant peut suggérer de relire un passage et en profiter pour travailler des stratégies de dépannage pour comprendre la signification d'un mot sans utiliser le dictionnaire. (Hébert, 2004*b*) La cohérence entre l'interprétation des élèves et le texte est donc essentielle : « La justesse de la compréhension a toujours comme critère la concordance de tous les détails avec le tout. Si cette concordance fait défaut, c'est que la compréhension a échoué. » (Gadamer, 1976, p. 131) C'est donc à l'enseignant de s'assurer qu'il y a cohérence entre les réponses des élèves et le texte à lire.

2.2.4 Interprétation

La compréhension en lecture accorde de plus en plus d'espace à l'interprétation des élèves. L'enseignement de la lecture se démarque donc de ses anciennes orientations puisqu'il offre une vision différente de l'acte de lire. Ce dernier devient davantage un acte d'interprétation lié aux connaissances du lecteur sur le monde et la langue. (Nadeau et Camiré, 1992) Dans le même ordre d'idées, Hébert (2004a) croit qu'une place plus grande devrait être accordée à l'interprétation des élèves. En effet, les enseignants devraient davantage inciter les élèves à s'engager dans leur lecture et les encourager à simplement vivre l'expérience de la lecture et à apprécier ce moment de plaisir sans avoir en tête de devoir répondre à un questionnaire (Klingner, Vaughn et Boardman, 2007). Il faut les amener à exprimer leurs réactions personnelles puisque ces dernières démontrent qu'ils se sont engagés dans leur lecture et qu'ils ont une certaine compréhension de l'œuvre : « L'enseignant devrait d'abord amener l'élève à « vivre » le texte plutôt qu'à le résumer et à l'analyser, et ce, en incitant l'élève à faire des associations avec sa vie personnelle, à éprouver des sentiments, à s'identifier aux personnages [...] » (Hébert, 2004a) Le matériel créé mettra un accent particulier sur l'interprétation des œuvres.

2.2.5 Genres littéraires

Dans la littérature jeunesse, il existe différents genres littéraires comme la poésie, la bande dessinée, les textes humoristiques, les contes, etc. Par contre, seulement ceux qui serviront à l'élaboration des activités didactiques seront définis, soit l'album, le roman et le documentaire. Demers (2009) propose une définition incluant ces trois genres :

L'album et le roman accordent aux enfants le pouvoir de quitter leur réalité pour voir le monde avec les yeux d'un personnage évoluant dans un univers totalement différent du leur. Le documentaire propose, aux petits comme aux grands, des peuples, des galaxies [...] des territoires étonnants. Ils racontent le passé, explore le présent et rêve l'avenir. Les livres nous ouvrent au monde et nous rendent plus sensibles à des réalités étrangères. (p. 23)

Tentons maintenant de définir, de façon plus élaborée, ces trois genres littéraires.

2.2.5.1 Album

L'album est la rencontre de deux artistes : l'auteur et l'illustrateur. L'auteur invente l'histoire et l'illustrateur y ajoutera son interprétation. (Demers, 2009) Il arrive parfois que l'auteur soit aussi l'illustrateur. Selon Giasson (2003), « [l]es albums sont des livres dans lesquels l'illustration tient une place importante. L'album se définit donc par sa présentation matérielle et non par son contenu. » (p. 101) D'autres auteurs présentent un point de vue différent et pensent que, dans l'album, l'image occupe une place aussi importante que le texte. Le texte est court, souvent en bas de page et sert à accompagner l'image. (Sorin et Michaud, 2004) Dans l'album, comme le texte est souvent court, l'auteur doit aller droit au but. Les illustrations sont donc essentielles puisqu'elles fournissent au récit un aspect narratif que le texte seul ne pourrait pas démontrer. Le texte et les images s'enrichissent donc mutuellement. (Moreau, 2008) Enfin, contrairement à la croyance populaire, les albums ne s'adressent pas seulement aux jeunes enfants et plusieurs sont même écrits pour des adolescents. La collection « Carré blanc », aux Éditions Les 400 coups, en est un bon exemple. Des thèmes plus sérieux y sont abordés comme la guerre et la mort. (Sorin et Michaud, 2004)

2.2.5.2 Roman

Selon Gaudreault (2008), le roman est généralement défini comme un long texte de fiction, écrit en prose et ayant comme fonction de raconter. Stalloni (2007), quant à lui, propose une définition plus précise en cinq critères : l'écriture doit être en prose et le récit doit être fictif (sauf pour certains types de roman où il peut y avoir une part de réel). De plus, il doit y avoir la volonté de reproduire le monde réel, d'introduire des personnages et la description doit y être présente. (Stalloni, 2007) Les dialogues sont aussi généralement très présents dans ce genre littéraire.

2.2.5.3 Documentaire

Le documentaire semble être un genre plus difficile à définir. Nous allons tout de même tenter de le faire :

Si, en littérature de jeunesse, le texte documentaire est habituellement opposé au texte de fiction, la frontière n'est pas, en fait, toujours clairement définie. Les textes documentaires visent surtout à accroître les connaissances de la lectrice et du lecteur tandis que l'objectif des textes de fiction consiste essentiellement à agir sur les émotions. Ainsi, les documentaires sont parfois considérés comme des livres « sérieux », enracinés dans le réel, des livres porteurs de savoir et non-libérateurs de l'imaginaire. (Armand, 1996)

Nous sommes d'accord avec cette citation. Les élèves vont généralement aimer les documentaires s'ils sont en lien avec un sujet qui les intéresse. Autrement, ils ont tendance à les trouver ennuyants. D'après Provost (1985), le documentaire doit posséder certaines qualités : le contenu doit être exact et objectif et le langage servant à le communiquer doit être adapté à son public. La présentation visuelle doit être liée au contenu et doit fournir quelques repères comme des sous-titres, des photographies, des schémas, une table des matières, un lexique, etc. Il semble pertinent de mentionner qu'« [a]vant même de savoir lire, les enfants peuvent apprendre à quoi servent l'index, la table des matières et le sommaire et comment les utiliser. » (Demers, 2009, p. 94) Demers (2009) croit aussi que le documentaire peut être une excellente porte d'entrée vers la recherche. Maintenant, avec les technologies, les élèves sont souvent tentés d'aller chercher leurs informations sur Internet et les livres sont généralement mis de côté. Il est donc important de leur proposer des documentaires stimulants qu'ils auront envie de consulter

2.3 Écrire des textes variés

Selon Legendre (2005), d'un point de vue didactique, l'écriture est une « tâche d'emploi de la langue qui conduit l'apprenant à rédiger un texte en s'appuyant sur certaines composantes de la situation pédagogique. » (p. 497). Il est important que les élèves saisissent bien le fait qu'écrire est une activité qui sert à communiquer, à

émettre un message. Écrire se fait généralement dans le but de faire connaître ou de faire comprendre des informations aux récepteurs. (Moffet, 1992)

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001) souligne le fait que l'acte d'écrire exige la coordination de plusieurs étapes comme la planification, la mise en texte, la révision, la correction, la mise au propre et la diffusion. Par contre, ces étapes ne sont pas linéaires et ne sont pas nécessairement présentes dans toutes les situations d'écriture.

2.3.1 Étapes d'écriture

Certains auteurs comme Flower et Hayes (1981), Moffet (1992) et Préfontaine (1988; 1998) proposent différentes étapes lors de l'écriture comme la planification, la mise en texte et la révision. Selon Flower et Hayes (1981), ces étapes, et les sous-étapes qui les composent, ne doivent pas être vues de façon linéaire. Même si ces auteurs proposent une certaine hiérarchie entre chacune des sous-composantes, l'ordre n'est pas rigide et le scripteur peut passer de l'une à l'autre à n'importe quel moment du processus d'écriture. Le scripteur peut, par exemple, revoir une partie de son plan même s'il est à l'étape de la mise en texte.

2.3.1.1 Planification

La planification est le moment où le scripteur prend connaissance de la tâche d'écriture qu'il doit effectuer. À l'aide des connaissances qu'il possède sur le sujet, il va commencer à les classer et à les ordonner. La planification est donc le moment de la naissance du texte éventuel. (Moffet, 1992) Cette étape est plutôt abstraite pour les élèves puisqu'ils doivent à la fois se représenter mentalement ce qu'ils doivent produire et la démarche à adopter pour y arriver. Selon Préfontaine (1998), la planification comprend trois aspects. D'abord, le contenu de ce que le scripteur doit produire. Le scripteur doit réfléchir à ce qu'il connaît déjà sur le sujet et à ce que les autres en disent. Il doit faire appel à sa mémoire à long terme pour retrouver ses connaissances antérieures. Ensuite, le scripteur doit comprendre la structure du texte

qu'il doit écrire et en respecter ses caractéristiques. Pour finir, le scripteur doit avoir en tête son lecteur éventuel (le destinataire). Il doit être en mesure de se représenter le lecteur ou les lecteurs qui tireraient profit de la lecture de son texte. En contexte scolaire, le scripteur pense souvent qu'il écrit pour l'enseignant et que ce dernier lit seulement pour trouver des erreurs. Il arrive donc difficilement à tenir compte de cet aspect. (Préfontaine, 1998) Pour remédier à la situation, il est important que l'enseignant crée des situations d'écriture authentiques. Flower et Hayes (1981) précisent aussi l'importance que le scripteur ait bien en tête son intention d'écriture et qu'il y fasse référence tout au long du processus d'écriture.

2.3.1.2 Mise en texte

La mise en texte correspond au moment où le texte va prendre vie à l'aide du code écrit. Le scripteur va former des lettres, qui deviendront des mots, qui deviendront des phrases, qui deviendront des paragraphes, etc. (Moffet, 1992) Selon Flower et Hayes (1981), il s'agit du moment où les idées présentes dans la tête du scripteur deviendront visibles aux yeux des autres par le langage écrit. D'après Préfontaine (1998), c'est à partir des idées qu'il a trouvées lors de la planification que le scripteur va écrire son premier brouillon. C'est une étape difficile puisque le scripteur doit tenir compte de plusieurs composantes à la fois comme le choix des mots, la structure des phrases et le fait de faire des liens avec ses connaissances de la langue. Elle souligne aussi l'importance de toujours faire référence au plan pour ne pas se laisser emporter par ses idées. Le scripteur peut même y apporter des modifications, au besoin. Le fait de revenir à son plan lui permettra de s'assurer que son texte reste cohérent.

2.3.1.3 Révision

La révision correspond à la troisième étape du processus d'écriture. Selon Flower et Hayes (1981), cette étape amène le scripteur à relire ce qu'il a écrit en ayant comme objectif d'évaluer son travail et de s'ajuster, au besoin. D'après Moffet (1992), cette étape consiste à ce que le scripteur vérifie s'il respecte le code de la

langue écrite (grammaire, orthographe, syntaxe, lexique). En plus de faire ces vérifications, le scripteur se servira de cette étape de révision pour effectuer quelques opérations linguistiques. Il pourra substituer des mots dans son brouillon, en ajouter et en supprimer et également faire quelques déplacements de mots ou de phrases. (Préfontaine, 1998) À cette étape, les élèves doivent aussi s'assurer que les idées qu'ils ont émises dans leur texte soient bien enchainées. Ils doivent donc vérifier s'il y a des liens cohérents entre les phrases et entre les paragraphes. Flower et Hayes (1981) et Préfontaine (1988) rappellent que l'étape de la révision peut être présente à tout moment lors du processus d'écriture, autant lors de l'écriture du plan que de l'écriture du texte. Le scripteur prend alors des pauses lui permettant d'évaluer au fur et à mesure s'il s'en va dans la bonne direction.

2.3.1.4 Mise au propre

Préfontaine (1988) ajoute une autre étape à l'écriture, soit celle de la mise au propre. Elle permet de recopier son texte tout en regardant constamment son brouillon. Cette étape permet, selon cette chercheuse, de parfaire la qualité de la langue et de s'assurer de la justesse de ce qui est écrit. Selon nous, il est possible de croire que le fait de laisser quelques jours entre la révision et la mise au propre va favoriser une certaine distanciation entre le scripteur et son texte. De ce fait, il pourra à nouveau faire quelques révisions. Fortier et Préfontaine (1994) ont d'ailleurs montré les bienfaits des pauses et de la relecture tout au long du processus d'écriture.

2.4 Communiquer oralement

La communication orale sert à exprimer ses pensées et ses sentiments. Elle permet au locuteur de préciser ses idées, ses points de vue et ses sentiments. Lors des échanges en grand groupe, elle offre aussi à l'élève la possibilité d'apprendre à se questionner et à questionner les autres (Gouvernement du Québec, 2001) :

La compétence à communiquer oralement en contexte scolaire suppose non seulement la connaissance d'un vocabulaire étendu, du maniement adéquat des structures syntaxiques et de la prise en compte de l'interlocuteur, mais

également – certains diraient d’abord – la capacité à mettre en mots et en énoncés sa pensée à titre de locuteur, dans un contexte de verbalisation immédiate mis en place par l’enseignant ou l’enseignante et qui exige de la part des élèves une prise de parole quant à ce qui est compris ou à ce qui pose problème, dans ce qui vient d’être présenté ou enseigné. (Plessis-Bélaïr, 2008, p.167)

Cette citation illustre bien, selon nous, tout ce que la communication orale comprend.

Oral médium et oral objet

Lafontaine (2007) traite de l’importance pour les enseignants de bien faire la distinction entre les deux rôles de l’oral : un médium d’enseignement et un objet d’enseignement. Lorsqu’on parle d’un médium d’enseignement, il est question de l’oral utilitaire et non enseigné. L’enseignant l’utilise en tout temps dans la classe lors de la correction d’exercices par exemple, ou pour donner une consigne. Les élèves répondent à l’enseignant ou à leurs pairs par la parole sans apprentissage quelconque de la compétence orale. L’oral comme objet d’enseignement est présent en classe lorsque l’enseignant a réellement prévu une séquence d’enseignement-apprentissage où l’oral sera enseigné. Par exemple, si l’enseignant veut préparer ses élèves à un débat, il pourra notamment leur enseigner le meilleur ton à utiliser pour convaincre son auditoire et l’importance de faire une recherche pour préparer les meilleurs arguments possible à exposer.

2.4.1 Règles facilitant la communication orale

Lafontaine (2007) pense également qu’un enseignant peut présenter, dès le début de l’année, des règles simples à suivre et permettant de développer une communication orale efficace. Il peut donc inciter les élèves à respecter les tours de parole, à écouter la personne qui parle, à employer un registre de langue correct ou soutenu (une fois que les élèves ont appris à différencier chacun de ces niveaux), à tenir compte de leur auditoire et à poser des questions pertinentes. Plessis-Bélaïr (2008) croit aussi qu’un élève ne doit pas seulement être en mesure de communiquer

oralement lors d'une présentation qui lui a été annoncée et pour laquelle il s'est préparé, mais il doit aussi apprendre à s'exprimer au quotidien à l'aide de différents niveaux de langue et dans des contextes divers. L'enseignant a un rôle important à jouer et peut utiliser différents moyens pour amener les élèves à prendre la parole. D'abord, il peut se servir du questionnement. Cette méthode peut être utilisée de différentes façons : les questions peuvent servir à évaluer la compréhension des élèves, à les déstabiliser en posant une question inattendue, à guider les élèves en les amenant vers la compréhension attendue et à permettre l'expression des élèves (formuler des hypothèses, donner leur opinion, faire part de leurs réflexions, etc.). L'enseignant peut aussi reformuler certains propos de l'élève afin de l'amener à clarifier sa pensée et à l'inciter à réfléchir et à reformuler lui-même ce qu'il voulait dire. (Plessis-Bélaïr, 2008) Ces différentes façons de faire prendre la parole aux élèves peuvent être utilisées en classe davantage comme un apprentissage formatif et plus informel. Par contre, il serait possible d'en faire une évaluation plus importante en utilisant une grille permettant d'évaluer différentes notions à différents moments. Les élèves ne seraient pas tous évalués en même temps et la grille permettrait à l'enseignant de garder des traces de l'évolution des apprentissages de ses élèves.

2.4.2 Débat et discussion

Outre le questionnement et la présentation orale de type conventionnel, il existe d'autres façons de faire communiquer les élèves en classe. La discussion et le débat en font notamment partie. Selon Lebrun (2008b), pour que le débat soit possible en classe, il faut que les élèves possèdent un minimum de capacités argumentatives. L'élève peut trouver ses arguments dans un texte ou extrapoler à partir de son vécu. Lors d'un débat, il arrive que l'élève avance des arguments qui ont peu de valeur ou qui sont mal justifiés. C'est à l'enseignant d'offrir son aide lorsque la situation se produit. Toujours selon Lebrun (2008b), le débat permet aussi aux élèves de pratiquer l'écoute active. Effectivement, c'est en interprétant les paroles de l'autre qu'ils pourront construire du sens et ainsi demander des clarifications s'ils en éprouvent le besoin. L'enseignant a un grand rôle à jouer puisque, en plus de devoir

donner les tours de parole, il doit poser les bonnes questions aux élèves, les faire reformuler au besoin et tenter de mener la réflexion un peu plus loin. Il doit aussi s'assurer que les conditions essentielles à la bonne écoute soient présentes tout au long du débat. D'après Sorin (2006), le débat peut aussi être un excellent moyen de travailler l'appréciation des œuvres littéraires puisqu'il permet aux élèves d'exprimer leurs goûts et de confronter leurs jugements critiques. Le débat leur permet de faire ressortir ce qu'ils ont retenu lors de la lecture et de confronter les différentes interprétations. Le débat peut aussi permettre de valider différentes hypothèses qui doivent à la fois respecter le texte, le lecteur et la communauté de lecteurs.

Moisan (2000) définit la discussion selon trois critères. Premièrement, la discussion part d'une situation où différents points de vue sont émis et où l'élève a le droit de changer d'idée en cours de route. Deuxièmement, lorsqu'il y a discussion, les élèves peuvent interagir entre eux et avec l'enseignant. Finalement, lors d'une discussion, les propos énoncés sont plus élaborés que lorsque l'élève ne fait que répondre en deux ou trois mots à une question posée par l'enseignant.

Moisan (2000) ajoute une autre dimension à la communication orale. Il croit qu'elle réside d'abord dans l'exploration d'une idée. Le fait d'être en interaction avec les autres permet au locuteur de développer son idée de départ et d'en améliorer sa compréhension. Il croit aussi que la parole offre l'occasion au locuteur de modifier ou de nuancer ses idées. À la fin de la discussion, son opinion sur l'idée de départ pourrait avoir complètement changé. C'est donc la parole qui soutient le locuteur dans la construction et l'élaboration de son opinion. (Moisan, 2000) Par contre, pour que cette construction soit possible, Moisan (2000) croit qu'il est nécessaire que l'enseignant crée d'abord un climat favorable aux échanges dans sa classe. Les élèves doivent sentir que les erreurs émises lors de la discussion sont normales et essentielles puisqu'elles font avancer la compréhension des autres. De plus, un climat favorable va inciter les élèves les plus réservés à vouloir prendre la parole. L'enseignant doit donc développer des stratégies pour favoriser la participation de tous. Les élèves doivent sentir que l'apport de chacun est essentiel et que c'est la

participation de tous qui fera en sorte que les élèves auront une meilleure compréhension de l'idée émise. (Moisan, 2000)

2.4.3 Critères d'évaluation

Avant de créer une situation de communication orale, il est important que l'enseignant présente les critères sur lesquels les élèves seront évalués. Ces derniers sont généralement divisés en deux catégories : ce qui fait référence aux idées (intérêt de la présentation ainsi que la pertinence et l'organisation des propos) et ce qui fait référence à la langue (prononciation, prosodie, vocabulaire, morphosyntaxe et non-verbal). (Mottet, Gervais, et Charbonneau, 2008) Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ajoute aussi des critères liés à l'efficacité des différentes stratégies utilisées comme les stratégies d'écoute (attitude d'ouverture, posture d'écoute, etc.) et d'évaluation (réfléchir à la qualité de son écoute, effectuer un retour sur l'ensemble de la situation d'interaction, préciser les éléments non compris, etc.). (Gouvernement du Québec, 2001) Lafontaine (2007) suggère d'intégrer les élèves dans l'évaluation. Effectivement, elle croit que l'évaluation par les pairs, qu'elle soit formative ou sommative, comporte différents avantages. Elle rend les élèves actifs et les amène à faire de la métacognition en devant déterminer les forces et les faiblesses de leurs camarades. Cette forme d'évaluation force aussi les élèves à être à l'écoute de l'autre et à formuler des critiques. L'enseignant peut se servir de ces évaluations pour valider son propre jugement.

2.5 Apprécier des œuvres littéraires

L'appréciation d'œuvres littéraires consiste, selon le programme, à « être placé en situation d'explorer la richesse des œuvres du Québec et d'ailleurs, de se les approprier, d'y réagir, de les juger, de les critiquer, de les apprécier et de confronter les réactions qu'elles suscitent chez lui avec celles d'autrui » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 84). Son utilisation fréquente permet aux élèves de mieux se connaître et de choisir des œuvres selon leurs goûts, leurs intérêts et leurs besoins (Gouvernement du Québec, 2001). Comme le mentionne Turgeon (2006), cette

compétence est indissociable des autres compétences en français. En effet, pour pouvoir faire l'appréciation d'une œuvre, il faut l'avoir lue, l'avoir comprise et avoir pu partager ses réactions avec ses pairs. Hébert (2006) donne aussi sa définition de l'appréciation des œuvres à l'école :

S'il faut définir ce qu'est apprécier une œuvre littéraire dans un contexte scolaire, disons que c'est parvenir, dans un même mouvement, à la comprendre, à l'interpréter, y réagir, l'analyser, la critiquer et l'évaluer de manière personnelle, créatrice et critique, tout en étant conscient de sa démarche de lecture et du contexte. (Hébert, 2006, p. 74)

L'appréciation est donc une notion complexe nécessitant plusieurs habiletés. Selon Hébert (2006), la grande difficulté à enseigner cette compétence réside dans le fait qu'elle suscite à la fois l'affectif, puisque les élèves doivent s'engager dans la tâche, et le cognitif, car ils doivent démontrer des habiletés de compréhension, d'analyse et d'argumentation.

2.5.1 Critères d'appréciation d'une œuvre

Pour que l'appréciation soit possible, il est nécessaire d'avoir des critères sur lesquels le jugement sera porté. Ces critères peuvent être esthétiques, comme le fait de juger la richesse du vocabulaire. Ils peuvent aussi être plus personnels s'il s'agit de critiquer une fin ouverte, c'est-à-dire une fin qui laisse place à différentes interprétations. (Turgeon, 2006) Il est intéressant de bâtir une liste de critères avec les élèves, en partant d'un ouvrage lu avec eux, et de la compléter au fur et à mesure que de nouveaux ouvrages sont explorés. Lors d'une appréciation, ils pourront donc justifier leurs points de vue en ayant recours à ces critères. Ils pourront aussi faire référence à des lectures antérieures et réaliser des liens entre des thèmes, des genres, des auteurs ou des illustrateurs. (Turgeon, 2006)

2.5.2 Échanges avec les pairs

Selon Turgeon (2006), l'échange avec les pairs est une étape essentielle à l'appréciation. « Pour juger d'une œuvre, nous avons besoin d'échanger autour de

celle-ci afin de confronter nos points de vue, de les nuancer ou de les reconsidérer. » (Turgeon, 2006, p. 58) Il est donc important d'intégrer un temps pour les échanges à la suite de la lecture d'une œuvre. Il existe différentes façons de susciter ce genre d'échanges comme le cercle de lecture, le débat ou la discussion.

2.5.3 Rôle de l'enseignant

Le fait d'apprécier des œuvres littéraires vise l'acquisition à la fois de stratégies de compréhension en lecture, de notions d'analyse littéraire et d'habiletés critiques. (Hébert, 2006) Afin de soutenir les enseignants, Turgeon (2006) suggère plusieurs stratégies aidant au développement de cette compétence :

- utiliser en classe à la fois la lecture à voix haute et la lecture personnelle;
- trouver un moyen de recueillir les réactions des élèves, que ce soit à l'oral ou à l'écrit;
- prendre le temps d'avoir des discussions sur les œuvres lues et tenter d'aller au-delà des premières impressions sur lesquelles elles nous ont laissés;
- proposer des critères d'appréciation aux élèves et les aider à identifier les leurs;
- demander de justifier leur appréciation à l'aide de ces critères;
- favoriser la comparaison et les liens entre différents textes lus.

Hébert (2006), quant à elle, propose une démarche en cinq phases. La première phase est un enseignement explicite à l'intérieur duquel l'enseignant donnera des leçons et présentera des outils, c'est-à-dire des stratégies pouvant aider les élèves à mieux lire et à mieux apprécier les ouvrages littéraires. La deuxième phase, plus différenciée, permet aux élèves d'utiliser les stratégies apprises de manière autonome dans les œuvres qu'ils lisent. Par exemple, dans un journal

dialogué (un cahier dans lequel l'élève partage ses réflexions sur sa lecture), l'enseignant va réagir aux commentaires de l'élève et l'aider à faire naître des réactions et des émotions chez lui et l'aider aussi à affiner ses jugements. La troisième phase est un enseignement collaboratif avec les pairs. Il s'agit de partir des réflexions individuelles écrites et de partager les différentes interprétations en grand groupe. La phase quatre est celle de la structuration. Les élèves devront, dans ce cas, intérioriser le dialogue de l'étape précédente et réaliser un travail d'écriture plus consistant. Ils enrichiront ce qu'ils auront écrit précédemment. Enfin, la dernière étape est l'intégration. À ce moment, l'enseignant fait un retour sur les stratégies apprises et met les différents ouvrages en relation. (Hébert, 2006) La tâche de l'enseignant est donc assez complexe et ce dernier devient un médiateur culturel, car il a comme rôle d'aider les élèves à construire différentes interprétations. (Sorin, 2006)

2.6 Approches pédagogiques

Il existe différentes approches pédagogiques permettant un enseignement du français sans manuels scolaires. Nous en avons choisi quelques-unes qui, selon nous, rendent possible le développement des quatre compétences en français prescrites par le programme de formation de l'école québécoise. (Gouvernement du Québec, 2001) Nous présenterons donc le caucus littéraire, la lecture à voix haute par l'enseignant, le journal dialogué, le cercle de lecture, la discussion et le débat, la recherche documentaire et les situations d'écriture réelles.

2.6.1 Caucus littéraire

Le terme « caucus littéraire » a été créé par la professeure Isabelle Carignan et la chargée de cours Marie-Daphné Létourneau pour une activité d'appréciation des œuvres littéraires dans le cours *Français langue de communication* (FRP 333) du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke. Ce type d'activité peut être transféré en contexte scolaire. En effet, lors d'un caucus littéraire, les élèves doivent présenter une courte appréciation d'œuvres

pour la littérature jeunesse en équipe (4 à 5 personnes environ). Le temps de présentation doit être déterminé à l'avance et annoncé aux élèves. Il peut varier de 3 à 5 minutes. Les élèves peuvent avoir droit à une carte « aide-mémoire » lors de leur présentation. Tout le monde a donc un rôle actif : les présentateurs de chacun des caucuses littéraires (soit un présentateur par caucus) doivent présenter l'œuvre littéraire qu'ils ont choisie et les auditeurs doivent évaluer de façon formative la compétence orale à l'aide d'une grille formative. À la fin du caucus littéraire, la grille peut être complétée par chacun des auditeurs et être remise à la personne qui a présenté. Toujours selon ces deux formatrices, le caucus littéraire peut prendre une autre forme. Au lieu de critiquer des œuvres littéraires, les élèves peuvent être amenés à faire la lecture à voix haute d'une œuvre qu'ils ont choisie. C'est ce que les créatrices appellent « Pour le plaisir de lire ! ». Pour cette seconde activité, l'album peut être privilégié puisqu'il est plus court que le roman et parce que les images aident à la compréhension. Encore une fois, une grille d'évaluation formative en lien avec les notions enseignées de la compétence orale peut être remplie par les auditeurs.

