

GUIDE D'ENSEIGNEMENT

Force et lutte

Perspectives des Premières Nations,
des Métis et des Inuits du Canada

Rachel A. Mishenene
Pamela Rose Toulouse, Ph. D.



TIRÉ À PART

**CHENELIÈRE
ÉDUCATION**

5800, rue Saint-Denis, bureau 900
Montréal (Québec) H2S 3L5 Canada
Téléphone : 514 273-1066
Télécopieur : 514 276-0324 ou 1 800 814-0324
info@cheneliere.ca

Version française de *Strenght and Struggle: Perspectives from First Nations, Inuit, and Métis Peoples in Canada* (offert en anglais chez McGraw-Hill Ryerson Limited).

© 2020 TC Média Livres Inc.

TOUS DROITS RÉSERVÉS.

Toute reproduction du présent ouvrage, en totalité ou en partie, par tous les moyens présentement connus ou à être découverts, est interdite sans l'autorisation préalable de TC Média Livres Inc.

ISBN 978-2-7650-7561-5

Table des matières

Introduction	1		
L'évaluation dans la collection <i>Force et lutte</i>	7	Sans titre	129
Les rubriques <i>Avant la lecture, Pendant la lecture, Après la lecture</i> et <i>Pour aller plus loin</i>	15	La fille mystère	135
		La culture par la création	139
		<i>Dibenimiisowin</i> (Être maîtres de nos destinées)	145
Activités		Vérité et réconciliation	151
Nous ne sommes pas que des perles et des plumes	27	Le procès de Duncan C. Scott	157
Des empreintes de pas dans la neige	35	Nous avons trouvé quelqu'un	163
Un corbeau vole vers le sud	43	Les plus gros mocassins du monde	169
Un parcours incertain sur un chemin en zigzag	49	L'histoire du capteur de rêves	175
Les leçons tirées de l'histoire de la Re-création	55	Les innovations	179
Marche jusqu'au matin	61	De la Terre jusqu'au Ciel : tout ce qu'il nous faut est ici	183
Je suis ma grand-mère	67	Nous avons dit aux Inuits : « Racontez-nous votre histoire. »	187
E5-770, le nom de ma mère	73	Des héros	193
3740166701	79	La dernière course (plateforme numérique)	199
La formidable sensation du tremblement	83	Peuple invincible (plateforme numérique)	207
Dans la cuisine du chef Kai Zyganiuk	89	L'autre nord, <i>Nanim</i> et J'ai perdu mon nord (plateforme numérique)	215
Les araignées	93	Leçon 1 : Améliorer la lecture par la recherche	223
Waawaate Fobister : une étoile qui brille	99	Leçon 2 : Comprendre un texte par les références culturelles et les procédés stylistiques	229
J'ai passé ma vie entière à rentrer chez moi	105	Activité synthèse : Chausser les mocassins de quelqu'un d'autre	235
Les Animaux se choisissent un chef	111		
Protéger notre terre	115		
Des changements à la <i>Loi sur les Indiens</i>	123		

Introduction

Qu'est-ce que la collection *Force et lutte* et pourquoi est-elle unique ?

La collection *Force et lutte* est une collection d'œuvres littéraires et médiatiques canadiennes destinée aux élèves du secondaire. Cette collection possède plusieurs caractéristiques qui la rendent unique en son genre :

Des textes originaux – La plupart des œuvres n'ont jamais été publiées auparavant, alors les élèves ont accès à du matériel nouveau.

Un contact direct avec les auteures et les auteurs – L'équipe de *Force et lutte* a travaillé directement avec la plupart des auteures et des auteurs pendant tout le processus de création, y compris aux étapes de la mise au point des idées, de l'ébauche et de la conception, pour créer des textes intéressants qui répondent aux besoins des élèves tout en respectant les programmes d'études.

La personnalisation – La collection *Force et lutte* propose un manuel de l'élève présentant une variété de textes imprimés, mais permet également d'élaborer vos propres ressources imprimées ou numériques en choisissant des textes en fonction des élèves et des enseignements visés.

Un contenu à 99 % canadien – La collection *Force et lutte* est composée à 99 % d'œuvres canadiennes rédigées par des auteures et des auteurs déjà publiés ou non.

Des auteures et des auteurs d'horizons divers – Les auteures et les auteurs des textes de la collection *Force et lutte* représentent des identités variées. Les textes, originaux et contemporains, exposent les élèves à différents points de vue et voix. Le processus de sélection a pris en compte le sexe, l'ethnicité, l'orientation sexuelle et l'âge des auteures et des auteurs. Les photographies et les courtes biographies qui précèdent chaque œuvre reflètent cette diversité.

