

La littératie...

une toile de fond pour la réussite

Cadre de référence




Remerciements

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick tient à souligner l'expertise et l'engagement de :

Madame **Marie-Josée Long**, conceptrice et collaboratrice principale,
District scolaire francophone du Nord-Ouest.

Madame **Renée Bourgeois**, rédactrice principale,
Université de Moncton.

Nous remercions également les enseignantes et enseignants, les orthophonistes scolaires, les agentes et agents pédagogiques, mentors en littératie et responsables aux services intégrés des districts scolaires ainsi que les agentes et agents pédagogiques du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance pour leur rétroaction et l'aide généreuse qu'ils nous ont accordées tout au long de la réalisation de ce projet.



La littératie...

une toile de fond pour la réussite

Cadre de référence

Table des matières

Intro

Pour se donner une vision commune de la littératie au Nouveau-Brunswick francophone.....	7
--	---

1

Qu'est-ce que la littératie?	11
------------------------------------	----

2

La littératie équilibrée : un modèle à trois composantes....	13
2.1 Trois composantes fondamentales : la communication orale, la lecture et l'écriture.....	15
2.2 Trois composantes au cœur de l'apprentissage dans toutes les matières.....	15
2.3 Trois composantes fondées sur les principes directeurs de l'enseignement – apprentissage à privilégier en littératie	16
2.4 Trois composantes inspirées d'une pédagogie propre au milieu minoritaire	18
2.5 Trois composantes garantes d'une pédagogie inclusive.....	18

3

Une pédagogie inclusive	19
-------------------------------	----

4

Une pédagogie propre au milieu minoritaire	23
---	-----------

5

Les principes directeurs de l'enseignement-apprentissage à privilégier en littératie	27
5.1 Axer nos interventions sur la construction des savoirs	27
5.2 Privilégier un enseignement stratégique	29
5.3 Tirer profit de l'évaluation continue du progrès des élèves....	32
5.4 Tenir compte des différences	35
5.5 Développer la pensée critique et créative.....	37

6

La littératie équilibrée au cœur de l'apprentissage dans toutes les matières.....	41
6.1 Écouter activement et prendre la parole dans toutes les matières.....	42
6.2 Lire dans toutes les matières.....	43
6.3 Écrire dans toutes les matières.....	45

7

La littératie dans le parcours scolaire	51
7.1 La littératie précoce	52
7.2 L'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture	52
7.3 La littératie dans toutes les matières.....	53

Une approche équilibrée	55
-------------------------------	----

Conclusion	57
------------------	----

Références bibliographiques	59
-----------------------------------	----

Liste des figures

Figure 1 : Un modèle de littératie équilibrée	14
--	----

Figure 2 : La pédagogie en milieu minoritaire	24
--	----

Figure 3 : Le modèle de responsabilisation graduelle	30
---	----

Figure 4 : Les trois buts de l'évaluation.....	34
---	----

Figure 5 : La pyramide d'intervention.....	36
---	----

Figure 6 : La littératie dans le parcours scolaire.....	51
--	----

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les principes directeurs de l'enseignement- apprentissage à privilégier en littératie	17
---	----

Tableau 2 : La pédagogie inclusive	21
---	----

Tableau 3 : Une conception de l'apprentissage axée sur la construction des savoirs	28
--	----

Tableau 4 : Suggestions de pratiques littératiées dans toutes les matières.....	47
---	----

Introduction

Pour se donner une vision commune de la littératie au Nouveau-Brunswick francophone

Depuis bientôt une décennie, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, de même que les districts scolaires, misent sur la littératie au primaire afin d'améliorer les niveaux de compétences en communication orale, en lecture et en écriture chez les élèves francophones du Nouveau-Brunswick. De nombreux dispositifs témoignent de l'importance accordée à ce dossier :

- l'adoption d'évaluations provinciales en lecture 2^e et 4^e année ;
- l'élaboration de profils et de continuums en lecture et en écriture ;
- l'embauche d'enseignantes, d'enseignants et/ou de mentors en littératie dans chacun des districts scolaires ;
- l'achat de nombreuses ressources pédagogiques et didactiques ;
- l'offre de formations (littératie équilibrée, processus de lecture, stratégies, analyse de méprises, interventions efficaces et liens avec les autres matières, normes de rendement en écriture, etc.) ;
- l'implantation progressive d'un programme de littératie équilibrée dans toutes les écoles primaires ;
- l'élaboration de normes de rendement en écriture.

Toutes ces initiatives ont facilité, à divers degrés, l'adoption de pratiques pédagogiques aptes à favoriser l'acquisition de compétences en littératie. Ces pratiques prometteuses ont eu, à leur tour, une incidence positive sur les apprentissages des élèves en ce qui a trait à la communication orale, la lecture et l'écriture.

Toutefois, il reste toujours du travail à effectuer afin que tous les intervenants et intervenantes du primaire, qu'ils soient enseignantes ou enseignants titulaires, enseignantes, enseignants ou mentors en littératie, enseignantes-ressources ou enseignants-ressources, directions d'école, agentes ou agents pédagogiques, orthophonistes scolaires ou autres, partagent une même représentation de la littératie et se dotent d'un discours commun.

La littératie est essentielle à l'apprentissage scolaire. Elle a une incidence sur la capacité d'une personne à prendre part à la société et à comprendre les questions publiques importantes. De plus, elle sert de base à l'acquisition des compétences nécessaires au marché du travail.

Statistique Canada (2003)

Les recherches le démontrent : la littératie a un impact décisif sur le parcours scolaire de tous les élèves. L'acquisition de compétences solides à l'oral, en lecture et en écriture permet aux élèves de réaliser leur plein potentiel, d'atteindre leurs buts, bref de réussir à tous les plans. D'ailleurs, la déclaration de l'UNESCO (2003) confère à la littératie une dimension sociale qui, bien au-delà d'un ensemble de compétences en lecture et en écriture, vise la participation, voire l'amélioration de la société du XXI^e siècle et représente une véritable source de liberté.

D'autant plus que, dans un milieu francophone minoritaire comme le Nouveau-Brunswick, la littératie constitue un enjeu de taille. En effet, les résultats aux évaluations pancanadiennes et internationales, telles que PPCE, PIRLS et PISA, soulignent des écarts de performance entre les élèves francophones et leurs pairs qui grandissent en milieu majoritaire.

Toutefois, les élèves progressent assurément dans l'atteinte de la cible de 85 % de réussite aux évaluations provinciales selon les indicateurs de rendement et cibles proposées dans le plan éducatif provincial 2013-2016 (MEDPE, 2013). Afin d'attiser ces progrès et d'outiller davantage les pédagogues, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance propose des pistes supplémentaires qui permettent d'encore mieux répondre aux besoins particuliers des élèves.

Pour relever ce défi, il apparaît essentiel de dégager une vision commune de la littératie et de développer un cadre explicitant les principales composantes d'un programme de littératie efficace, tout en tenant compte de la réalité des francophones en milieu minoritaire. L'élaboration de ce cadre s'appuie, d'une part, sur les différentes perspectives d'auteurs par rapport aux diverses théories en matière de littératie et, d'autre part, sur les pratiques pédagogiques efficaces en communication orale, en lecture et en écriture.

Les principaux buts de cet outil pédagogique sont :

- d'adopter un langage commun et de clarifier les attentes en vue d'assurer un enseignement efficace fondé sur les résultats de la recherche pour optimiser le rendement des élèves en littératie ;
- de développer l'expertise en littératie et de soutenir les enseignantes et enseignants, incluant les enseignantes et enseignants spécialistes (enseignement ressource, littératie, francisation, etc.) ;
- de fournir un cadre de référence à toutes les intervenantes et à tous les intervenants dans le milieu scolaire afin d'orienter leurs prises de décisions et leurs interventions.



1

Qu'est-ce que la littératie ?

Dans son sens traditionnel, c'est-à-dire celui que lui attribue le dictionnaire, la littératie représente la capacité de lire et d'écrire. Toutefois, cette définition plutôt simpliste ne saurait tenir compte des compétences en communication orale, en lecture et en écriture essentielles au développement maximal du potentiel de chaque élève et à son fonctionnement dans la société du XXI^e siècle. Ainsi, au-delà de la capacité à lire et à écrire, la littératie revêt un sens plus large et englobe, entre autres, la capacité de résoudre des problèmes, de développer une pensée critique et créative, de s'ouvrir sur le monde et d'utiliser les technologies de l'information et de la communication.

Dans cette perspective, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance propose une définition plus ambitieuse :

La littératie se définit comme étant la capacité de comprendre, d'interpréter, d'évaluer et d'utiliser à bon escient l'information retrouvée dans diverses situations et divers messages, à l'écrit ou à l'oral, pour communiquer et interagir efficacement en société.

MEDPE, 2014

Cette définition pourrait en surprendre plusieurs par son omission des mots « lire » ou « écrire ». Pourtant, elle traduit fidèlement une vision qui place les compétences en communication orale, en lecture et en écriture au service de la pleine réalisation du potentiel de l'élève et de sa contribution à la société dans laquelle il évolue. En plus de lui garantir une accessibilité aux apprentissages de tous ordres, ces compétences le rendent capable d'appréhender d'un regard critique le monde qui l'entoure et de participer à part entière à la création d'un monde meilleur. Bref, la littératie permet à l'élève de « lire » le monde et d'« écrire » sa vie.

2

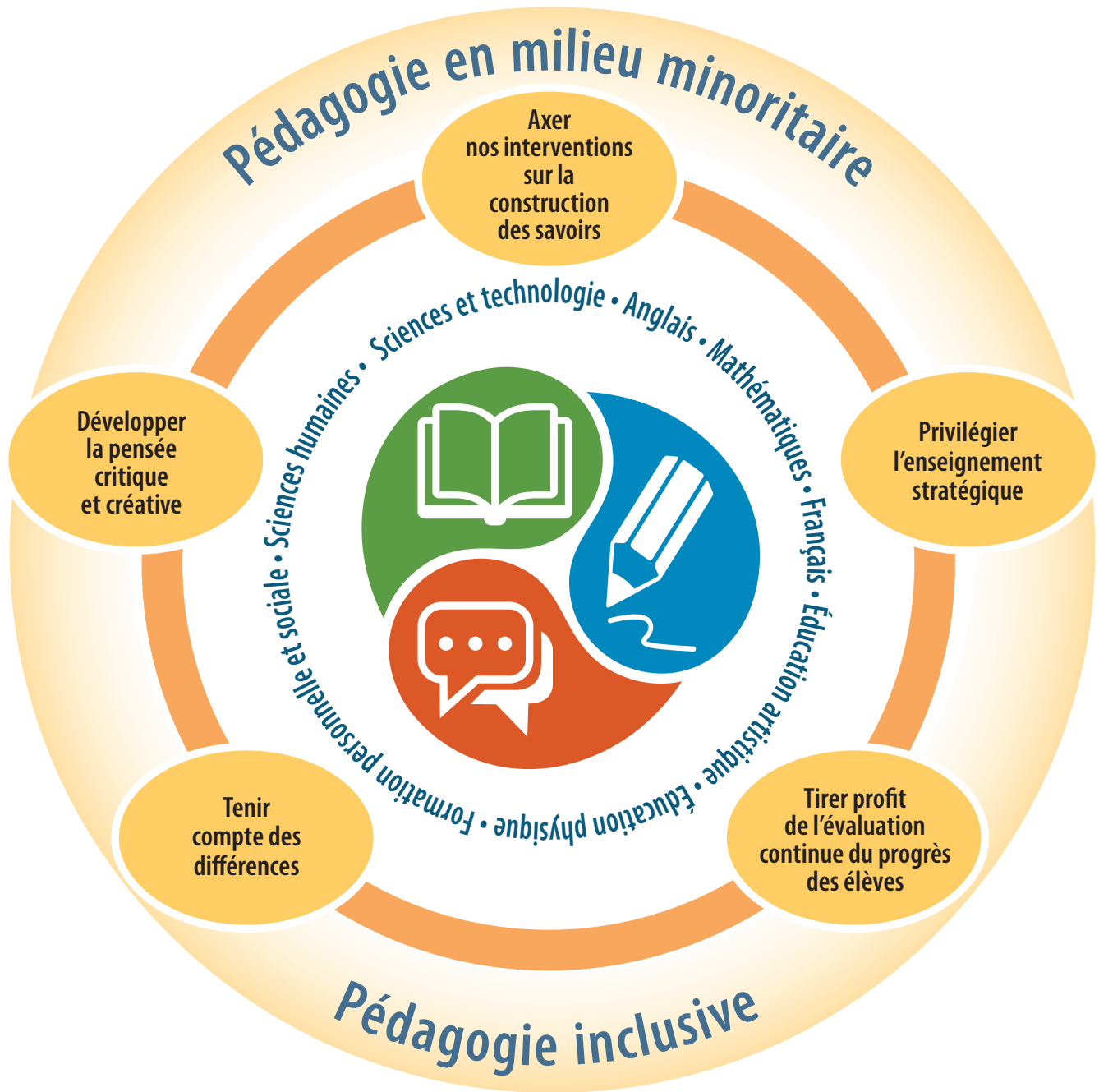
La littératie équilibrée : un modèle à trois composantes

Améliorer les niveaux de compétences en communication orale, en lecture et en écriture chez les élèves francophones du Nouveau-Brunswick est un défi de taille qui invite tous les intervenantes et les intervenants à la concertation de leurs efforts.