2.6.2 Lecture à voix haute par l'enseignant

Lors d'une lecture à voix haute, le lecteur lit son texte et s'assure qu'il soit audible pour son auditoire. La lecture se fait sans arrêt, sauf si les élèves ont des questions. Selon Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2007), pour que la lecture à voix haute aide au développement de la compréhension des élèves, l'enseignant doit faire des interventions avant la lecture, en présentant notamment l'intention de lecture, en initiant une discussion sur le thème du livre ou en suscitant des prédictions à partir de la page de couverture. Il doit aussi y avoir des interventions pendant la lecture. L'enseignant peut faire des pauses pour faire résumer la lecture par les élèves et pour leur permettre de faire des prédictions. Les interventions après la lecture sont aussi importantes. Ces dernières peuvent faire naître des discussions qui vont permettre aux élèves de réfléchir à l'histoire. Elles peuvent aussi permettre de travailler des stratégies de lecture comme le résumé, les prédictions et les inférences. Toutes ces interventions sont essentielles puisqu'elles permettent aux

élèves en difficulté de mieux comprendre ce qui est implicite dans leurs lectures. (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2007) Lebrun et Le Pailleur (1992) appellent cette approche « lecture interactive ».

2.6.3 Journal dialogué

Le journal dialogué favorise la création d'un dialogue écrit par l'entremise d'un journal personnel. Pour pratiquer le journal dialogué en classe, chaque élève doit avoir un cahier qu'il pagine. Ce cahier sert à échanger des réactions à la suite des lectures. Les textes sont écrits sous forme de lettre, ce qui rend l'activité d'écriture plus authentique puisqu'elle s'adresse à un réel destinataire. Les lettres peuvent être adressées à l'enseignant ou à des élèves de la classe (par exemple, un élève qui lit le même livre et avec qui il peut partager ses impressions). Elles peuvent aussi être adressées à un élève qui n'a pas lu le livre afin de l'inciter à le faire. Les lettres peuvent même s'adresser au directeur, à la secrétaire ou au concierge de l'école! L'enseignant n'aura pas la contrainte de tout évaluer. Le but de l'activité est surtout de développer le goût de lire, l'envie de partager ses réactions par rapport à une lecture et également de réagir aux lectures des autres par l'entremise de l'écrit. (Préfontaine, 1998) D'après Lebrun (1998), le journal peut aussi permettre au lecteur de poser des questions qui sont nées chez lui pendant la lecture ou de demander des conseils. Le but du journal n'est donc pas d'évaluer l'élève, mais plutôt de l'inciter à partager ses découvertes ou ses interrogations à l'aide de l'écriture. Au début, l'enseignant peut guider les élèves en leur suggérant des éléments sur lesquels ils peuvent écrire. Par exemple, ils pourraient parler de certains passages qu'ils ont trouvé intéressants en expliquant pourquoi, ils pourraient chercher la quête des personnages ou essayer de faire des liens avec d'autres textes qu'ils ont lus.

2.6.4 Cercle de lecture

Dans un cercle de lecture, les élèves de la classe sont placés en équipe de quatre ou de cinq et chaque équipe doit lire le même ouvrage. Tous les élèves de la classe peuvent lire le même document ou chaque équipe en lit un différent des autres.

Ce qui est intéressant dans cette approche, c'est le fait qu'elle permet d'intégrer les quatre compétences du programme de formation de l'école québécoise : la compréhension en lecture ainsi que l'appréciation dans les questions qui sont posées aux élèves, l'oral lors des discussions et l'écriture s'il y a intégration, par exemple, d'un journal dialogué. (Lebrun, 2008a) Hébert (2004a) propose que les cercles de lecture aient lieu une fois par semaine, pendant trois semaines. Les élèves doivent donc avoir lu le tiers du livre avant chaque rencontre et avoir écrit dans leur journal dialogué des commentaires ou des idées de sujets à traiter lors de la discussion. Ces discussions peuvent avoir une durée de 30 à 45 minutes. Giasson (2003) suggère aussi que les élèves puissent dessiner dans leur journal dialogué. De plus, elle propose qu'une liste de questions soit à la disposition des élèves afin de les guider s'ils se sentent démunis devant une trop grande liberté liée à l'écriture de leurs commentaires personnels. En guise d'exemple, ces questions pourraient porter sur les personnages, sur des éléments à changer dans le livre ou sur leur compréhension du récit.

2.6.5 Discussion et débat

Selon Lebrun (2008b), pour que le débat soit possible en classe, il faut que les élèves développent leurs qualités argumentatives. Lors du débat, les élèves devront mettre de l'avant certains arguments. Ces derniers peuvent être influencés par des lectures qu'ils ont faites ou être déduits. L'argumentation permet l'élaboration de nouveaux savoirs puisqu'en confrontant ses idées avec celles des autres, l'élève affine son discours. (Lebrun, 2008b)

Selon Moisan (2000), la discussion peut se définir selon trois critères. Tout d'abord, elle naît d'une situation où différents points de vue seront émis et à l'intérieur de laquelle il est possible que les participants changent d'idée. Ensuite, lors d'une discussion en classe, les élèves peuvent intervenir entre eux et avec l'enseignant. Enfin, pour qu'il y ait discussion, les interventions entre les élèves doivent être consistantes. Les énoncés des élèves seront plus élaborés que lorsqu'ils

répondent en deux ou trois mots à une question ayant été posée par l'enseignant. (Moisan, 2000)

2.6.6 Recherche documentaire

Selon Legendre (2005), la recherche est une démarche où l'élève prend part à certaines découvertes. Il existe différents types de recherche, mais celle qui est souvent utilisée en classe est la recherche documentaire. Cette dernière vise la réunion et l'organisation d'informations dans un domaine ciblé. Dans ce type de recherche, il arrive que l'élève chercheur ne choisisse pas les ouvrages sur lesquels il travaillera. Ces derniers peuvent avoir été choisis pour lui. Dans ce cas, il pourra directement aller sélectionner l'information qui l'intéresse. (Legendre, 2005)

2.6.7 Situations réelles d'écriture

Une situation d'écriture réelle est une situation où l'élève doit écrire pour un destinataire réel autre que lui. Comme en fait mention le programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001), il arrive que l'élève ait à écrire pour lui-même en classe, mais il est préférable qu'il ait à le faire pour un destinataire autre que lui ou l'enseignant. Plus l'élève est conscient de ses lecteurs potentiels, plus il sera important pour lui de se faire comprendre et de susciter l'intérêt de ses lecteurs.

En guise de conclusion, il est important de mentionner que les lectures faisant partie du cadre de référence et les approches pédagogiques dont il a été question ont grandement influencé la création des activités du matériel pédagogique. En effet, elles ont permis de justifier certains choix que nous avons retenus et qui seront présentés dans la méthodologie.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

3.1 Type de recherche et d'essai

Pour répondre au problème de recherche de cet essai, le type de recherche choisi est la recherche-développement. Selon Loisel (2007), ce type de recherche comprend deux parties : le développement de produits, de modèles ou d'interventions pédagogiques ainsi que des prescriptions guidant les actions proposées dans les différentes activités. Le chercheur est à la fois impliqué dans le développement de son matériel ainsi que dans son analyse. Dans notre cas, la recherche-développement vise le développement d'un matériel pédagogique à l'intérieur duquel les quatre compétences en français prescrites par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Gouvernement du Québec, 2001) sont développées pour des élèves étant en deuxième année du troisième cycle du primaire. Le matériel propose des activités s'échelonnant sur une étape scolaire, soit entre deux et trois mois.

3.2 Démarche suivie pour la création du matériel pédagogique

La création de notre matériel pédagogique est d'abord née d'un désir : celui de vouloir enseigner sans manuels scolaires et en utilisant plutôt des ouvrages de la littérature jeunesse. Après avoir consulté quelques recueils d'activités, nous avons été déçus de constater qu'il n'existait aucun fil conducteur entre les activités proposées. Nous avons donc décidé de créer notre propre matériel. Même si nous avons déjà intégré cette pratique à quelques reprises en classe et que nous savions que la motivation des élèves était généralement plus grande par rapport à ce genre d'activités, nous avons décidé de bâtir un questionnaire, inspiré de Giasson (2003), nous permettant de mieux connaître les intérêts et les habitudes de nos élèves en lien avec la lecture. Nous souhaitons que ce questionnaire puisse nous en apprendre davantage par rapport aux genres littéraires préférés de nos élèves de façon à pouvoir les intégrer dans notre matériel par la suite. Nous voulions aussi connaître les sujets

qui les intéressaient et de quelle façon ils souhaitaient intégrer la littérature jeunesse en classe. Les autres questions ont été posées dans le but de mieux connaître les élèves, mais n'ont pas eu d'influence sur la création du matériel pédagogique. Pendant deux années consécutives, le questionnaire a été passé aux deux classes dans lesquelles nous enseignions. La première classe fréquentait l'école Albert-Schweitzer de St-Bruno et comptait 25 élèves tandis que la deuxième fréquentait l'école Louis-Hippolyte-Lafontaine, à Boucherville, et comptait 24 élèves.

3.2.1 Questionnaire ayant aidé à la création du matériel

La première section du questionnaire (annexe A) porte sur les intérêts des élèves (les genres littéraires, les thèmes, les auteurs et des questions de nature plus personnelle, comme l'endroit où ils aiment lire) et comprend 17 questions. La deuxième section s'intéresse plutôt à leurs habitudes de lecture et renferme neuf questions. Enfin, la dernière section permet aux élèves de faire une évaluation des différentes activités de lecture qu'ils ont vécues en classe au cours de l'année (annexe A). Les données concernant leur intérêt par rapport aux différents genres littéraires ont été compilées sur une échelle de 1 à 5, 5 signifiant qu'ils aimaient beaucoup ce genre littéraire et 1 signifiant qu'ils ne l'aimaient pas du tout. Les résultats des deux classes étaient relativement homogènes et ont donc été compilés ensemble. Les sections suivantes serviront à présenter les résultats ayant influencé la création du matériel pédagogique.

3.2.1.1 Genres littéraires préférés des élèves

Nous avons questionné les élèves au sujet de huit genres littéraires. Ils devaient encercler le pictogramme qui représentait le mieux leur appréciation. Pour compiler les résultats, nous avons remplacé les pictogrammes par une échelle allant de 1 à 5, 5 illustrant qu'ils aimaient beaucoup le genre littéraire. Pour analyser les résultats, nous avons décidé que les élèves qui répondaient 3, 4 ou 5 pouvaient être considérés comme des élèves appréciant le genre tandis que ceux qui encerclaient 1 ou 2 ne l'apprécient pas nécessairement. Le tableau suivant montre donc la répartition

des élèves et le nombre d'élèves appréciant le genre. Nous avons ensuite transformé ce nombre en pourcentage pour en faciliter l'analyse (tableau 1).

Tableau 1 : Genres littéraires préférés des élèves

Les genres littéraires préférés des élèves	L'appréciation des élèves					Le nombre d'élèves appréciant le genre	Le pourcentage d'élèves appréciant le genre
	5	4	3	2	1		
1. Les bandes dessinées	20	17	7	3	2	44	90 %
2. Les romans	14	9	15	8	3	38	76 %
3. Les légendes	3	17	14	6	9	34	69 %
4. Les magazines et les revues	13	8	10	7	11	31	63 %
5. Les documentaires	5	6	12	13	13	23	47 %
6. Les biographies	5	5	12	10	17	22	45 %
7. Les albums	5	8	7	16	13	20	41 %
8. Les poèmes	1	3	6	10	29	10	20 %

3.2.1.2 Thèmes préférés des élèves

Tout d'abord, quand nous avons demandé aux élèves leur thème préféré en lecture, nous avons remarqué qu'ils ne comprenaient pas toujours ce qu'était un thème. Nous avons tout de même regroupé leurs réponses dans un tableau (tableau 2). Les élèves pouvaient mentionner plus d'un thème; voilà pourquoi le total de réponses ne correspond pas au nombre d'élèves.

Tableau 2 : Thèmes préférés des élèves

Les thèmes préférés des élèves	Le nombre d'élèves ayant choisi ce thème	Le pourcentage d'élèves ayant choisi ce thème
1. L'aventure	19	39 %
2. Le fantastique	15	31 %
3. L'action	6	12 %
4. L'humour	6	12 %
5. Les histoires de filles	4	8 %

6. Les enquêtes	3	6 %
7. La guerre	3	6 %
8. Les animaux	2	4 %
9. Les vampires	2	4 %
10. Le sport	1	2 %
11. Le drame	1	2 %
12. Une autre époque	1	2 %

3.2.1.3 Approches pédagogiques à privilégier

Afin de guider le choix de nos approches pédagogiques pour la création du matériel, nous avons demandé aux élèves les activités qu'ils avaient aimées réaliser en lecture, les activités qu'ils avaient moins appréciées et celles qu'ils aimeraient réaliser en classe. Dans le tableau suivant (tableau 3), nous avons choisi de regrouper ce qu'ils avaient aimé et ce qu'ils aimeraient faire en nous disant que, dans les deux cas, leurs réponses démontraient des approches qu'ils appréciaient. Nous n'avons cependant pas fait de tableau en lien avec ce qui avait été moins apprécié puisqu'il n'y avait que deux réponses qui revenaient régulièrement : lire un texte et répondre à des questions ainsi que travailler dans le manuel scolaire.

Tableau 3 : Approches pédagogiques à privilégier

Les approches pédagogiques préférées des élèves	Le nombre d'élèves ayant choisi cette approche	Le pourcentage d'élèves ayant choisi cette approche
1. La lecture à voix haute par l'enseignant	37	75 %
2. Faire une présentation orale sur le livre de son choix	5	10 %
3. Choisir son livre lors de la lecture personnelle	4	8 %
4. Faire une appréciation écrite sur le livre de son choix	4	8 %
5. Travailler la bande dessinée	3	6 %
6. Faire un cercle de lecture	2	4 %

7. Faire la lecture aux autres	1	2 %
8. Inventer la fin d'une histoire	1	2 %
9. Connaitre un nouveau genre littéraire	1	2 %
10. Faire de l'improvisation	1	2 %
11. Trouver des erreurs dans un texte	1	2 %

Tous ces résultats ont été le point de départ de la création de notre matériel. Ils ont alimenté nos lectures et nous ont permis de justifier nos différents choix pour la création de notre matériel. Lors de la création de notre matériel, nous avons choisi d'intégrer certaines approches, même si celles-ci avaient obtenu de faibles pourcentages dans le questionnaire. En effet, nous ne pensons pas que ces faibles pourcentages veillent dire que les élèves n'aiment pas ces approches. Nous croyons plutôt qu'ils n'avaient pas le vocabulaire nécessaire pour en parler dans le questionnaire. Nous réalisons qu'il aurait pu être plus approprié de leur laisser des choix de réponses dans cette section du questionnaire.

3.2.2 *Choix et justification des livres choisis*

Afin de nous assurer que le projet plaise autant aux garçons qu'aux filles, et également dans le but d'aller rejoindre également les élèves en difficulté, diverses mesures ont été adoptées quant au choix de la thématique, des genres littéraires et des livres.

3.2.2.1 *Justification du thème*

Tout d'abord, le choix du thème s'est arrêté sur la guerre, plus particulièrement la Seconde Guerre mondiale, et ce, bien que seulement trois élèves en aient parlé dans le questionnaire. Basé sur notre expérience d'enseignante, ce sujet attire généralement autant l'attention des garçons que des filles et suscite souvent beaucoup de questionnements et de curiosité de la part des enfants. De plus, comme plusieurs ouvrages ont été écrits sur le sujet, le choix de ces derniers devenait beaucoup plus

intéressant puisqu'il y avait véritablement une possibilité de choisir parmi les ouvrages les plus pertinents. De plus, comme le relate Beaudry (2009b), les adolescents apprécient les ouvrages qui sont en lien avec l'actualité et qui contiennent des données documentaires. Dans le même ordre d'idées, Langlade (2007) pense que, si l'objectif de la lecture est de susciter des réactions personnelles, il vaut mieux privilégier des œuvres qui s'attachent à des enjeux humains. Le thème de la guerre répond donc bien à ces critères.

3.2.2.2 *Justification des genres littéraires*

Trois genres littéraires ont été retenus pour le développement des activités : le roman, l'album et le documentaire. Le roman visait à aller chercher davantage l'intérêt des filles et les lecteurs plus habiles. Par contre, afin de favoriser la motivation des garçons relativement à la lecture de romans, plusieurs d'entre eux mettent en scène un personnage principal masculin afin que les garçons puissent s'identifier plus facilement. Pour ce qui est du documentaire, il a été choisi dans le but de susciter particulièrement l'intérêt des garçons. Comme Krakow (2005) le mentionne, les hommes et les femmes adultes dépensent autant d'argent dans l'achat de livres. Les femmes achètent davantage de romans alors que les hommes choisissent plutôt des documentaires. Nous pouvons donc supposer que, chez les enfants, la tendance reste la même. Le questionnaire a démontré que les élèves étaient beaucoup plus attirés par ce genre que les filles. En effet, 64 % des garçons interrogés ont dit apprécier ce genre, comparativement à 43 % chez les filles. Sans nécessairement entrer dans la généralisation, le documentaire a plus de chance d'attirer l'attention des garçons, tout comme la non-fiction en général puisque les garçons lisent généralement pour apprendre et découvrir. Le roman intéresse davantage les filles qui, quant à elles, lisent pour s'évader, pour rêver et pour chercher à vivre des émotions. (Demers, 2009) L'album, pour sa part, a été sélectionné pour tous les élèves, mais particulièrement pour les élèves en difficulté. Comme le texte est plus court et que l'image peut parler autant sinon plus que le texte, la compréhension peut en être facilitée. Comme le mentionne Moreau (2008), l'intérêt des élèves en

difficulté est capté grâce à l'album puisque les enfants savent que le dénouement arrivera rapidement et leur curiosité à connaître la fin peut leur faire oublier leurs difficultés. Comme cette lecture peut sembler plus accessible, elle permet aux élèves en difficulté de développer un sentiment de confiance et de faire émerger chez eux un sentiment plus positif envers la lecture. Le fait qu'ils soient capables de dépasser les premières difficultés va les encourager à mobiliser leurs forces et à développer leur compétence en lecture (Moreau, 2008). Le fait d'avoir choisi l'album va également à l'encontre des idées préconçues. En effet, les albums ne sont pas seulement pour les élèves du préscolaire et du 1^{er} cycle. Il existe une panoplie d'albums qui a été créée pour les élèves du 3^e cycle et même pour ceux du secondaire. L'album peut donc se lire au primaire et ce, tous cycles confondus.

3.2.2.2.1 Justification des ouvrages sélectionnés

Tout d'abord, nous avons procédé à une première sélection de livres en nous assurant d'avoir des ouvrages dans chacun des genres sélectionnés qui respectaient le thème de départ. Des suggestions d'autres enseignants du primaire ont aussi été considérées. Ces ouvrages ont tous été écrits pour les jeunes et mettent toujours en scène des enfants. De plus, une attention particulière a été portée sur les différents points de vue présentés à l'intérieur des ouvrages (point de vue d'enfants juif, danois, allemand, canadien, etc.) Une fois la première sélection effectuée, les ouvrages ont été lus à des élèves de 6^e année afin de recueillir leurs commentaires. Comme il y avait plus d'ouvrages que nécessaire lors de la première sélection, seulement ceux qui ont été majoritairement appréciés des élèves ont été conservés pour les activités. La sélection a donc été réalisée de manière informelle, c'est-à-dire lors d'une discussion avec les élèves où ceux-ci donnaient leur opinion sur les différents ouvrages. De plus, lors de l'enquête réalisée auprès des élèves, 39 % d'entre eux ont dit aimer les ouvrages où il y avait de l'aventure. Nous avons donc tenté d'en tenir compte dans nos choix.

Par ailleurs, il est important de mentionner que les six romans sélectionnés pour le cercle de lecture ne sont pas tous du même niveau de difficulté. De cette façon, les élèves en difficulté seront davantage orientés vers des romans dits plus « faciles » tandis que les lecteurs plus habiles pourront aller vers un niveau de difficulté plus élevé. Le degré de difficulté des ouvrages a été évalué en fonction de la longueur des textes, du niveau de vocabulaire utilisé et de la structure du roman.

3.2.3 Choix et justification des approches pédagogiques

En enseignement, il existe plusieurs approches pédagogiques. Certaines d'entre elles ont été choisies pour les activités qui ont été développées. Nous traiterons donc du caucus littéraire et du cercle de lecture, du journal dialogué, de la lecture à voix haute et de la lecture interactive, du débat et de la discussion, des situations réelles d'écriture et de la recherche. Nous tenterons d'illustrer les raisons pour lesquelles nous croyons que les approches sélectionnées sont les plus adéquates, à notre avis, pour la réalisation de notre projet.

3.2.3.1 Caucus littéraire et cercle de lecture

D'après Beaudry (2009b), la lecture des élèves est alimentée par leur désir de parler de leurs découvertes littéraires. Lors d'entretiens de groupe, certains élèves ont aussi manifesté leur intérêt à parler de leurs lectures et à échanger à propos des livres qu'ils ont aimés (Baribeau, Lebrun et Blondin, 2004). La pratique du caucus littéraire et du cercle de lecture semble donc une occasion intéressante et pertinente pour les élèves de pouvoir partager certains de leurs coups de cœur et de leurs impressions. Cette pratique est aussi en lien direct avec le programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001) puisque l'activité orale que l'élève doit réaliser est intégrée dans un contexte réel d'expériences de vie.

3.2.3.2 Journal dialogué

Le fait de tenir un journal dialogué a montré que les élèves qui avaient été habitués à rédiger leurs réactions personnelles à la suite d'une lecture avaient plus de facilité à reconnaître les différents aspects du texte que les élèves qui ne faisaient que remplir des questionnaires. (Lebrun, 1998) Le journal dialogué peut aussi aider à la compréhension des élèves car, en écrivant, le scripteur est forcé de réorganiser ce qu'il a lu. Le fait d'écrire ses réactions lui fait prendre une certaine distance par rapport au texte et cette distanciation peut l'aider dans les différentes analyses qu'il doit faire, mais également dans sa compréhension. Le recul peut aussi l'amener à tenter des prédictions et à réaliser des inférences. (Lebrun, 1998)

3.2.3.3 Lecture à voix haute et lecture interactive

Selon les chercheuses Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2007), des recherches anglophones ont montré que la lecture à voix haute et la lecture interactive permettaient aux élèves d'acquérir de nouveaux mots de vocabulaire, de se familiariser à la structure du récit et d'être en contact avec le langage écrit. Ecroyd (1991), Christmas (1993) et Forte (1995) ont aussi montré, à l'aide de différentes recherches, les bienfaits de la lecture à voix haute. En effet, elle faciliterait la compréhension des élèves tout en augmentant leur degré de motivation.

3.2.3.4 Débat et discussion

Le débat devrait être plus présent dans nos classes puisqu'il rejoint exactement les objectifs du programme de formation actuel. (Gouvernement du Québec, 2001) Effectivement, il permet d'intégrer à la fois la lecture et l'écriture et il aide au développement des compétences liées à l'oral et au développement de la pensée critique. (Lafontaine, 2004) Lafontaine croit aussi que le débat est un excellent moyen de susciter la motivation des élèves en classe, et ce, particulièrement lorsqu'un véritable destinataire est présent, comme une autre classe qui assiste au débat. Le fait

de filmer le débat aurait d'ailleurs le même effet sur la motivation des élèves. (Lafontaine, 2004)

La discussion peut elle aussi contribuer au développement de la pensée critique chez les élèves. Effectivement, selon Moisan (2000), elle peut faire naître un questionnement chez les élèves, leur donner l'occasion de partager leur point de vue et de pouvoir le justifier ou l'approfondir à l'aide d'exemples. Elle permet aussi de nuancer son point de vue et même de le reconsidérer. Comme le dit Moisan (2000), « les discussions deviennent un catalyseur de l'élaboration de la pensée. » (p. 34) Moisan (2000) croit aussi que la discussion donne l'occasion à un élève qui a bien compris une notion de l'expliquer à une autre personne. Il peut donc bien intégrer la notion et augmente ainsi ses chances de réussite. De plus, Lebrun et Le Pailleur (1992) croient qu'il est plus facile pour les élèves de parler d'une œuvre que d'écrire sur elle. Les interactions entre les pairs et avec l'enseignant permettent de développer une pensée critique, de faire naître des prises de position et de susciter des questionnements qui ne seraient pas nés sans la discussion.

Quant à Lafontaine (2000), celle-ci croit que l'argumentation devrait avoir une place privilégiée en classe puisqu'elle est très liée à l'écriture. Effectivement, elle souligne le fait que l'argumentation à l'écrit devrait toujours partir d'une argumentation orale. La discussion et le débat semblent donc une bonne façon d'y parvenir.

3.2.3.5 Situations réelles d'écriture

Lorsque l'élève écrit, il est important qu'il soit conscient et préoccupé par ses destinataires. Effectivement, le fait d'écrire pour les autres va le sensibiliser à l'importance de se faire comprendre et il va chercher à susciter l'intérêt de ses lecteurs. (Gouvernement du Québec, 2001) Nous croyons donc qu'il est important de proposer aux élèves des situations d'écriture variées et authentiques dans lesquelles le destinataire ne sera pas toujours le même. Moffet (1992) abonde dans le même sens et croit que les situations réelles d'écriture vont éviter que l'élève écrive sans être préoccupé par le fait de vraiment vouloir se faire comprendre de son récepteur.

Préfontaine (1998) partage son opinion en écrivant que : « écrire pour un lecteur est beaucoup plus motivant qu'écrire pour soi! » (p. 153) L'enseignant doit donc prévoir des situations d'écriture où l'élève s'adressera à un destinataire réel autre que lui.

3.2.3.6 Recherche documentaire

Le fait de demander à des élèves de faire une recherche par l'entremise d'Internet ou à l'aide de livres sur un sujet donné leur permet de travailler plusieurs compétences faisant partie du programme de formation de l'école québécoise. En effet, la recherche va leur faire travailler trois des compétences en français soit lire, écrire et communiquer oralement. De plus, elle les amènera à développer des compétences transversales comme exploiter l'information, exploiter les technologies de l'information et de la communication, développer des méthodes de travail efficaces, exercer son jugement critique, etc. (Gouvernement du Québec, 2001) Selon Bouchard (2008), cette façon de travailler rend l'élève actif dans son apprentissage et entraîne une plus grande motivation de sa part. Bouchard (2008) croit aussi que le texte courant est un outil essentiel en classe. Le travail de recherche donne l'occasion à l'enseignant d'accompagner ses élèves dans la lecture de ce genre de texte et de le rendre plus autonome dans ses apprentissages. De plus, cette façon de travailler ne l'aidera pas seulement maintenant, mais aussi lorsqu'il sera à un niveau plus élevé d'étude. (Bouchard, 2008)

3.2.4 Évaluation du matériel par des experts

Afin de nous assurer que le matériel créé soit bien en lien avec le programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001), nous avons choisi de le faire évaluer par trois experts. Ces personnes œuvrent toutes dans le domaine de l'enseignement, mais occupent des fonctions différentes. La première personne (experte 1) est enseignante à la commission scolaire Marie-Victorin depuis six ans. Elle a enseigné à tous les niveaux, mais préfère les élèves du troisième cycle. Nous voulions connaître son avis puisqu'elle travaille dans une autre commission scolaire que la nôtre. La deuxième personne (experte 2) a enseigné pendant dix ans à

la commission scolaire Des Patriotes. Elle a aussi enseigné à plusieurs niveaux, mais elle a passé la plus grande partie de sa carrière au troisième cycle. Depuis un an, elle exerce la fonction de directrice adjointe. Elle travaille maintenant pour deux écoles de Boucherville : Paul VI et Père-Marquette. Nous avons choisi cette personne puisqu'elle travaille dans le même milieu que nous et qu'elle connaît très bien la clientèle visée par le projet. La troisième personne (experte 3) est orthopédagogue et travaille à l'école Louis-Hippolyte-Lafontaine de Boucherville depuis maintenant trois ans. Nous pensons que l'avis d'une orthopédagogue pourra être utile afin de souligner les problèmes que pourraient rencontrer des élèves en difficulté. Nous croyons donc que, étant donné que ces personnes occupent des fonctions différentes, elles pourront apporter des commentaires diversifiés sur les activités qui composent le matériel.