Le processus de sélection a aussi tenu compte de la provenance des auteures et des auteurs, pour donner à des gens de partout au Canada la chance de s'exprimer.

La source d'inspiration des auteures et des auteurs – Quelle est la source d'inspiration des auteures et des auteurs ? Qu'est-ce qui stimule leur créativité ? En raison de sa collaboration étroite avec les auteures et les auteurs dans le processus de production des textes, l'équipe de *Force et lutte* a pu obtenir des réponses à ces questions, présentées dans la rubrique intitulée *Mon inspiration pour l'écriture de ce texte*. Les élèves apprécieront ces précisions dans le cadre de l'écriture de leurs textes.

Une préoccupation pour la justice sociale – Bon nombre des œuvres choisies portent sur des thèmes liés à la justice sociale, comme le racisme, le sexisme, l'âgisme et la discrimination basée sur la classe sociale ou sur l'orientation sexuelle. Ces œuvres rejoindront particulièrement les élèves qui ne retrouvent pas ailleurs de représentation de leur identité ou des sujets qui leur tiennent à cœur.

Les rubriques *Avant la lecture*, *Pendant la lecture*, *Après la lecture* et *Pour aller plus loin* – Pour chaque texte, du soutien est prévu pour les élèves avant, pendant et après la lecture. Les questions, les activités et les amorces de ces rubriques font intervenir les domaines de la communication orale (écouter, verbaliser), de la lecture, de l'écriture et de l'étude des médias (analyser, concevoir). Ces rubriques développent des habiletés intellectuelles de niveau supérieur, la pensée critique et la réflexion métacognitive. Les questions supplémentaires de la rubrique *Pour aller plus loin* permettent aux élèves d'approfondir leur réflexion au-delà du contexte du texte.

NOTE : Il n'est pas requis que les élèves répondent à toutes les questions et fassent toutes les activités des rubriques *Après la lecture* et *Pour aller plus loin*. Il s'agit plutôt d'un éventail de possibilités parmi lesquelles choisir. Vous pouvez sélectionner les questions à soumettre aux élèves ou, si vous adoptez une approche de différenciation, laisser les élèves les choisir. (Pour en savoir plus sur les stratégies de lecture, consultez les rubriques *Avant la lecture*, *Pendant la lecture*, *Après la lecture* et *Pour aller plus loin* de ce guide d'enseignement.)

Quelles sont les particularités de *Force et lutte* ?

- Les auteures et les auteurs des œuvres littéraires de ce recueil sont des membres des Premières Nations, des Métis et des Inuits de partout au Canada.
- De nombreux éléments visuels de ce livre, comme les photos et les œuvres d'art, ont été réalisés par des artistes des Premières Nations et des artistes métis et inuits. Une courte biographie de chaque artiste est incluse.
- Le manuel de l'élève est divisé en quatre parties correspondant aux quatre orientations de la roue médicinale.
- La deuxième table des matières (p. viii et ix du manuel de l'élève) permet d'utiliser cette ressource dans un cours d'études sociales ou pour un enseignement par thèmes.
- La rubrique *Les différents peuples* (p. x du manuel de l'élève) fournit les définitions des termes utilisés pour désigner les peuples des Premières Nations, les Métis et les Inuits. De plus, le glossaire est en deux parties : le *Glossaire des termes littéraires* et le *Glossaire des termes relatifs à la culture des Premières Nations, des Métis et des Inuits* (p. 143-147).

À qui s'adresse *Force et lutte* ?

- Le contenu du manuel de l'élève peut convenir à tous les élèves de la 8^e à la 12^e année.
- La diversité des niveaux de difficulté de lecture des textes convient parfaitement à l'enseignement différencié.

Quelle est l'infrastructure pédagogique de *Force et lutte*

Le tableau ci-dessous regroupe les particularités du texte ou de l'œuvre lu (type de texte, vocabulaire spécialisé, symboles typographiques, présence de figures de style, etc.). La stratégie de lecture principale est également précisée pour vous permettre de choisir des textes qui vont répondre aux besoins de vos élèves.