Afin de clarifier les attentes et d'arrimer nos interventions, nous proposons un modèle de littératie équilibrée qui s'articule autour des trois composantes fondamentales de la littératie, soit la **communication orale**, la **lecture** et l'**écriture** (figure 1). Ce modèle tient compte de leur interdépendance, de leur transdisciplinarité et les situe au centre des **principes directeurs** qui les sous-tendent, de la **pédagogie en milieu minoritaire** et de la **pédagogie inclusive** qui les inspirent.

Figure 1
Un modèle de littératie équilibrée



2.1 Trois composantes fondamentales : la communication orale, la lecture et l'écriture

Un modèle de littératie équilibrée est soutenu par trois composantes fondamentales et interdépendantes : la communication orale, la lecture et l'écriture. Un enseignement équilibré de ces trois composantes façonne les compétences de l'élève en littératie et l'aide à développer sa compréhension, sa façon de communiquer et son habileté à produire du sens.



En **communication orale**, l'élève doit développer les habiletés de prise de parole : il pourra organiser et formuler un message pour ensuite le communiquer à l'aide de mots justes. L'élève doit aussi développer des habiletés d'écoute active : il sera en mesure de comprendre et d'interpréter les messages reçus et d'interagir spontanément avec ses interlocutrices et interlocuteurs.



En **lecture**, l'élève doit être capable de décoder le texte écrit, d'identifier le message, de le comprendre, de l'interpréter, de l'évaluer et d'y réagir. Il pourra accéder avec discernement aux informations présentées dans les univers textuels de plus en plus variés.



En **écriture**, l'élève doit développer des habiletés motrices, être capable d'organiser et de formuler ses idées de façon cohérente, efficace et originale, en plus d'appliquer les conventions de la langue. Il pourra communiquer un message clair en fonction de son intention de communication et de ses destinataires.

2.2 Trois composantes au cœur de l'apprentissage dans toutes les matières

La littératie prend tout son sens et sa place légitime au cœur de tout apprentissage lorsque les situations d'apprentissage en communication orale, en lecture et en écriture sont exploitées dans toutes les matières scolaires. Effectivement, l'élève construit ses connaissances disciplinaires lorsqu'il réfléchit et traite l'information transmise par une grande diversité de textes : livres, manuels, médias électroniques, discours, documentaires et bien d'autres. De plus, l'élève développe et gère les stratégies

L'élève qui possède un vocabulaire plus étendu comprend mieux les textes et il réinvestit ce vocabulaire à l'oral et à l'écrit, ce qui favorise l'accès à l'apprentissage.

Trehearne, 2006a

essentielles à la compréhension du vocabulaire propre à chacune des disciplines. La littératie se transforme ainsi en une responsabilité partagée qui interpelle les enseignantes et les enseignants de toutes les matières à travailler en concertation.

L'exploitation de la littératie dans toutes les matières permet également à l'élève de réinvestir et de consolider ses compétences en communication orale, en lecture et en écriture. À titre d'exemples, pensons aux situations d'apprentissage qui invitent l'élève à exprimer son point de vue ou à résumer l'information verbalement, à lire les

différents types de textes associés à chacune des matières ou encore à écrire en exploitant diverses structures de textes.

2.3 Trois composantes fondées sur les principes directeurs de l'enseignement-apprentissage à privilégier en littératie

Les pratiques pédagogiques proposées dans ce modèle de littératie équilibrée s'appuient sur les principes directeurs de l'enseignement-apprentissage tels qu'émis par les chercheurs au cours des dernières années. Pour favoriser le développement de compétences en communication orale, en lecture et en écriture dans toutes les matières, les intervenantes et les intervenants choisiront donc des approches, des ressources et des outils cohérents avec les préceptes de cinq principes directeurs (tableau 1).



Les enseignants sont en mesure de rendre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture intéressant et amusant, tout en améliorant l'efficacité de cet apprentissage par l'intégration de pratiques d'enseignement fondées sur des données probantes issues de la recherche.

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabetisation, 2009

Tableau 1

Les principes directeurs de l'enseignement-apprentissage

Les principes directeurs de l'enseignement-apprentissage à privilégier en littératie	
1. Axer nos interventions sur la construction des savoirs	<ul style="list-style-type: none">• Les pratiques pédagogiques mises en œuvre engagent l'élève activement dans la construction de ses savoirs et assurent des apprentissages durables et transférables.
2. Privilégier un enseignement stratégique	<ul style="list-style-type: none">• L'enseignement stratégique offre un cadre pédagogique pour l'enseignement explicite des stratégies socioaffectives, cognitives et métacognitives en communication orale, en lecture et en écriture.
3. Tirer profit de l'évaluation continue du progrès des élèves	<ul style="list-style-type: none">• L'évaluation au service de l'apprentissage invite à l'observation planifiée et régulière du progrès des élèves afin de mieux cibler les interventions subséquentes.• L'évaluation en tant qu'apprentissage dote l'élève de l'habileté à porter un regard appréciatif sur ses progrès et à se fixer des objectifs d'amélioration.
4. Tenir compte des différences	<ul style="list-style-type: none">• Les pratiques pédagogiques admettent des dispositifs afin de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage et offrent, à chaque élève, l'occasion de développer son plein potentiel.
5. Développer la pensée critique et créative	<ul style="list-style-type: none">• L'enseignement des stratégies de compréhension et un questionnement faisant appel aux habiletés supérieures de la pensée conduisent l'élève à réfléchir en profondeur sur les idées exprimées explicitement ou implicitement dans les textes, à prendre position et à formuler de nouvelles idées.

Les particularités de ces principes en lien avec la littératie seront mises en évidence un peu plus loin dans le présent document.

2.4 Trois composantes inspirées par une pédagogie propre au milieu minoritaire

Au Nouveau-Brunswick francophone, la littératie assume la double mission conférée aux écoles œuvrant en contexte linguistique minoritaire : assurer des apprentissages de qualité et favoriser la construction d'une identité francophone. Une pédagogie apte à répondre à la réalité d'un milieu anglo-dominant offre aux élèves de nombreuses occasions de parler,

d'écouter, de lire et d'écrire, en français, dans toutes les matières. Cette pédagogie tire également profit de ces situations d'apprentissage pour développer un rapport positif à la langue et cultiver un sentiment d'appartenance à la communauté francophone.

L'individu qui aime sa langue et qui se sent fier de son identité résistera plus facilement à l'assimilation et voudra que sa culture rayonne autour de lui.

ON PROTÈGE CE QUE L'ON AIME.

Cormier, 2011

2.5 Trois composantes garantes d'une pédagogie inclusive



Les élèves n'empruntent pas tous un même parcours dans l'acquisition et la maîtrise des habiletés en communication orale, en lecture et en écriture. En effet, l'importante diversité culturelle, sociale, académique et autre qui caractérise notre population scolaire se traduit par des trajectoires d'apprentissage variées et sollicite des approches pédagogiques diversifiées. Un modèle de littératie équilibrée reconnaît, valorise et exploite cette diversité dans une perspective inclusive et favorise, chez chacun de nos élèves, le développement de la capacité à comprendre le monde qui l'entoure.

3

Une pédagogie inclusive

L'époque des classes homogènes, ou du moins l'illusion que nous avons de leur existence, est révolue. Avant même d'accueillir ses élèves en début d'année scolaire, toute enseignante ou tout enseignant sait que ceux-ci diffèreront les uns des autres sur de nombreux plans : leurs intérêts, leurs connaissances et leurs expériences antérieures, leurs capacités physiques et intellectuelles, leur rythme d'apprentissage, leur orientation sexuelle, leur culture d'origine, leur langue maternelle et autres langues parlées à la maison, leurs attitudes, et bien d'autres. Tous ces facteurs ont une incidence sur la motivation, le comportement, l'engagement, la participation, la compréhension, bref, sur l'apprentissage des élèves.

Au Nouveau-Brunswick, les intervenantes et intervenants du système scolaire comprennent que la prise en compte de ces différences est fondamentale à l'apprentissage. En fait, pour que tout élève s'épanouisse et atteigne son plein potentiel, pour qu'il devienne un citoyen engagé et ouvert sur le monde, il est essentiel, d'une part, qu'il soit reconnu comme membre à part entière de sa communauté scolaire, et, d'autre part, qu'il reconnaisse la valeur de chacun des autres individus. Ainsi, l'élève est appelé à apprendre en présence de **tous** ses pairs. C'est d'ailleurs ce que précise la politique 322 sur l'inclusion scolaire, politique qui motive l'adoption d'une pédagogie inclusive dans les écoles néobrunswickoises.

Toute intervenante ou tout intervenant qui reconnaît la diversité des élèves reconnaît aussi sa responsabilité à la respecter. Pour les guider dans ce respect des différences, la conception universelle de l'apprentissage propose des interventions qui visent l'élimination des obstacles afin que les apprentissages puissent se réaliser pleinement. Or, pour éliminer les obstacles et rendre les apprentissages accessibles à toutes et à tous, l'enseignante ou l'enseignant doit bien planifier ses interventions. En effet, **la planification de l'enseignement est à la base de la pédagogie inclusive.**

Pour faciliter l'adoption d'une **conception universelle de l'apprentissage**, le Ministère, les districts scolaires et les écoles conçoivent des programmes d'études plus souples et offrent des services qui soutiennent la prise en compte de la diversité des élèves. Ces services comprennent notamment des ressources et un environnement exempts d'obstacles, qu'ils soient physiques, culturels, langagiers ou reliés aux styles, rythmes et capacités d'apprentissage.

Ainsi, en tenant compte des besoins des élèves, en anticipant les obstacles qu'ils peuvent rencontrer et en se fondant sur les apprentissages visés dans les programmes d'études et, le cas échéant, dans les plans d'intervention, les enseignantes et les enseignants planifient leur enseignement ; ils effectuent des choix judicieux du matériel, de l'activité, de l'intervention, du regroupement d'élèves, du lieu physique et bien d'autres, toujours dans le but d'améliorer l'accès à l'apprentissage pour tous les élèves en éliminant les obstacles de tous ordres.



Tableau 2
La pédagogie inclusive

<p align="center">Dans une école où l'on pratique la pédagogie inclusive, on peut voir...</p>		
<p>... des interventions effectuées à divers paliers, selon le modèle de <i>Réponse à l'intervention</i> (Whitten, Esteves et Woodrow, 2012), pour assurer que l'apprentissage tient compte des besoins particuliers des élèves :</p>	<p>... des ressources et du matériel diversifiés et un environnement qui :</p>	<p>... des activités pratiquées par des élèves qui ont le même intérêt, peu importe leur capacité physique ou intellectuelle :</p>
<ul style="list-style-type: none"> • des interventions ciblées pour tous ; • des interventions ciblées à un groupe d'élèves, pratiquées à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de classe ; • des interventions ciblées à un seul élève, pratiquées à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de classe. 	<ul style="list-style-type: none"> • tiennent compte des diverses capacités cognitives et physiques des élèves • tiennent compte des diversités culturelles et régionales, d'orientation sexuelle ; • renversent les stéréotypes de genre, d'ethnies, de milieux socioéconomiques particuliers ; • favorisent la collaboration, l'autodétermination, le rapport positif à la langue. 	<ul style="list-style-type: none"> • des ressources matérielles de divers niveaux de complexité, peu importe l'âge des élèves ; • des actions qui assurent que chaque élève se sent accepté et valorisé, qu'il a sa juste valeur au sein de l'école ; • des programmes ou services spécialisés, pour répondre aux besoins précis de certains élèves.