Le travail des expertes consiste à lire les explications pour chacune des activités et les fiches qui y sont associées. Elles doivent commenter les activités au fur à et à mesure en indiquant notamment ce qui manque de clarté. Elles n'ont pas à lire toutes les œuvres pour la jeunesse qui sont en lien avec les activités. Par contre, les œuvres sont à leur disposition dans le cas où elles aimeraient les consulter. Après avoir commenté chacune des activités, les expertes doivent remplir un questionnaire d'appréciation générale pour l'ensemble du matériel. Les réponses des trois expertes au questionnaire se trouvent à l'annexe B.

Le questionnaire a été bâti en deux sections. Dans la première section, l'échelle comporte quatre niveaux (3 : toujours, 2 : souvent, 1 : rarement, 0 : jamais). Un espace est aussi disponible pour laisser des commentaires permettant de préciser leur réponse si elles en ressentent le besoin. Cette section comprend six questions touchant différents aspects comme les liens avec le programme de formation, le temps sur lequel s'échelonne le projet, la place des élèves en difficulté, la clarté des explications, la lourdeur de la tâche et l'intérêt suscité pour l'enseignant et pour les élèves. Cette section du questionnaire a été inspirée de Beaudry (2009a). La deuxième section est réservée à des commentaires de la part des expertes. Elles

doivent donc faire part des points forts du matériel, des points à améliorer et elles peuvent laisser des commentaires généraux sur l'ensemble du projet.

3.2.5 Traitement des données

Après avoir reçu les trois questionnaires des expertes, nous avons compilé leurs réponses en faisant un tableau synthèse à partir des questions auxquelles elles avaient dû répondre. Pour chaque question, nous avons noté le jugement des expertes, de 0 à 3, et nous avons classé leurs commentaires en deux catégories, soit les points forts et les points à améliorer. En voulant ajouter les résultats au tableau, nous avons rapidement constaté que ces sections n'étaient pas suffisantes puisque certains des points à améliorer devenaient même des limites au matériel pédagogique. Nous avons donc ajouté cette catégorie à notre tableau. Nous avons aussi ajouté une section pour les prolongements possibles puisque les expertes proposaient parfois des suggestions pour aller encore plus loin dans les activités. Ce tableau synthèse a donc rendu possible l'analyse des résultats présentée au chapitre 5.

QUATRIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION DU MATÉRIEL

4.1 Description du matériel pédagogique créé

Le matériel pédagogique créé comprend neuf activités qui s'étalent sur environ 38 périodes de 60 minutes. Chacune de ces activités est expliquée à l'intérieur d'un schéma où se trouvent le titre de l'activité, sa durée approximative, les compétences touchées en français langue d'enseignement, les approches pédagogiques choisies, le matériel requis, la tâche de l'enseignant et de l'élève ainsi que les modes d'évaluation. Le schéma vierge ainsi que le schéma des neuf activités sont présentés en annexe (annexe C). Les activités du matériel pédagogique créé ont une durée variant de deux à six périodes de soixante minutes. Certaines de ces activités proposent un prolongement qui est facultatif et qui n'est pas compté dans la durée estimée. Les prolongements inscrits en gras sont ceux ayant été ajoutés pour faire suite aux commentaires des expertes. Les neuf activités mettent l'accent sur la compétence *Lire des textes variés* prescrite par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Gouvernement du Québec, 2001). En plus de faire travailler la lecture, six d'entre elles ont aussi pour but de développer la compétence *Écrire des textes variés*, quatre demandent aux élèves de *Communiquer oralement* et trois amènent les élèves à mettre davantage l'accent sur la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*. Même si seulement trois activités proposent une évaluation de cette compétence, nous croyons que toutes les activités présentes dans le matériel permettent de la développer puisqu'elles sont bâties à partir d'œuvres contextualisées, et ce, dans le but de rendre le projet signifiant pour les élèves et pour leur permettre de vivre une expérience esthétique de lecture. Les fiches nécessaires à la réalisation de ces activités sont disponibles tant pour l'enseignant que pour les élèves. Le reste du matériel nécessaire se trouve facilement en classe : des cahiers « Canada » et des feuilles lignées. Chaque activité nécessite l'utilisation d'un ouvrage de littérature jeunesse et la référence complète se trouve directement dans le matériel créé. Nous

avons choisi d'intégrer trois genres littéraires, soit le roman, l'album et le documentaire. Le roman a notamment été choisi puisque, dans le questionnaire, 76 % ont dit aimer ce genre littéraire. Il était donc important qu'il soit présent dans les activités. Pour les deux autres choix, il a été difficile de respecter le désir des élèves. En effet, ces derniers auraient préféré la bande dessinée (90 %) et les légendes (69 %). Nous trouvons cependant que la bande dessinée était un genre plus difficile à inclure dans notre matériel. Nous avons donc décidé de la mettre de côté pour la réalisation du matériel pédagogique. Par contre, afin de plaire aux élèves et de respecter leurs intérêts, nous avons proposé une activité où ces derniers peuvent transformer en bande dessinée un récit qu'ils ont écrit. Pour ce qui est de la légende, il était difficile de l'intégrer puisqu'elle ne s'appliquait pas au thème de la guerre choisi au départ. Par contre, leur intérêt pour les légendes porte à croire qu'ils apprécieront le thème de la guerre puisque, la raison évoquée pour justifier cet intérêt est le fait que les légendes contiennent à la fois des éléments merveilleux et des éléments réels. De ce fait, comme les ouvrages que nous avons choisis contiennent également des éléments véridiques, nous croyons qu'il s'agit d'un choix pertinent. Enfin, malgré le faible pourcentage qu'a récolté l'album dans le questionnaire (41 %), nous avons tout de même choisi de l'intégrer à notre matériel. Les élèves qui ont dit ne pas aimer ce genre mentionnaient qu'ils avaient l'impression que les albums s'adressaient seulement aux plus jeunes et qu'ils étaient « faciles ». Le but ici était donc d'aller à l'encontre de leurs perceptions de départ puisqu'il existe une panoplie d'albums pour les « grands ». Nous avons alors choisi des albums qui avaient été écrits pour des jeunes de leur âge et nous espérons ainsi changer leurs fausses perceptions par rapport à ce genre littéraire. Quant au documentaire, lui non plus ne faisait malheureusement pas partie des genres préférés des élèves. Par contre, il est important de souligner que la plupart des élèves disant ne pas aimer ce genre ont mentionné que leur appréciation dépendait du sujet traité dans le documentaire. Nous pensons donc que les élèves pourront apprécier ce genre littéraire si le sujet choisi les intéresse.

4.2 Liens entre le matériel créé, le cadre de référence et le programme

Tout au long de la création du matériel pédagogique, nous nous sommes assurée que nos activités soient en lien direct avec le programme de formation de l'école québécoise. (Gouvernement du Québec, 2001) Nous voulions qu'à l'intérieur d'une étape scolaire, les élèves soient en mesure de développer les quatre compétences en français langue d'enseignement. Nous avons aussi fait des liens entre les activités et notre cadre de référence et ce, particulièrement en lien avec le choix des approches pédagogiques. Pour finir, nous avons aussi tenu compte des réponses fournies par les élèves dans le questionnaire afin de mieux guider nos choix. La prochaine section servira donc à présenter chacune des activités créées pour le matériel pédagogique et à justifier nos choix en faisant des liens avec le cadre de référence et le programme de formation de l'école québécoise. (Gouvernement du Québec, 2001)

4.2.1 *Justification de l'activité 1 « Le cercle de lecture »*

Dans un cercle de lecture, plusieurs élèves lisant le même ouvrage sont réunis à quelques reprises pour discuter de différents aspects de leur livre. Plusieurs raisons nous ont amenée à intégrer cette approche dans la création de notre matériel. Tout d'abord, certains élèves avaient montré de l'intérêt à participer à ce genre d'activité dans le questionnaire. De plus, d'autres élèves avaient mentionné leur désir de pouvoir choisir eux-mêmes leur livre lors de la lecture personnelle. Dans ce cas, pour nous assurer de respecter cette envie, le matériel propose à l'enseignant de présenter les six œuvres choisies et de demander aux élèves de faire leur choix parmi celles-ci. Nous croyons donc que cette façon de procéder contribuera à susciter leur intérêt pour l'activité. Tout comme Lebrun (2008a), nous trouvons intéressant que cette approche permette à elle seule de développer les quatre compétences en français. De plus, comme Beaudry (2009b), nous croyons que cette approche plaira aux élèves puisqu'elle leur permet d'échanger sur le même ouvrage. Pour réaliser le cercle de lecture, nous avons choisi de placer les élèves en équipe de quatre ou cinq, en

fonction du roman qu'ils décident de choisir. Contrairement à ce qui est proposé par Hébert (2004a), nous avons prévu deux rencontres au lieu de trois. Ayant déjà expérimenté le cercle de lecture avec nos élèves, nous avons constaté que ces derniers étaient plongés dans leur lecture et avaient hâte de connaître la suite de leur roman. Nous pensons donc que les deux semaines que nous avons prévues évitera un délai d'attente trop long. Les élèves ont donc une semaine pour lire la moitié du roman. Une rencontre d'une heure est ensuite prévue. Tous les membres de l'équipe se réunissent pour discuter du roman. Comme les élèves sont peu expérimentés, nous avons choisi de leur fournir une liste de questions pour guider leurs échanges. À tour de rôle, ils doivent donc brasser un dé sur lequel se trouvent six questions différentes et ils doivent y répondre un à la fois. Lors de cette première rencontre, l'enseignant verra trois équipes, pendant vingt minutes chacune, et les évaluera par rapport à la compétence « apprécier des œuvres littéraires ». La semaine suivante, les élèves lisent la dernière partie du roman et rencontrent à nouveau les membres de leur équipe. Un nouveau dé est mis à leur disposition afin de leur permettre d'échanger. L'enseignant en profite pour voir les trois équipes qu'il n'a pas évaluées.

Afin de nous assurer de la compréhension des élèves tout au long de la lecture du roman, nous avons aussi intégré la pratique du journal dialogué à notre cercle de lecture. En effet, à la fin de chaque chapitre, les élèves doivent répondre à une question sur leur ouvrage. Puisque la pratique du journal dialogué est nouvelle pour les élèves, les questions sont imposées. Par contre, après avoir répondu à la question, ils ont la liberté de commenter une autre partie du chapitre ou de se poser d'autres questions. Comme le dit Lebrun (1998), nous espérons que ce temps d'arrêt puisse permettre aux élèves de structurer leur pensée et de faire des prédictions sur ce qui les attend dans leur roman.

4.2.2 Justification de l'activité 2 « Le garçon au pyjama rayé »

Pour cette activité, nous avons choisi de joindre deux des préférences des élèves qui sont ressorties dans le questionnaire : le roman comme genre littéraire et la

lecture à voix haute comme approche pédagogique. En plus d'être appréciés par les élèves, plusieurs auteurs ont démontré les bienfaits de la lecture à voix haute par l'enseignant. En effet, elle enrichit le vocabulaire des élèves et les familiarise à la structure du récit. (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2007) Elle facilite aussi la compréhension des élèves et augmente leur motivation. (Godard, 1998) Lors de cette activité, l'enseignant doit lire aux élèves un chapitre par jour du roman *Le garçon au pyjama rayé*. À la fin de chaque chapitre, les élèves doivent répondre à une question posée par l'enseignant dans leur journal dialogué. À quelques reprises, l'enseignant peut récupérer les cahiers et commenter les réponses des élèves. Il pourra ainsi voir à quel niveau se situe la compréhension de ses élèves. À la fin du récit, au chapitre 19, l'enseignant place les élèves en équipe de deux et leur demande de réfléchir, à l'oral, à une autre fin potentielle pour le roman. Les élèves écrivent ensuite une fin imaginée dans leur journal dialogué. L'enseignant peut choisir de les laisser en équipe ou de les faire travailler individuellement. Afin de favoriser les échanges, les élèves doivent ensuite lire la fin de trois autres élèves et les commenter dans leur journal dialogué. Nous croyons que les élèves apprécieront ce travail puisqu'ils aiment donner leur opinion. Pour finir, l'enseignant lit la vraie fin de l'histoire et demande aux élèves, à l'oral, de faire des liens entre ce qu'il vient de lire et les fins qui ont été imaginées. Nous pensons que les élèves participeront à ce temps d'échange puisqu'il ne sera pas évalué. Ils pourront donc partager leurs impressions sans avoir peur du jugement des autres ou de l'enseignant. Comme le mentionne Moisan (2000), le fait d'entendre l'opinion des autres pourra les faire réfléchir à des aspects auxquels ils n'auraient pas nécessairement pensé et les amener à nuancer leur point de vue par la suite. Pour finir, nous croyons que cette activité est pertinente pour les élèves puisqu'elle permet de travailler plusieurs compétences en français langue d'enseignement du programme de formation de l'école québécoise : lire, écrire et communiquer oralement.

4.2.3 Justification de l'activité 3 « Autobiographie de... »

Cette troisième activité est cohérente avec le programme de formation de l'école québécoise puisqu'elle fait travailler trois des quatre compétences en langue d'enseignement : lire, écrire et communiquer oralement. (Gouvernement du Québec, 2001) Premièrement, l'enseignant fait la lecture de l'album *Otto, autobiographie d'un ours en peluche*. Contrairement à l'activité précédente, il s'agit d'une lecture interactive (Lebrun et Le Pailleur, 1992). L'enseignant s'arrête donc sur les mots difficiles, demande aux élèves de faire des prédictions et prend le temps de répondre à leurs questions. Deuxièmement, l'enseignant explique aux élèves qu'ils vont devoir écrire l'autobiographie d'un autre objet. Comme leur histoire doit respecter le schéma du récit, l'enseignant en profite pour faire une révision de cette notion. L'enseignant présente ensuite la feuille de plan aux élèves pour les guider dans leur écriture. Comme le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Gouvernement du Québec, 2001) insiste sur l'importance de créer des situations d'écriture réelles, l'enseignant annonce aux élèves que ces derniers devront lire leur récit, en caucus littéraire. Nous croyons qu'en le sachant à l'avance, les élèves seront plus motivés à fournir des efforts. Comme le suggère Préfontaine (1988), les élèves doivent ensuite passer par tout le processus d'écriture : la planification, la mise en texte, la révision et la mise au propre. Une feuille d'aide-mémoire est alors mise à leur disposition pour les aider dans la révision. Finalement, une fois que tous les textes auront été écrits, les élèves seront placés en équipe de quatre ou de cinq pour participer au caucus littéraire. À tour de rôle, ils devront lire leur récit aux autres. Dans le questionnaire, un élève avait suggéré de lire ce qu'il écrivait à d'autres élèves. Nous pensons donc que le caucus pourra les intéresser. De plus, nous croyons que les élèves seront plus à l'aise de lire ce qu'ils auront écrit en petites équipes plutôt qu'en grand groupe. Le caucus permettra aux élèves plus timides de prendre leur place dans le groupe. L'enseignant pourra utiliser cette activité pour évaluer les élèves dans leur compétence à écrire des textes variés et il pourrait même décider de les évaluer dans leur compétence à communiquer oralement lors du caucus littéraire. Comme plusieurs élèves avaient

manifesté de l'intérêt pour la bande dessinée dans le questionnaire, nous proposons aux enseignants qui ont du temps de permettre aux élèves de transformer leur récit en bande dessinée. Ce projet pourrait alors être évalué en arts plastiques.

4.2.4 Justification de l'activité 4 « L'ennemi »

Pour cette activité, la lecture interactive est aussi mise de l'avant. L'enseignant commence donc par présenter l'album *L'ennemi* aux élèves et anime avec eux une discussion sur la guerre. Cette discussion permettra aux élèves de faire des liens avec les différents apprentissages réalisés à ce sujet en univers social. L'enseignant lit ensuite l'œuvre aux élèves. Cet album est destiné à des élèves du troisième cycle. Certains passages sont plus difficiles à comprendre et plusieurs aspects restent inexplicables. Nous espérons donc faire changer la perception de certains élèves qui croient que les albums sont des lectures faciles qui s'adressent seulement aux plus jeunes. À la suite de la lecture de l'album, l'enseignant anime une discussion autour de différents aspects du livre avec les élèves. Comme il est plus facile pour les élèves de parler d'une œuvre que d'écrire sur celle-ci (Lebrun et Le Pailleur, 1992), nous croyons que cette discussion pourra aider à l'émergence de leurs idées pour l'activité d'écriture qui suivra. Une fois la discussion terminée, les élèves doivent se mettre à la place d'un des soldats du livre et écrire une lettre pour convaincre leur ennemi de cesser la guerre. Encore une fois, les élèves devront passer par les quatre étapes du processus d'écriture : le plan, la mise en texte, la révision et la mise au propre. (Flower et Hayes, 1981; Préfontaine, 1988) Pendant l'activité, l'enseignant peut demander aux élèves à quel endroit leurs lettres pourraient être envoyées. Encore une fois, cette étape rendra leur situation d'écriture authentique puisque les élèves auront en tête un réel destinataire en écrivant. (Préfontaine, 1998) Pour finir, l'enseignant pourra se servir de cette écriture pour évaluer les élèves dans la compétence *Écrire des textes variés*.

4.2.5 *Justification de l'activité 5 « Que s'est-il vraiment passé? »*

Cette prochaine activité fait travailler les quatre compétences en français langue d'enseignement prescrites par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (Gouvernement du Québec, 2001) Elle a été inspirée par la réponse d'un élève dans le questionnaire qui suggérait de faire de l'improvisation à partir d'œuvres lues en classe. Pour commencer, l'enseignant lit aux élèves l'album *L'étoile d'Erika* à voix haute. Il en profite ensuite pour faire travailler l'appréciation de l'œuvre de façon formative. Il pose donc des questions aux élèves, à l'oral, et les amène à élaborer le plus possible leurs réponses. L'enseignant va alors tenter d'établir un bon climat d'échange. Comme le mentionne Moisan (2000), il est important qu'un bon climat de classe soit mis en place pour favoriser la participation de tous les élèves. Une fois l'appréciation terminée, l'enseignant fera remarquer que, dans l'histoire, Erika se pose plusieurs questions sur les événements qu'elle a vécus et qu'elle n'a malheureusement pas de réponses. Il annoncera ensuite aux élèves qu'ils devront imaginer des réponses à ces questions en écrivant une courte pièce de théâtre sur un moment de l'album qui reste inexpliqué. À notre école, les élèves suivent des cours d'art dramatique; ils ont donc une certaine base en théâtre. L'enseignant profitera tout de même de l'occasion pour consolider leurs connaissances sur le sujet à l'aide du document de travail qu'il remettra aux élèves. Afin de s'assurer que chaque élève joue un rôle important dans la pièce, l'enseignant les place en équipe de trois. Les élèves prennent d'abord le temps de réfléchir sur quel moment portera leur pièce. Ils remplissent la feuille de plan pour s'assurer d'avoir pensé à tout. Une fois leurs idées bien clarifiées, ils commencent la mise en texte de leur saynète. Ils s'assurent de respecter toutes les contraintes exigées dans le document de travail. Une fois la rédaction du texte terminé, les élèves doivent apprendre leur texte. Lorsque l'enseignant voit que les élèves ont presque terminé l'écriture de leur saynète, il prend un moment pour leur présenter la grille d'évaluation qu'il utilisera lors des présentations. Il est important que les élèves connaissent bien les critères d'évaluation s'ils veulent bien se préparer. (Mottet, Gervais et Charbonneau, 2008) Évidemment,

ces critères devront avoir été travaillés précédemment avec les élèves. Après avoir laissé suffisamment de temps aux élèves pour se pratiquer, l'enseignant commence les présentations. Comme le suggère Lafontaine (2007), l'enseignant implique les élèves dans l'évaluation. Ces derniers resteront donc actifs et pourront travailler les stratégies d'écoute proposées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (Gouvernement du Québec, 2001) Une fois les présentations terminées, l'enseignant récupère les documents de travail des élèves et vérifie s'ils ont respecté les contraintes demandées pour la rédaction de leur saynète. Selon l'implication et la motivation des élèves, l'enseignant pourrait décider d'organiser une présentation de ces saynètes devant d'autres élèves de l'école. Nous croyons que cette activité plaira aux élèves puisqu'elle demande à ce qu'ils travaillent en équipe et parce qu'elle fait travailler la communication orale sous une autre forme que la présentation plus traditionnelle.

4.2.6 Justification de l'activité 6 « Le tricycle de Shinichi »

Pour cette activité, l'enseignant fait la lecture à voix haute de l'album *Le tricycle de Shinichi*. L'enseignant ne fait pas de pauses pendant la lecture pour ne pas briser le rythme et pour favoriser l'émergence des émotions chez les élèves. (Hébert, 2004a) Une fois la lecture terminée, l'enseignant questionne les élèves, à l'oral, sur les émotions qu'ils ont ressenties et leur demande aussi de faire l'appréciation générale de l'album. Nous croyons que les élèves apprécieront leur expérience puisqu'ils n'auront pas à répondre à des questions écrites sur l'œuvre (Klingner, Vaughn et Boardman, 2007). Dans le questionnaire, ils avaient été plusieurs à mentionner ne pas aimer le fait qu'il y ait presque toujours un travail écrit (ou un questionnaire) associé à une lecture. Une fois la lecture terminée, l'enseignant demande aux élèves ce qu'ils connaissent de la bombe atomique. Il note au tableau les réponses des élèves, sans commenter celles qui ne sont pas exactes. Nous croyons que les élèves seront plus à l'aise de répondre s'ils n'ont pas peur de donner une réponse erronée. Une fois la discussion terminée, l'enseignant demande aux élèves de se placer en équipe de deux et distribue à chacune des équipes des informations

notées au tableau. Chaque équipe devra valider si ce qui a été dit est véridique et devra modifier l'information si elle est fausse. Des ordinateurs avec un accès à Internet leur seront fournis ainsi que quelques documentaires sur le sujet. Une fois leur première tâche complétée, les élèves devront trouver de nouvelles informations à ajouter au tableau sur le sujet. Tout comme Bouchard (2008), nous croyons que cette façon de travailler rendra les élèves actifs dans leurs apprentissages et aura un impact sur leur motivation. Aussi, nous pensons que cette activité est très pertinente puisque, en plus de faire travailler la compétence en lecture, elle amènera les élèves à développer plusieurs compétences transversales du programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001) comme exploiter l'information, exploiter les technologies de l'information et de la communication et développer des méthodes de travail efficaces. Quand les élèves auront terminé leur travail, l'enseignant pourra faire un retour en grand groupe afin de corriger les informations erronées et de compléter le tableau avec les nouvelles trouvailles des élèves. Nous croyons qu'il serait ensuite intéressant de préparer un débat sur la bombe atomique avec les élèves. Ce dernier pourrait se vivre à l'intérieur du cours d'éthique et culture religieuse et permettrait de rendre le projet interdisciplinaire. Les élèves pourraient réinvestir leurs connaissances dans un autre contexte.

4.2.7 Justification de l'activité 7 « Lire entre les lignes »

Lorsqu'il s'agit de travailler la compréhension en lecture, nous constatons que les élèves sont généralement très habiles pour répondre aux questions de repérage et le sont souvent moins lorsqu'il s'agit de faire des inférences (Giasson, 1990). Cette activité a donc pour but de les amener à « lire entre les lignes ». Elle cherche aussi à leur montrer que, lorsqu'il est temps de faire des prédictions sur des aspects implicites d'un texte, le lecteur n'est pas autorisé à dire tout ce qu'il croit. Ses idées doivent effectivement être cohérentes avec le reste du texte. Pour commencer, l'enseignant fait une lecture à voix haute de l'album *Rose blanche*. Il explique ensuite aux élèves qu'il va reprendre la lecture et qu'à différents moments, il s'arrêtera pour leur poser une question. Les élèves auront cinq minutes par question pour répondre

dans leur journal dialogué. L'enseignant prend bien le temps d'expliquer aux élèves que, même si la réponse ne se trouve pas le texte, il ne leur est pas permis de répondre n'importe quoi. En effet, leur réponse ne doit pas contredire d'autres éléments de l'histoire. Lorsque la dernière question est posée, l'enseignant laisse quinze minutes supplémentaires aux élèves pour leur permettre de se relire et de compléter leurs réponses au besoin. L'enseignant récupère ensuite les cahiers et évalue les élèves relativement à leur compétence à lire. Une fois la correction complétée, l'enseignant distribue les cahiers aux élèves. Il fait un retour sur l'activité en reprenant chacune des questions. Il demande aux élèves qui n'ont pas réussi la question de lire leur réponse aux autres et les autres doivent trouver la raison pour laquelle la réponse n'a pas été acceptée. Il demande ensuite aux élèves de fournir des réponses qui auraient pu être acceptées et de les justifier. Nous croyons que cette discussion sera bénéfique pour les élèves en difficulté puisqu'elle les amènera à comprendre leurs erreurs. Pour que cette partie de l'activité soit possible, il est important que l'enseignant ait établi un climat propice en classe. (Moisan, 2000) Les élèves doivent se sentir à l'aise pour partager leurs réponses, surtout celles qui comportaient des erreurs. Ce sont ces réponses qui pourront alimenter la discussion et permettront de montrer aux élèves comment il est possible d'apprendre de nos erreurs.

4.2.8 Justification de l'activité 8 « Aïssata et Tatihou »

Pour cette activité, l'enseignant fait une lecture interactive de l'album en grand groupe. L'activité a pour but de faire travailler les différentes stratégies à utiliser lorsque l'on croise un mot ou une expression difficile pendant notre lecture. (Giasson, 2003) L'enseignant s'arrête donc sur des mots ou des expressions qu'il a sélectionnés au préalable et les projette sur le tableau blanc interactif ou sur le rétroprojecteur. Il laisse aux élèves l'occasion de consulter leur voisin. Il leur demande ensuite de fournir leur réponse et de nommer les différentes stratégies qu'ils ont utilisées pour trouver la signification du mot ou de l'expression. Si aucune équipe ne trouve la bonne définition, l'enseignant poursuit le travail avec les élèves. Il leur demande ce qu'ils pourraient faire pour trouver une réponse possible. Il essaie

d'utiliser le dictionnaire en dernier recours afin que les élèves travaillent d'autres stratégies. En effet, ces derniers n'ont pas nécessairement un dictionnaire sous la main chaque fois qu'ils lisent. Ils doivent donc apprendre à se débrouiller sans cet outil et développer d'autres stratégies. Une fois que la lecture de l'album est terminée et que le sens de tous les mots et de toutes les expressions a été trouvé, les élèves doivent remplir une fiche d'appréciation de l'album. Nous suggérons que cette activité soit vécue vers la fin de l'étape. Comme plusieurs activités ont fait travailler l'appréciation de manière formative, à l'oral, nous croyons que les élèves seront plus habiles à fournir des réponses bien détaillées si l'activité se vit en fin de projet.