Titre du texte	Page	Particularités du texte ou de l'œuvre	Stratégies de lecture
Nous ne sommes pas que des perles et des plumes	4	Roman graphique	Analyser le texte et les illustrations
Des empreintes de pas dans la neige	18	Vocabulaire (un <i>ajaaaja</i> , <i>Wabishki Mahkwa Equay</i> , <i>N'dizhinigaaz</i> , <i>Uvunga</i> , <i>Tookoome</i>), une strophe	Activer les connaissances antérieures, visualiser
Un corbeau vole vers le sud	21	Vocabulaire (le tabac sacré, une <i>kokum</i>)	Poser des questions
Un parcours incertain sur un chemin en zigzag	25		Prédire
Les leçons tirées de l'histoire de la Re-création	28	Vocabulaire (les Anishnabés, <i>Kitche Manitou</i>)	Raconter/expliciter, paraphraser
Marche jusqu'au matin	34		Approfondir ses apprentissages
Je suis ma grand-mère	38	Vocabulaire (les pensionnats indiens), une comparaison	Prédire
E5-770, le nom de ma mère	46	Métaphore	Faire des liens
3740166701	48	Vocabulaire (une personne ethno-excentrique, un certificat de statut, le foin d'odeur, <i>Tribal Trails</i>)	Analyser le texte
La formidable sensation du tremblement	50	Vocabulaire (une tente tremblante, <i>Messmer</i>), comparaison	Poser des questions
Dans la cuisine du chef Kai Zygniuk	58	Vocabulaire (l'ANDPVA)	Analyser la forme

Titre du texte	Page	Particularités du texte ou de l'œuvre	Stratégies de lecture
Les araignées	62	Vocabulaire (le signe de l'infini, la roue médicinale, une personne bispirituelle)	Visualiser
Waawaate Fobister : une étoile qui brille	66	Vocabulaire (la danse des herbes sacrées)	Faire des liens
J'ai passé ma vie entière à rentrer chez moi	72	Vocabulaire (une ou un Aléoute)	Inférer
Les Animaux se choisissent un chef	74	Vocabulaire (l'anthropomorphisme), le narrateur omniscient	Objectiver sa compréhension
Protéger notre terre : le point de vue d'un jeune	83	Vocabulaire (un traité)	Utiliser des organisateurs graphiques
Protéger notre terre : le point de vue d'un chef	87	Les crochets []	Analyser des textes
Des changements à la <i>Loi sur les Indiens</i>	92	Vocabulaire (la <i>Loi sur les Indiens</i> , la confection de paniers d'écorce)	Analyser la forme
Sans titre	94		Poser des questions
La fille mystère	96	Vocabulaire (une tente de sudation, la danse du Soleil, un guérisseur)	Utiliser des organisateurs graphiques
La culture par la création	98	Vocabulaire (un totem, un saut de baleine)	Poser des questions
<i>Dibenimiisowin</i> (Être maîtres de nos destinées)	101	Vocabulaire (un <i>mishom</i>), le tiret long (—)	Activer les connaissances antérieures
Vérité et réconciliation	108	Vocabulaire (les pensionnats indiens, un traité)	Paraphraser
Le procès de Duncan C. Scott	114	Vocabulaire (un génocide culturel), une juxtaposition	Approfondir ses apprentissages
Nous avons trouvé quelqu'un	116	Vocabulaire (le Parc provincial d'Ipperwash)	Objectiver sa compréhension
Les plus gros mocassins du monde	120	L'italique, vocabulaire (les Dogrib, un <i>Nagha</i> , une barbe de vieillard, <i>Mahsi tcho</i>)	Faire des liens
L'histoire du capteur de rêves	124	Vocabulaire (le Rassemblement de la jeunesse de Wabun, <i>Migwetch</i>)	Activer les connaissances antérieures
Les innovations	127		Approfondir ses apprentissages
De la Terre jusqu'au Ciel : tout ce qu'il nous faut est ici	132		Poser des questions
Nous avons dit aux Inuits : « Racontez-nous votre histoire. »	134	Vocabulaire (L'Association inuite Qikiqtani)	Prélecture : Survoler le texte
Des héros	140	Vocabulaire (<i>la danse du Soleil</i> , une <i>kokum</i>)	Faire des liens

Que contient ce guide d'enseignement ?

Des notes pédagogiques – Ce guide d'enseignement contient des notes pédagogiques pour chacun des textes du manuel de l'élève. Toutes les questions des rubriques *Avant la lecture*, *Pendant la lecture*, *Après la lecture* et *Pour aller plus loin* du manuel sont reprises, avec un exemple de réponse, une réponse annotée ou de l'information sur les réponses attendues des élèves. On retrouve aussi des stratégies d'enseignement pour aider les élèves en difficulté ainsi que des suggestions de différenciation pédagogique. Les feuilles reproductibles (FR) nécessaires suivent les notes pédagogiques, le cas échéant. Les notes pédagogiques comprennent aussi des pistes de soutien à l'enseignement différencié et des occasions d'évaluation de l'apprentissage, d'évaluation *en tant qu'apprentissage* et d'évaluation *au service de l'apprentissage*.