L'engagement de toutes les intervenantes et de tous les intervenants du système scolaire dans l'élaboration de planifications qui tiennent compte de la diversité des élèves et de leurs besoins permettra à **chaque** élève d'atteindre son plein potentiel. À long terme, la pédagogie inclusive pratiquée dans les écoles du Nouveau-Brunswick aura comme effet de créer des adultes ouverts sur les autres et sur le monde.



Pour en savoir plus...

CAST (2014). *Aperçu de la conception universelle de l'apprentissage*. Vidéo en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=oCguozTfJyA&feature=youtu.be>

MEDPE (2015). *Formation en pédagogie inclusive pour les enseignants-ressources novices*. Fredericton, NB : Direction des services d'appui à l'éducation. En ligne : <http://inclusion.nbed.nb.ca/>

MEDPE (2014). *Équipe stratégique scolaire*. Fredericton, NB : Direction des services d'appui à l'éducation. En ligne : [https://portail.nbed.nb.ca/Document%20Library/Équipe%2ostratégique%2oscolaire%202014%20\(6\).pdf](https://portail.nbed.nb.ca/Document%20Library/Équipe%2ostratégique%2oscolaire%202014%20(6).pdf)

MEDPE (2013). *Politique 322 – Inclusion scolaire*. Fredericton, NB : Division des politiques et de la planification. En ligne : <http://www.gnb.ca/oooo/pol/f/322F.pdf>

MEDPE (2013). *Politique 703 – Milieu propice à l'apprentissage et au travail*. Fredericton, NB : Division des politiques et de la planification. En ligne : <http://www.gnb.ca/oooo/pol/f/703F.pdf>

Whitten, E., Esteves, K.J. et Woodrow, A. (2012). *La réponse à l'intervention. Un modèle efficace de différenciation*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.



4

Une pédagogie propre au milieu minoritaire

L'apprentissage de la communication orale, de la lecture et de l'écriture est un long parcours, jalonné d'une progression de connaissances et d'habiletés. Or, réaliser ces apprentissages dans un contexte où la langue à acquérir est minoritaire comporte son lot de contraintes. Pensons, entre autres, aux écarts importants de francité chez les élèves, à la présence de différentes variétés de langue, au manque d'occasions pour s'exprimer en français et à l'absence de ressources de tous ordres. Pour contrebalancer cette prédominance de la langue anglaise, l'école francophone en milieu minoritaire se dote d'un modèle pédagogique apte à favoriser le développement d'une identité linguistique et culturelle francophone. Dans ses écrits récents, la chercheuse Marianne Cormier (2010, 2011) met de l'avant six axes d'intervention pour une pédagogie en milieu minoritaire (figure 2).

Pour ces élèves qui grandissent dans un milieu social où l'anglais domine, il est faux de croire que le fait de fréquenter l'école de langue française fait automatiquement de ces jeunes des « petits francophones ».

Gérin-Lajoie, 2008



Figure 2

La pédagogie en milieu minoritaire

Rapport positif à la langue française	<ul style="list-style-type: none">• Adopter une attitude ouverte à la langue parlée des élèves	<ul style="list-style-type: none">• Construire sur les acquis pour élargir leur répertoire langagier
Appropriation culturelle	<ul style="list-style-type: none">• Proposer des activités culturelles à l'école	<ul style="list-style-type: none">• Inciter les élèves à découvrir les richesses culturelles dans la communauté
Actualisation du potentiel d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none">• Entretenir des attentes très élevées	<ul style="list-style-type: none">• Adopter une évaluation formative et une approche différenciée
Développement de l'autodétermination	<ul style="list-style-type: none">• Agir favorablement sur la motivation• Offrir des choix, faire vivre des succès	<ul style="list-style-type: none">• Créer un climat d'accueil et de collaboration
Conscientisation et engagement	<ul style="list-style-type: none">• Guider les élèves dans l'observation des réalités sociales	<ul style="list-style-type: none">• Encourager la prise en charge face à ces réalités
Entreprenariat communautaire	<ul style="list-style-type: none">• Initier des partenariats de toutes sortes	

Dans un premier temps, la pédagogie en milieu minoritaire veille à créer chez l'élève un **rapport positif à la langue française**. En adoptant une attitude ouverte à la langue parlée des élèves et en multipliant les occasions de prise de parole, les enseignantes et les enseignants peuvent valoriser les acquis des élèves et construire sur cette base, ce « déjà-là ». D'abord et avant tout, il faut encourager les élèves à parler et à s'exprimer en toute confiance dans leur parler régional, porteur de leur identité, sans crainte de s'exposer à la critique et à la surcorrection. Ensuite pourra s'amorcer la transition vers un français plus standard, plus universel, en puisant dans leurs connaissances antérieures de la langue et en élargissant progressivement leur répertoire langagier. N'oublions pas que la mission de l'école est de munir les élèves d'un outil de communication apte à favoriser une ouverture sur la francophonie mondiale.

En tenant compte des divers vécus langagiers des élèves, en bâtissant sur leurs acquis et en ayant des attentes élevées, les pédagogues auront beaucoup plus de chance d'arriver à développer des compétences langagières solides chez leurs élèves et de les amener à valoriser et à protéger la langue française.

PALC, 2014

Au-delà d'un projet linguistique, la pédagogie en milieu minoritaire cherche à développer chez les élèves un sentiment d'appartenance à la communauté acadienne et francophone. Pour permettre aux élèves de **s'approprier les éléments culturels de la francophonie d'ici et d'ailleurs**, les enseignantes et les enseignants proposent des activités culturelles à l'école et incitent les élèves à découvrir les richesses culturelles dans la communauté.

Pour **favoriser l'actualisation du potentiel d'apprentissage de chaque élève**, les enseignantes et les enseignants entretiennent des attentes très élevées et adoptent des dispositifs pour en assurer l'atteinte, notamment une évaluation formative et une approche différenciée.

Pour **cultiver l'autodétermination et encourager l'élève à choisir une identité francophone**, les enseignantes et les enseignants agissent favorablement sur sa motivation : offrir un choix d'activités nourrit son sentiment d'autonomie ; lui faire vivre des succès renforce son sentiment de compétence ; créer un climat d'accueil et de collaboration entretient son sentiment d'appartenance.

Pour faire **prendre conscience aux élèves de leur situation de minoritaire et les inciter à s'engager et à s'affirmer**, les enseignantes et les enseignants, par l'entremise de projets variés, les guident dans l'observation, l'analyse, la remise en question et l'action face aux réalités sociales qui les entourent.

Enfin, pour **créer des liens solides entre l'école, les familles et la communauté**, les enseignantes et les enseignants dépassent les murs de la classe et initient des partenariats de toutes sortes. En effet, une pédagogie propre au milieu minoritaire est un projet pédagogique d'une telle envergure qu'il sollicite l'action concertée de tous les partenaires.





Pour en savoir plus...

Association canadienne d'évaluation de langue française. En ligne : <http://www.acelf.ca/>

Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontarienne (ADFO) et al. *Leadership et pédagogie culturels*. En ligne : <http://www.pedagogieculturelle.ca/>

Conseil des ministres de l'Éducation (2008). *Trousse des stratégies en communication orale, lecture et écriture*. Montréal, QC : Chenelière.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). En ligne : <http://www.cmec.ca/fr/>

Cormier, M. (2011). La pédagogie en milieu francophone minoritaire. Dans *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire*. Saint-Boniface, MB : Presses universitaires de Saint-Boniface.

Cormier, M. (2010). *Favoriser la réussite : une affaire d'école*. Ottawa, ON : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Moncton, NB : ICRML. Ottawa, ON : FCE.

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE). *Pédagogie à l'école de langue française*. En ligne : <http://www.pelf.ca/>

MEDPE (2014). *La politique d'aménagement linguistique et culturel : Un projet de société pour l'éducation de la langue française*. Fredericton, NB : MEDPE.



5

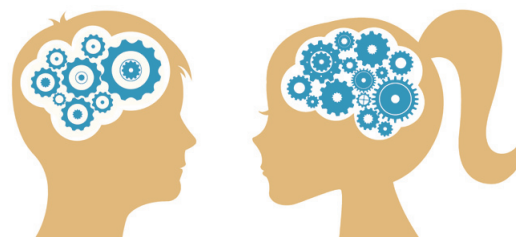
Les principes directeurs de l'enseignement-apprentissage à privilégier en littératie

Le modèle de littératie équilibrée proposé pour l'apprentissage de la communication orale, de la lecture et de l'écriture chez les élèves francophones en milieu minoritaire intègre cinq principes directeurs de l'enseignement-apprentissage. Chacun de ces principes oriente le choix des interventions et des modalités de livraison d'un programme de littératie efficace.

5.1 Axer nos interventions sur la construction des savoirs

Les récentes découvertes sur l'évolution du cerveau et sur le fonctionnement de la mémoire mettent en lumière ce qui se passe et comment cela se passe dans la tête de l'apprenante et de l'apprenant. Ces nouvelles connaissances incitent à délaisser une conception de l'apprentissage centrée sur la transmission des connaissances au profit d'une conception de l'apprentissage centrée sur la construction des savoirs (tableau 3).

La mise en œuvre de ces principes ouvre la voie à des pratiques pédagogiques capables d'assurer des apprentissages durables et transférables en littératie. À cette fin, les enseignantes et les enseignants ont le souci de proposer des situations d'apprentissage signifiantes et contextualisées, d'activer les connaissances antérieures des élèves, d'exploiter les organisateurs graphiques, d'enseigner explicitement les stratégies socioaffectives, cognitives et métacognitives et d'agir favorablement sur la motivation des élèves.



La construction des savoirs met en évidence le fait que ce sont les élèves qui construisent eux-mêmes leurs savoirs. Pour cela, ils doivent être engagés cognitivement et affectivement.

Morissette, 2002

Tableau 3

Une conception de l'apprentissage axée sur la construction des savoirs

Les principes de la construction des savoirs (Ouellet, 1997)

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

À titre d'exemples, les enseignantes et les enseignants exploitent le remue-méninge et modélisent les règles implicites de la conversation en communication orale ; ils profitent du guide d'anticipation et incitent les élèves à établir des liens en lecture ; ils proposent des destinataires réels et offrent des canevas de base en écriture. Ces pratiques, ainsi que de nombreuses autres pistes pédagogiques, font l'objet des fascicules qui accompagnent ce cadre et viennent soutenir les enseignantes et les enseignants dans ce virage vers une conception de l'apprentissage axée sur la construction des savoirs.





Pour en savoir plus...

CMEC (2008). *Trousses de formation en communication orale et sur les stratégies de lecture et d'écriture*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.

Sousa, D.A. (2009). *Un cerveau pour apprendre à lire. Mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour enseigner la lecture plus efficacement*. Montréal, QC : Chenelière.

Sousa, D.A. (2002). *Un cerveau pour apprendre. Comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, QC : Éditions Logiques.

5.2 Privilégier un enseignement stratégique

L'enseignement stratégique est un modèle pédagogique fondé sur les six principes de base de la construction des savoirs énumérés précédemment. Ce modèle permet aux enseignantes et aux enseignants de faire appel à leur connaissance du processus d'apprentissage des élèves pour mieux choisir et cibler leurs interventions. Ainsi, ils tiennent compte de la façon dont les élèves apprennent, dont ils captent et traitent les informations, les organisent et les emmagasinent dans leur mémoire et les récupèrent au besoin.

Le modèle d'enseignement stratégique s'articule dans une démarche d'apprentissage en trois temps : la préparation, la réalisation et l'intégration. Ce modèle rend opérationnels les principes de la construction des savoirs en privilégiant, entre autres, l'apprentissage des stratégies socioaffectives, cognitives et métacognitives pour assurer le transfert des apprentissages.

Or, **l'enseignement explicite** des stratégies socioaffectives, cognitives et métacognitives s'avère une pratique éprouvée en littératie. Cet enseignement fait appel au **modelage**, à la **pratique guidée**, à la **pratique coopérative** et à la **pratique autonome**. En sollicitant une participation active et croissante des élèves à chacune de ces étapes, l'enseignante ou l'enseignant décrit la stratégie (quoi?), explique son utilité (pourquoi?),

illustre l'utilisation de la stratégie (comment?) et précise dans quels contextes il est pertinent d'y avoir recours (quand?).