4.2.9 Justification de l'activité 9 « Le caucus littéraire »

Nous croyons qu'il serait intéressant de vivre cette activité en fin de projet puisqu'elle intègre différents aspects qui ont été travaillés tout au long de l'étape. En effet, à la fin du projet, les élèves seront familiarisés au thème de la guerre, aux trois genres littéraires ayant été exploités et auront eu l'occasion, à quelques reprises, de travailler leur compétence à apprécier des œuvres littéraires. Lors de cette activité, les élèves sont regroupés en équipe de quatre ou de cinq et doivent faire l'appréciation d'un livre qu'ils ont choisi. Afin d'être cohérent avec le reste du projet, l'enseignant leur demande de choisir un livre ayant pour thème la guerre. Dans le but de faire un lien avec l'ensemble du projet, l'enseignant demande aussi que les élèves choisissent parmi les trois genres littéraires qui auront été travaillés en classe tout au long de l'étape : le roman, l'album ou le documentaire. Les élèves auront une semaine pour trouver leur œuvre et pour l'apporter à l'enseignant. Ce dernier pourra noter le titre et le genre et pourra se servir de ces informations pour former les équipes du caucus littéraire. Il pourra ainsi s'assurer qu'il n'y ait pas d'œuvres qui se répètent à l'intérieur du même caucus et que les genres littéraires soient variés. Une fois que tous les élèves auront choisi leur livre, l'enseignant distribuera une feuille de plan pour les aider à préparer leur présentation. Il leur présentera aussi les critères sur lesquels ils seront évalués. Comme il a été expliqué précédemment, nous pensons que si les élèves connaissent les critères, ils pourront se préparer plus adéquatement.

L'enseignant donne ensuite du temps en classe pour que les élèves puissent lire leur œuvre et commencer à préparer leur présentation. Il laisse également une semaine supplémentaire pour que les élèves effectuent le travail et se pratiquent à la maison. Le jour des présentations, l'enseignant mentionne aux élèves dans quelle équipe ils sont et les disperse dans la classe. Comme il ne pourra pas entendre tous les élèves, ce sont les élèves qui évalueront les membres de leur caucus à l'aide d'une grille formative que l'enseignant leur aura fournie. Comme nous l'avons dit plus tôt, le fait d'intégrer les élèves dans le processus d'évaluation les rendra plus actifs et les incitera à travailler davantage les stratégies d'écoute. (Lafontaine, 2007) L'enseignant compilera ensuite les évaluations afin de pouvoir noter les élèves en lien avec l'appréciation d'œuvres littéraires et la communication orale. Nous trouvons cette activité très intéressante puisqu'elle fait travailler trois compétences prescrites par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport soit lire, apprécier et communiquer oralement. (Gouvernement du Québec, 2001) Nous pensons également que cette activité suscitera l'intérêt des élèves puisqu'ils avaient été plusieurs à proposer dans le questionnaire de faire une appréciation sur une œuvre de leur choix. Finalement, l'enseignant pourrait aller encore plus loin en proposant aux élèves un deuxième caucus littéraire dans lequel ils liraient une œuvre aux autres au lieu d'en faire l'appréciation.

Comme toutes ces activités n'ont pas eu la chance d'être vécues en classe avec les élèves et d'être ajustées en fonction de leurs réactions et de leurs commentaires, nous avons choisi de faire évaluer le matériel pédagogique par des experts. Leurs commentaires seront présentés dans le prochain chapitre.

CINQUIÈME CHAPITRE

ANALYSE DES EXPERTS

Le cinquième chapitre est consacré à l'analyse des commentaires des trois expertes qui ont évalué le matériel pédagogique. La première section sera consacrée aux réponses que les expertes ont fournies aux six questions qui leur ont été posées dans le questionnaire. La deuxième section présentera leurs commentaires généraux à propos du matériel pédagogique. Ces deux sections sont d'ailleurs présentées à l'annexe B. La troisième section fera part des limites du matériel pédagogique créé. Dans la quatrième section, nous présenterons les prolongements possibles à certaines activités ayant été proposées par les expertes. Enfin, dans la cinquième section, nous ferons mention des améliorations mineures qui ont été apportées au matériel à la suite des commentaires des expertes.

5.1 Analyse de la première partie du questionnaire

Dans cette section, nous analyserons les réponses des expertes par rapport aux six questions leur ayant été posées dans le questionnaire. Ces questions portent sur l'existence de liens entre le matériel pédagogique créé et le programme de formation de l'école québécoise, la durée proposée du projet, la place accordée aux élèves en difficulté tout au long des activités, la facilité ou non à utiliser le matériel créé, le degré de difficulté du matériel et l'intérêt porté relativement aux activités.

5.1.1 Le programme de formation de l'école québécoise

Pour la première question, nous avons demandé aux expertes si le matériel produit était en lien avec le programme de formation de l'école québécoise. Les trois expertes ont répondu que le matériel était toujours en lien avec le programme. L'experte 1 a mentionné le fait qu'en plus de travailler les compétences liées au français langue d'enseignement, les activités permettaient de travailler des compétences transversales. L'experte 2 a quant à elle apprécié le fait que les activités rendaient possible l'intégration d'autres matières scolaires. Enfin, l'experte 3 a

précisé que les exigences des activités étaient adaptées au groupe d'élèves ciblé par le matériel. Aucun commentaire négatif n'a été émis en lien avec cette question.

5.1.2 Durée du projet

Pour la deuxième question, nous avons demandé aux expertes si elles croyaient que l'ensemble des activités était réalisable à l'intérieur d'une étape scolaire. Les expertes 1 et 2 ne croient pas que ce soit possible. L'experte 1 croit que, si l'enseignant a une étape à consacrer au projet, il devrait plutôt sélectionner quelques activités du matériel pédagogique. L'experte 2 pense quant à elle que le projet devrait s'échelonner sur deux étapes. Contrairement aux deux premières expertes, l'experte 3 croit que c'est tout à fait réalisable à l'intérieur d'une étape avec des élèves qui participent et qui sont « dans la moyenne ». De notre côté, nous croyons que, si toutes les périodes de français à l'horaire sont consacrées au projet, il sera possible de vivre toutes les activités à l'intérieur d'une étape. Par contre, dans la réalité scolaire, il arrive que l'horaire prévu soit perturbé par des projets spéciaux (projets de Noël, par exemple). De ce fait, la durée prévue pour vivre l'intégralité du projet pourrait donc dépasser le temps suggéré et prendre plus d'une étape scolaire.

5.1.3 Élèves en difficulté

À la troisième question, nous avons demandé aux expertes si les activités étaient réalisables avec des élèves en difficulté. L'experte 1 avait un avis plutôt partagé. Effectivement, elle croit que certains aspects du matériel peuvent être aidants et motivants pour des élèves en difficulté alors que d'autres le sont moins. Tout d'abord, elle pense que les élèves en difficulté seront heureux de travailler certaines des activités, comme la réalisation d'une pièce de théâtre ou le caucus littéraire puisqu'elles sortent du cadre scolaire plus traditionnel. Elle croit que les élèves en difficulté apprécieront aussi qu'il y ait plusieurs parties réalisées à l'oral et qu'ils seront plus à l'aise d'écrire en sachant que les erreurs d'orthographe ne sont pas toujours comptées. Les travaux d'équipe pourront aussi être aidants pour ces élèves, tout comme les nombreuses lectures à voix haute faites par l'enseignant. Par contre,

elle croit que le fait d'exploiter le même sujet sur une longue période de temps peut être démotivant pour les élèves en général, mais particulièrement pour les élèves en difficulté. Elle trouve aussi que la quantité de questions pour chacune des œuvres est trop grande pour cette clientèle. Elle suggère de diminuer le nombre de questions associé à chacune des œuvres. De notre côté, nous ne croyons pas qu'il soit nécessaire d'apporter le changement puisque, sur différentes fiches, nous avons inscrit que les questions proposées étaient des suggestions et que l'enseignant était libre de les utiliser ou non. Comme les questions sont déjà créées, nous préférons les laisser en totalité. Nous croyons en l'autonomie professionnelle des enseignants qui, selon leur groupe d'élèves, pourront adapter le matériel. Pour finir, l'experte 1 croit que la lecture du roman pour le cercle de lecture sera difficile pour les élèves en difficulté puisque ces derniers devront respecter un échéancier. Nous croyons effectivement que la lecture du roman puisse être plus ardue pour des élèves en difficulté. C'est pourquoi nous avons parlé de l'importance que l'enseignant accompagne ses élèves dans le choix de leur roman. Pour ce qui est des deux autres expertes, celles-ci croient que les activités peuvent être vécues par des élèves en difficulté et que l'enseignant n'aura qu'à adapter certaines activités ou à diminuer ses exigences à certains moments. Comme elles, nous croyons que certaines adaptations suffiront pour que le projet puisse être vécu par l'ensemble du groupe.

5.1.4 Utilisation du matériel

Pour la quatrième question, nous avons demandé aux expertes si elles croyaient que les activités étaient complètes autant sur le plan des explications que du matériel fourni. Les trois expertes ont mentionné que les activités étaient toujours complètes. L'experte 1 a précisé que les énoncés étaient clairs et précis et qu'il était facile pour l'enseignant de retrouver les éléments importants liés à l'évaluation dans les grilles fournies. Elle a aussi mentionné que les grilles étaient faciles à utiliser. Il est important de mentionner que l'experte 1 est la seule à avoir eu sous la main les livres de littérature jeunesse pour pouvoir évaluer le matériel pédagogique créé. En effet, elle trouvait plus facilitant d'avoir les œuvres sous les yeux. L'experte 2, quant

à elle, a précisé que les explications étaient claires puisqu'elle avait toujours été en mesure de visualiser le travail à faire, autant du côté des élèves que du côté de l'enseignant. L'experte 3 a ajouté qu'en lisant les explications, elle avait toujours saisi le déroulement des activités.

5.1.5 Degré de difficulté

À la cinquième question, nous avons demandé aux expertes si elles pensaient que les activités étaient trop difficiles pour l'enseignant et pour les élèves. Les expertes 2 et 3 ont dit qu'elles ne l'étaient jamais. L'experte 2 a seulement précisé que, lors des activités nécessitant le choix d'un livre, l'enseignant devrait accompagner les élèves dans leur choix. C'est d'ailleurs ce que nous avons mentionné lors de la description de l'activité. Nous croyons que les enseignants connaissent bien leurs élèves et qu'ils pourront les guider vers un choix de livre adéquat rendant leur expérience de lecture la plus agréable possible. Quant à l'experte 1, celle-ci a jugé que les activités pouvaient parfois être difficiles pour l'enseignant puisqu'elles exigeaient une bonne gestion du temps et de la classe. Elle croit que les activités nécessitent une bonne collaboration des élèves et que l'enseignant a aussi comme mandat de capter et de maintenir l'intérêt des élèves. Pour ce qui est des élèves, comme nous l'avons déjà mentionné, elle trouve que ces derniers doivent répondre à trop de questions pour chacun des livres.

5.1.6 Intérêt relativement aux activités

Pour la dernière question, nous avons demandé aux expertes si elles croyaient que les activités étaient intéressantes pour les enseignants et pour les élèves. Les trois ont répondu qu'elles l'étaient toujours pour l'enseignant. L'experte 3 a aussi trouvé qu'elles l'étaient toujours pour les élèves. L'experte 1 a précisé que chaque activité en soi était intéressante, mais que l'ensemble du matériel pouvait devenir lourd puisque tout tourne toujours autour du même sujet et que chaque activité demande beaucoup de temps de réalisation. L'experte 2 croit que l'animation de l'enseignant peut faire toute la différence dans l'intérêt que porteront les élèves pour les activités.

5.2 Commentaires généraux des expertes

Cette section regroupe les commentaires généraux des expertes en lien avec le matériel pédagogique créé. Ils ont été classés en deux catégories : les points forts du matériel et les points à améliorer.

5.2.1 Points forts du matériel pédagogique proposé

Dans les réponses qu'elles ont fournies dans le questionnaire, les expertes ont nommé quelques points forts du matériel pédagogique. Elles ont aussi émis d'autres commentaires généraux dont il sera question ici.

Tout d'abord, les trois expertes ont mentionné le fait que le matériel pédagogique proposé était « clé en main », c'est-à-dire qu'il est prêt à être utilisé dans les classes de 6^e année du primaire dans des milieux plutôt favorisés et avec des élèves intéressés et motivés. De façon générale, elles ont trouvé les annexes complètes. L'experte 1 a ajouté qu'elle aimait que le matériel propose l'utilisation de plusieurs genres littéraires. Elle aime aussi le thème exploité puisqu'il sensibilise les jeunes au monde qui les entoure. Elle croit que ce thème permettra de pousser la réflexion plus loin chez les élèves. L'experte 2 a d'ailleurs mentionné que le thème était un bon fil conducteur pour l'ensemble des activités et que la littérature jeunesse était bien exploitée tout au long du projet. L'experte 3 croit que le matériel saura augmenter ou conserver l'intérêt des élèves pour la lecture et l'écriture. L'experte 1 apprécie aussi le fait que les élèves soient impliqués à quelques moments lors de l'évaluation. Elle pense qu'il s'agit d'un bon moyen de les responsabiliser.

En ce qui a trait aux activités, l'experte 1 a apprécié le fait que les activités soient diversifiées et que chaque livre soit travaillé différemment. Elle aime aussi qu'un choix de romans soit offert aux élèves lors du cercle de lecture. Toujours en lien avec le cercle de lecture, elle apprécie que cette activité à elle seule permette d'évaluer les quatre compétences en français langue d'enseignement prescrites par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Elle aime aussi que ce soit le dé qui

guide la discussion des élèves puisque cette façon de fonctionner permet à l'enseignant de se promener à l'intérieur de chaque équipe pour guider la discussion, mais sans en être le maître. L'experte 3 a ajouté qu'elle appréciait que le cercle de lecture soit une activité « clé en main ». Pour ce qui est de l'experte 1, celle-ci aime l'idée du journal dialogué puisqu'il permet une interaction entre l'enseignant et les élèves, sans avoir toujours la pression de la performance à l'écrit. De plus, le journal dialogué développe le partage d'opinions et l'argumentation. Lors de l'activité de lecture du livre *Le garçon au pyjama rayé*, l'experte 1 aime l'idée que l'enseignant lise un chapitre par jour. Elle croit qu'il s'agit d'un bon moyen de garder les élèves curieux. Pour finir, lors de l'activité *L'étoile d'Erika*, elle a apprécié qu'un exemple de pièce de théâtre écrite soit donné aux élèves puisque, pour certains élèves, il s'agira peut-être d'un premier contact avec le théâtre.

5.2.2 Points à améliorer du matériel pédagogique proposé

Les trois expertes ont proposé quelques améliorations à apporter au matériel pédagogique. L'experte 1 croit qu'il serait mieux de diminuer le nombre de questions associées à chaque ouvrage lors des différentes lectures à voix haute et du cercle de lecture. Elle pense aussi que, lorsque ces questions sont posées dans le but d'en faire une évaluation, l'enseignant devrait seulement en cibler quelques-unes afin d'alléger sa tâche.

L'experte 2 mentionne qu'il faudrait fournir un résumé de chaque livre, et ce, particulièrement pour les romans, afin que l'enseignant n'ait pas à tout lire avant de réaliser une activité. Quant à nous, notre opinion est partagée. Nous comprenons que la tâche de l'enseignant est déjà lourde et que ces derniers ont peu de temps pour s'investir dans la lecture d'autant d'œuvres, mais nous croyons que la lecture intégrale des œuvres par l'enseignant est nécessaire pour en faire une bonne animation et une bonne évaluation. Dans le cercle de lecture, elle propose aussi d'offrir une deuxième question lorsqu'il est demandé aux élèves s'ils ont déjà vécu une situation semblable au personnage. Cette deuxième question éviterait que les

élèves n'aient rien à répondre s'ils n'ont rien vécu de similaire. Nous croyons qu'il serait en effet pertinent de le faire pour éviter que les élèves répondent « non » et n'aient pas à développer davantage leur réponse. Par exemple, à la place de demander aux élèves « Y a-t-il des gens près de toi qui sont morts? Comment t'es-tu senti(e)? » nous pourrions demander « Y a-t-il des gens près de toi qui sont morts? Si oui, comment t'es-tu senti(e)? Sinon, comment crois-tu que tu réagirais? » Elle pense aussi que le débat sur la bombe atomique ne devrait pas être facultatif, mais bien obligatoire. En effet, elle ne comprend pas la pertinence de faire une recherche sur la bombe atomique si le sujet n'est plus exploité par la suite. Nous croyons aussi que le débat est une façon intéressante de réinvestir les acquis effectués lors de la recherche et qu'il est un excellent moyen d'intégrer la matière « éthique et culture religieuse » au projet. Par contre, nous croyons que, même si le débat n'a pas lieu en classe, les apprentissages effectués par les élèves sur la bombe atomique ne seront pas inutiles et pourront leur servir dans d'autres contextes. Elle croit aussi qu'il serait important de fournir quelques références aux enseignants, particulièrement sur les éléments à considérer lorsque l'on écrit une lettre (date, appel, salutations, etc.) ou une pièce de théâtre. De notre côté, nous croyons que les éléments relatifs à la lettre sont facilement accessibles pour les enseignants. Ils sont même souvent présents dans les différentes grammaires utilisées en classe. Pour l'écriture de la pièce de théâtre, les enseignants auront accès à quelques références fournies dans les références bibliographiques de cet essai. Pour finir, l'experte 2 croit qu'il serait pertinent de mettre en évidence les différents apprentissages que les élèves feront tout au long des activités, et ce, à l'aide de la progression des apprentissages fournie par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Il serait effectivement intéressant de le faire. Par contre, cela nécessiterait la modification du tableau explicatif des activités puisqu'il faudrait y ajouter une nouvelle section.

Pour conclure, l'experte 3 mentionne qu'il faudrait modifier le tableau explicatif des activités afin que l'information qui se retrouve dans la tâche de l'enseignant et dans la tâche de l'élève soit moins répétitive. Il est vrai que

l'information peut parfois être répétitive. Par contre, nous croyons que cette répétition donne une deuxième chance à l'enseignant de bien comprendre le déroulement des activités proposées.

5.3 Limites du matériel pédagogique proposé

Lors de la création du matériel pédagogique, nous savions que sa mise sur pied allait être freinée par certaines limites. Les expertes nous ont également fait réfléchir à d'autres limites possibles auxquelles nous n'avions pas nécessairement pensé au préalable.

5.3.1 Matériel nécessaire

Tout d'abord, toutes les activités créées sont en lien avec des livres de littérature jeunesse. Pour travailler avec ce type de matériel en classe, il faut donc que l'enseignant se procure toutes les œuvres, parfois en plusieurs exemplaires, lors du cercle de lecture notamment. L'achat de ces œuvres entraîne des coûts importants que les enseignants ne devraient pas déboursier par eux-mêmes. Nous croyons que, comme il s'agit d'un projet spécial, certaines directions d'école ou commissions scolaires pourraient accepter de payer ces œuvres pour les enseignants désirant vivre le projet avec leurs élèves. Les œuvres achetées pourraient ensuite faire partie de la bibliothèque de classe de l'enseignant. Par contre, dans les écoles où aucun budget n'est disponible, il est possible, pour l'enseignant réellement motivé à réaliser le projet, d'emprunter ces ouvrages dans différentes bibliothèques. Chaque année, la ou le bibliothécaire de l'école demande souvent des suggestions de livres à se procurer pour la bibliothèque de l'école. L'enseignant pourrait donc proposer l'achat de ces livres. Ainsi, l'enseignant les aurait toujours à la portée de la main pour mettre sur pied le projet l'année suivante.

5.3.2 Motivation

Même si nous pensons avoir trouvé un thème intéressant pour les élèves, il est probable qu'il ne plaise pas à l'ensemble de la classe. Comme le projet s'échelonne sur une étape entière, il est possible que la motivation des élèves soit moins présente au fil des semaines. L'enseignant devra donc être à l'écoute de ses élèves, user d'imagination et s'ajuster si une baisse de motivation est présente pour la majorité des élèves. Il pourrait alors prendre une pause de quelques semaines et y revenir un peu plus tard. Sa propre motivation pour les activités sera essentielle puisque, s'il croit aux activités et que ces dernières le passionnent, il sera en mesure de transmettre son enthousiasme aux élèves. Il devra aussi s'assurer de mettre en évidence la pertinence des activités. Il est important qu'il croit au projet s'il veut que ses élèves y croient aussi. Outre le thème, il est possible que la charge de travail associée à certaines activités soit aussi une source de démotivation chez certains élèves, particulièrement chez les élèves en difficulté. L'enseignant devra donc aussi s'adapter à cette réalité.

5.3.3 Élèves en difficulté

Les élèves en difficulté sont généralement plus difficiles à motiver. En plus de tenir compte des suggestions qui ont été apportées précédemment pour maintenir la motivation des élèves, l'enseignant aura peut-être à faire quelques adaptations relativement à ses exigences pour les élèves moins performants. Il pourrait, par exemple, leur laisser plus de temps que les autres pour répondre aux questions. Il pourrait aussi leur demander de répondre à moins de questions que les autres et de choisir les questions avec lesquelles ils sont le plus à l'aise. De plus, il serait intéressant que l'enseignant accompagne les élèves lors des deux activités où ces derniers ont à choisir des livres. En effet, lors du cercle de lecture, l'enseignant doit présenter les six œuvres et demander aux élèves de faire leur choix parmi celles-ci. Il serait important que l'enseignant guide les élèves en difficulté vers des œuvres jugées plus faciles en fonction du vocabulaire, de la longueur des chapitres et même de la

longueur totale du roman. Même si les élèves choisissent un livre qui les intéresse, ils risquent de montrer un désintérêt, au fil des jours, si le niveau de lecture est trop difficile pour eux. L'enseignant devrait donc tenir compte à la fois de la facilité de l'œuvre et de l'intérêt des élèves avant de leur attribuer un roman. L'enseignant devrait aussi être présent pour les élèves lors du choix de livre qu'ils auront à faire pour le caucus littéraire. Il serait intéressant d'amener les élèves à choisir un album à présenter aux autres plutôt qu'un roman ou un documentaire. Comme ce genre de livre est imagé, il sera certainement plus facile pour le lecteur en difficulté d'en faire la lecture.

5.3.4 Temps

Nous croyons que le temps proposé dans le matériel pédagogique pourrait être une contrainte au projet pour un enseignant qui désire faire vivre toutes les activités à ses élèves. Effectivement, deux expertes sur trois croient que la charge de travail est trop lourde pour être réalisée à l'intérieur d'une étape scolaire. L'enseignant qui désire tout réaliser à l'intérieur de ce temps précis devra donc être très rigoureux et avoir une bonne gestion de son temps. Il devra éviter d'étirer certaines discussions et de bien respecter les échéanciers exigés aux élèves. Un enseignant qui ne veut pas nécessairement se presser pourrait aussi décider de travailler le projet sur plus d'une étape scolaire. Il pourrait donc savourer davantage le plaisir d'animer chacune des activités, sans se mettre de barrière avec le temps. La latitude appartient donc à l'enseignant.

5.3.5 Climat de classe

Une des expertes a mentionné le fait que le projet ne puisse pas nécessairement se vivre dans tous les milieux scolaires. En plus des problèmes de motivation et de la présence importante des élèves en difficulté dans certains milieux, le climat de classe peut lui aussi devenir une contrainte au projet. Avant de le commencer, il sera essentiel que l'enseignant ait créé un bon climat de classe avec ses élèves et entre ses élèves. Effectivement, il faudra une bonne collaboration entre

l'enseignant et les élèves pour toutes les activités de discussion et d'échange. Si le climat de confiance n'est pas présent dans la classe, les élèves ne participeront pas aux échanges et le projet perdra beaucoup de richesse puisque la discussion est présente dans pratiquement toutes les activités. Aussi, comme la plupart des lectures sont réalisées à voix haute par l'enseignant, il sera essentiel que les élèves soient capables d'être calmes et attentifs lors de ces lectures. Ce genre d'activité pourrait être plus difficilement réalisable dans des groupes comportant plusieurs élèves turbulents. Par contre, nous croyons que, si les œuvres exploitées en classe suscitent leur intérêt, les problèmes de discipline ne seront pas présents. Enfin, pour que le projet puisse se vivre, il doit aussi exister une belle chimie entre les élèves puisqu'à plusieurs reprises, ils auront à travailler en équipe. Les élèves devront donc bien s'entendre les uns avec les autres et apprendre à argumenter de façon constructive et respectueuse. Ils devront aussi avoir compris l'importance de rester concentrés lorsque l'on travaille avec ses pairs. Il est souvent facile de s'éloigner du sujet. Les élèves devront donc avoir comme priorité la tâche à réaliser lors de ces activités d'équipe.

5.4 Prolongements possibles à certaines activités

L'experte 1 a proposé plusieurs suggestions d'activités qui pourraient s'intégrer au projet. Tout d'abord, elle pense qu'il serait intéressant de demander aux élèves d'apporter des articles de journaux traitant de la guerre ou de conflits tout au long des activités. Ces articles pourraient être le point de départ de différentes discussions et une façon de permettre aux élèves de partager leurs différentes découvertes. Ensuite, lors du cercle de lecture, elle propose que le deuxième dé soit construit par les élèves, à partir de leurs propres questions, plutôt que par l'enseignant. Elle a aussi remarqué que, dans plusieurs fiches de questions associées aux différents romans, il était demandé aux élèves quel personnage leur ressemblait le plus. Elle propose donc d'ajouter cette question sur les fiches, car cette question n'était pas présente. Elle suggère également de prendre le temps de faire une discussion, à la suite du cercle de lecture, sur les émotions qui sont ressenties chez la

plupart des personnages principaux dont il est question dans les romans sélectionnés. Pendant l'activité *Le garçon au pyjama rayé*, elle propose que les élèves puissent jouer la fin de l'histoire qu'ils ont inventée. De notre côté, nous pensons que cette activité pourrait être répétitive, car les élèves auront déjà à jouer une pièce de théâtre lors de l'activité en lien avec *L'étoile d'Erika*. Pour l'activité *Otto, autobiographie d'un ours en peluche*, elle propose de faire une exposition avec les bandes dessinées qui auront été confectionnées par les élèves.

Pour continuer, toujours selon l'experte 1, à la suite de la recherche sur la bombe atomique, elle suggère un prolongement fort intéressant. Il s'agit d'annoncer aux élèves que la bombe atomique est maintenant devenue quelque chose de positif et de leur demander ce qu'ils voudraient intégrer dans cette bombe en sachant qu'elle éclaterait et se répandrait sur un grand territoire. Elle propose aussi de réaliser une synthèse des apprentissages effectués à la suite de la lecture de l'album *Aïssata et Tatihou*. Enfin, elle propose une dernière situation d'écriture qui pourrait, selon nous, venir à la toute fin du projet. Dans ce cas, les élèves auraient à écrire sur le sujet « Si je vivais au temps de l'Holocauste... » Ce serait une bonne occasion de voir les différents éléments que les élèves auraient retenus tout au long du projet. Les deux autres expertes n'ont proposé aucun prolongement d'activité.

5.5 Améliorations mineures du matériel pédagogique

Lors de l'évaluation du matériel, l'experte 3 a proposé plusieurs améliorations mineures du matériel pédagogique que nous avons choisies d'apporter. Nous ferons ici mention de façon générale de ces changements. Dans plusieurs activités, elle proposait de nouvelles formulations de phrases et nous avons choisi d'en changer quelques-unes. À certains moments, nous expliquions ce que les élèves devaient faire dans la section *Tâche de l'enseignant*; nous avons donc transféré ce qui était mentionné du côté de la *Tâche de l'élève*. De plus, dans la grille de correction proposée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, l'experte 3 a trouvé quelques modifications de forme à apporter. L'experte 2 a aussi proposé quelques

modifications. Nous avons entre autres changé les termes *évaluation formative et sommative* par *situation d'apprentissage et situation d'apprentissage et d'évaluation* puisque ces termes sont davantage utilisés dans le milieu scolaire. Dans les fiches de questions pour le cercle de lecture, nous avons aussi changé le mot *chose* par le mot *élément*. Toujours dans les fiches de questions, nous avons changé la question *Que penses-tu découvrir sur Hana?* par *Que penses-tu découvrir sur la vie d'Hana?* Dans la grille d'évaluation pour la saynète, nous avons remplacé *Toutes les sections du plan sont remplies* par *Toutes les sections du plan sont complétées*. Enfin, l'experte 3 a aussi proposé plusieurs modifications par rapport à la structure des phrases que nous n'avons pas jugé nécessaire d'apporter.