L'efficacité de l'enseignement explicite des stratégies de communication orale, de compréhension en lecture et d'écriture repose en grande partie sur deux composantes essentielles : **l'étayage** et la **métacognition**.

L'**étayage** est un processus par lequel l'élève développe progressivement son autonomie grâce au soutien temporaire et évolutif que lui offre l'enseignante ou l'enseignant dans l'utilisation d'une stratégie. Les étapes de l'enseignement explicite assurent cette responsabilisation graduelle en permettant à l'enseignante ou l'enseignant d'ajuster le soutien offert selon le degré d'autonomie croissante de l'élève. Ainsi, d'un soutien élevé offert lors du modelage et de la pratique guidée, l'enseignante ou l'enseignant passe progressivement vers un soutien minimal lors de la pratique coopérative et la pratique autonome.

Être un modèle, c'est exprimer à voix haute et d'une façon organisée à un apprenant ce qu'il doit faire pour traiter les informations et prendre des décisions judicieuses dans la réalisation d'une tâche.

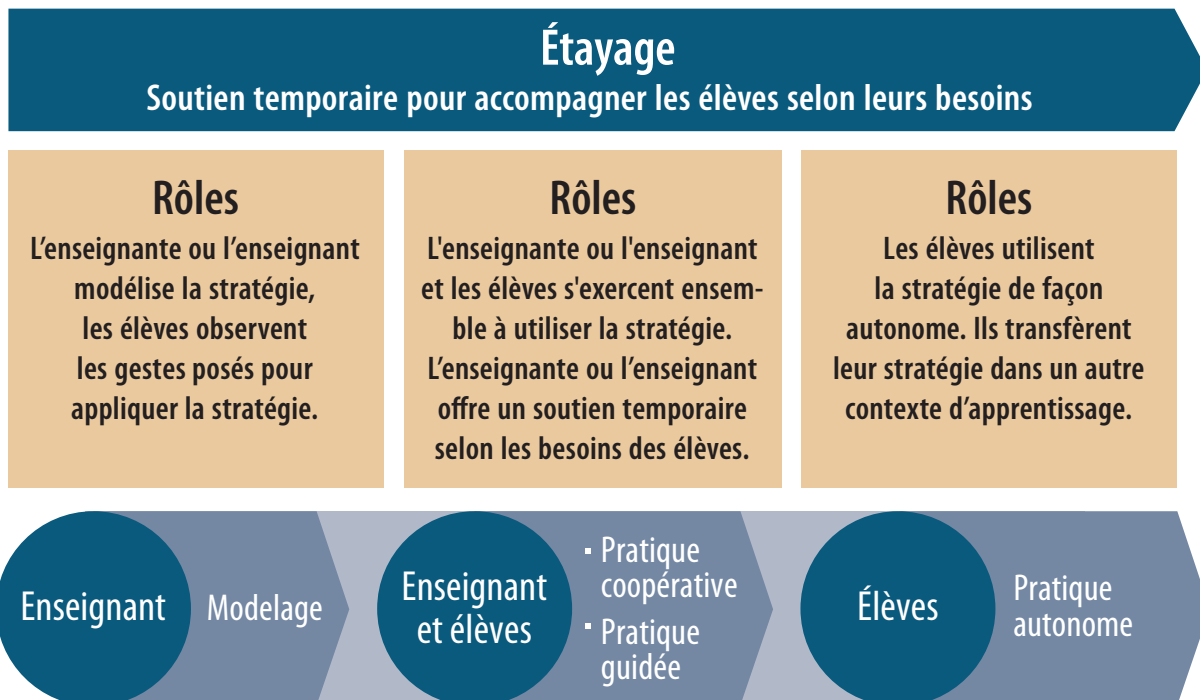
Alberta Learning, 2002

Figure 3

Le modèle de responsabilisation graduelle

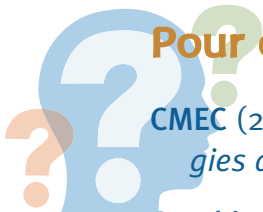
Dépendance

Autonomie



La **métacognition** est la connaissance que chacun possède de son fonctionnement cognitif, c'est-à-dire de sa façon d'apprendre, et de ses actions pour gérer ce fonctionnement ; elle consiste à penser à ses propres processus de réflexion avant, pendant et après l'apprentissage. Tout au long de l'enseignement explicite, l'enseignante ou l'enseignant favorise cette réflexion en exploitant à bon escient l'objectivation. Ainsi, elle ou il questionne les élèves et les amène à s'autoquestionner sur leur habileté à utiliser la stratégie, sur les succès rencontrés, sur les pistes à suivre pour surmonter les défis et sur les transferts possibles de cette stratégie dans d'autres contextes.

Dans un programme de littératie équilibrée, l'enseignement explicite occupe une place de choix et revêt plusieurs formes : la démonstration des stratégies de prise de parole, l'enseignement réciproque et la démarche inductive d'apprentissage de la grammaire, pour ne nommer que celles-là. Les fascicules qui accompagnent ce cadre offrent des démarches détaillées et des répertoires de stratégies pertinentes pour appuyer les enseignantes et les enseignants dans la mise en œuvre d'un enseignement explicite.



Pour en savoir plus...

CMEC (2008). *Trousses de formation en communication orale et sur les stratégies de lecture et d'écriture*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Gauthier, C. et al. (2013). *Enseignement explicite et réussites des élèves. La gestion des apprentissages*. Saint-Laurent, QC : ERPI Éducation.

Ouellet, Y. (1997). « Un cadre de référence en enseignement stratégique ». *Vie pédagogique* 104. Montréal, QC.

Presseau, A. (2004). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, QC : Éditions Logiques.

Ybarra, S. et Hollingsworth, J. (2013). *L'enseignement explicite. Une pratique efficace*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

5.3 Tirer profit de l'évaluation continue du progrès des élèves

Comme l'acquisition des habiletés en littératie se réalise grâce à l'étayage, c'est-à-dire la responsabilisation graduelle des élèves, il va de soi que l'enseignante ou l'enseignant ait recours à une évaluation continue de leurs progrès. Concrètement, l'enseignante ou l'enseignant observe les élèves à l'œuvre, détermine l'état de leurs apprentissages, cerne leurs besoins, cible les prochains objectifs et ajuste son soutien et ses interventions pédagogiques en conséquence. Cette démarche évaluative confère un nouveau rôle à l'évaluation, soit celui de **l'évaluation au service de l'apprentissage**.

Il s'agit de passer de « on enseigne pour évaluer » à « on évalue pour enseigner ».

Morissette, 2002

Pour tirer profit de l'évaluation au service des apprentissages en littératie, les enseignantes et les enseignants recueillent, consignent et analysent régulièrement les indices des progrès des élèves en communication orale, en lecture et en écriture. Pour ce faire, ils exploitent une gamme de stratégies d'évaluation, d'instruments de mesure et d'outils de référence.

Parmi les stratégies d'évaluation privilégiées en littératie, notons **l'entretien individuel, la séance d'observation individualisée de la lecture à haute voix** et le **dossier d'écriture**. Plusieurs instruments de mesure



facilitent ces observations, dont les **fiches d'analyse de méprises** et les **grilles d'évaluation**. Enfin, les outils de référence, tels les **continuums** en lecture et en écriture, et les **normes de rendement en écriture**, éclairent le jugement porté par les enseignantes et les enseignants et guident leur prise de décision.

Bien entendu, les enseignantes et les enseignants choisissent judicieusement les stratégies d'évaluation, les instruments de mesure et les outils de référence appropriés selon l'habileté observée (**quoi évaluer?**), l'intention poursuivie (**pourquoi évaluer?**) et le moment de l'évaluation (**quand évaluer?**). Mais une stratégie évaluative éprouvée qu'ils ont davantage à adopter est l'engagement et la participation active des élèves à cette démarche d'évaluation au service de l'apprentissage en littératie. En effet, plusieurs chercheurs, dont Davies (2007) et Black et Williams (1998), décèlent un engagement plus soutenu, une responsabilisation accrue et une amélioration certaine des apprentissages chez les élèves invités à jouer un rôle de premier plan dans l'évaluation et l'autorégulation de leurs progrès. D'ailleurs, ces chercheurs proposent aux enseignantes et aux enseignants certaines actions aptes à solliciter la participation active des élèves à la démarche évaluative des habiletés en littératie :

- Déterminer les critères d'évaluation avec les élèves ;
- Présenter des modèles de réponses correspondant aux niveaux de rendement ;
- Donner une rétroaction continue et constructive ;
- Fournir des grilles d'autoévaluation pour amener l'élève à prendre conscience de ses forces et de ses défis ;
- Amener l'élève à considérer l'erreur comme normale dans la démarche d'apprentissage ;
- Établir un climat qui favorise l'évaluation par les pairs ;
- Guider l'élève dans le choix des travaux à inclure dans son portfolio de littératie.

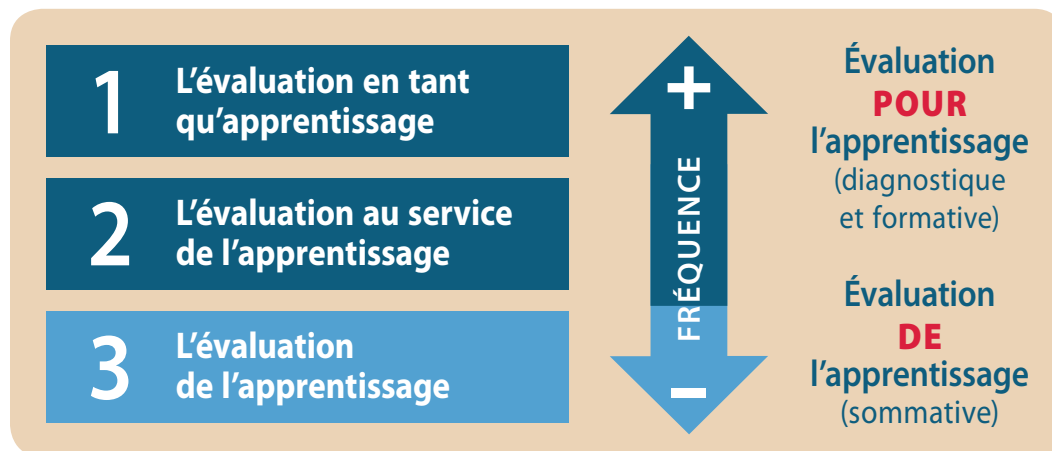
Adapté de MEO, 2006

Peu à peu, les élèves s'approprient et utilisent à bon escient les stratégies d'évaluation, les instruments de mesure et les outils de référence. L'évaluation revêt alors un nouveau rôle, celui d'**évaluation en tant qu'apprentissage**. D'autant plus que cette invitation à réfléchir sur l'amélioration de

leurs compétences en littératie soutiendra le développement de la pensée critique et créative chez les élèves.

Et finalement, **l'évaluation de l'apprentissage** sert à confirmer les savoirs et les savoir-faire des élèves, à montrer s'ils ont atteint les résultats d'apprentissage attendus.

Figure 4
Les trois buts de l'évaluation



Pour en savoir plus...

CAMEF (2013). *Normes de rendement en écriture*. Halifax, NS : Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation.

MacFarlane, N. et Serafini, F. (2008). *Réflexions sur la littératie*. Saint-Laurent, QC : Pearson ERPI.

MEDPE (2013). *Continuum de la lecture au primaire*. Fredericton, NB : Direction des services pédagogiques.

MEDPE (2013). *Continuum de l'écriture au primaire*. Fredericton, NB : Direction des services pédagogiques.

MEO (2006). *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.

Trehearne, M. (2006). *Littératie de la 3^e à la 6^e année. Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Thomson Groupe Modulo.

5.4 Tenir compte des différences

Nous le savons, il n'y a pas deux élèves pareils ! Les élèves d'une classe se présentent avec un vécu et des acquis qui leur sont propres. De plus, leurs besoins d'apprentissage en littératie sont de plus en plus diversifiés en raison de nombreux facteurs, notamment leur cheminement langagier et leur exposition à l'univers des livres.

La différenciation tient compte de cette diversité de besoins d'apprentissage et offre à chaque élève l'occasion de développer son plein potentiel. Répondre ainsi aux besoins de chaque élève sur une base continue constitue, en effet, le cœur même de l'enseignement différencié.

Depuis quelques années, nous assistons à un foisonnement d'ouvrages qui offrent aux enseignantes et aux enseignants de nombreux dispositifs afin d'intégrer la différenciation à leur pratique pédagogique. Proposer des textes selon les niveaux de compétence et les intérêts des élèves, varier les regroupements, exploiter les outils technologiques et offrir un éventail de choix aux élèves figurent parmi les suggestions récurrentes.

De leur côté, Tomlinson (2004) et Caron (2008) présentent un cadre fonctionnel dans lequel s'insèrent toutes ces modalités d'une **approche différenciée**. Selon ces auteures, toute situation d'apprentissage soutient la différenciation d'une ou de plusieurs des composantes suivantes : les structures, le contenu, les processus et les produits.

Un modèle de littératie équilibrée se fonde sur un enseignement différencié. Pensons à l'importance accordée aux habiletés préalables, au choix de livres et de textes gradués selon leur complexité, au regroupement des élèves selon leurs besoins en situations de lecture guidée et d'écriture guidée, à l'observation et à l'évaluation axée sur un

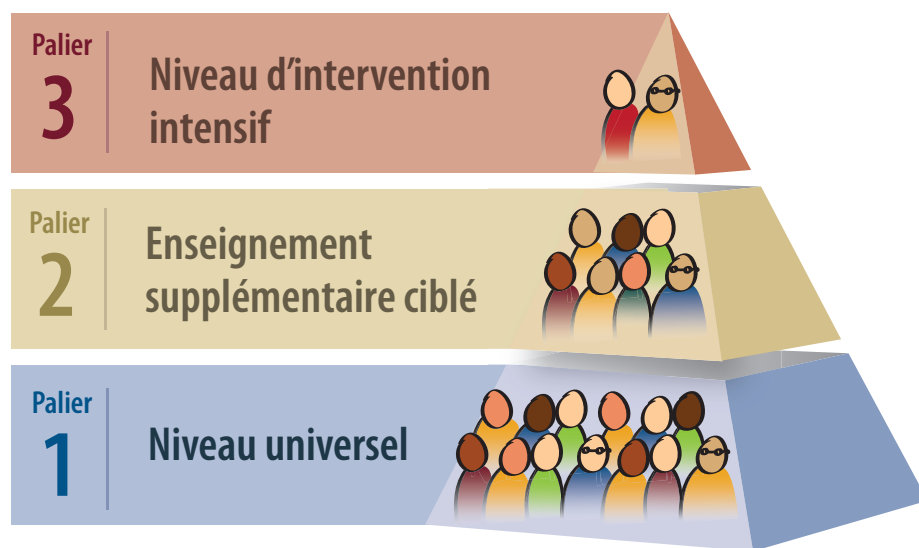


continuum de développement des habiletés, pour ne nommer que quelques exemples des moyens mis en œuvre afin de différencier l'enseignement de la communication orale, de la lecture et de l'écriture.

Là où la différenciation pédagogique propose les moyens d'intervenir afin de répondre aux besoins particuliers de certains élèves, la conception universelle de l'apprentissage incite à un travail de planification et d'anticipation pour rendre les apprentissages accessibles à l'ensemble des élèves. Quoi qu'il en soit, ces deux approches invitent à la concertation des efforts des différents intervenants : enseignante ou enseignant, enseignante ou enseignant en francisation, enseignante ou enseignant en littératie, enseignante-ressource ou enseignant-ressource, enseignante ou enseignant pour les enfants ayant un handicap sensoriel, orthophoniste scolaire, conseillère ou conseiller en orientation, psychologue scolaire et travailleuse sociale ou travailleur social scolaire. À cette fin, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (2014) s'est doté d'un modèle de livraison des services sous la forme d'une pyramide d'intervention.

Figure 5

La pyramide d'intervention (MEDPE, 2014)



Ce modèle vise une coordination efficace des services et des programmes, une collaboration accrue entre les intervenantes et les intervenants et une intervention rapide et efficace auprès des élèves.



Pour en savoir plus...

Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). « La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire ». *Éducation et francophonie*. Vol. 34 : 2. Automne 2011.

Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien. Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

MacFarlane, N. et Serafini, F. (2008). *Réflexions sur la littératie*. Saint-Laurent, QC : Pearson ERPI.

MEDPE (2014). *Équipe stratégique scolaire*. Fredericton, NB : Direction des services d'appui à l'éducation

Tomlinson, C.A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.

5.5 Développer la pensée critique et créative

De nos jours, les élèves sillonnent une diversité d'univers textuels : les livres, les manuels scolaires, les documentaires, les revues, les films, les vidéos, les reportages, les publicités, les sites Internet, les clavardoirs... Or, ces textes, au sens large, ne sont pas neutres ; ce sont des messages sociaux qui expriment un point de vue, véhiculent des croyances, des valeurs et des opinions et exercent une influence sur les lectrices et lecteurs. Savoir déceler ces significations, ces messages et ces influences relève de la littératie critique.

La littératie critique encourage les élèves à réfléchir plus profondément sur les textes et à prendre conscience des croyances et des valeurs que véhiculent, explicitement ou implicitement, les documents qu'ils dessinent ou écrivent et ceux qu'ils lisent et regardent.

Harris, 2004

Pour lire un texte de façon critique, les élèves sollicitent tout un éventail de stratégies de compréhension et exercent leur pensée critique et leur pensée créative. L'approche de la littérature critique invite donc l'enseignante ou l'enseignant à enseigner explicitement les stratégies pertinentes et à utiliser un questionnement faisant appel aux habiletés supérieures de la pensée et à la métacognition.

La pensée critique se définit comme étant l'art d'analyser et d'évaluer la pensée en vue de l'améliorer.

La pensée créative, pour sa part, génère la formulation de nouvelles idées et possibilités par le biais de multiples démarches.

PALC, 2014

Plusieurs auteurs offrent des suggestions de questions aptes à amener les élèves à dégager d'autres significations des textes qu'ils abordent. Ainsi, Trehearne (2006) propose cinq questions clés à se poser en littérature critique et créative :

- 1 ***Qui a créé ce message ?***
- 2 ***Quelles techniques utilise-t-on pour retenir mon attention ?***
- 3 ***En quoi ce message pourrait-il être interprété autrement par des personnes différentes de moi ?***
- 4 ***Quels styles de vie, valeurs et points de vue ce message met-il (ou ne met-il pas) de l'avant ?***
- 5 ***Pourquoi a-t-on émis ce message ?***

Ailleurs, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006) offre une démarche en trois temps pour encadrer cette réflexion critique. Dans un premier temps, l'enseignante ou l'enseignant amène l'élève à réfléchir au message de l'auteur en décelant son point de vue et son intention de communication. Ensuite, elle ou il l'invite à transformer le texte, c'est-à-dire à envisager d'autres points de vue. Enfin, elle ou il incite l'élève à agir, c'est-à-dire à prendre position sur le sujet et à imaginer des solutions pertinentes et des actions possibles par rapport à ce qui vient d'être lu. Ces trois temps

de la démarche sont autant de moments pour tirer profit des questions d'analyse, de synthèse et d'évaluation et pour aborder des thèmes et des enjeux sociaux qui touchent directement le vécu des élèves.

Si la littératie critique adopte comme point de départ la lecture de textes variés, il n'en demeure pas moins que la communication orale et l'écriture s'avèrent essentielles au développement de la pensée critique et créative. En effet, c'est par le biais de leurs productions orales et écrites que les élèves peuvent organiser et exprimer leurs réflexions, leurs idées et leurs pistes d'action.



Pour en savoir plus...

L'@telier. Ressources pédagogiques en ligne : www.atelier.on.ca

MacFarlane, N. et Serafini, F. (2008). *Réflexions sur la littératie*. Saint-Laurent, QC : Pearson ERPI.

MEO (2006). *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie, de la 4^e à la 6^e année, Fascicule 6*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Trehearne, M. (2006). *Littératie de la 3^e à la 6^e année. Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Thomson Groupe Modulo.

6

La littératie équilibrée au cœur de l'apprentissage dans toutes les matières

Savoir communiquer oralement, lire et écrire ouvre la voie aux apprentissages dans toutes les disciplines scolaires. Conséquemment, le développement de ces savoirs ne doit plus être considéré comme le domaine exclusif du cours de français. En effet, seul le recours explicite aux habiletés liées à la littératie dans toutes les matières en assurera le transfert dans toute nouvelle situation d'apprentissage.

D'ailleurs, les chercheurs répertorient les avantages récoltés lorsqu'on offre la possibilité aux élèves de réinvestir et d'approfondir leurs habiletés en littératie dans des contextes variés.

- L'amélioration de la communication dans toutes les matières ;
- L'augmentation de la signifiante des situations de lecture et d'écriture ;
- L'appréciation de textes et leur utilisation fonctionnelle ;
- La rétention de connaissances linguistiques, factuelles et conceptuelles ;
- L'enrichissement des expériences d'apprentissage et le maintien de la motivation des élèves ;
- L'accroissement des transferts de connaissances dans de nouveaux contextes ;
- Le recours conscient à l'oral, à la lecture et à l'écriture comme outils de réflexion dans toutes les matières.

M.É.O., 2004 et 2006 ; Trehearne, 2006

Mettre l'accent sur la littératie n'est pas suffisant. Il faut dorénavant s'attarder à la littératie dans les matières autres que le français.

Clark et Brummer, 2010

Ainsi, la littératie dans toutes les matières se révèle un outil de premier ordre au service de la réflexion, de l'analyse, de la compréhension, de la production de sens et du développement de la pensée critique et créative. L'enseignante ou l'enseignant sait en tirer profit dans les nombreuses situations d'apprentissage authentiques offertes par les arts, l'anglais langue seconde, le français, les mathématiques, les sciences humaines, les sciences et la technologie, la musique, l'éducation physique et la santé.



6.1 Écouter activement et prendre la parole dans toutes les matières

La communication orale est un pilier fondamental d'un programme de littératie équilibrée. Elle favorise le développement de la conscience phonologique et syntaxique ainsi que l'acquisition du vocabulaire et des structures langagières, composantes essentielles à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Concrètement, c'est à partir de la capacité des élèves à parler et à écouter que se réalise l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Au-delà du développement des compétences en littératie, la communication orale permet aux élèves d'accéder aux habiletés supérieures de la pensée. En effet, grâce à l'écoute et à la prise de parole, les élèves peuvent construire et négocier le sens de ce qu'ils apprennent, éclaircir et approfondir leur compréhension, confronter des idées et acquérir de nouvelles perspectives, et ce, dans toutes les disciplines scolaires. La communication orale est en quelque sorte le moteur de l'apprentissage et le miroir de la pensée des élèves.

Bien qu'un grand nombre de mots s'apprennent indirectement, il faut enseigner des mots nouveaux afin d'augmenter le bagage langagier ce qui facilite l'apprentissage.

National Reading Panel, 2000

Afin d'optimiser l'apport de la communication orale aux apprentissages dans toutes les matières, l'enseignante ou l'enseignant engage les élèves dans de nombreuses occasions, informelles et formelles, de dialogue structuré. La discussion, la conversation, le cercle littéraire, le débat et les jeux de rôles sont autant d'occasions pour exploiter judicieusement le vocabulaire lié aux différents domaines d'apprentissage et ainsi accroître le bagage langagier des élèves.

De plus, les multiples contextes d'apprentissage signifiants offerts par les différentes disciplines conviennent parfaitement à l'enseignement explicite des stratégies de prise de parole et d'écoute. Les élèves solliciteront ces stratégies avec de plus en plus d'autonomie afin d'agir et de réagir spontanément dans diverses situations de communication orale. Leur assurance croissante sera source de motivation et ils prendront plaisir à commenter et à questionner lors d'échanges propices à l'apprentissage.

Enfin, lors de ces situations interactives de communication formelle ou informelle, les élèves développent aussi leurs habiletés de pensée critique et créative en manipulant des idées ou des concepts, en expliquant leur compréhension, en exprimant leurs opinions face à différents phénomènes exploités et en trouvant des solutions à des problèmes dans les différentes matières.



6.2 Lire dans toutes les matières

L'enseignement de la lecture vise ultimement le développement de lectrices et de lecteurs compétents, capables de lire et de comprendre des textes de tous genres pour satisfaire leur besoin d'information ou de divertissement. Dès les premières années du primaire, l'élève apprend à décoder les mots d'un texte et à en faire une lecture fluide. Progressivement, il apprend à construire le sens d'une variété de textes de complexité croissante, essentiels aux apprentissages dans les différentes disciplines scolaires. Ces deux volets de l'apprentissage de la lecture, soit apprendre à lire et lire pour apprendre, se développent en réciprocité.