CONCLUSION

La création de ce matériel pédagogique est née d'un inconfort présent dans notre pratique d'enseignante. En effet, au cours des ans, nous avons constaté que les élèves n'appréciaient pas les périodes de français en classe lorsque le travail à faire provenait d'un manuel scolaire. Nous avons aussi observé une augmentation de leur motivation lorsque la tâche à réaliser était bâtie à partir d'un ouvrage de littérature jeunesse. Ces observations nous ont amenée à vouloir changer notre pratique et à enseigner le français sans utiliser les manuels scolaires mis à notre disposition dans les classes. Nous avons d'abord cherché des ouvrages et des références déjà existants nous permettant de le faire. Par contre, nous avons rapidement constaté que le matériel déjà bâti ne répondait pas nécessairement à nos attentes puisqu'il constituait plutôt un recueil d'activités, sans fil conducteur. Nous avons donc décidé de créer notre propre matériel pédagogique nous permettant d'enseigner les quatre compétences en français langue d'enseignement prescrites par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Ce matériel s'adresse à des élèves en deuxième année du troisième cycle du primaire et s'étale sur une étape scolaire.

Afin de créer un matériel pédagogique le plus près possible des intérêts des élèves, nous avons bâti un questionnaire sur la lecture que nous avons passé à deux groupes de 6^e année. Les réponses fournies par les élèves ont orienté nos recherches vers le choix d'un thème, de genres littéraires à exploiter et de diverses approches pédagogiques à intégrer à notre matériel.

Pour valider notre démarche, nous avons fait évaluer le matériel pédagogique créé par trois expertes. Leurs commentaires, dans l'ensemble assez positifs, nous ont fait réaliser que notre démarche pouvait réellement répondre à un besoin chez les enseignants et chez les élèves. Nous croyons que ce matériel peut sécuriser les enseignants puisqu'il est complet et qu'il comprend les explications des activités et toutes les fiches nécessaires. Nous pensons aussi qu'il sera plus motivant pour les enseignants d'enseigner le français de cette manière puisque les activités sont

contextualisées. Les élèves auront plus de facilité à faire des liens, ce qui aura certainement un impact sur leurs apprentissages.

Nous comprenons que le matériel pédagogique créé comporte certaines limites, comme l'achat de livres ou la durée du projet pouvant s'étendre sur une longue période de temps. Par contre, nous croyons que le matériel laisse beaucoup de latitude aux enseignants voulant l'utiliser. Les activités ne s'emboîtent pas les unes dans les autres; il est donc possible de ne pas toutes les faire sans que le projet en perde son sens. Nous espérons donc qu'il deviendra un outil précieux pour les enseignants étant prêts à faire quelques changements dans leur pratique pédagogique.

À moyen terme, il serait intéressant de valider le matériel créé, et ce, dans différentes écoles et dans différents milieux scolaires afin de connaître la valeur pédagogique du matériel proposé.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Armand, F. (1996). Le texte documentaire. *La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique*, Document téléaccessible à l'adresse <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/24-12/armand.html>.
- Bainbridge, J. et Pantaleo, S. (1999). *Learning with literature in the Canadian elementary classroom*. Edmonton: University of Alberta Press.
- Baribeau, C., Lebrun, M. et Blondin, D. (2004). Pour mieux connaître nos adolescents lecteurs. *Québec français*, 132, 75-78.
- Beaudry, M.-C. (2009a). *Enseigner les stratégies de lecture littéraire au secondaire : une recherche développement*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Beaudry, M.-C. (2009b). L'adolescent et la lecture. *Québec français*, 154, 133-134.
- Berrier, A. (1999). Enseigner avec un manuel ou sans ? *Québec français*, 113, 38-39.
- Bouchard, N. (2008). Apprendre de façon autonome? *Québec français*, 151, 81-82.
- Carignan, I. et Beauregard, F. (2010). Lire avec fiston : intégrer la famille dans la lecture. In M. Hébert et L. Lafontaine (dir.), *Pratiques et outils pédagogiques en littératie dans une perspective d'inclusion* (p. 97-109). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Christmas, J. (1993). *Developing and implementing a plan to improve the reading achievement of second grade students at Woodbine elementary school*. Nova University : Major Applied Research Project.
- Courchesne, D. (1999). *Histoire de lire : la littérature jeunesse dans l'enseignement quotidien*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Demers, D. (2009). *Au bonheur de lire*. Montréal : Québec Amérique.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2007). Pourquoi lire à voix haute en classe et comment le faire? *Québec français*, 145, 69-71.

- Ecroyd, C.A. (1991). Motivating students through reading aloud. *English Journal*, 80(6), 76-78.
- Flower, L. et Hayes R.J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.
- Forte, F. (1995). *Reading aloud to fourth grade students*. Thèse de doctorat, Kean College of New Jersey, New Jersey.
- Fortier, G. et Préfontaine, C. (1994). Pause, relecture et processus d'écriture. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(2), 203-220.
- Gadamer, H.-G. (1976). *Vérité et méthode*. Paris : Seuil.
- Gaudreault, R. (2008). Comment définir un genre littéraire? *Québec français*, 148, 58-59.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes, la littérature au second degré*. Paris : Éditions du Seuil.
- Gervais, F. (1997). *École et habitudes de lecture. Étude sur les perceptions d'élèves québécois de 9 à 12 ans*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2003). *La lecture, de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Godard, L. (1998). La littérature de jeunesse et le traitement de texte : des outils didactiques d'avenir avec Internet. In C. Préfontaine, L. Godard et G. Fortier (dir.), *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture* (p. 235 à 286). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Gombert, J-É., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P. et Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Bibliothèque nationale du Québec.

- Hébert, M. (2004a). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 605-630. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n3/012084ar.html> >.
- Hébert, M. (2004b). Pour une intégration des familles de situation en lecture littéraire. *Québec français*, 135, 82-84.
- Hébert, M. (2006). Une démarche intégrée et explicite pour enseigner à « apprécier » les œuvres littéraires. *Québec français*, 143, 74-76.
- Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. New Jersey : Prentice-Hall.
- Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Klingner, J.K., Vaughn, S. et Boardman, A. (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. New York : The Guilford Press.
- Krakow, E. (2005). Les garçons et la lecture. *Virage*, 7(4), 4-5.
- Lafontaine, L. (2000). L'enseignement de l'oral en classe de français : une passion à vivre et à découvrir. *Québec français*, 18, 42-44.
- Lafontaine, L. (2004). L'enseignement du débat en cinquième secondaire. *Québec français*, 133, 67-70.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire, séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, 145, 71-72.
- Lebrun, M. et Le Pailleur, M. (1992). De la lecture efférente à la lecture esthétique des récits. In C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture, enseignement et apprentissage* (p. 159-182). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Lebrun, M. (1998). Le chaînon manquant entre la lecture et l'écriture : le journal de réponses personnelles. In C. Préfontaine, L. Godard et G. Fortier (dir.), *Pour*

- mieux comprendre la lecture et l'écriture* (p. 99 à 121). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Lebrun, J., Lenoir, Y. et Desjardins, J. (2004). Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire au Québec entre 1979 et 2001. *Revue des sciences de l'éducation*, XXX(3), 509-533.
- Lebrun, M. (2008a). L'oral au service de la compréhension en lecture, pour une littératie intégrée. In L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe, une diversité des pratiques* (p. 105-120). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. (2008b). Communiquer oralement en classe : une compétence transversale. *Vie pédagogique*, 149, 49-52.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin, Éditeur limitée (1^{re} éd. 1988).
- Lenoir, Y., Roy, G.R., Rey, B. et Lebrun, J. (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative, regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche. (2003). *Livres et apprentissages à l'école*. Paris : CNDP : Savoir lire.
- Moffet, J.-D. (1992). Développer la conscience d'écrire. Vers un modèle d'enseignement intégré et d'aide à la rédaction au collégial. In C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture, enseignement et apprentissage* (p. 83-103). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Moisan, M. (2000). Valoriser la discussion pour raviver la communication orale. *Québec français*, 118, 34-38.
- Moreau, B. (2008). Album et pensée philosophique. *Québec français*, 151, 70-72.

- Mottet, M., Gervais, F. et Charbonneau, D. (2008). Le nom des rues, de l'histoire à l'oral. In L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe, une diversité des pratiques* (p. 181-210). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Nadeau, M. et Camiré, S. (1992). La technique de closure et le développement des stratégies contextuelles en lecture chez les enfants en difficulté. In C. Préfontaine, C. et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture, enseignement et apprentissage* (p. 241-260). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Noël-Gaudreault, M. (1999). Enseigner sans manuel en première année : entrevue avec Louise Doyle et Madeleine Plasse. *Québec français*, 113, 47-48.
- Parent, J. et Morin, M-F. Il était une fois un loup, une classe et des livres... *Québec français*, 151, 62-63.
- Pasa, L. (2008). Des récits lus aux récits produits. *Québec français*, 151, 64-65.
- Plessis-Bélair, G. (2008). Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe. In L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe, une diversité des pratiques* (p. 165-180). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Préfontaine, C. (1988). Le processus d'écriture. *Québec français*, 69, 18-22.
- Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Les Éditions LOGIQUES.
- Préfontaine, C., Lebrun, M. et Nachbauer, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Provost, M. (1985). Livres documentaires publiés à l'étranger. *Vie pédagogique*, 34, 24-29.
- Roy, G.-R. (1992). Répercussions fâcheuses de certaines interférences lecture-écriture en enseignement et en apprentissage du français écrit. In C. Préfontaine, C. et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture, enseignement et apprentissage* (p. 31-46). Montréal : Les Éditions Logiques.

- Sorin, N. et Michaud, S. (2004). L'édition albumique en littérature pour la jeunesse : Le Raton laveur et les 400 coups. *Lurelu*, 27(2), 92-96.
- Sorin, N. (2006). Les valeurs citoyennes dans les albums pour la jeunesse. *Québec français*, 143, 78-80.
- Spallanzani, C., Lebrun, J., Biron, D., Lenoir, Y., Roy, G.R., Larose, F. et Masselier, G. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Stalloni, Y. (2007). *Les genres littéraires*. Paris : Armand Colin.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-44.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière éducation.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM?* Paris : Hatier.
- Thérien, C. (1999). Le manuel scolaire dans les cours de français au collégial. *Québec français*, 113, 45-46.
- Turgeon, É. (2005). *Quand lire rime avec plaisir : pistes pour exploiter la littérature jeunesse en classe*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Turgeon, É. (2006). Apprécier des œuvres littéraires : mission possible! *Québec français*, 143, 57-59.

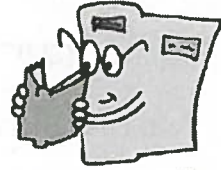
Ouvrages de littérature jeunesse

- Adams, S. (2008). *La Seconde Guerre mondiale*. Paris : Gallimard Jeunesse.
- Boyne, J. (2007). *Le garçon au pyjama rayé*. Paris : Gallimard Jeunesse.
- Cali, D. et Bloch, S. (2007). *L'ennemi*. Paris : Éditions Sarbacane.
- Cormier, R. (1993). *La balle est dans ton camp*. Paris : L'école des loisirs.
- Delalande, N. (2005). *La Seconde Guerre mondiale*. Paris : Larousse junior.
- Frank, A. (2001). *Le journal d'Anne Frank*. Paris : Le livre de poche.
- Innocenti, R. et Gallaz, C. (2010). *Rose blanche*. Montréal : Les Éditions Les 400 coups.
- Kodama, T. et Boivin-Robert, J. (2005). *Le tricycle de Shinichi*. Montréal : Les Éditions Les 400 coups.
- Lawton, C. (2005). *Hiroshima, l'histoire de la première bombe atomique*. Paris : Gallimard Jeunesse.
- Levine, K. (2003). *La valise d'Hana, une histoire vraie*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH ltée.
- Matas, C. (2006). *Entrée refusée*. Toronto : Éditions Scholastic.
- Sauvard, J. et Cytryn, D. (2007). *Aïssata et Tatihou*. Paris : Éditions du Sorbier.
- Toksvig, S. (2008). *Le canari d'Hitler*. Paris : Éditions Pocket Jeunesse.
- Ungerer, T. (1999). *Otto, autobiographie d'un ours en peluche*. Paris : L'école des Loisirs.
- Vander Zee, R et Innocenti, R. (2003). *L'étoile d'Erika*. Toulouse : Éditions Milan.
- Vanderheyden, K. (1994). *La guerre dans ma cour*. Montréal : Les éditions du Boréal.

ANNEXE A

Questionnaire sur les goûts et les intérêts des élèves en lecture

Nom : _____



Mon portrait de lecteur ou de lectrice

Mes goûts et intérêts en lecture...

1) J'aime lire...

Pas du tout

Beaucoup

Un peu

À la folie !

2) - J'aime lire des BD...



parce que... _____

- J'aime lire des romans...



parce que.....

- J'aime lire des poèmes...



parce que.....

- J'aime lire des documentaires...



parce que.....

- J'aime lire des magazines et des revues...



parce que.....

- J'aime lire des biographies...



parce que.....

- J'aime lire des légendes...



parce que.....

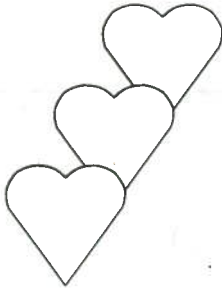
- J'aime lire des albums...



parce que.....



3) Mon genre de lecture préfééré est :



La BD

Le roman

La poésie

Les documentaires

Les magazines

Les livres-jeux

Les biographies

Autre : _____

parce que : _____

4) Mes thèmes de lecture préférés sont : _____

5) Mon auteur(e) préféré(e) est : _____

parce que : _____

6) Le livre que j'apporterais sur une ile déserte : _____

parce que : _____

7) La chose que je déteste le plus quand je lis : _____

8) L'endroit où j'aime le plus lire à la maison est : _____

parce que : _____



9) Le moment de la journée où j'aime le plus lire est : _____

parce que : _____

10) Mon défi en lecture cette année est : _____

parce que : _____

Mes habitudes de lecture...



Pour chacune des questions, encercle le visage qui correspond le mieux à toi.

1) Lire est important pour moi.



2) Je lis souvent dans mes temps libres.



3) J'aime mieux lire un livre que dessiner.



4) J'aime acheter des livres ou en recevoir en cadeau.



5) J'aime les périodes de lecture libre à l'école.



6) J'aime aller à la bibliothèque.



7) J'aime lire avant d'aller au lit.



8) Quand j'étais petit(e), mes parents me lisaient des livres avant de me coucher.



9) Mes parents aiment lire.



Évaluation des activités de lecture vécues en classe

Depuis le début de l'année, nous avons fait plusieurs activités en lecture (dans le manuel de français, la biographie, le roman policier, Ding Dong, etc.) et j'ai besoin de toi pour savoir ce que tu as aimé et ce que tu n'as pas aimé dans ces activités. J'aimerais aussi savoir les raisons qui motivent tes choix.

Voici des activités que j'ai aimé faire en classe :

Voici des activités que je n'ai pas aimé faire en classe :

As-tu des suggestions d'activités que nous pourrions faire en lecture d'ici la fin de l'année? Explique pourquoi tu penses que ce serait un choix intéressant?

Ce questionnaire a été inspiré de Giasson (2003).

ANNEXE B
Évaluation des expertes

Questionnaire pour l'évaluation du matériel pédagogique

Experte 1

Veillez utiliser l'échelle suivante pour répondre aux questions de cette section :

3 : toujours

2 : souvent

1 : rarement

0 : jamais

Question	Jugement
1. Est-ce que les activités du matériel pédagogique proposé sont en lien avec le programme de formation de l'école québécoise pour des élèves en deuxième année du troisième cycle du primaire?	3
<p>Commentaires :</p> <p>Les activités ciblent toujours des compétences reliées au programme, non seulement par rapport à une matière scolaire, ici le français, mais aussi en terme des compétences que doivent développer les élèves au niveau de leur autonomie et de leurs méthodes de travail, pour ne nommer que celles-là.</p>	

Question	Jugement
2. Selon, vous, est-ce que l'ensemble des activités est réalisable à l'intérieur d'une étape scolaire?	1
<p>Commentaires :</p>	

Ici, je vais émettre un petit bémol. Étant donné la lourdeur du sujet, la guerre et l'holocauste dans plusieurs cas, je trouve qu'il peut être redondant et lourd pour les enfants de « tourner » autour de ce sujet de façon si développée durant toute une étape.

Je sélectionnerais plutôt quelques activités proposées, la moitié par exemple, afin de voir si les jeunes sont réceptifs ou non et encore là, je pense qu'il serait souhaitable d'y aller une activité à la fois. Après chacune d'entre elles, regarder si la motivation demeure pour les élèves, mais aussi pour l'enseignant.

Juste avec une de ces activités, qui s'échelonnent toujours sur plusieurs périodes donc sur au moins une semaine ou deux, ils seront en mesure de se faire une bonne idée de ce qu'est la guerre et de ce qui en découle. Les compétences en français seront aussi évaluées avec une ou deux activités.

Question	Jugement
3. Est-ce que l'ensemble des activités est réalisable pour des élèves en difficulté?	1-2
<p>Commentaires :</p> <p>Comme je le mentionnais plus haut, la tâche à réaliser peut être lourde pour les élèves en général, donc assurément pour un élève en difficulté.</p> <p>Mon avis demeure toutefois partagé.</p> <p>Dans un sens, l'enfant en difficulté est plus susceptible, d'après moi, d'apprécier ces approches littéraires puisqu'il y a beaucoup d'aspects qui sortent du cadre scolaire comme l'offrent certains livres d'école pour enseigner l'histoire et les sciences humaines.</p>	

Le fait qu'il y ait des parties verbales, des parties écrites qu'on partage avec l'enseignant sans toutefois être noté sur nos fautes d'orthographe, de faire des travaux en équipe, tout cela peut aider le jeune en difficulté à se sentir plus à l'aise avec la matière et surtout, en ses moyens.

Si l'élève a des problèmes en lecture, les textes lus oralement peuvent réduire son anxiété face à ses difficultés et faciliter ainsi sa compréhension.

Par contre, si on a en tête de faire l'ensemble des activités en une étape, je pense que l'élève peut se décourager que l'on aborde plusieurs fois le même sujet si ce dernier ne vient pas le chercher (mais cela peut être valable aussi pour n'importe quel étudiant) et surtout, il peut se démotiver d'avoir à répondre à autant de questions face à plusieurs livres. Il doit aussi lire un roman au complet (activité #1), ce qui peut être une tâche plus ardue pour lui puisqu'on lui donne un échéancier à respecter.

Question	Jugement
4. Est-ce que les activités sont complètes (explications claires et fiches d'activité contenant les informations importantes : a) pour l'enseignant?	3
b) pour les élèves?	3

Commentaires :

Les activités sont vraiment bien expliquées et complètes. Elles sont aussi diversifiées dans la façon dont elles sont présentées. Elles démontrent bien les erreurs et horreurs humaines qui peuvent résulter de la guerre. Elles peuvent aider à développer les

compétences reliées à la lecture.

Les énoncés sont clairs et précis.

Les activités responsabilisent les élèves dans leur démarche d'apprentissage et permettent à l'enseignant de les évaluer de différentes façons, sans toutefois avoir besoin d'être auprès de chacun d'eux pour voir leur cheminement.

Les grilles permettent autant aux étudiants qu'au professeur de bien cibler les choses à évaluer, rendant le tout beaucoup plus facile à utiliser pour noter un élève

Question	Jugement
5. Est-ce que les activités sont trop difficiles à certains moments : a) pour l'enseignant?	1
b) pour les élèves?	2
<p>Commentaires :</p> <p>Pour l'enseignant, cela demande quand même une bonne gestion de son temps et aussi, une bonne gestion de classe. Il doit obtenir la collaboration des élèves notamment lors des lectures orales et des ateliers en équipes. Il doit capter leur intérêt et le maintenir.</p> <p>Au niveau des élèves, je trouve qu'il y a beaucoup de questions pour chaque livre.</p>	

Question	Jugement
6. Est-ce que les activités sont intéressantes : a) pour l'enseignant?	3
b) pour les élèves?	2
<p>Commentaires :</p> <p>Chaque activité en soi est très intéressante, autant pour l'enseignant que pour les élèves. Je pense par contre que tout cela réuni ensemble est trop gros, trop lourd.</p>	

Veillez commenter pour chacune des sections ci-dessous :

Les points forts du matériel :

- *Projet d'activités « clé en main » : tout est prêt à être utilisé en classe 😊
- * En lien avec le programme
- *Utilisation de différentes sortes de livres, roman, bd, album qui permettent de traiter un même thème de différentes façons.
- *Les histoires en elles-mêmes ne sont pas racontées par le même genre de narration.
- * Les activités permettent de sensibiliser les jeunes au monde qui les entoure, aux duretés de la guerre, des conflits, de prendre conscience.
- *Elles amènent les jeunes plus loin dans leurs réflexions au lieu de simplement se contenter de répondre à des questions dans un cahier.
- *Implication des jeunes dans leur évaluation.

* Comme c'est dirigé ou non, je pense qu'enfants comme enseignant peuvent y trouver leur compte.

*Bons outils de travail : grilles claires et faciles à utiliser.

*Les documents fournissent toutes les explications nécessaires pour comprendre les tâches à réaliser.

Les points à améliorer du matériel :

*Ce peut être long pour les jeunes, mais aussi pour l'enseignant à l'avant, qui devra capter leur intérêt.

*Risque de démotivation face à toutes les questions et la charge de travail.

* Écouter ou diminuer le nombre de questions

*Cibler celles qu'on juge les plus importantes pour l'évaluation.

Points qui portent à la réflexion :

*Tout dépend de la clientèle avec laquelle on travaille. Face à un groupe motivé sans trop de problèmes d'apprentissage, je pense que le projet est réalisable.

*Par contre, dans un milieu où il est parfois difficile de capter l'attention et l'intérêt des jeunes, le fait que les activités soient très élaborées et longues, peuvent peut-être décourager ceux-ci.

*Bien que l'élève soit guidé (on lui indique les pages de référence pour trouver de l'information), il reste qu'il y a beaucoup de questions par livre.

Les commentaires généraux sur le matériel :

Stéphanie Blaquièrre a travaillé avec grand sérieux. Elle a pensé à tous les aspects

nécessaires pour que les élèves en retirent des apprentissages pertinents autant par rapport à la matière scolaire, qu'au point de vue de l'esprit d'équipe et des méthodes de travail.

BRAVO ! 😊

Questionnaire pour l'évaluation du matériel pédagogique

Experte 2

Veillez utiliser l'échelle suivante pour répondre aux questions de cette section :

3 : toujours

2 : souvent

1 : rarement

0 : jamais

Question	Jugement
1. Est-ce que les activités du matériel pédagogique proposé sont en lien avec le programme de formation de l'école québécoise pour des élèves en deuxième année du troisième cycle du primaire?	3
<p>Commentaires :</p> <p>Les activités sont variées, ont un fil conducteur, sont « clé en main » et permettent plusieurs liens à faire avec les élèves pour d'autres matières (sciences, histoire, arts, ERC).</p>	

Question	Jugement
2. Selon, vous, est-ce que l'ensemble des activités est réalisable à l'intérieur d'une étape scolaire?	1
<p>Commentaires :</p> <p>Une étape est d'une durée d'environ 3 mois. Je crois que la réalisation de toutes les activités est plus réaliste durant une période d'au moins deux étapes. À mon avis, les activités présentées doivent s'insérer à l'intérieur d'un programme de français donc cela prendra plus de temps qu'une étape.</p>	

Question	Jugement
3. Est-ce que l'ensemble des activités est réalisable pour des élèves en difficulté?	3
<p>Commentaires :</p> <p>En adaptant les exigences et les critères, je crois que les activités peuvent être faites avec des élèves en difficulté.</p>	
Question	Jugement
4. Est-ce que les activités sont complètes (explications claires et fiches d'activité contenant les informations importantes :	3
c) pour l'enseignant?	3
d) pour les élèves?	3
<p>Commentaires :</p>	
Question	Jugement
5. Est-ce que les activités sont trop difficiles à certains moments :	0
c) pour l'enseignant?	0
d) pour les élèves?	0
<p>Commentaires :</p> <p>Sans être trop difficile, je pense qu'il faut peut-être accompagner les élèves en difficulté pour certains choix de livres. Ce qui diminue les difficultés.</p>	

Question	Jugement
6. Est-ce que les activités sont intéressantes : c) pour l'enseignant?	3
d) pour les élèves?	2
<p>Commentaires :</p> <p>Pour les élèves, il faut leur démontrer la pertinence des activités pour s'assurer de leur intérêt. Par ailleurs, je crois que l'animation peut faire la différence dans l'intérêt!</p>	

Veillez commenter pour chacune des sections ci-dessous :

<p>Les points forts du matériel :</p>
<p>La variété des activités à réaliser avec les livres. Il y a du nouveau!</p> <p>Le fil conducteur (la guerre) qui peut mener à plusieurs autres activités dans plusieurs autres matières.</p> <p>Les annexes complètes; les questions qui sont écrites en fonction des livres choisis et non des questions générales qui s'appliquent à tous les livres.</p>
<p>Les points à améliorer du matériel :</p>
<p>Offrir un résumé des livres, surtout pour les romans du cercle de lecture. Ces résumés pourraient aussi servir à intéresser les enseignants parce qu'ils pourront y retrouver les valeurs véhiculées par les livres.</p> <p>Offrir des références pour les notions de lettre pour convaincre et de pièce de théâtre.</p>

Mettre en évidence les apprentissages liés à la 2^e année du 3^e cycle (progression des apprentissages)

On voit le fil conducteur des activités, mais a-t-il un but? Pourquoi exploiter le thème de la guerre? Ce lien est-il avec un thème de l'histoire exploité en univers social ou pour intéresser les garçons? Je suis certaine qu'il existe, mais j'aurais aimé le connaître au départ. J'imagine qu'il est explicite dans le travail de maîtrise!

Les commentaires généraux sur le matériel :

Comme mentionné à quelques reprises, à la lecture du matériel, je l'ai trouvé très complet et utilisable facilement pour les enseignants. Le seul bémol est de se procurer les livres exploités (en quantité suffisante pour le cercle de lecture). La variété des activités fait en sorte que la littérature jeunesse est bien exploitée. Les questions pour les sections de livres semblent avoir bien été pensées et on voit que l'auteur s'y est bien attardé.

Questionnaire pour l'évaluation du matériel pédagogique

Experte 3

Veillez utiliser l'échelle suivante pour répondre aux questions de cette section :

3 : toujours

2 : souvent

1 : rarement

0 : jamais

Question	Jugement
1. Est-ce que les activités du matériel pédagogique proposé sont en lien avec le programme de formation de l'école québécoise pour des élèves en deuxième année du troisième cycle du primaire?	3
<p>Commentaires :</p> <p>Toutes les activités sont en lien avec le programme de formation. De plus, je ne vois aucune activité qui est au-delà des exigences. Les activités sont adaptées et agréables pour un groupe de 6^e année.</p>	

Question	Jugement
2. Selon, vous, est-ce que l'ensemble des activités est réalisable à l'intérieur d'une étape scolaire?	3
<p>Commentaires :</p> <p>Je crois que c'est tout à fait réalisable avec un groupe qui participe bien et qui performe dans la moyenne.</p>	

Question	Jugement
3. Est-ce que l'ensemble des activités est réalisable pour des élèves en difficulté?	3
<p>Commentaires :</p> <p>Dans plusieurs groupes, on retrouve toujours des élèves pour qui il est plus ardu d'effectuer une tâche. Selon la motivation, l'habileté à lire de chacun, la gravité du retard ou d'un handicap. Je crois que ces activités sont réalisables pour des élèves en difficulté dépendamment de plusieurs facteurs, mais il serait facilement possible d'adapter simplement quelques activités en laissant un peu plus de temps dans certaines tâches ou en réduisant quelques exigences pour quelques élèves au besoin. En général, les questions, les tâches et les grilles sont d'un niveau de difficulté adéquat. À différentes occasions, ces activités permettent aux élèves en difficulté d'apprendre de l'enseignant, des autres ou de suivre le groupe en grande partie, selon les cas. L'enseignant peut aussi suggérer certaines lectures plus faciles dans deux activités (cercle de lecture et caucus littéraire).</p>	
Question	Jugement
4. Est-ce que les activités sont complètes (explications claires et fiches d'activité contenant les informations importantes : e) pour l'enseignant?	3
f) pour les élèves?	3
<p>Commentaires :</p> <p>Les explications sont complètes et claires autant dans la section enseignant que dans celle de l'élève. En lisant les activités, j'ai toujours bien saisi le déroulement.</p>	

Question	Jugement
5. Est-ce que les activités sont trop difficiles à certains moments : e) pour l'enseignant?	0
f) pour les élèves?	0
<p>Commentaires :</p> <p>Les activités sont parfaites. Le choix des romans, les questions et les grilles dont l'enseignante et les élèves ont besoin sont préparés. Dans toutes les activités les tâches sont bien réalisables pour les élèves et facilement réalisables pour un enseignant.</p> <p>Bravo!</p>	

Question	Jugement
6. Est-ce que les activités sont intéressantes : e) pour l'enseignant?	3
f) pour les élèves?	3
<p>Commentaires : Les activités sont très intéressantes et variées.</p>	

Veillez commenter pour chacune des sections ci-dessous :

Les points forts du matériel :

Il contribuera sans doute à augmenter ou conserver l'intérêt que les enfants peuvent avoir pour la lecture et l'écriture.

Ce matériel est très facilitant pour une enseignante. De plus, il est motivant autant pour l'enseignante que les enfants et les sujets sont appropriés pour des élèves de ce niveau.

Les points à améliorer du matériel :

Le choix des activités et leur contenu sont très satisfaisants. Peut-être faire simplement attention à quelques questions fermées.

Le style de tableau (pour les tâches) fait en sorte qu'on retrouve à plusieurs reprises les mêmes informations dans les tâches de l'enseignante et celles de l'élève... mais ce n'est qu'à cause du format demandé ou choisi.

Je paginerais, mettrais des numéros aux activités et écrirais le nom des annexes en petits caractères au bas de la page. Dans l'activité d'Aïssata et Tatihou, il manque une annexe.

J'écrirais le niveau scolaire sur les fiches.

Dans la phase d'intégration d'Aïssata et Tatihou quelques j'ajouterais peut-être : anime la synthèse des apprentissages réalisés, aider les élèves à reconnaître les lieux de transfert possibles.

Les commentaires généraux sur le matériel :

Super, j'aimerais bien être enseignante de ce cycle pour avoir à vivre ces belles activités avec un groupe. Je suis certaine qu'ils apprécieront. De plus, en tant qu'orthopédagogue, je pense que les élèves en difficulté peuvent facilement y faire de beaux apprentissages et le fait d'aller chercher leur intérêt en français est la clef numéro un pour ouvrir la porte du savoir. BRAVO!

ANNEXE C
LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE CRÉÉ

Titre de l'activité	Durée approximative
Compétences touchées en français langue d'enseignement	Approche pédagogique
Matériel requis	
Préparation	
Tâches de l'enseignant	Tâche de l'élève

Réalisation	
Tâche de l'enseignant	Tâche de l'élève
Intégration	
Tâche de l'enseignant	Tâche de l'élève
Évaluation	

Inspiré du canevas des cahiers pratiques de la revue *Québec français* et du dispositif didactique de Beaudry (2009a).

Titre de l'activité	Durée approximative
Activité 1 : Le cercle de lecture	6 périodes de 60 minutes
Compétences touchées en français langue d'enseignement	Approche pédagogique
Lire, écrire, communiquer et apprécier des œuvres littéraires.	<ul style="list-style-type: none"> - Le cercle de lecture - Le journal dialogué
Matériel requis	
<ul style="list-style-type: none"> - Cinq exemplaires des six romans suivants : <ul style="list-style-type: none"> 1- Cormier, R. (1993). <i>La balle est dans ton camp</i>. Paris : L'école des loisirs. 2- Frank, A. (2001). <i>Le journal d'Anne Frank</i>. Paris : Le livre de poche. 3- Levine, K. (2003). <i>La valise d'Hana, une histoire vraie</i>. Montréal : Éditions Hurtubise HMH. 4- Matas, C. (2006). <i>Entrée refusée</i>. Toronto : Éditions Scholastic. 5- Toksvig, S. (2008). <i>Le canari d'Hitler</i>. Paris : Éditions Pocket Jeunesse. 6- Vanderheyden, K. (1994). <i>La guerre dans ma cour</i>. Montréal : Les éditions du Boréal. - Une fiche de questions pour chacun des romans (Annexe 1) - Un cahier servant de journal dialogué pour chacun des élèves - 12 dés avec des questions pour animer la discussion lors du cercle de lecture (Annexe 2) - Une grille d'évaluation pour l'enseignant (Annexe 3) 	

Préparation	
Tâches de l'enseignant	Tâche de l'élève
1. L'enseignant lit les six romans sélectionnés pour lui-même afin d'être en mesure d'en parler adéquatement aux élèves.	
2. L'enseignant présente les six romans aux élèves en leur parlant brièvement de l'histoire et en présentant aussi les niveaux de difficulté.	Après avoir écouté le résumé des différents romans, l'élève choisit un roman en fonction de ses goûts et de ses habiletés en lecture.
3. L'enseignant guide les élèves dans leur choix et leur remet une fiche de travail selon le roman choisi (Annexe 1). Le roman servira à deux activités. Premièrement, le journal dialogué dans lequel, à la fin de chaque chapitre, les élèves devront répondre à une question. Deuxièmement, le cercle de lecture qui permettra aux élèves ayant lu le même roman de se rencontrer pour discuter de leur lecture.	L'élève reçoit son roman et une fiche plastifiée sur laquelle se trouvent les questions auxquelles il devra répondre tout au long de sa lecture, dans son journal dialogué.

Réalisation	
Tâche de l'enseignant	Tâche de l'élève
1. L'enseignant garde une heure de lecture par semaine à l'horaire. Les élèves peuvent aussi lire lors de la période de lecture personnelle quotidienne de 15 minutes ou à la maison.	Pendant la période de lecture, l'élève lit son roman. L'élève doit avoir lu la moitié du roman avant la première rencontre du cercle de lecture. L'élève a donc la responsabilité de compléter la lecture dans ses temps libres si le temps de classe n'est pas suffisant.
2. Lorsque les élèves écrivent dans leur journal dialogué, l'enseignant récupère les cahiers et commente les réponses des élèves. À l'occasion, il peut même demander à des élèves lisant le même roman de commenter entre eux.	À la fin de chaque chapitre, l'élève doit répondre à une question se trouvant sur la fiche qu'il a reçue, dans son journal dialogué. À certains moments déterminés par l'enseignant, l'élève aura à répondre ou à commenter certaines réponses des autres lecteurs du même roman que lui dans leur journal dialogué.

<p>3. À la moitié du roman, une première rencontre entre les lecteurs du même roman a lieu. L'enseignant prévoit une heure pour discuter des différents sujets proposés par l'enseignant. Les questions sont écrites sur les faces d'un dé (Annexe 2). L'enseignant demande aussi aux élèves d'apporter leur journal dialogué à l'intérieur duquel ils ont noté leurs réponses à différentes questions tout au long de la lecture. Après avoir répondu aux questions du dé, ils peuvent donc discuter plus librement en s'inspirant des réponses écrites dans leur journal dialogué.</p>	<p>Quand les élèves auront lu la moitié du roman, ils se réuniront, avec les lecteurs du même roman, pour discuter. À tour de rôle, ils brasseront un dé sur lequel une question en lien avec leur lecture leur sera posée. Celui qui brassera le dé y répondra le premier. Les autres pourront commenter ou compléter les réponses par la suite. S'il reste du temps à la discussion et que toutes les questions du dé ont été répondues, les élèves peuvent discuter des différentes réponses qu'ils ont écrites dans leur journal dialogué.</p>
<p>4. Pendant la rencontre, l'enseignant choisit trois équipes avec lesquelles il passera le tiers du temps. Pendant cette période, il pourra évaluer les élèves en appréciation d'œuvres littéraires à l'aide d'une grille. (Annexe 3)</p>	

<p>5. À la fin du roman, une autre rencontre entre les lecteurs est prévue. Comme précédemment, les élèves répondent à des questions sur un nouveau dé (Annexe 2). L'enseignant demande aux élèves qui ont répondu à toutes les questions de discuter de manière moins dirigée.</p>	<p>Quand le roman sera terminé, les élèves se réuniront à nouveau pour répondre à de nouvelles questions sur un dé. Ils peuvent aussi apporter leur journal dialogué pour pousser la discussion un peu plus loin.</p>
<p>6. L'enseignant profite de cette deuxième rencontre pour évaluer les équipes qu'il n'avait pas vues la première fois.</p>	

Intégration

Tâche de l'enseignant	Tâche de l'élève
<p>1. L'enseignant peut demander aux élèves de répéter l'expérience en se choisissant un nouveau roman. Dans son évaluation, l'enseignant pourra vérifier si les élèves ont tenu compte de leur première évaluation pour s'améliorer, si leurs réponses sont bien développées et s'ils utilisent plusieurs éléments ou exemples pour les justifier.</p>	<p>Les élèves choisissent un nouveau roman, toujours selon leurs intérêts et leurs habiletés en lecture, et refont l'expérience en tenant compte de l'évaluation précédente de l'enseignant.</p>

<p>* Lors de la deuxième rencontre, l'enseignant pourrait faire construire le deuxième dé par les élèves.</p> <p>* À la fin de la deuxième rencontre, l'enseignant pourrait animer une discussion sur les émotions ressenties par les personnages principaux de tous les romans. ¹</p>	
<p>Évaluation</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Un enseignant qui compte faire plusieurs fois le cercle de lecture pourrait choisir de garder le premier pour une situation d'apprentissage et les autres pour des situations d'apprentissage et d'évaluation. - L'enseignant peut utiliser le journal dialogué et les réponses à l'oral lors de la discussion pour évaluer la compétence à apprécier des œuvres littéraires. - Il peut aussi utiliser le journal dialogué, à certains moments, pour évaluer les élèves en écriture afin de connaître ce qui est acquis. - Il peut également utiliser la discussion pour évaluer les élèves à communiquer oralement en fonction de ce qui aura été enseigné ou pour déterminer leur niveau. 	

¹ Les informations en gras sont des prolongements d'activité proposés par les expertes.

Titre de l'activité	Durée approximative
Activité 2 : Le garçon au pyjama rayé	5 périodes de 60 minutes
Compétences touchées en français langue d'enseignement	Approche pédagogique
Lire et écrire	-La lecture interactive - Le journal dialogué
Matériel requis	
<ul style="list-style-type: none"> - Le roman : Boyne, J. (2007). <i>Le garçon au pyjama rayé</i>. Paris : Éditions Gallimard Jeunesse. - Un cahier servant de journal dialogué que les élèves peuvent avoir décoré ou fabriqué en arts plastiques. - Une liste de questions à poser aux élèves à la fin de chaque chapitre (Annexe 4) - Grille de correction pour la situation d'écriture (Annexe 5) 	
Préparation	
Tâches de l'enseignant	Tâche de l'élève
1. Présenter le roman aux élèves en parlant de l'auteur.	

<p>2. L'enseignant ne résume pas l'histoire aux élèves et les laisse plutôt faire des hypothèses sur le sujet traité à partir du titre et de la page couverture.</p>	<p>À l'aide du titre et de la page couverture, les élèves tentent de prédire de quoi il sera question dans le roman.</p>
<p>Réalisation</p>	
<p>Tâche de l'enseignant</p>	<p>Tâche de l'élève</p>
<p>1. L'enseignant lit un chapitre par jour à voix haute.</p>	<p>Les élèves écoutent la lecture du roman.</p>
<p>2. À la fin de chaque chapitre, l'enseignant pose une question aux élèves afin de guider l'écriture de leur journal dialogué (Annexe 4). À l'aide des questions et des indices dans le roman, il leur fait réaliser où se passe l'histoire et à quel moment.</p>	<p>À la fin de chaque chapitre, les élèves répondent à la question posée par l'enseignant dans le journal dialogué.</p>
<p>3. À quelques reprises, l'enseignant récupère les cahiers des élèves et les commente.</p>	<p>Les élèves lisent et répondent aux commentaires de l'enseignant, s'il y a lieu.</p>
<p>4. Au chapitre 19, lorsque Bruno traverse la barrière pour aller rejoindre Schmuël, l'enseignant place les élèves en équipe et leur demande d'inventer une fin</p>	<p>En équipe, les élèves réfléchissent à une fin pour le roman. Cette dernière doit être réaliste et ne doit contredire aucun élément du roman.</p>

cohérente en lien avec le début de l'histoire.	
5. Individuellement ou en équipe, l'enseignant leur fait écrire la fin dans leur journal dialogué.	Les élèves écrivent la fin dans le journal dialogué.
6. L'enseignant demande aux élèves de lire et de commenter un minimum de trois fins dans les journaux d'autres élèves.	6. Les élèves lisent et commentent un minimum de trois fins dans journal dialogué d'autres élèves.
Intégration	
Tâche de l'enseignant	Tâche de l'élève
1. L'enseignant lit la vraie fin du roman.	Les élèves écoutent la fin de l'histoire.
2. L'enseignant anime une discussion sur les fins qui avaient été imaginées. Il fait ressortir les éléments qui se retrouvent dans la fin du roman et dans celle que les élèves ont imaginée. *L'enseignant pourrait proposer aux élèves de jouer la fin qu'ils ont imaginée.	Les élèves font ressortir les ressemblances et les différences entre la vraie fin et celle qui a été imaginée.
Évaluation	
- L'enseignant peut se servir du journal dialogué pour noter les élèves en	

compréhension de lecture et en appréciation d'œuvres littéraires.

- Il peut corriger la situation d'écriture selon la grille inspirée par le ministère (Annexe 5).

Titre de l'activité	Durée approximative
Activité 3 : Autobiographie de ...	4 périodes de 60 minutes
Compétences touchées en français langue d'enseignement	Approche pédagogique
Lire, écrire et communiquer	- La lecture interactive - Le caucus littéraire
Matériel requis	
<ul style="list-style-type: none"> - L'album : Ungerer, T. (1999). <i>Otto, autobiographie d'un ours en peluche</i>. Paris : L'école des loisirs. - Feuille de plan (Annexe 6) - Cahier d'écriture pour le brouillon - Fiche <i>Donne-toi un coup de pouce</i> (Annexe 7) - Feuilles lignées pour le propre - Grille de correction (Annexe 5) 	
Préparation	
Tâches de l'enseignant	Tâche de l'élève
1. L'enseignant fait la lecture de l'album en grand groupe en faisant des arrêts pour que les élèves fassent leurs prédictions et pour expliquer les mots difficiles.	Les élèves écoutent l'histoire, font des prédictions sur la suite et demandent des explications lorsque certains mots difficiles ne sont pas compris.

Réalisation	
Tâche de l'enseignant	Tâche de l'élève
1. À la suite de la lecture de l'album, l'enseignant présente la situation d'écriture que les élèves devront faire : écrire l'autobiographie d'un autre objet.	
3. L'enseignant fait la révision du schéma du récit en 5 étapes (situation initiale, élément déclencheur, péripéties, dénouement, situation finale). En grand groupe, il complète, avec les élèves, le schéma du récit pour Otto.	À l'aide de l'enseignant, les élèves complètent le schéma du récit pour Otto.
4. L'enseignant présente la feuille de plan pour la situation d'écriture (Annexe 6).	Les élèves remplissent la feuille de plan pour l'autobiographie d'un nouvel objet.
5. L'enseignant soutient les élèves lors de l'écriture du plan, du brouillon, de la correction et de la mise au propre.	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves écrivent leur brouillon et font l'autocorrection de leur texte. - Les élèves révisent leur texte à l'aide de la fiche <i>Coup de pouce</i> (Annexe 7). - Les élèves mettent leur texte au propre.

Intégration	
Tâche de l'enseignant	Tâche de l'élève
L'enseignant demande aux élèves de lire leur autobiographie aux autres en caucus littéraire de 4 ou 5 élèves.	Les élèves lisent leur autobiographie aux élèves de la classe en caucus littéraire.
	Les élèves transforment leur récit en album illustré ou en bande dessinée. *Faire une exposition des bandes dessinées réalisées par les élèves.
Évaluation	
- L'enseignant corrige la situation d'écriture selon la grille inspirée par le ministère (Annexe 5).	

Titre de l'activité	Durée approximative
Activité 4 : L'ennemi	5 périodes de 60 minutes
Compétences touchées en français langue d'enseignement	Approche pédagogique
Lire et écrire	- La lecture interactive
Matériel requis	
<ul style="list-style-type: none"> - L'album : Cali, D. et Bloch, S. (2007). <i>L'ennemi</i>. Paris : Éditions Sarbacane. - La fiche de plan pour l'écriture (Annexe 8) - Un cahier d'écriture pour le brouillon - Des feuilles lignées pour le propre - Une grille de correction (Annexe 5) 	
Préparation	
Tâches de l'enseignant	Tâche de l'élève
<p>1. L'enseignant présente l'album aux élèves et anime une discussion sur l'ennemi. Qu'est-ce qu'un ennemi? Comment devient-on l'ennemi de quelqu'un? Y a-t-il des situations actuellement sur la planète où des gens sont les ennemis des autres? L'enseignant tente de diriger la discussion vers le thème de la guerre.</p>	<p>De manière volontaire et formative, les élèves participent à la discussion animée par l'enseignant en répondant aux différentes questions.</p>

Réalisation

Tâche de l'enseignant	Tâche de l'élève
<p>1. L'enseignant lit les pages d'introduction. Il demande ensuite aux élèves s'ils ont une idée de l'époque à laquelle aura lieu l'histoire. Il les amène vers la Première Guerre mondiale et leur parle des tranchées. À la fin de la lecture, l'enseignant demande aux élèves ce que le soldat peut avoir écrit dans son message.</p>	<p>Les élèves écoutent l'enseignant lire l'album et formulent quelques hypothèses en répondant aux questions de l'enseignant à voix haute.</p>
<p>2. L'enseignant fait ressortir par les élèves les points en commun qu'ont les deux soldats.</p>	<p>Les élèves doivent ressortir, oralement, les points communs qu'ont les deux soldats.</p>
<p>3. L'enseignant demande aux élèves de se mettre dans la peau d'un des soldats et d'écrire une lettre demandant à l'ennemi de cesser la guerre.</p>	<p>Les élèves se mettent dans la peau d'un des soldats et écrivent une lettre pour convaincre l'ennemi de cesser la guerre.</p>
<p>4. L'enseignant guide les élèves dans la rédaction de leur plan (Annexe 8) et de leur brouillon et également dans la correction de leur texte.</p>	<p>Les élèves remplissent d'abord la feuille de plan, composent un brouillon, font la correction de leur texte et terminent par la mise au propre.</p>

Intégration	
Tâche de l'enseignant	Tâche de l'élève
1. L'enseignant demande à certains élèves volontaires de lire leur lettre devant le groupe.	Certains élèves lisent leur lettre au groupe.
2. L'enseignant demande aux élèves où les lettres pourraient être envoyées et fait les recherches nécessaires, sur Internet, pour voir s'il est possible de le faire.	À l'aide de l'enseignant, les élèves cherchent des endroits où leurs lettres pourraient être envoyées.
Évaluation	
- L'enseignant corrige la situation d'écriture selon la grille inspirée par le ministère (Annexe 5).	

Titre de l'activité	Durée approximative
Activité 5 : Que s'est-il vraiment passé?	6 périodes de 60 minutes
Compétences touchées en français langue d'enseignement	Approche pédagogique
Lire, écrire et communiquer	- La lecture à voix haute
Matériel requis	
<ul style="list-style-type: none"> - L'album : Vander Zee, R, et Innocenti, R. (2003). <i>L'étoile d'Erika</i>. Toulouse : Éditions Milan. - Un document de travail pour les élèves à remplir tout au long de l'écriture (Annexe 9) - Une grille d'évaluation des présentations pour l'enseignant (Annexe 10) - Une grille d'évaluation des présentations pour les élèves (Annexe 11) 	
Préparation	
Tâches de l'enseignant	Tâche de l'élève
1. L'enseignant fait la lecture à voix haute de l'album.	Les élèves écoutent l'histoire racontée par leur enseignant.
2. L'enseignant anime une discussion pour connaître l'appréciation générale des élèves à propos de l'album. Il peut poser quelques questions pour alimenter la discussion (Quels sentiments avez-vous vécus lors de la lecture de l'album? Qu'avez-vous le plus aimé? Le moins aimé? Quel personnage avez-vous préféré? Pourquoi? Avez-vous deviné	À voix haute, les élèves donnent leur appréciation générale de l'album en répondant aux questions de l'enseignant ou en apportant de nouveaux points.

la fin de l'histoire? Etc.)	
3. L'enseignant leur fait remarquer toutes les questions qu'Erika se pose et qui sont sans réponse. Il demande aux enfants s'ils ont déjà vécu ce genre de situation et s'il leur arrive d'imaginer ce qui s'est passé quand une de leurs questions reste sans réponse.	Les élèves soulèvent des questions qu'Erika se pose et pour lesquelles elle n'a pas les réponses. Les élèves se questionnent à savoir s'ils ont vécu une situation semblable et en discutent avec le groupe.
Réalisation	
Tâche de l'enseignant	Tâche de l'élève
1. L'enseignant annonce aux élèves qu'en équipe de trois, ils devront écrire une courte pièce de théâtre relatant les événements qu'Erika a vécus, mais dont elle ne se souvient pas. L'enseignant distribue le document de travail (Annexe 9) et profite de sa présentation pour expliquer la structure d'une pièce de théâtre. Il peut également profiter de l'occasion pour présenter quelques extraits écrits aux élèves.	En équipe de trois, les élèves doivent écrire une pièce de théâtre sur un moment de la vie d'Erika.

<p>2. L'enseignant explique aux élèves qu'ils devront écrire leur pièce de théâtre sur un de ces trois moments : ce qui s'est passé avant, pendant ou après le voyage dans le train. L'enseignant guide les élèves dans leur écriture et s'assure que chacun ait un rôle à jouer dans la pièce.</p>	<p>a) Les élèves doivent choisir le moment sur lequel ils écriront. b) Ils doivent ensuite remplir la fiche de plan ensemble. c) Une fois qu'ils se sont entendus sur l'idée générale, les élèves écrivent leur pièce de théâtre en s'assurant que chaque membre de l'équipe ait son rôle à jouer.</p>
<p>3. Une fois que la feuille de plan est complétée, l'enseignant demande aux élèves de prendre la deuxième page de leur document et lit avec eux les éléments à prendre en considération lors de l'écriture de la saynète. Il lit ensuite l'extrait de la pièce de théâtre qui se trouve à la page suivante. Il s'assure de changer sa voix selon le personnage qui est en scène. À la fin de la lecture, il demande aux élèves s'ils ont reconnu les éléments à prendre en considération.</p>	<p>Les élèves prennent la deuxième feuille de leur document et écoute l'enseignant leur présenter les différents éléments à prendre en considération lors de l'écriture d'une saynète. Ils écoutent ensuite l'enseignant lire l'extrait de la pièce se trouvant à la page suivante. En grand groupe, ils partagent ensuite leurs observations.</p>
<p>4. L'enseignant présente les critères d'évaluation (Annexe 9) sur lesquels les élèves seront évalués lors de la présentation. Les critères pourront les guider dans leurs pratiques. Les critères doivent bien sûr être basés sur des notions ayant déjà été enseignées aux</p>	<p>Les élèves écoutent et comprennent les critères d'évaluation sur lesquels ils seront évalués lors de la présentation de leur pièce.</p>

élèves.	
5. L'enseignant soutient les élèves dans l'apprentissage de leur rôle et les aide à élaborer la mise en scène. Il les guide de manière formative dans leur écriture.	Quand les textes sont écrits, les élèves doivent travailler leur mise en scène. Ils doivent aussi mémoriser leur texte.
6. L'enseignant distribue une feuille d'évaluation pour les pairs (Annexe 11) et l'explique aux élèves. Il évalue ensuite les élèves sur les éléments prosodiques lors de la présentation de leur pièce. Ils récupèrent ensuite leur texte et vérifient si tous les éléments demandés pour l'écriture du texte ont été respectés.	Les élèves présentent leur pièce de théâtre devant le reste du groupe et se font évaluer par l'enseignant et par les pairs.
Intégration	
Tâche de l'enseignant	Tâche de l'élève
1. L'enseignant organise la présentation des pièces de théâtre devant les autres élèves de l'école. Il prévoit aussi une présentation rapide de l'album «L'étoile d'Érika» pour que l'auditoire comprenne le contexte.	1. Les élèves présentent leur pièce de théâtre aux autres élèves de l'école.

Évaluation

- À l'aide de la grille d'évaluation, l'enseignant note les élèves pour leur compétence à communiquer oralement (Annexe 10).
- Les élèves, en position d'écoute, évaluent de façon formative leurs pairs (Annexe 11).

Deux sites Internet ont été consultés pour l'élaboration du document de travail pour les élèves :

1. Ata théâtre. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.atatheatre.com/saynetes2/Moliere6.htm>>. Consulté le 13 septembre 2011.
2. Bla-bla...Cycle 3. Site téléaccessible à l'adresse <<http://bla-bla.cycle3.pagesperso-orange.fr/saynete.htm>>. Consulté le 13 septembre 2011.

Titre de l'activité	Durée approximative
Activité 6 : Le tricycle de Shinichi	3 périodes de 60 minutes
Compétence touchée en français langue d'enseignement	Approche pédagogique
Lire	- La lecture à voix haute
Matériel requis	
<ul style="list-style-type: none"> - L'album : Kodama, T. et Boivin-Robert, J. (2005). <i>Le tricycle de Shinichi</i>. Montréal : Les Éditions Les 400 coups. - Des documentaires pour la recherche : <ul style="list-style-type: none"> • Lawton, C. (2005). <i>Hiroshima, l'histoire de la première bombe atomique</i>. Paris : Gallimard jeunesse. • Adams, S. (2008). <i>La Seconde Guerre mondiale</i>. Paris : Gallimard Jeunesse. • Delalande, N. (2005). <i>La Seconde Guerre mondiale</i>. Paris : Larousse junior. - Des ordinateurs avec un accès à Internet 	
Préparation	
Tâches de l'enseignant	Tâche de l'élève
1. L'enseignant présente la première de couverture, lit les informations sur l'auteur et l'illustratrice sur la deuxième de couverture et explique aux élèves que l'œuvre qu'il leur lira a été écrite à partir d'un fait vécu.	L'élève écoute la présentation de l'album.