Pour accompagner l'élève dans sa lecture pour apprendre dans toutes les matières, l'enseignement explicite des stratégies de compréhension s'avère une approche éprouvée et efficace. L'enseignante ou l'enseignant profite des moments propices, avant, pendant ou après la lecture, pour modéliser la mise en œuvre de stratégies telles que prédire, faire des inférences, trouver l'idée principale, résumer ou réagir.

En effet, les stratégies sollicitées pour comprendre des textes d'usage courant comme ceux rencontrés en sciences, en sciences humaines ou en mathématiques, diffèrent des stratégies exploitées pour comprendre les textes littéraires. Les textes d'usage courant présentent un plus grand défi de lecture puisque leur structure et leur vocabulaire spécialisé augmentent la complexité.

Il est inconcevable de considérer l'apprentissage de la lecture comme étant la responsabilité exclusive des enseignants de langues afin d'utiliser efficacement les stratégies de compréhension en lecture.

Tous les enseignants doivent enseigner la lecture.

Macceca et Brummer (2010)

L'enseignante ou l'enseignant soutient la lecture et la compréhension de ces textes plus complexes en misant sur les stratégies pertinentes. Elle ou il amène l'élève à s'appuyer sur la structure des différents types de textes rencontrés dans les différentes matières et à exploiter le rapport entre le texte et les images. Pour favoriser l'accès au vocabulaire spécialisé, l'enseignante ou l'enseignant mise sur les stratégies pour donner du sens aux mots inconnus : reconnaître et interpréter les préfixes, les suffixes et les racines des mots et utiliser les indices fournis par le contexte.



Certaines ressources et certaines formules pédagogiques sont tout indiquées pour accompagner la lecture dans toutes les matières. D'une part, l'accès aux outils de référence en ligne est un atout pour les élèves qui affectionnent particulièrement les nouvelles technologies. D'ailleurs, le recours à l'appui des pairs par le biais d'une technique comme l'enseignement réciproque permet à l'élève de développer son autonomie dans l'utilisation des stratégies de lecture et amorce le transfert de celles-ci dans toutes les situations de lecture. Somme toute, une attention particulière est accordée aux approches et au matériel pédagogique aptes à nourrir une attitude positive à l'égard de la lecture et à éveiller chez les élèves le plaisir de lire pour apprendre.



6.3 Écrire dans toutes les matières

L'écriture est un outil de communication. En effet, l'élève qui apprend à écrire peut jouer avec les mots, raconter ses expériences, exprimer ses sentiments ou ses opinions et transmettre de l'information. Mais l'écriture est aussi un outil de réflexion et d'apprentissage grâce auquel l'élève précise sa pensée, se pose des questions, fait des liens et valide sa compréhension ; bref, l'élève écrit pour apprendre, et ce, dans toutes les matières.

L'écriture pour apprendre dans toutes les matières se concrétise sous diverses modalités. Ainsi, l'élève est appelé à exploiter une grande variété de textes, à écrire ce qu'il a appris, à utiliser des organisateurs graphiques pour faire des liens, à créer des tableaux ou des diagrammes pour résumer ses apprentissages et à réinvestir le vocabulaire spécialisé nouvellement acquis.

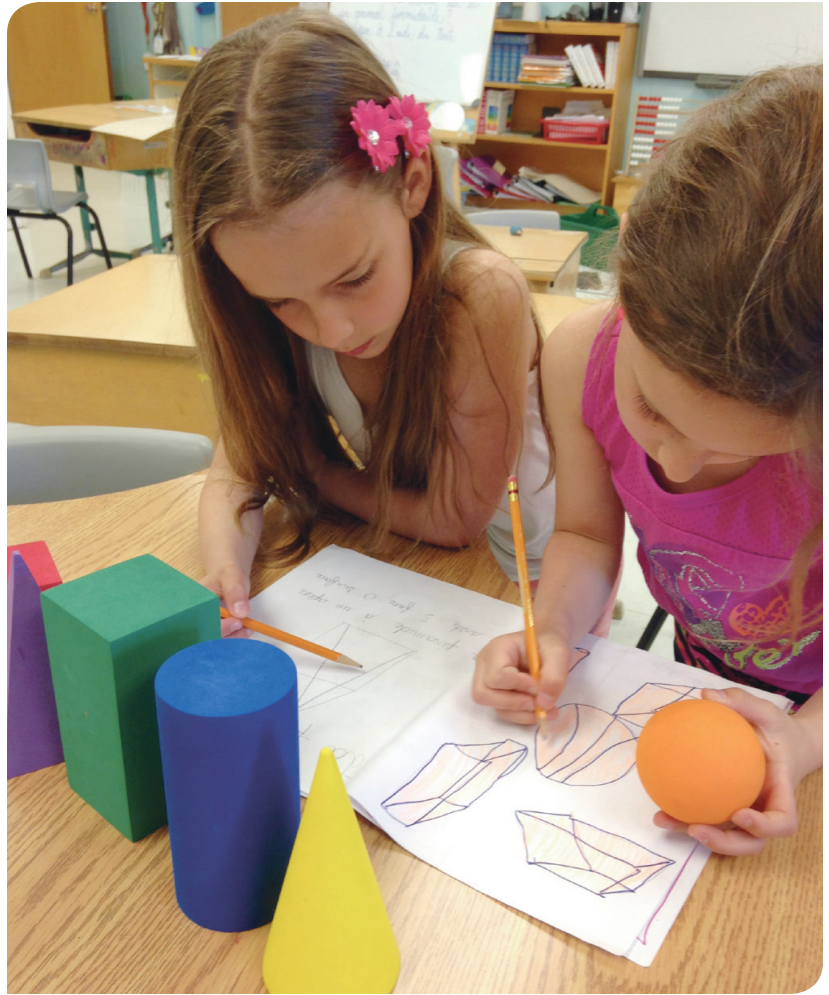
Or, écrire est une opération complexe et exigeante qui peut placer l'élève-auteur en situation de surcharge cognitive. Effectivement, l'élève en situation d'écriture doit solliciter et coordonner ses habiletés en calligraphie, ses connaissances de l'orthographe et de la syntaxe, les idées retenues et la structure de texte adoptée selon son intention de communication et ses destinataires. Ce n'est pas une mince tâche ! Aussi, l'enseignante et l'enseignant ont-ils fort à faire pour accompagner l'élève-auteur, lui offrir le soutien approprié, lui proposer des choix de sujets captivants et des destinataires réels ainsi que lui faire vivre des succès afin qu'il s'engage avec plaisir et persévérance dans ses projets d'écriture.

Écrire est une opération physique et mentale difficile. Elle demande réflexion, motivation et courage.

Le courage de trouver des mots, le courage de se tromper, de recommencer.

De Koninck, 2005

Pour soutenir l'écriture pour apprendre dans toutes les matières, l'enseignante ou l'enseignant engage les élèves dans la gestion de leur processus d'écriture, un processus qui s'articule en plusieurs phases récursives dont la planification, la rédaction, la révision, la correction, la publication et la célébration. L'enseignement explicite, l'accompagnement et la rétroaction aux diverses étapes du processus d'écriture permettent aux élèves de s'approprier les habiletés et les stratégies que partagent les élèves-auteurs compétents.



L'application des conventions de l'écrit telles l'orthographe et la grammaire n'est pas le seul garant de l'habileté à écrire. Récemment, les chercheurs, dont Spandel (2004), proposent un ensemble de traits d'écriture qui caractérisent un texte de qualité : les idées, la structure du texte, le style, le choix de mots, la fluidité des phrases et les conventions linguistiques. En multipliant les occasions d'écrire dans toutes les matières, l'enseignante ou l'enseignant exploite l'écriture modelée ou partagée pour présenter les traits d'écriture et favoriser leur intégration dans les textes des élèves.

Rappelons-le, la communication orale, la lecture et l'écriture sont au cœur de tout apprentissage et tissent des liens entre toutes les matières scolaires. Le tableau suivant témoigne des multiples formes que prend la littératie dans toutes les matières.

Tableau 4

Suggestions de pratiques littéraires dans toutes les matières

	COMMUNICATION ORALE	LECTURE	ÉCRITURE
SCIENCES HUMAINES	<ul style="list-style-type: none"> • Pièce de théâtre relatant les coutumes d'aujourd'hui, d'autrefois ou d'ailleurs dans le monde • Entrevue avec des anciens combattants ou d'autres personnages d'intérêt • Bulletin de nouvelles à la radio communautaire • Présentation d'un concept avec outil technologique, etc. • Débat sur des nouvelles de l'actualité 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture de divers types de textes liés aux sc. humaines (courants et littéraires) : atlas, article de journal, autobiographie, texte d'opinion, etc. • Étude du vocabulaire, lexique 	<ul style="list-style-type: none"> • Article dans le journal local • Lettre au premier ministre, à un politicien • Autobiographie de personnages historiques ou actuels • Chanson à contenu patrimonial ou culturel • Questions pour l'entrevue avec des anciens combattants ou autres personnages d'intérêt • Sondage démographique • Différents textes informatifs (p. ex. : affiche pour les Fêtes du patrimoine, etc.)
SCIENCES	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation avec outil technologique • Discussion lors de la stratégie d'enquête • Projet d'expo-sciences • Débat au sujet de l'effet de serres • Entrevue à la radio communautaire sur la pollution, etc. • Annonce publicitaire pour promouvoir le recyclage 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture de divers types de textes liés aux sciences (courants et littéraires) : minirecherche, rapport de recherche, article de journal, texte d'opinion, etc. • Étude du vocabulaire, lexique • Interprétation d'un schéma synthèse dans une revue • Lecture d'un rapport statistique scientifique, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consigne pour les produits dangereux • Journal scientifique • Chanson pour sauver la terre • Dépliant informatif sur le recyclage • Minirecherche sur les étoiles • Fiche d'information d'un animal • Tableau synthèse d'un texte scientifique • Mode d'emploi, etc.
FPS (Formation personnelle et sociale)	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevue à la radio étudiante sur la consommation • Jeux de rôle démontrant la communication efficace • Pièce de théâtre sur l'estime de soi • Discussion au sujet de la communication efficace • Saynète sur la pression des pairs, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture de divers types de textes liés à la FPS (courants et littéraires) : revue, page Web, règle de sécurité, santé sexuelle, types de relation, besoins fondamentaux, texte d'opinion, journaux, etc. • Étude du vocabulaire décrivant les émotions, lexique • Interprétation d'un schéma synthèse portant sur le processus de résolution de conflit • Lecture d'un rapport statistique de Santé Canada, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Petite annonce sur la santé globale • Sondage sur les relations amicales saines • Texte d'opinion sur la consommation • Jeu-questionnaire sur l'alimentation • Diagramme de Venn de cause à effet sur l'état de la santé globale (p. ex. : liens entre l'estime de soi, l'image corporelle et les habitudes alimentaires) • Journal personnel

Tableau 4 (suite)

Suggestions de pratiques littéraires dans toutes les matières

	COMMUNICATION ORALE	LECTURE	ÉCRITURE
ANGLAIS LANGUE SECONDE	<ul style="list-style-type: none"> • Interaction en dyade (partage de nos expériences, nos intérêts, nos opinions, résolution de problèmes, etc.) • Apprentissage et pratique des stratégies d'écoute et de prise de parole • Discussion en équipe (analyser un problème, créer et enregistrer un message communautaire, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture de divers types de textes en anglais : textes narratifs et descriptifs nivelés, dépliant d'information, invitation, courriel, etc. • Réinvestissement du vocabulaire, des expressions, de la structure de phrase, de la structure des questions pour faire part de sa compréhension d'un texte 	<ul style="list-style-type: none"> • Création de différents types de communication écrite : texte narratif, descriptif, textes d'opinion, dépliant d'information, courriel, etc. • Réinvestissement du vocabulaire, des expressions observées dans ses textes • Utilisation des organisateurs graphiques variés pour structurer ses textes
ÉDUCATION ARTISTIQUE	<ul style="list-style-type: none"> • Spectacle de variété musicale • Exposition d'œuvres d'art • Capsule sur la mode sur le Web • Pièce de théâtre • Entretien structuré sur l'appréciation d'un spectacle • Création d'un enregistrement audio sur l'architecture des édifices 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture de divers types de textes sur les arts et la musique (courants et littéraires) : autobiographie, revue, roman, poème, texte d'appréciation ou descriptif, autobiographies d'artistes (acteurs, musiciens, architecte, écrivain, peintre), chanson, etc. • Étude du vocabulaire, lexique 	<ul style="list-style-type: none"> • Texte d'opinion sur les artistes • Article sur le langage plastique • Biographie d'un chanteur ou musicien • Appréciation écrite d'une œuvre • Recherche sur un architecte • Exposition d'œuvres sur le Web • Compte rendu sur l'histoire de l'art au Canada, etc.
MATHÉMATIQUES	<ul style="list-style-type: none"> • Explication de son interprétation du problème • Discussion afin de développer la pensée critique • Entretien en dyade au sujet de la compréhension d'un problème • Explication de sa pensée mathématique 	<ul style="list-style-type: none"> • Étude du vocabulaire, lexique et symboles mathématiques • Lecture pour comprendre des résolutions de problèmes • Interprétation d'un schéma synthèse, des diagrammes, des tableaux et d'un rapport statistique 	<ul style="list-style-type: none"> • Rédaction de résolutions de problèmes • Tableau de comparaison des données • Rapport de probabilités et statistiques • Journal mathématique • Organisateur graphique • Écriture de son raisonnement mathématique pour favoriser sa réflexion et l'organisation de sa pensée