<p>2. En revenant à la première de couverture, l'enseignant demande aux élèves s'ils ont une idée du sujet dont il sera question dans cet album.</p>	<p>L'élève fait des prédictions sur le sujet dont il sera question dans cet album.</p>
<p>Réalisation</p>	
<p>Tâche de l'enseignant</p>	<p>Tâche de l'élève</p>
<p>1. L'enseignant fait la lecture à voix haute de l'album et ne fait pas de pauses pour poser des questions aux élèves. Il s'arrête seulement si ceux-ci ont des questions.</p>	<p>L'élève se fait faire la lecture à voix haute de l'album. Il lève la main et arrête l'enseignant si un élément du récit lui échappe et s'il ne comprend pas certains éléments.</p>
<p>2. Quand la lecture de l'album est terminée, l'enseignant laisse les élèves réagir en grand groupe, à l'oral. Il les questionne sur les émotions qu'ils ont vécues tout au long de la lecture et sur leur appréciation générale de l'album.</p>	<p>Pour faire suite à la lecture, l'élève fait part de ses réactions en lien avec l'album. Il parle des différentes émotions ressenties et de son appréciation générale de l'œuvre.</p>
<p>Intégration</p>	
<p>Tâche de l'enseignant</p>	<p>Tâche de l'élève</p>
<p>1. L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils connaissent sur la bombe nucléaire et sur les différentes attaques qui ont eu lieu. Il écrit leurs réponses au tableau ou sur un grand carton. Il note tout ce que les élèves disent, même ce qui est erroné.</p>	<p>L'élève fait part de ses connaissances sur la bombe atomique et sur les différentes attaques qui ont eu lieu, même s'il n'est pas certain de leur exactitude.</p>

<p>2. L'enseignant demande aux élèves de se placer en équipe de deux et de faire une courte recherche sur la bombe atomique. Il reprend les éléments qui ont été notés au tableau et les distribue à chacune des équipes afin que celle-ci valide si l'information est véridique. L'enseignant demande aussi aux élèves de trouver de nouvelles informations pertinentes n'ayant pas été nommées. L'enseignant met à la disposition des élèves des documentaires et leur permet de faire de la recherche sur Internet.</p>	<p>En équipe de deux, les élèves font une recherche sur la bombe atomique. Ils cherchent à vérifier les éléments que l'enseignant leur a donnés et à ajouter de nouvelles informations. Ils peuvent faire leur recherche à l'aide de documentaires mis à leur disposition et à l'aide d'Internet.</p>
<p>3. L'enseignant fait un retour en grand groupe. Il modifie les réponses erronées au tableau et complète avec les nouvelles informations.</p>	<p>Les élèves partagent leurs découvertes au reste du groupe.</p>
<p>4. Pour prolonger l'activité et dans l'idée d'intégrer les matières, l'enseignant pourrait décider de préparer un débat sur la bombe atomique. Il pourrait alors évaluer ses élèves sur leurs compétences orales en français et sur leur compétence à pratiquer le dialogue en éthique et culture religieuse (ECR).</p>	

***L'enseignant pourrait demander aux élèves d'imaginer que la bombe nucléaire est maintenant devenue positive. Il pourrait demander aux élèves ce qu'ils voudraient mettre à l'intérieur de la bombe sachant que ce qui allait s'en échapper allait se propager sur un grand territoire.**

Évaluation

- L'enseignant peut se servir de l'activité pour évaluer les élèves de façon formative dans leur compétence à apprécier des œuvres littéraires. Lorsque les élèves font part de leur réaction, l'enseignant peut les amener à développer davantage leur réponse en leur posant des questions leur permettant de préciser leur pensée.
- Si l'enseignant décide de faire le débat, il pourra aussi évaluer les élèves dans leur habileté à communiquer et à pratiquer le dialogue.

Titre de l'activité	Durée approximative
Activité 7 : Lire entre les lignes!	3 périodes de 60 minutes
Compétences touchées en français langue d'enseignement	Approche pédagogique
Lire et écrire	- La lecture à voix haute - La lecture interactive - Le journal dialogué
Matériel requis	
<ul style="list-style-type: none"> - L'album : Innocenti, R. et Gallaz, C. (2010). <i>Rose blanche</i>. Montréal : Les Éditions Les 400 coups. - Un cahier servant de journal dialogué - Une liste de questions pour l'enseignant (Annexe 12) 	
Préparation	
Tâches de l'enseignant	Tâche de l'élève
<p>1. L'enseignant présente la première de couverture. Il demande aux élèves d'observer les images et de faire des prédictions sur le contenu de l'album. Il insiste auprès des élèves pour que ces derniers justifient ce qu'ils pensent avec les images présentes sur la page couverture.</p>	<p>L'élève observe la page couverture et, à l'aide des images, il tente de faire des prédictions sur le contenu de l'album.</p>

Réalisation	
Tâche de l'enseignant	Tâche de l'élève
1. L'enseignant lit une première fois l'album à voix haute, sans s'arrêter.	L'élève écoute pendant que l'enseignant lit l'album à voix haute. Il ne lève pas la main pour poser ses questions; il cherche plutôt à comprendre par lui-même le texte.
2. Sans laisser le temps aux élèves de réagir, l'enseignant leur explique qu'il va reprendre la lecture de l'album et qu'il va leur demander de faire des inférences, c'est-à-dire de lire entre les lignes.	
3. L'enseignant demande aux élèves de sortir leur journal dialogué. Il leur explique qu'il s'arrêtera à différents moments pour leur poser une question (Annexe 12). Les élèves devront y répondre dans leur journal dialogué.	L'élève sort son journal dialogué et se prépare à répondre aux différentes questions posées par l'enseignant.
4. L'enseignant commence la lecture et s'arrête pour la première question. Il donne ensuite cinq minutes aux élèves pour répondre à la question. Les élèves qui n'ont pas terminé devront compléter une fois que la deuxième lecture de l'album sera terminée.	L'élève écoute pour la deuxième fois la lecture. Il s'arrête, lorsque l'enseignant le demande, pour répondre à une question dans son journal dialogué. Il a cinq minutes pour répondre à la question. S'il n'a pas eu le temps de terminer, il complète à la fin de l'activité.

<p>5. L'enseignant poursuit la lecture jusqu'à la prochaine question et donne encore cinq minutes pour y répondre. Il procède ainsi jusqu'à la fin de l'album.</p>	
<p>6. Une fois la lecture de l'album complétée, l'enseignant donne quinze minutes supplémentaires aux élèves pour qu'ils puissent compléter leurs réponses.</p>	<p>L'élève a droit à quinze minutes supplémentaires pour compléter ses réponses.</p>
<p>7. Lorsque le temps est écoulé, l'enseignant récupère les cahiers des élèves pour pouvoir les évaluer.</p>	<p>Quand l'élève a terminé ou lorsque le temps est écoulé, il remet son cahier à l'enseignant afin que ce dernier puisse l'évaluer.</p>
<p>Intégration</p>	
<p>Tâche de l'enseignant</p>	<p>Tâche de l'élève</p>
<p>1. Une fois que les cahiers ont été évalués, l'enseignant les distribue aux élèves. Il leur laisse quelques minutes pour lire les commentaires qu'il leur a laissés.</p>	<p>L'élève reçoit son journal dialogué et prend le temps de lire les commentaires que l'enseignant lui a laissés.</p>

<p>2. Afin de faire un retour en grand groupe, l'enseignant reprend chacune des questions et demande à des élèves volontaires de partager leurs réponses au reste du groupe.</p>	<p>De manière volontaire, l'élève partage ses réponses aux différentes questions avec le reste du groupe.</p>
<p>Évaluation</p>	
<p>- L'enseignant se sert du journal dialogué pour évaluer les élèves en lecture. Il doit accepter toutes les réponses des élèves qui ne contredisent pas certains éléments du texte.</p>	

- Cette activité peut être vécue à deux moments différents, selon les objectifs visés par l'enseignant. Si l'enseignant décide de la faire vivre au début, les élèves auront peu de connaissances antérieures sur la Seconde Guerre mondiale et répondront davantage aux questions de manière personnelle. Si l'enseignant veut vérifier si certaines connaissances concernant cette guerre ont été acquises, il serait préférable qu'il fasse vivre l'activité aux élèves vers la fin du projet. Leurs réponses à certaines questions seront certainement influencées par leurs lectures précédentes.

Titre de l'activité	Durée approximative
Activité 8 : Aïssata et Tatihou	2 périodes de 60 minutes
Compétences touchées en français langue d'enseignement	Approche pédagogique
Lire et apprécier	- La lecture interactive
Matériel requis	
<ul style="list-style-type: none"> - L'album : Sauvard, J. et Cytryn, D. (2007). <i>Aïssata et Tatihou</i>. Paris : Éditions du Sorbier. - Une fiche (pour l'enseignant) pour les mots difficiles (Annexe 13) - Une fiche (pour chacun des élèves) pour l'appréciation (Annexe 14) - Un rétroprojecteur ou un tableau interactif (si ce matériel n'est pas disponible à l'école, l'enseignant peut faire plusieurs copies de la fiche pour les mots difficiles.) 	
Préparation	
Tâches de l'enseignant	Tâche de l'élève
1. L'enseignant présente la première de couverture aux élèves et leur demande de faire des prédictions sur le sujet dont il sera question dans cet album.	L'élève écoute la présentation de l'album et fait des prédictions sur le sujet dont il sera question dans cette œuvre.

Réalisation	
Tâche de l'enseignant	Tâche de l'élève
1. L'enseignant commence la lecture de l'album et s'arrête sur les mots ou sur les expressions difficiles qui ont déjà été sélectionnées.	L'élève écoute l'enseignant faire la lecture de l'album.
2. L'enseignant présente le mot ou l'expression sélectionné sur le tableau interactif ou sur le rétroprojecteur (Annexe 13).	L'élève observe le mot ou l'expression choisi sur le support visuel.
3. L'enseignant demande aux élèves de consulter leur voisin pour trouver le sens du mot ou de l'expression.	L'élève consulte son voisin et, avec son aide, tente de trouver la signification du mot ou de l'expression dont il question.
4. L'enseignant fait un retour en grand groupe, explique la vraie signification, si elle n'a pas été trouvée par les élèves, et poursuit la lecture de l'album.	Un des membres de l'équipe partage son hypothèse avec le reste du groupe.
5. L'enseignant s'arrête à nouveau sur les mots et les expressions sélectionnées et procède comme pour les étapes précédentes, jusqu'à la fin de l'album.	Lorsque l'enseignant s'arrête, l'élève consulte à nouveau son voisin, tente de trouver la signification et fait le partage avec le reste du groupe. Il procède ainsi jusqu'à la fin de l'album.

Intégration	
Tâche de l'enseignant	Tâche de l'élève
<p>1. L'enseignant demande aux élèves de remplir une fiche d'appréciation sur l'album (Annexe 14).</p> <p>*Faire une synthèse des apprentissages avec les élèves.</p>	<p>L'élève complète une fiche d'appréciation à la suite de la lecture de l'album.</p>
Évaluation	
<p>- L'enseignant évalue les réponses des élèves sur leur fiche d'appréciation et les note dans la compétence <i>Apprécier des œuvres littéraires</i>.</p>	

- Cette activité pourrait se faire en fin de projet. Elle permettrait à l'enseignant de faire un lien avec les guerres actuelles.

Titre de l'activité	Durée approximative
Activité 9 : Le caucus littéraire	4 périodes de 60 minutes
Compétences touchées en français langue d'enseignement	Approche pédagogique
Lire, communiquer et apprécier	- Le caucus littéraire
Matériel requis	
<ul style="list-style-type: none"> - Une œuvre choisie par chacun des élèves - Une fiche de préparation pour la présentation (Annexe 15) - Une grille d'évaluation pour les pairs (Annexe 16) 	
Préparation	
Tâches de l'enseignant	Tâche de l'élève
<p>1. L'enseignant explique aux élèves ce qu'est le caucus littéraire. Les élèves seront placés en équipe de 4 ou 5 et chacun d'eux devra présenter une œuvre littéraire et en faire l'appréciation. Pendant qu'un élève présente, les autres membres du caucus deviennent des évaluateurs. Ils doivent remplir la fiche d'évaluation de façon formative.</p> <p>2. L'enseignant demande aux élèves de choisir un livre parmi les trois genres suivants : le roman, l'album ou le documentaire.</p> <p>3. L'enseignant demande aux élèves de</p>	<p>L'élève écoute les explications concernant le caucus littéraire.</p>

<p>choisir une œuvre en lien avec la guerre en général.</p>	
<p>4. L'enseignant laisse une semaine aux élèves pour choisir leur livre et l'apporter à l'école.</p>	<p>L'élève a une semaine pour choisir son livre. Il peut fouiller dans sa bibliothèque personnelle ou aller à la bibliothèque scolaire ou municipale.</p>
<p>Réalisation</p>	
<p>Tâche de l'enseignant</p>	<p>Tâche de l'élève</p>
<p>1. L'enseignant s'assure que le livre choisi correspond bien aux critères demandés (genre littéraire et thème). Il note le titre de l'œuvre choisie et le genre littéraire. Il pourra utiliser ces notes pour faire les équipes.</p>	<p>L'élève va faire approuver le choix de son œuvre par l'enseignant.</p>
<p>2. L'enseignant remet une fiche aux élèves pour les aider dans la préparation de leur présentation (Annexe 15). Il présente aussi aux élèves la grille qui servira à les évaluer afin que les élèves comprennent bien les critères sur lesquels ils seront jugés (Annexe 16).</p>	<p>L'élève reçoit la fiche préparatoire pour sa présentation et se fait expliquer les critères d'évaluation sur lesquels il sera jugé lors de la présentation.</p>

<p>3. L'enseignant donne deux périodes de 60 minutes aux élèves pour lire leur œuvre et pour préparer leur présentation. Il leur laisse ensuite une semaine pour compléter le tout à la maison. Il annonce également aux élèves la date retenue pour le caucus littéraire.</p>	<p>L'élève lit son œuvre et remplit sa fiche en classe. S'il n'a pas terminé dans les temps, il doit compléter à la maison.</p>
<p>4. L'enseignant forme les équipes du caucus littéraire. Il essaie d'avoir des genres littéraires diversifiés dans chacune des équipes.</p>	
<p>5. Le jour du caucus littéraire, l'enseignant distribue la grille d'évaluation à chacun des élèves. Il présente ensuite les équipes et leur demande de se disperser dans la classe.</p>	<p>L'élève reçoit la fiche d'évaluation et apprend qui seront les membres de son caucus. Il se place avec eux dans un coin de la classe et les présentations peuvent débiter. Lors de chacune des présentations de leur caucus, l'élève qui ne présente pas évalue ses pairs.</p>
<p>6. L'enseignant circule dans la classe et assiste à quelques présentations.</p>	
<p>7. L'enseignant compile les fiches d'évaluation et note ses élèves.</p>	

Intégration	
Tâche de l'enseignant	Tâche de l'élève
<p>1. L'enseignant propose une nouvelle formule au caucus littéraire. Les élèves devront à nouveau choisir une œuvre, de préférence un album puisque c'est plus court, et la lire aux autres membres de leur caucus. Cette formule peut s'intituler « Pour le plaisir de lire! ».</p>	<p>Les élèves choisissent un album, mais en font la lecture aux membres de leur caucus plutôt que d'en faire l'appréciation.</p>
Évaluation	
<p>- L'enseignant se sert des fiches d'évaluation remplies par les élèves pour les évaluer au sujet des compétences suivantes : <i>communiquer oralement et apprécier des œuvres littéraires</i> (Annexe 16).</p>	

ANNEXE 1

FICHES DE QUESTIONS POUR CHACUN DES ROMANS

DU CERCLE DE LECTURE



Un temps d'arrêt...

La balle est dans ton camp



Après avoir terminé chacune des sections de ton roman, réponds aux différentes questions dans ton journal dialogué. N'oublie pas de copier la question et de justifier chacune de tes réponses avec plusieurs arguments et plusieurs exemples. Bonne réflexion!

1^{re} partie (p. 11 à 21)

Nomme cinq éléments que tu as appris sur Henry, le personnage principal.

2^e partie (p. 23 à 28)

Selon toi, qu'y a-t-il au magasin où le vieux travaille?

3^e partie (p. 29 à 36)

Que penses-tu de Monsieur Hairston?

4^e partie (p. 37 à 47)

À la place d'Henry, retournerais-tu visiter Monsieur Levine?

5^e partie (p. 49 à 55)

Penses-tu qu'Henry et sa famille arriveront à obtenir la pierre tombale qu'ils désirent?

6^e partie (p. 57 à 60)

Selon toi, pourquoi Monsieur Hainston cherche-t-il à aider Henry?

7^e partie (p. 61 à 68)

Qu'as-tu ressenti en lisant le récit de vie de Monsieur Levine?

8^e partie (p. 69 à 73)

À la place d'Henry, que ferais-tu pour échapper à la tristesse qui l'entoure à la maison?

9^e partie (p. 75 à 78)

As-tu l'impression qu'Henry a trahi un secret en racontant l'histoire de Monsieur Levine à Monsieur Hainston?

10^e partie (p. 79 à 82)

Penses-tu que Doris a bien fait de se confier à Henry?

11^e partie (p. 83 à 87)

Selon toi, pourquoi Monsieur Hainston veut-il aider Henry à avoir le monument pour son frère?

12^e partie (p. 89 à 92)

Connais-tu quelqu'un ayant vécu une situation semblable à celle de la famille d'Henry? Ont-ils réagi de la même façon?

13^e partie (p. 93 à 96)

Selon toi, pourquoi Monsieur Hainston veut-il renvoyer Henry?

14^e partie (p.97 à 102)

Que veut dire Monsieur Levinge lorsqu'il dit que son village rappellera à tout le monde comment le bien peut surmonter le mal?

15^e partie (p. 103 à 114)

Parmi toutes les choses que Monsieur Hairston menace de faire si Henry ne détruit pas le village, laquelle trouves-tu la pire?

16^e partie (p. 115 à 119)

Réponds à la question qu'Henry se pose : « Pourquoi Monsieur Hairston voulait-il que le village du vieil homme soit détruit? »

17^e partie (p. 121 à 126)

Penses-tu qu'Henry va faire ce que Monsieur Hairston lui demande? À sa place, l'aurais-tu fait?

18^e partie (p. 127 à 135)

Crois-tu que Monsieur Hairston va tenir ses promesses?

19^e partie (p. 137 à 144)

Selon toi, comment se terminera l'histoire? Justifie ta réponse en t'appuyant sur le texte.

20^e partie (p. 145 à 152)

As-tu aimé ce roman? Donne-lui une note de 1 à 10 et justifie-la à l'aide de deux arguments.



Un temps d'arrêt...

Le journal d'Anne Frank



Après avoir terminé chacune des sections de ton roman, réponds aux différentes questions dans ton journal dialogué. N'oublie pas de copier la question et de justifier chacune de tes réponses avec plusieurs arguments et plusieurs exemples. Bonne réflexion!

1^{ère} partie (p. 9 à 23)

Nomme cinq éléments que tu as appris sur Anne jusqu'à maintenant.

2^e partie (p. 24 à 37)

Que penses-tu de l'Anneke?

3^e partie (p. 37 à 50)

Selon toi, Anne est-elle aussi mal élevée que le laisse entendre Madame Van Daan?

4^e partie (p. 50 à 62)

Penses-tu qu'Anne est malheureuse dans sa cachette? À sa place, le serais-tu?

5^e partie (p. 62 à 75)

À la place d'Anne, souhaiterais-tu toi aussi être différent(e) de ce que tu es?

6^e partie (p. 75 à 88)

La nuit, Anne va rejoindre son père lorsqu'elle a peur des canons. Test-il déjà arrivé d'aller rejoindre tes parents la nuit pour avoir du réconfort?

7^e partie (p. 88 à 100)

Penses-tu qu'après la guerre, la famille d'Anne retrouvera sa vie d'avant?

8^e partie (p. 100 à 112)

Toi, quelle serait la première chose que tu ferais en sortant de l'Annexe?

9^e partie (p.112 à 125)

À quel personnage ressembles-tu le plus à l'heure des repas?

10^e partie (p. 125 à 138)

Que dirais-tu à Anne pour l'encourager et lui remonter le moral?

11^e partie (p. 138 à 151)

Penses-tu qu'Anne et sa famille sortiront de l'Annexe en 1944?

12^e partie (p. 151 à 163)

Crois-tu qu'Anne pourra retrouver Peter?

13^e partie (p. 163 à 177)

Penses-tu que les habitants de l'Annexe auront à partir?

14^e partie (p.177 à 189)

Penses-tu qu'Anne soit honnête lorsqu'elle dit ne pas être amoureuse de Peter?

15^e partie (p. 189 à 204)

Que penses-tu de cette citation : « Pense à toute la détresse du monde et estime-toi heureuse de ne pas la connaître. »

16^e partie (p. 204 à 216)

À qui préfères-tu poser tes questions : tes parents ou tes amis? Pourquoi?

17^e partie (p. 216 à 228)

Penses-tu qu'il y aura un mariage entre Anne et Peter?

18^e partie (p. 228 à 240)

Que penses-tu de la nourriture à l'Annexe?

19^e partie (p. 240 à 253)

As-tu cru que l'Annexe serait découverte?

20^e partie (p. 253 à 266)

Que penses-tu de la relation entre Peter et Anne?

21^e partie (p. 266 à 278)

Que penses-tu de la lettre qu'Anne a remise à son père? Crois-tu qu'elle a été trop dure avec lui?

22^e partie (p. 278 à 290)

Que penses-tu du sort qu'on réservait aux Juifs?

23^e partie (p. 290 à 306)

Anne croit que, dans le futur, il y aura plus de respect et d'admiration pour les femmes. Selon toi, a-t-elle eu raison de le croire? Justifie ta réponse en donnant des exemples en lien avec la société actuelle.

24^e partie (p. 306 à 322)

As-tu aimé le récit d'Anne Frank? Donne-lui une note de 1 à 10 et justifie-la à l'aide de deux arguments.

25^e partie (p. 323 à 349)

Qu'as-tu ressenti en lisant la dernière partie du livre?



Un temps d'arrêt...

La valisè d'Hana



Après avoir terminé chacune des sections de ton roman, réponds aux différentes questions dans ton journal dialogué. N'oublie pas de copier la question et de justifier chacune de tes réponses avec plusieurs arguments et plusieurs exemples. Bonne réflexion!

1^{ère} partie (p. 9 à 14)

Que penses-tu découvrir sur la vie d'Hana?

2^e partie (p. 15 à 20)

Nomme 5 choses que tu connais sur Hana.

3^e partie (p. 21 à 24)

À la place de Fumiko, aurais-tu été aussi persévérant(e)?

4^e partie (p. 25 à 32)

Penses-tu que Monsieur Rott a raison lorsqu'il dit que les familles juives devraient quitter le pays avant que la guerre arrive à eux?

5^e partie (p. 33 à 34)

Penses-tu que la note reçue du Musée d'Auschwitz pourra aider les enfants à en apprendre plus?

6^e partie (p. 35 à 41)

Parmi toutes les règles imposées aux Juifs, laquelle trouves-tu la plus injuste? Pourquoi?

7^e partie (p. 43 à 45)

Penses-tu que Fumiko trouvera un dessin appartenant à Hana?

8^e partie (p. 46 à 49)

Selon toi, que va-t-il arriver à Marketa?

9^e partie (p.51 à 52)

À la place de Fumiko, quel objet ayant appartenu à Hana aimerais-tu le plus retrouver?

10^e partie (p. 52 à 57)

Comment t'es-tu senti(e) lorsque des personnes sont venues chercher le père d'Hana et de George?

11^e partie (p. 59 à 61)

Aurais-tu aimé faire partie du club « les Petites Filles »?

12^e partie (p. 63 à 69)

À la place de George, aurais-tu seulement lu à Hana les passages encourageants des lettres de leur père?

13^e partie (p. 70 à 74)

Penses-tu que George et Hana reverront leur oncle et leur tante?

14^e partie (p.75 à 76)

Aimerais-tu visiter l'exposition « L'Holocauste vu à travers les yeux des enfants »? Pourquoi?

15^e partie (p. 77)

Quel sentiment t'habiterait en quittant l'entrepôt?

16^e partie (p. 79 à 81)

Selon toi, que fera Fumiko face à cet échec?

17^e partie (p. 83 à 85)

Penses-tu que George pourra retrouver sa sœur?

18^e partie (p. 87 à 88)

Penses-tu que les recherches de Fumiko et de Ludmila porteront fruit?

19^e partie (p. 89 à 96)

Aurais-tu réagi de la même façon qu'Hana avec la vieille amie de ses parents?

20^e partie (p. 97 à 99)

Selon toi, pourquoi le nom de George n'a-t-il pas été coché?

21^e partie (p. 101 à 110)

Penses-tu qu'Hana retrouvera son frère à Auschwitz?

22^e partie (p. 111 à 113)

Es-tu surpris(e) par la mort d'Hana?

23^e partie (p. 115 à 118)

Nomme trois questions que tu aimerais poser à George.

24^e partie (p. 119 à 121)

Penses-tu que George préférera ne pas reparler de son expérience difficile?

25^e partie (p. 123 à 126)

Penses-tu que George aurait pu faire quelque chose de plus pour protéger sa sœur?

26^e partie (p. 127 à 129)

Selon toi, pourquoi George veut-il contacter Fumiko le plus rapidement possible?

27^e partie (p. 131 à 133)

Comment aurais-tu réagi à la place de Fumiko en recevant la lettre de George?

28^e partie (p. 135 à 142)

As-tu apprécié ce livre? Donne-lui une note de 1 à 10 et justifie-la à l'aide de deux arguments.

Un temps d'arrêt...



Entrée refusée



Après avoir terminé chacune des sections de ton roman, réponds aux différentes questions dans ton journal dialogué. N'oublie pas de copier la question et de justifier chacune de tes réponses avec plusieurs arguments et plusieurs exemples. Bonne réflexion!

1^{re} partie (p. 3 à 29)

Comment trouves-tu le début de l'histoire?

2^e partie (p. 30 à 44)

À la place des garçons, te serais-tu enrôlé(e) dans l'armée pour faire ta part ou aurais-tu choisi autre chose?

3^e partie (p. 45 à 58)

À la place de Déborah, que ferais-tu pour remonter le moral de Sarah?

4^e partie (p. 59 à 70)

Lors de la journée de simulation, qu'aurais-tu fait à la place de Déborah lorsque les Allemands ont demandé aux Juifs de se lever?

5^e partie (p. 71 à 74)

Selon toi, pourquoi l'âge de la circonscription change-t-il?

6^e partie (p. 75 à 81)

À quel personnage ressembles-tu le plus?

7^e partie (p. 82 à 94)

Penses-tu que Déborah et Elizabeth vont rester amies encore longtemps?

8^e partie (p. 95 à 126)

Parmi tous les gestes que pose la famille de Déborah, lequel trouves-tu le plus utile?

9^e partie (p.126 à 139)

Nomme au moins trois différences dans la vie de Déborah et de Sarah.

10^e partie (p. 140 à 146)

Sur le chemin du retour, dans le train, la mère de Déborah dit qu'il ne faut pas qu'elles soient déçues puisqu'elles ont fait de leur mieux. Toi, aurais-tu été déçu(e)?

11^e partie (p. 147 à 151)

Pour faire suite à la lettre de Sarah, Déborah demande à son père : « Pourquoi les gens sont-ils si cruels? » Que lui répondrais-tu?

12^e partie (p. 152 à 155)

Selon toi, qu'est-ce qui a réellement tué Sarah?

13^e partie (p. 159 à 168)

As-tu apprécié ce livre? Donne-lui une note de 1 à 10 et justifie-la à l'aide de deux arguments.



Un temps d'arrêt...

Le canari d'Hitler



Après avoir terminé chacune des sections de ton roman, réponds aux différentes questions dans ton journal dialogué. N'oublie pas de copier la question et de justifier chacune de tes réponses avec plusieurs arguments et plusieurs exemples. Bonne réflexion!

1^{ère} partie (p. 7 à 16)

Que nous apprend ce chapitre sur le personnage principal?

2^e partie (p. 17 à 26)

Aurais-tu agi de la même façon que Bamsø lorsqu'il a croisé une brigade allemande?

3^e partie (p. 27 à 38)

Pourquoi Bamsø trouve-t-il que ses soldats sont maintenant inutiles?

4^e partie (p. 39 à 46)

Que veut dire le père de Bamsø lorsqu'il répond : « ...nous sommes tous Danois, c'est tout. Seulement Danois. »

5^e partie (p. 47 à 55)

Qu'aurais-tu fait à la place du soldat allemand quand Orlando a dit qu'il cachait des armes?

6^e partie (p. 56 à 66)

D'après toi, en quoi consiste le club de couture auquel participe Orlando?

7^e partie (p. 67 à 72)

À la place d'Anton, aurais-tu voulu quitter le Danemark comme son père ou aurais-tu préféré rester comme sa mère?

8^e partie (p. 73 à 82)

À la place de Bamsø, aurais-tu exécuté la mission de son frère?

9^e partie (p.83 à 96)

Comment aurais-tu réagi aux propos de l'oncle Johann si tu avais été assis(e) à la même table que lui?