Tableau 4 (suite)

Suggestions de pratiques littéraires dans toutes les matières

	COMMUNICATION ORALE	LECTURE	ÉCRITURE
ÉDUCATION PHYSIQUE	<ul style="list-style-type: none">• Description d'un match sportif (réactions entre deux des joueuses ou joueurs). Sous forme de jeux de rôles, deux élèves se partagent la description de l'activité sportive• Sondage sur les habitudes de vie saine (alimentation, activité physique) des élèves de la classe et présentation des résultats à l'ensemble de la classe	<ul style="list-style-type: none">• Lecture d'une étiquette de produit alimentaire pour en retirer les informations nutritionnelles importantes• Lecture permettant de découvrir comment un équilibriste parvient à demeurer stable sur un fil• Lecture d'un article portant sur une activité physique de son choix pour en présenter l'essentiel à un public choisi• Lecture de divers types de textes liés à l'éducation physique (courants et littéraires) : revue santé ou sportive, page Web, règles de sécurité, journal (actualités sportives), texte descriptif sur différents sports, texte d'opinion, rapport statistique de Santé Canada, etc.	<ul style="list-style-type: none">• Texte expliquant les bienfaits d'une vie active sur sa santé et son bien-être• Texte racontant la fois où l'on a dû fournir le plus grand effort physique• Texte décrivant en quoi la pratique d'une activité sportive peut contribuer à sa vie scolaire

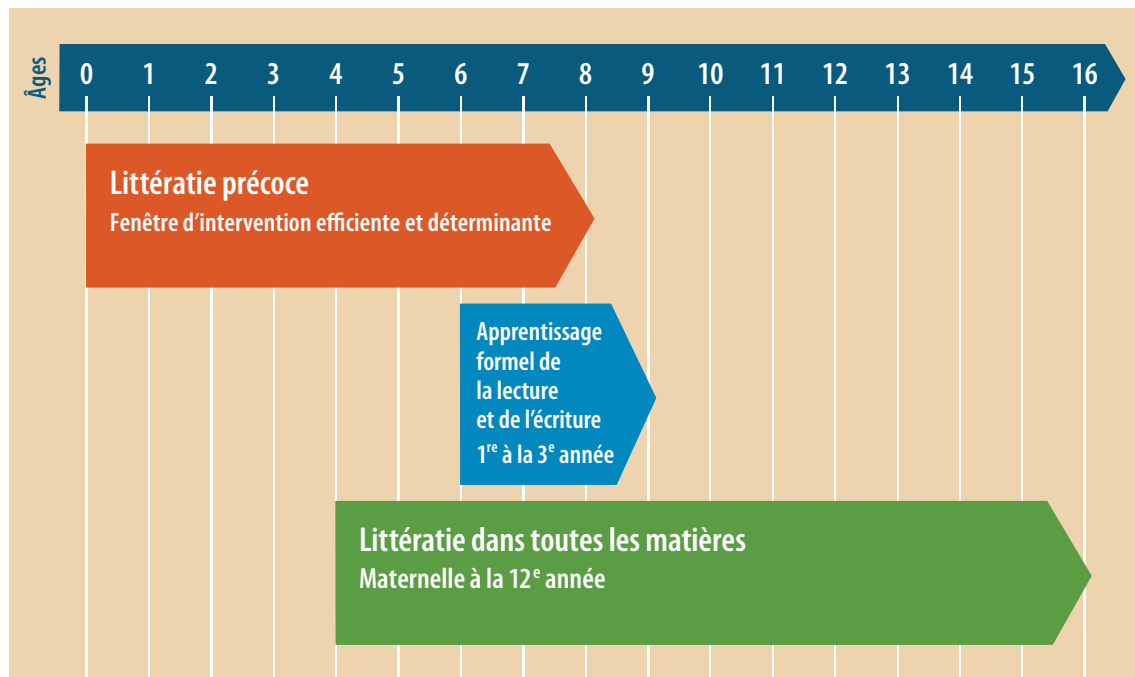


7

La littératie dans le parcours scolaire

L'enfant franchit le seuil de l'école avec des acquis qui serviront d'assises à ses apprentissages de la communication orale, de la lecture et de l'écriture. Effectivement, sa connaissance des sons et des lettres et son bagage de mots et de structures langagières favoriseront le développement de **la littératie précoce**, soutiendront **un apprentissage plus formel de la lecture et de l'écriture** et amorceront l'intégration de **la littératie dans toutes les matières**.

Figure 6
La littératie dans le parcours scolaire



7.1 La littératie précoce

Le développement de la littératie précoce, bien entamé dans la famille et à la garderie, se poursuit à l'école. Il se manifeste dans la reconnaissance des lettres de l'alphabet, les habiletés en conscience phonologique, la compréhension des concepts de l'écrit ainsi que l'étendue du vocabulaire et des structures langagières acquises avant l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture.

D'ailleurs, plusieurs de ces acquis langagiers de base, notamment la reconnaissance des lettres, la conscience phonologique et le vocabulaire, sont reconnus comme indices prédictifs de la réussite future en lecture et en écriture. L'observation et la progression de ces acquis langagiers s'avèrent donc cruciales afin de prévenir les difficultés d'apprentissage en littératie. À cette fin, les enseignantes et les enseignants disposent des résultats d'apprentissage du programme d'études de français M à 2, des continuums en lecture et en écriture et des résultats des évaluations de la petite enfance et de la littératie 2^e année pour profiter d'une fenêtre d'interventions déterminante.



7.2 L'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture

Un apprentissage plus formel de la lecture et de l'écriture s'entreprind en 1^{re} année et se poursuit jusqu'en 3^e année, alimenté de la progression des résultats d'apprentissage du programme d'études de français. Cet apprentissage s'articule autour de nombreuses composantes : les entrées en lecture, l'étude de mots fréquents, la fluidité, la compréhension, la calligraphie, le processus et les traits d'écriture, pour ne nommer que celles-là.

À l’instar de la littératie précoce, l’apprentissage formel représente une étape décisive et prédictive des compétences futures en lecture et en écriture. En effet, les élèves qui connaissent des difficultés à ce stade de leur apprentissage prennent un retard de plus en plus grand sur leurs pairs, un écart difficile à rattraper après la 3^e année. Conscients de l’urgence d’intervenir rapidement, les enseignantes et les enseignants tirent profit de nombreux outils d’observation et de ressources pédagogiques dont l’analyse des méprises, les évaluations provinciales, les pratiques guidées autant en écriture qu’en lecture et les livres gradués en difficulté.

90 % des élèves qui éprouvent des difficultés en lecture et en écriture à la fin de la 1^{re} année conservent ces mêmes lacunes jusqu’en 4^e année.

Allington, 1998

7.3 La littératie dans toutes les matières

Rappelons-le, la littératie prend tout son sens lorsque les situations d’apprentissage en lecture, en écriture et en communication orale sont exploitées dans toutes les matières scolaires. S’il est vrai que les élèves de la maternelle à la 3^e année apprennent formellement à lire et à écrire, au fil de leur parcours scolaire, ils sont appelés à lire et à écrire pour apprendre, c’est-à-dire à réinvestir ces nouvelles compétences pour acquérir des savoirs dans toutes les disciplines. Dès la maternelle, et ce, jusqu’en 12^e année, la littératie fait partie intégrante de tout apprentissage.

Soucieux de consolider les habiletés en lecture et en écriture et de favoriser leur transfert dans toutes les matières scolaires, les enseignantes et les enseignants accordent une place de choix au développement du vocabulaire et à l’enseignement explicite des stratégies nécessaires à la compréhension et à la production de textes.



8

Une approche équilibrée

Le modèle de littératie équilibrée proposé pour améliorer les niveaux de compétences en communication orale, en lecture et en écriture chez les élèves francophones du Nouveau-Brunswick fait appel à un mode de livraison qui, lui aussi, mise sur l'équilibre : **l'équilibre entre les trois composantes fondamentales ; l'équilibre dans la gestion du temps ; et l'équilibre dans la responsabilisation des élèves.**

D'abord, une approche équilibrée accorde une importance égale à la communication orale, à la lecture et à l'écriture en les intégrant dans toutes les matières scolaires comme puissants leviers au développement de la pensée critique et créative. Elle permet ainsi de développer simultanément, et conjointement, les habiletés qui se rattachent à la communication orale, à la lecture, à l'écriture, à l'interaction et à la réflexion dans différents contextes d'apprentissage.

De plus, une approche équilibrée se traduit par une planification vouée à offrir suffisamment de temps pour développer en profondeur les compétences en littératie. Soucieux de donner le temps d'apprendre, l'enseignante ou l'enseignant prévoit une période d'apprentissage ininterrompue communément appelée « bloc de littératie équilibrée ».

Enfin, une approche équilibrée tire profit des situations d'apprentissage qui assurent l'étayage des apprentissages, c'est-à-dire la responsabilisation graduelle de l'élève. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant harmonise les sessions de modelage, de pratique partagée, de pratique guidée et de pratique autonome afin d'accompagner l'élève dans le développement de son autonomie.

Les recherches préliminaires indiquent que les districts scolaires les plus efficaces sont ceux qui consacrent des périodes ininterrompues à l'apprentissage.

Campbelle, Fullan
et Glaze (2006)

Conclusion

Toutes et tous, enseignantes et enseignants, directions d'école, agentes ou agents pédagogiques ou autres, nous tendons vers un but commun : celui d'améliorer les niveaux de compétences en communication orale, en lecture et en écriture chez les élèves francophones du Nouveau-Brunswick. Ce cadre d'orientation espère rallier toutes les intervenantes et tous les intervenants dans une vision commune de la littératie et éclairer leur compréhension des principales composantes d'un programme de littératie efficace en contexte linguistique minoritaire. En fait, le modèle de littératie équilibrée qui y est explicité se veut un outil pour guider et soutenir le choix de pratiques pédagogiques gagnantes en communication orale, en lecture et en écriture. À cette fin, trois fascicules accompagnent ce cadre et mettent de l'avant les moyens, les outils et les ressources aptes à actualiser les fondements du modèle dans une pratique quotidienne efficace.



Références bibliographiques

- ALBERTA LEARNING, DIRECTION DE L'ÉDUCATION FRANÇAISE** (2002). *Banque de stratégies d'écriture pour un enseignement explicite de la 1^{re} à la 7^e année – Document d'appui pour les programmes d'études de langue seconde*. Edmonton, AB : Gouvernement de l'Alberta.
- ALLINGTON, R.L.** (2001). *What Really Matters for Struggling Readers: Designing Research Based Interventions*. New York, NY : Longmans.
- ANDERSON, B., CARR, W., LEWIS, C., SALVATORI, M., et TURNBULL, M.** (2008). *Effective Literacy Practices in FSL: Making Connections*. Newmarket, ON : Pearson Education Canada.
- ANDERSON, L.W., KRATHWOHL, D.R. et al.** (dir.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston, MA : Allyn & Bacon (Pearson Education Group).
- ATKINSON R.C. et SHIFFRIN, R.M.** (1968). "Human Memory: A Proposed System and Its Control Processes". Dans K.W. Spence, et J.T. Spence (dir.). *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory (Vol. 2)*. New York, NY : Academic Press.
- BARTH, B.-M.** (2001). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris, FR : Éditions Retz.
- BEAVER, J.M. et CARTER, M.A.** (2006). *DRA, Trousse d'évaluation en lecture, Guide d'enseignement*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- BLACK, P. et WILLIAM, D.** (1998). "Inside the Black Box – Raising Standards Through Classroom Assessment". *Phi Delta Kappan*, Vol. 80 (2), p. 139-148.
- BLAIN, S., BEAUCHAMP, J., ESSIEMBRE, C. et FREIMAN V.** (2010). « L'apprentissage de l'écriture avec l'accès direct à l'ordinateur portatif chez les élèves francophones de 7^e et 8^e année au Nouveau-Brunswick ». *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 5 (2), p. 15-33. En ligne : sites.ustboniface.ca/reefmm/documents/v5n2blain.pdf
- BLOOM, B.S. et KRATHWOHL, D.R.** (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain*. New York, NY : Longmans, Green.
- BOLAM, R., MCMAHON, A., STOLL, L., THOMAS, S., WALLACE, M., HAWKEY, K. et GREENWOOD, A.** (2007). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*, rapport de recherche RR637 du DfES, Université de Bristol. En ligne : www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf

- BOUCHAMA, Y. et LONG, M.-J.** (2007). *La porte d'entrée dans la réussite en écriture*. Lévis, QC : Éditions de la Francophonie.
- CAMPBELL, C., FULLAN, M. et GLAZE, A.** (2006). *Réaliser le potentiel d'apprentissage : Stratégies efficaces de conseils scolaires pour améliorer le rendement des élèves en littératie et en numératie. Rapport de projet*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- CANADA. STATISTIQUE CANADA** (2003). *Indicateurs de l'éducation au Canada. Rapport du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation*, n° 81-582-XIF. Ottawa, ON : Ministère de l'Industrie.
- CANADA. STATISTIQUE CANADA : DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA** (2001). *Enquête internationale sur la littératie des adultes. Évaluation de la littératie des adultes en Amérique du Nord : étude comparative internationale*. Ottawa, ON : Ministère de l'Industrie.
- CARON, J.** (2002). *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal, QC : Chenelière.
- CARRINGTON, C. et LUKE, A.** (1997). "Literacy and Bourdieu's Sociological Theory: A Reframing". *Language and Education* 11, p. 96-117.
- CAVANAGH, M. et BLAIN, S.** (2009). « Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire ». *Les Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21 (1 et 2), p. 151-178.
- CAZABON, C.** (2004). « La littératie : une approche novatrice pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ». *Vivre le primaire*, 17 (2).
- CLARK, S. et BRUMMER, T.** (2010). *Stratégies d'écriture en mathématiques, en sciences et en sciences sociales*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA)** (2008). *Trousse de formation sur les stratégies en lecture et en écriture. De la maternelle à la 12^e année*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- CORMIER, M.** (2011). « La pédagogie en milieu francophone minoritaire ». Dans *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire*. Saint-Boniface, MB : Presses universitaires de Saint-Boniface.
- CORMIER, M.** (2010). *Favoriser la réussite : une affaire d'école*. Ottawa, ON : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- CORMIER, M.** (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Ottawa, ON : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants ; Moncton, NB : ICRML.
- CORMIER, M., PRUNEAU, D., RIVARD, L. et BLAIN, S.** (2004). « Un modèle pédagogique pour améliorer l'apprentissage des sciences en milieu linguistique minoritaire ». *Francophonies d'Amérique* 18, p. 21-36.


- CUMMINS, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, RU : Multilingual Matters.
- DAVIES, A. (2007). *L'évaluation en cours d'apprentissage*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- DE KONINCK, G. (2005). *Lire et écrire au secondaire*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- DUFOUR, R. (2004). "What is a 'professional learning community'?". *Educational Leadership* 61 (8), p. 6-11.
- ÉDUCATION, CITOYENNETÉ ET JEUNESSE MANITOBA (2006). *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés*. Winnipeg, MB : Couronne du chef du Manitoba.
- FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (2010). *Vers une formation professionnalisante : cadre conceptuel de la formation initiale à l'enseignement*. Moncton, NB : Université de Moncton.
- FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (2001). *Vers une pédagogie actualisante : Mission de la faculté des sciences de l'éducation (Version révisée)*. Moncton, NB : Université de Moncton.
- FOUNTAS, I.C. et PINNELL, G.S. (1996). *Guided Reading. Good First Teaching for All Children*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2008). « Le travail enseignant en milieu minoritaire ». Dans Dalley, P. et Roy, S. *Francophonie, minorités et pédagogie*. Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.
- GIASSON, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- GIASSON, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique, 2^e édition*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- HARRIS, P. (2004). *Children in Search of Their Place and Voice as Literacy Learners at School*. Centre for Studies in Literacy Policy and Learning Cultures. En ligne : www.unisa.edu.au
- HAWKEN, J. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture. Une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. London, ON : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- HAYES, J.R. (1996). "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing". Dans Levy, C.M. et Ransdell, S. (dir.). *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

- KOECHLIN, C. et ZWAAN, S. (2010). *Des questions pour apprendre. Enseigner aux élèves à poser des questions et à utiliser adéquatement les réponses*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- LANDRY, R. (2003). « Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone ». Dans Allard, R. (dir.). *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*. p. 135-156. Québec, QC : ACELF; Moncton, NB : Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).
- LANGER, J. (1988). “The state of research on literacy”. *Educational researcher*, 17, p. 42-46.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal, QC : Guérin Éditeur.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 3^e édition*. Montréal, QC : Guérin Éditeur.
- MACCECA, S. et BRUMMER, T. (2010). *Stratégies de lecture en mathématiques, en sciences et en sciences sociales*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- MACFARLANE, N. et SERAFINI, F. (2008). *Réflexions sur la littératie*. Québec, QC : Pearson – Erpi.
- MACKAY, S. (1993). *Agendas for Second Language Literacy*. Cambridge, RU : Cambridge University Press.
- MASNY, D. (2001). « Les littératies et la mondialisation des savoirs ». Dans *Mondialisation, politiques et pratiques de recherches*. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- MASNY, D. (2000). « Les littératies : un tournant dans la pensée et une façon d'être ». Dans *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*. Québec, QC : ACELF; Moncton, NB : CRDE.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (MENB) (2006a). *Programme de littératie : Accent sur la littératie – Savoir lire un préalable incontournable à la réussite*. Fredericton, NB : Direction des services pédagogiques.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (MENB) (2006b). *Programme d'études : Français, 9^e année*. Fredericton, NB : Direction des services pédagogiques.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (MENB) (2005). *Programme de littératie : Savoir lire un préalable incontournable à la réussite*. Fredericton, NB : Direction des services pédagogiques.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (MENB) (2002). *Politique provinciale d'évaluation des apprentissages*. Fredericton, NB : Direction de la mesure et de l'évaluation.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE (2014).** *La politique d'aménagement linguistique et culturel. Un projet de société pour l'éducation en langue française.* Fredericton, NB : MEDPE.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2008).** *Guide d'enseignement efficace de la communication orale de la maternelle à la 3^e année.* Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2007).** *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4^e à la 6^e année. Fascicule 5 – La communication orale.* Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2006).** *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4^e à la 6^e année.* Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (M.É.O.) (2005a).** *La littératie en tête. Stratégies pour toutes les matières de la 7^e à la 12^e année. Rapport du groupe d'experts.* Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2005b).** *L'éducation pour tous. Rapport de la table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année.* Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2004).** *La littératie au service de l'apprentissage. Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année.* Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2003a).** *La littératie en tête. Rapport du Groupe d'experts sur les élèves à risque.* Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2003b).** *Stratégies de lecture au primaire. Rapport de la table ronde des experts.* Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MORISSETTE, R. (2002).** *Accompagner la construction des savoirs.* Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.
- NATIONAL INSTITUTE FOR LITERACY (NIFL) (2001).** *Put Reading First: The Research Building Block for Teaching Children to Read.* Washington, DC : U.S. Government Printing Office.
- NATIONAL READING PANEL (2000).** *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Reports of the subgroups.* Washington, DC : U.S. Government Printing Office.
- OBGU, J. (1985).** "Research currents: Cultural-ecological influences on minority school learning". *Language Arts*, 62 (8), p. 890-869.

- OCDE (2006). *Cadre d'évaluation de PISA 2006 : Connaissances et compétences en mathématiques, lecture, sciences, résolution de problèmes*. Paris, FR : OCDE.
- OCDE (2003). *Cadre d'évaluation de PISA 2003. Connaissances et compétences en mathématiques, lecture, sciences, résolution de problèmes*. Paris, FR : OCDE.
- OUELLET, L. (2010). *Un enseignant bien outillé, des élèves motivés*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- OUELLET, Y. (1997). « Un cadre de référence pour un enseignement stratégique ». *Vie pédagogique*, 120, p. 4-11.
- PEARSON, P.D. et GALLAGHER, M.O. (1983). "The Instruction of Reading Comprehension". *Contemporary Educational Psychology*, 8 (3), pp. 317-344.
- PERRENOUD, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles, BE : De Boeck.
- PERRENOUD, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris, FR : E.S.F. Éditeur.
- PICARD, J. et OUELLET, Y. (1996). *Stratégies d'apprentissage et méthodes et techniques de travail au primaire*. Québec, QC : Commission scolaire de la Jeune-Lorette.
- PRESSEAU, A. (2004). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.
- RÉSEAU CANADIEN DE RECHERCHE SUR LE LANGAGE ET L'ALPHABÉTISATION. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture. Stratégie nationale d'alphabetisation précoce : Rapport et recommandations*.
- RÉSEAU ÉDUCATION-MÉDIA (2011). *La littératie numérique au Canada : de l'inclusion à la transformation*. Mémoire présenté dans le cadre de la consultation Stratégie sur l'économie numérique du Canada. En ligne : <http://habilomedias.ca/sites/mediasmarts/files/pdfs/publication-report/full/MemoireLitteratieNumerique.pdf>
- RICHARD, J.-F. (2004). *L'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage*. Fredericton, NB : Direction de la mesure et de l'évaluation. En ligne : www.gnb.ca/oooo/publication/evalf/integrationevaluationpdf
- ROUTMAN, R. (2007). *Enseigner la lecture : revenir à l'essentiel*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.
- SAINT-LAURENT, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire, 2^e édition*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- SAINT-LAURENT, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin Éditeur.

- SCALLON, G. (2000). *L'évaluation formative*. Montréal, QC : ERPI.
- SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2008). *La littératie dans toutes les disciplines*. Série d'apprentissage professionnel n° 13. En ligne : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/contentLiteracy.pdf>
- SCHMOKER, M. (2006). *Results Now: How We Can Achieve Unprecedented Improvements in Teaching and Learning*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- SOUSA, D.A. (2006). *Un cerveau pour apprendre différemment*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.
- SOUSA, D.A. (2002). *Un cerveau pour apprendre*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.
- STIGGINS, R. (2001). *Student Involved Classroom Assesement* (3^e éd.). Colombus, OH : Merill Publishing.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, QC : Éditions Logiques.
- TAYLOR, D. (1983). *Family Literacy: Young Children Learning to Read and Write*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- THOMPSON, C. (2008). *La lecture guidée*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- TOMLINSON, C.A. (2003). *La classe différenciée*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.
- TOMLINSON, C.A. (1999). *The Differentiated Classroom. Responding to the needs of all Learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- TREHEARNE, M. (2006a). *Littératie en 1^{re} et 2^e année. Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.
- TREHEARNE, M. (2006a). *Littératie de la 3^e à la 6^e année. Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.
- TURNBULL, R., TURNBULL, A., SHANK, M., SMITH, S. et LEAL, D. (2002). *Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools* (3^e éd.). Columbus, OH : Merrill/Prentice-Hall.
- UNESCO (2006). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*. En ligne : http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chap6_fr.pdf
- VYGOTSKY, L.S. (1984). *Pensée et langage*. Paris, FR : Éditions Sociales.
- WILLIAMS, J. et CAPIZZI-SNIFFER, G. (1990). *Literacy and Bilingualism*. New York, NY : Longman.



**Ministère de l'Éducation
et du Développement de la petite enfance, 2015**

C.P. 6000

Fredericton (Nouveau-Brunswick)

E3B 5H1 Canada

Téléphone : (506) 453-3678

Télécopieur : (506) 444-4296

Courriel : edcommunication@gnb.ca

Site Web : www.gnb.ca/education