10^e partie (p. 97 à 105)

À la place de Bamsø, garderais-tu le secret pour sa sœur?

11^e partie (p. 106 à 114)

Selon toi, que va-t-il arriver à Sallie?

12^e partie (p. 115 à 124)

Penses-tu que l'homme d'affaires réussira à faire parvenir son papier en Angleterre?

13^e partie (p. 125 à 130)

As-tu cru qu'Anton allait se faire attraper par l'Allemand?

14^e partie (p.131 à 134)

Comment réagiras-tu par rapport au retour de l'oncle Johann?

15^e partie (p. 135 à 142)

À la place de Bamsz, aurais-tu parlé du sçerçt de Marsha à ton père?

16^e partie (p. 143 à 149)

À ce moment du récit, à quel personnage t'identifies-tu le plus : Anton ou Bamsz? Pourquoi?

17^e partie (p. 150 à 157)

Comment te serais-tu senti(e) à la place de Bamsz et d'Anton en rentrant à la maison?

18^e partie (p. 158 à 164)

Où crois-tu qu'Orlando s'en va?

19^e partie (p. 165 à 172)

Selon toi, que se passe-t-il avec l'oncle Johann?

20^e partie (p. 173 à 179)

Qu'as-tu pensé lorsque Bamsz s'est frappé à une porte verrouillée chez Anton?

21^e partie (p. 180 à 191)

À la place des familles juives, aurais-tu été méfiant lorsque Bamsz et sa sœur leur disaient de partir se cacher?

22^e partie (p. 192 à 200)

Quand on a cogné à la porte, qui imaginais-tu derrière?

23^e partie (p. 201 à 205)

Penses-tu que les SS vont découvrir le pot aux roses?

24^e partie (p. 206 à 212)

Selon toi, pourquoi Bamsz parle-t-il de la citation de sa mère comme étant la dernière?

25^e partie (p. 213 à 225)

Crois-tu que Bamsz va réussir à revenir avec la robe de la vieille femme?

26^e partie (p. 226 à 231)

Penses-tu que les Allemands vont découvrir à temps ce qui se passe?

27^e partie (p. 232 à 240)

Que penses-tu de l'attitude de Thomas quand il va rejoindre Gilda?

28^e partie (p. 241 à 246)

À la place de Bamsz, te serais-tu proposé(e) pour aller guetter l'arrivée du bateau?

29^e partie (p. 241 à 246)

As-tu apprécié ce livre? Donne-lui une note de 1 à 10 et justifie-la à l'aide de deux arguments.



Un temps d'arrêt...

La guerre dans ma cour



Après avoir terminé chacune des sections de ton roman, réponds aux différentes questions dans ton journal dialogué. N'oublie pas de copier la question et de justifier chacune de tes réponses avec plusieurs arguments et plusieurs exemples. Bonne réflexion!

1^{re} partie (p. 11 à 24)

Que penses-tu du début de ce récit?

2^e partie (p. 25 à 34)

À la place du personnage principal, verrais-tu, toi aussi, la guerre comme un jeu?

3^e partie (p. 35 à 47)

À la place du personnage principal, serait-il important pour toi de posséder des objets ayant appartenu à l'armée allemande?

4^e partie (p. 49 à 54)

Aurais-tu réagi comme le personnage principal en réalisant que le soldat allemand avait perdu sa famille à cause de la guerre?

5^e partie (p. 55 à 62)

Y a-t-il des gens près de toi qui sont morts? Comment t'es-tu senti(e)?

6^e partie (p. 63 à 79)

Si on te donnait le choix d'émigrer, quel pays choisirais-tu? Pourquoi?

7^e partie (p. 81 à 98)

Comment imagines-tu la fin de cette histoire?

8^e partie (p. 101 à 109)

Que penses-tu du sort qui était réservé aux femmes qui avaient fréquenté des Allemands pendant l'occupation?

9^e partie (p.111 à 112)

As-tu apprécié ce livre? Donne-lui une note de 1 à 10 et justifie-la à l'aide de deux arguments.

ANNEXE 2

DÉS POUR L'ANIMATION DES DEUX CERCLES DE LECTURE

Dés pour l'animation du premier cercle de lecture

	Décris un des personnages du livre.	
Décris une émotion ressentie par un des personnages.	Quel est le but du personnage principal?	Décris le décor où se passe l'histoire.
	Comment penses-tu que cette histoire va se terminer?	
	Aimes-tu ce livre? Pourquoi?	

Dez pour l'animation du deuxieme cercle de lecture

	À quel moment l'histoire a-t-elle capté ton attention?	
Qu'as-tu le plus aimé dans cette histoire?	À quel moment as-tu deviné la fin de l'histoire?	Que changerais-tu dans cette histoire?
	Quelle est la morale de cette histoire?	
	À qui recommanderais-tu le livre?	

Inspiré de : Lemay Bourassa, G. (2004). *Intégrer les ateliers d'apprentissage dans ma classe*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH. 146-147.

ANNEXE 3

GRILLES D'ÉVALUATION DES DEUX CERCLES DE LECTURE

Grille d'évaluation du premier cercle de lecture

Apprécier...	À cocher...	Nom des élèves				
1. Décris un des personnages du livre.	☺					
	☹					
	☹					
2. Décris une émotion ressentie par un des personnages.	☺					
	☹					
	☹					
3. Quel est le but du personnage principal?	☺					
	☹					
	☹					
4. Décris le décor où se passe l'histoire.	☺					
	☹					
	☹					
5. Comment penses-tu que cette histoire va se terminer?	☺					
	☹					
	☹					
6. Aimes-tu ce livre? Pourquoi?	☺					
	☹					
	☹					

Grille d'évaluation du deuxième cycle de lecture

Apprécier...	À cocher...	Nom des élèves				
1. À quel moment l'histoire a-t-elle capté ton attention?	☺					
	☹					
	☺					
2. Qu'as-tu le plus aimé dans cette histoire?	☺					
	☹					
	☺					
3. Que changerais-tu dans cette histoire?	☺					
	☹					
	☺					
4. À quel moment as-tu deviné la fin de l'histoire?	☺					
	☹					
	☺					
5. Quelle est la morale de cette histoire?	☺					
	☹					
	☺					
6. À qui recommanderais-tu le livre?	☺					
	☹					
	☺					

ANNEXE 4

LISTE DE QUESTIONS POUR L'ENSEIGNANT

« Le garçon au pyjama rayé »



Le garçon au pyjama rayé

Fiche de questions pour l'enseignant



Voici une liste de questions à poser aux élèves à la fin de chaque chapitre. Les élèves peuvent y répondre dans leur journal dialogué. Ces questions ne sont que des suggestions, vous êtes libres d'en créer davantage.

Chapitre 1 : Pourquoi penses-tu que les parents de Bruno élèvent la voix lors de leur conversation dans le bureau?

Chapitre 2 : Selon toi, qu'est-ce que Bruno a aperçu par la fenêtre?

Chapitre 3 : D'après toi, que signifie Hoche-Vitz?

Chapitre 4 : Selon toi, qui sont ces gens derrière la barrière?

Chapitre 5 : Bruno croit que « Heil Hitler » veut dire au revoir. Toi, qu'en penses-tu?

Chapitre 6 : Penses-tu que Hoche-Vitz soit si pire que le laisse entendre Bruno?

Chapitre 7 : Pourquoi la mère de Bruno demande-t-elle à Pavel de dire que c'est elle qui a soigné la blessure alors que ce n'est pas le cas?

Chapitre 8 : À la place de la grand-mère, aurais-tu été fâché contre ton fils devenu commandant?

Chapitre 9 : Penses-tu que Bruno va respecter les limites que ses parents lui ont imposées pour son exploration?

Chapitre 10 : Selon toi, que répondra Shmuel à la question de Bruno? (Pourquoi y a-t-il tant de gens de ton côté de la barrière? Et que faites-vous là?)

Chapitre 11 : As-tu reconnu qui est le Fourreur?

Chapitre 12 : À la place de Bruno, aurais-tu parlé de ta rencontre avec Shmuel à ta famille?

Chapitre 13 : D'après toi, pourquoi le père de Kotler a-t-il quitté l'Allemagne?

Chapitre 14 : Que penses-tu du mensonge de Bruno?

Chapitre 15 : Qu'aurais-tu fait à la place de Bruno lorsque le lieutenant Kotler lui demande s'il connaît Shmuel?

Chapitre 16 : Quel personnage préfères-tu dans ce récit?

Chapitre 17 : À la place de Bruno, comment te sentirais-tu si tu devais retourner vivre à la maison de Berlin?

Chapitre 18 : Selon toi, que se passera-t-il lorsque Bruno traversera de l'autre côté de la barrière pour aller explorer?

Chapitre 19 : D'après toi, quel est l'endroit où se trouvent Bruno et Shmuel?

Chapitre 20 : As-tu aimé ce récit? Donne-lui une note de 1 à 10 et justifie-la à l'aide de deux arguments.

ANNEXE 5

GRILLE D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE

Grille d'appréciation au 3^e cycle : Écrire des textes variés

CRITÈRE	CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE				
	TRÈS BIEN	SATISFAISANT	PARTIELLEMENT	PEU	INSATISFAISANT
	A	B	C	D	E
1. Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire	Les idées, très bien développées, respectent particulièrement bien le projet d'écriture.	Les idées, bien développées, respectent le projet d'écriture.	Dans l'ensemble, les idées respectent le projet d'écriture. Certaines sont peu développées.	Il manque une idée importante pour respecter le projet d'écriture OU plusieurs idées sont imprécises ou superflues.	Les idées ne respectent pas le projet d'écriture.
2. Organisation appropriée du texte	Les idées progressent aisément, de façon logique ou chronologique. Elles sont judicieusement groupées en paragraphes. Des liens appropriés sont souvent établis entre les phrases et entre les paragraphes.	Les idées progressent de façon logique ou chronologique. Elles sont groupées en paragraphes. Des liens appropriés sont établis entre les phrases.	Les idées progressent, la plupart du temps de façon logique ou chronologique. Elles sont groupées en paragraphes, parfois de façon malhabile. Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases.	Plusieurs idées ne sont pas assemblées de façon logique ou chronologique ou les idées ne sont pas groupées en paragraphes ou le sont de façon inappropriée.	Les idées sont très difficiles à suivre.

Respect des contraintes de la langue	Formulation adéquate	3. Syntaxe et ponctuation	Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Plusieurs sont élaborées.	Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées peuvent comporter des maladresses.	En général, les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées sont mal structurées.	Plusieurs phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.	La plupart des phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.
		4. Vocabulaire	Les expressions et les mots sont très souvent précis, très variés et parfois évocateurs.	Les expressions et les mots sont souvent précis et variés.	Les expressions et les mots sont simples et parfois précis.	Les expressions et les mots sont souvent imprécis ou répétitifs.	Les expressions et les mots sont très souvent imprécis ou répétitifs.
		5. Orthographe (graphie des mots, accords du groupe du nom du verbe, de l'attribut et du participe passé employé avec l'auxiliaire <i>être</i>)	Le texte présente moins de 4 % d'erreurs.	Le texte présente de 4 % à 7 % d'erreurs.	Le texte présente de 8 % à 10 % d'erreurs.	Le texte présente de 11 % à 14 % d'erreurs.	Le texte présente plus de 14 % d'erreurs.

Inspirée par Ingrid Dommange, conseillère pédagogique, commission scolaire des Patriotes, adaptation de la grille de correction du MELS (version 2005).

ANNEXE 6

PLAN DE LA SITUATION D'ÉCRITURE « Autobiographie de... »

Nom : _____ Date : _____



Autobiographie de ...



Plan de la situation d'écriture

Situation initiale

1. Qui? (De quel objet s'agit-il?) : _____

2. Où? (Lieu de sa création) : _____

3. Comment? (La façon dont il a été conçu) : _____

4. Quoi? (Son adoption et deux choses qu'il fait avec son propriétaire) : _____

Évènement déclencheur

(la séparation)

Péripéties

(trois endroits où l'objet se retrouve)

1.

2.

3.

Dénouement

(le dernier endroit de l'histoire)

Situation finale

(Description détaillée)

ANNEXE 7

FICHE DE RÉVISION

Autobiographie de...

Donne-toi un coup de pouce...

1- Pertinence et suffisance des idées

En me mettant dans la peau de l'objet que j'ai choisi,

- J'ai donné des informations importantes pour me présenter (qui, où, comment, quoi).
- J'ai expliqué ma séparation avec mon premier propriétaire.
- J'ai précisé trois endroits différents où je me suis retrouvé.
- J'ai présenté le dernier endroit où je me suis retrouvé.
- J'ai donné plusieurs détails sur ce dernier endroit.

2- Organisation du texte

- J'ai utilisé des marqueurs de relation (d'abord, cependant, finalement) pour passer d'une phrase à une autre.
- J'ai découpé mon texte en paragraphes et j'ai utilisé des marqueurs de relation pour passer d'un paragraphe à un autre.
- Chaque fois que j'ai employé un pronom, on sait de qui il s'agit.

3- Code de correction

- J'utilise le code de correction :
 - Je vérifie la structure de mes phrases.
 - Je vérifie la ponctuation.
 - Je vérifie l'orthographe d'usage.
 - Je vérifie l'accord des GN.
 - Je vérifie l'accord des GV.

ANNEXE 8

PLAN POUR LA SITUATION D'ÉCRITURE « L'ennemi »

Nom : _____

Date : _____



Lettre à l'ennemi

Plan



Tu es soldat lors de la Première Guerre mondiale et tu te retrouves seul(e) dans une tranchée. Tu sais qu'un soldat ennemi est lui aussi seul dans sa tranchée, à quelques mètres de toi. Tu penses que cette guerre est inutile et tu souhaites abandonner. Par contre, tu ne peux sortir de ta tranchée sans être certain(e) que ton ennemi pense la même chose que toi, sinon tu risquerais de te faire tuer. Tu décides donc de lui écrire une lettre pour le convaincre de mettre fin à cette guerre. Avant d'écrire ton brouillon, prends le temps de remplir le plan pour t'aider à choisir au moins trois arguments que tu utiliseras pour le convaincre. Tu dois bien sûr développer tes idées au maximum pour être le plus convaincant possible. Bonne réflexion!

Mon 1^{er} argument : _____

Mon explication : _____

Mon 2^e argument : _____

Mon explication : _____

Mon 3^e argument : _____

Mon explication : _____

Une autre idée? _____

ANNEXE 9

DOCUMENT DE TRAVAIL POUR LES ÉLÈVES

Nom : _____ Date : _____

L'étoile d'Erika

Que s'est-il vraiment passé?



Plan

Quand?

Le moment où la pièce a lieu (avant, pendant ou après le voyage en train)

Qui?

Les personnages qui sont impliqués avec une courte description de chacun d'eux

Où?

L'endroit où se déroule l'action

Quoi?

Les principales actions vécues par les personnages

Les costumes

L'habillement et les accessoires des personnages

Le décor

Ce que nous verrons à l'arrière-plan et à l'avant-plan

Le son

La musique ou les bruitages qui seront inclus dans la scène

Maintenant que votre plan est complété, vous êtes prêts à commencer à écrire votre saynète. Voici quelques éléments à prendre en considération :

- 1- Vous devez inclure des didascalies. Les didascalies sont des indications écrites que les auteurs font pour guider le jeu des acteurs sur la scène. Elles servent à préciser le lieu, les gestes, les déplacements, les attitudes, les sentiments, les actions ou l'intonation des personnages. Elles sont placées entre parenthèses ou en italique et elles sont écrites à l'indicatif présent.
- 2- Avant chaque réplique, vous devez écrire le nom du personnage, en majuscule, et ensuite passer une ligne.
- 3- La ponctuation est très importante lorsque vous écrivez. En effet, les points de suspension (...), les points d'interrogation (?) et les points d'exclamation (!) permettent d'exprimer les différentes réactions des personnages.

À la page suivante, vous trouverez un exemple de saynète. Prenez le temps de repérer les différents éléments qui viennent de vous être expliqués.

LES FOURBERIES DE SCAPIN de Molière

Acte III scène 2 - Géronte, Scapin.

GERONTE

Hé bien ! Scapin, comment va l'affaire de mon fils ?

SCAPIN

Votre fils, Monsieur, est en lieu de sûreté ; mais vous courez maintenant, vous, le péril le plus grand du monde, et je voudrais pour beaucoup que vous fussiez dans votre logis.

GERONTE

Comment donc ?

SCAPIN

À l'heure que je vous parle, on vous cherche de toutes parts pour vous tuer.

GERONTE

Moi ?

SCAPIN

Oui.

GERONTE

Et qui ?

SCAPIN

Le frère de cette personne qu'Octave a épousée. Il croit que le dessein que vous avez de mettre votre fille à la place que tient sa sœur est ce qui pousse le plus fort à faire rompre leur mariage, et, dans cette pensée, il a résolu hautement de décharger son désespoir sur vous, et de vous ôter la vie pour venger son honneur. Tous ses amis, gens d'épée comme lui, vous cherchent de tous les côtés et demandent de vos nouvelles. J'ai vu même deçà et delà des soldats de sa compagnie qui interrogent ceux qu'ils trouvent, et occupent par pelotons toutes les avenues de votre maison. De sorte que vous ne sauriez aller chez vous, vous ne sauriez faire un pas ni à droite ni à gauche, que vous ne tombiez dans leurs mains.

GERONTE

Que ferai-je, mon pauvre Scapin?

SCAPIN

Je ne sais pas, Monsieur, et voici une étrange affaire. Je tremble pour vous depuis les pieds jusqu'à la tête, et... Attendez. (Il se retourne, et fait semblant d'aller voir au bout du théâtre s'il n'y a personne.)

GERONTE

(En tremblant.) Eh?

ANNEXE 10

GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNANT « L'étoile d'Erika »

L'étoile d'Erika

Que s'est-il vraiment passé?



Grille d'évaluation de l'enseignant

A : Très satisfaisant B : Satisfaisant C : Peu satisfaisant D : Insatisfaisant

La présentation orale

Critères d'évaluation	Nom de l'élève	Nom de l'élève	Nom de l'élève	Nom de l'élève
1. Le rythme				
2. L'intonation				
3. Le débit				
4. Le volume				
5. L'articulation				
Note globale				

L'écriture de la scène

Critères d'évaluation	Note
1. Toutes les sections du plan sont complétées.	
2. Le sujet a été respecté.	
3. Les didascalies donnent des renseignements pertinents.	
4. Le nom des personnages est écrit avant leur réplique.	
5. La ponctuation est correctement utilisée.	
Note globale	

ANNEXE 11

GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ÉLÈVE « L'étoile d'Erika »

L'étoile d'Erika

Grille d'évaluation de l'élève



Évaluateur : _____

A : Très satisfaisant B : Satisfaisant C : Peu satisfaisant D : Insatisfaisant

Critères d'évaluation	Nom de l'élève	Nom de l'élève	Nom de l'élève	Nom de l'élève
1. Le rythme				
2. L'intonation				
3. Le débit				
4. Le volume				
5. L'articulation				
Note globale				

ANNEXE 12

LISTE DE QUESTIONS POUR L'ENSEIGNANT « Rose blanche »

Lire entre les lignes!

Rose blanche



Voici une liste de questions que l'enseignant peut utiliser pour amener les élèves à faire des inférences pendant la lecture de l'album. Les élèves peuvent répondre aux questions dans leur journal dialogué. Ces questions sont des suggestions; l'enseignant est donc libre de modifier la liste.

1^{re} question (p.1) : À qui appartiennent les camions qui arrivent dans la ville de Rose Blanche?

2^e question (p. 5) : Pourquoi la mère de Rose Blanche lui demande-t-elle d'être prudente en traversant la route devant les camions?

3^e question (p. 7) : Où vont les camions qui quittent la ville et pourquoi reviennent-ils vides?

4^e question (p. 14) : Pourquoi l'auteur passe-t-il du passé composé au présent dans la même page?

5^e question (p. 15) : Qui sont les enfants derrière les fils électriques?

6^e question (p. 17) : Depuis le début, le récit était écrit à la première personne du singulier. Selon toi, pourquoi passe-t-il à la troisième personne du singulier à partir de la page 17?

7^e question (p. 18) : Pourquoi tout le monde dans la ville maigrit sauf le bourgmestre?

8^e question (p. 21) : Pourquoi les gens quittent-ils la ville?

9^e question (p. 23) : Pourquoi la clairière est-elle vide?

10^e question (p. 24) : Que veut dire l'auteur lorsqu'il écrit : « Les soldats voient l'ennemi partout. »?

11^e question (p. 26) : Qui sont les nouveaux militaires qui arrivent en ville?

12^e question (p. 28) : Pourquoi les deux dernières pages sont plus colorées que les pages précédentes de l'album?

13^e question : Pourquoi l'auteur a-t-il nommé la petite fille Rose Blanche?

(La Rose blanche est le nom d'un groupe de résistants allemands pendant la Seconde Guerre mondiale composé de quelques étudiants et de leurs proches.)

ANNEXE 13

FICHE DE QUESTIONS POUR L'ENSEIGNANT

« Aïssata et Tatihou »

Aïssata et Tatihou



À la recherche de sens



À l'aide de ton voisin, trouve la signification des mots ou des expressions soulignés.

1. Un oiseau perché dans le frangipanier faisait entendre trois notes à intervalles réguliers.
2. Le lézard a remué légèrement la tête. Aïssata l'a pris doucement dans sa paume. Les deux perles vertes dardées droit sur elle brillaient d'amitié.
3. Soudain, une grande clameur s'est élevée dans le ciel blanc.

4. Quelque chose en elle se refusait à rester sur la piste.
Nissata a donc marché au milieu des herbes effilées.
5. Tout à coup, un garçon à peine plus grand qu'elle a débouché d'un fouillis d'herbes.
6. Elle avait entendu parler des enfants-soldats. Sans foi ni loi, c'est ce qu'on disait. Enrôlés de force, formés pour faire la guerre, comme les hommes en kaki.
7. Nissata s'est laissée tomber, les yeux écarquillés, la bouche sèche.
8. Le garçon la toisait.
9. C'est alors qu'un autre garçon en kaki est sorti du fourré.
10. Quand la chaleur a commencé à diminuer un peu, la lisière blanche des champs de coton s'est dessinée.
11. Nissata a senti un goût âcre dans sa bouche et son cœur s'est mis à battre très fort.

12. Quand la lune s'est mise à briller dans le ciel, elle a remarqué un trou d'eau entouré de palmiers. Elle a fait halte.
13. Des femmes, des enfants, des hommes se pressaient autour des tentes. Ils étaient maigres et la lumière manquait dans leurs yeux.
14. D'autres hommes et d'autres femmes en blouse blanche couraient, affairés.
15. Il a fait entrer Nissata sous une grande tente blanche et l'a déposée doucement sur la table d'auscultation.
16. Une dame en blanc a donné un bol de manioc à Nissata, puis elle l'a prise par la main et emmenée dans la tente des enfants.
17. Il m'a sauvé la vie, il est gentil! elle a dit. Alors les gens ont été bien attrapés.

ANNEXE 14

FICHE D'APPRÉCIATION POUR LES ÉLÈVES

Nom : _____

Date : _____

Nissata et Tatihou

Apprécier des œuvres littéraires



1. Ais-tu aimé ce livre? Attribue une note au récit et justifie à l'aide de 2 ou 3 arguments.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Crois-tu qu'Aissata va retrouver sa famille au campement? Pourquoi?

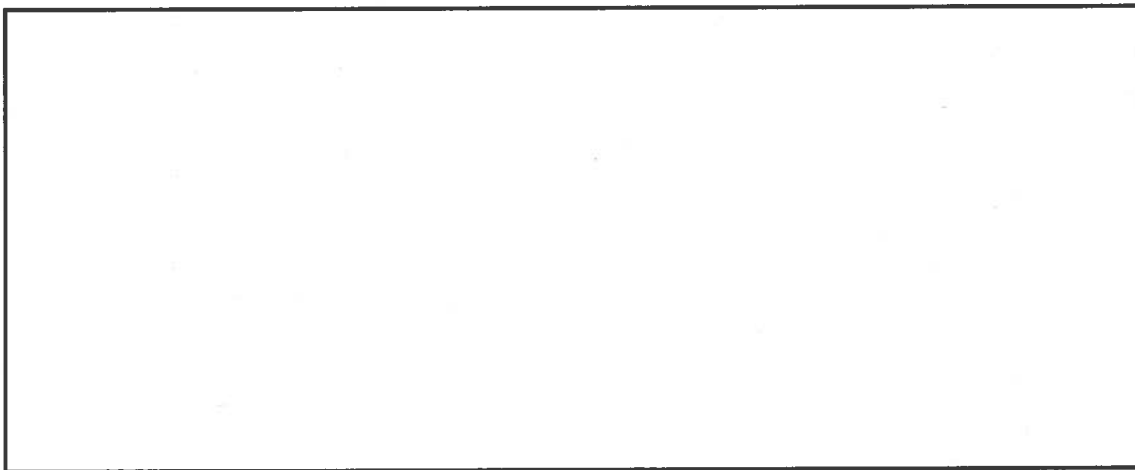
3. Quel personnage as-tu préféré? Explique pourquoi.

4. Choisis un évènement du livre et explique comment tu aurais réagi en te mettant dans la peau d'un des personnages.

5. Compare ce livre à une autre histoire que tu as déjà lue, vue ou entendue. Dis en quoi elle est semblable et en quoi elle est différente.

6. En quoi ce roman te fait-il penser à un élément de ta vie? Te rappelle-t-il quelqu'un de ton entourage ou un aspect de ta vie personnelle?

7. Illustre un passage du livre que tu as apprécié. Décris la scène et explique pourquoi elle a attiré ton attention.



a) Description de la scène : _____

b) Raison pour laquelle je la préfère : _____



ANNEXE 15

FICHE DE PLAN POUR LES ÉLÈVES « Caucus littéraire »

Nom : _____ Date : _____



Le caucus littéraire

Fiche de préparation



1. Titre du livre : _____
2. Auteur : _____
3. Maison d'édition : _____
4. Année de parution : _____
5. Genre littéraire : _____
6. Résumé de l'œuvre : _____

7. Appréciation de l'œuvre :

Voici une liste de critères pour t'inspirer! Ce ne sont que des suggestions! Tu n'as pas à tous les traiter dans ta présentation et tu es libre d'en ajouter d'autres!

Les thèmes et les sous-thèmes

Les valeurs

Le temps et le lieu du récit

Le style d'écriture de l'auteur

Les liens que tu peux faire avec tes expériences personnelles

Les personnages

Les sentiments que tu as ressentis en lisant cette œuvre

Les liens que tu peux établir avec d'autres œuvres que tu connais

Blank lined writing area with horizontal lines.

ANNEXE 16

GRILLE D'ÉVALUATION POUR LES ÉLÈVES « Caucus littéraire »

Nom : _____

Date : _____



Le caucus littéraire

Fiche d'évaluation



Apprécier...	À cocher...	Nom des élèves				
1. Le choix du livre respecte le thème demandé.	☺					
	☹					
	☹					
2. Le choix du livre respecte le genre demandé.	☺					
	☹					
	☹					
3. L'élève fait la présentation de son œuvre (titre, auteur, maison d'édition et année).	☺					
	☹					
	☹					
4. L'élève fait un résumé de l'œuvre qu'il a choisie.	☺					
	☹					
	☹					
5. L'élève fait l'appréciation de l'œuvre qu'il a choisie (plusieurs critères).	☺					
	☹					
	☹					
6. L'appréciation générale du contenu	☺					
	☹					
	☹					

Communiquer...	À cocher...	Nom des élèves				
1. Rythme	☺					
	☹					
	☹					
2. Intonation	☺					
	☹					
	☹					
3. Débit	☺					
	☹					
	☹					
4. Volume	☺					
	☹					
	☹					
5. Articulation	☺					
	☹					
	☹					
6. Regard	☺					
	☹					
	☹					
7. Gestes	☺					
	☹					
	☹					
8. Appréciation générale	☺					
	☹					
	☹					