Des leçons – Ce guide d’enseignement comprend trois leçons, qui portent chacune sur un concept majeur ou une compétence. L’acquisition de ces concepts et compétences permet de réaliser avec succès l’activité synthèse. Ces leçons ont la structure suivante :

- Avant la lecture : Réflexion ;
- Pendant la lecture : Action ;
- Après la lecture : Consolidation/Liens ;
- Étapes suivantes.

Des stratégies d’enseignement précises, des idées pour l’enseignement différencié et des outils d’évaluation sont fournis dans chaque leçon.

Une activité synthèse – L’activité synthèse donne l’occasion aux élèves de faire la synthèse des compétences et des concepts qu’ils ont appris dans les leçons. Des options d’enseignement différencié sont incluses pour permettre aux élèves de faire des choix quant à leur démarche. L’activité synthèse est divisée en deux sections :

- Stimuler la réflexion des élèves ;
- Au travail.

Des outils d’évaluation sont inclus à la fin de chaque activité sous la forme de FR.

Des textes rédigés par des auteurs francophones issus des Premières Nations. (Disponibles sur la plateforme numérique)

Comment utiliser la collection *Force et lutte* comme outil d’enseignement ?

Vous pouvez varier les utilisations de la collection *Force et lutte* en fonction des besoins des élèves et des contraintes de votre environnement d’enseignement. Vous trouverez ci-après deux modèles pour l’enseignement lié à un même texte : *Un plan d’enseignement général basé sur une approche très différenciée* et *Un plan d’enseignement général basé sur une approche légèrement différenciée*. Les notes pédagogiques, les leçons et l’activité synthèse sont incluses dans chaque modèle.

- Les cinq principes généraux de différenciation incorporés dans chaque modèle sont :
 - le respect dans la réalisation des tâches ;
 - un programme d’études de qualité ;
 - de la flexibilité dans l’organisation des groupes ;
 - une évaluation continue ;
 - la création de liens avec la communauté.
- Les élèves étudient des textes différents selon :
 - leur disposition ;
 - leurs champs d’intérêt ;
 - leur profil d’apprenant.
- Vous pouvez fournir un enseignement différencié en fonction :
 - du contenu ;
 - de la démarche ;
 - des productions ;
 - de l’environnement d’apprentissage.

Ces modèles s’appliquent à l’ensemble de la collection *Force et lutte*. Si les élèves ont besoin d’être accompagnés, ils pourraient d’abord étudier un texte selon le modèle « légèrement différencié », puis un second selon le modèle « très différencié ». En suivant les démarches et en assumant graduellement la responsabilité de leur apprentissage, les élèves développeront leur autonomie.

Un plan d'enseignement général basé sur une approche très différenciée

Abandon graduel de la responsabilité par l'enseignante ou l'enseignant Prise en charge graduelle de la responsabilité par l'élève	Enseignement	Stratégie d'enseignement	Principes d'enseignement différencié
	Leçon d'introduction – Leçon 1 Présenter l' activité synthèse	Enseignement à l'ensemble de la classe	
	Dans chaque partie du manuel, les élèves choisissent deux textes qu'ils veulent lire et étudier selon les critères définis dans l'activité synthèse. Les élèves inscrivent leurs choix et sont ensuite regroupés selon les textes choisis.	Les élèves choisissent leurs textes individuellement en fonction de leurs champs d'intérêt. Les élèves sont ensuite regroupés selon les textes choisis.	Enseignement différencié basé sur les champs d'intérêt, la disposition et le contenu
	L'enseignante ou l'enseignant utilise les Activités proposées pour consolider l'apprentissage dans les différents groupes.	Enseignement en petits groupes	Enseignement différencié basé sur la démarche et l'environnement d'apprentissage
	Pendant que les élèves étudient les textes choisis, la leçon 2 est donnée à l'ensemble de la classe.	Enseignement à l'ensemble de la classe	
	Les élèves continuent à étudier les textes choisis en s'appuyant sur les apprentissages réalisés dans les leçons .	Enseignement en petits groupes selon les champs d'intérêt	Enseignement différencié basé sur les champs d'intérêt, la disposition et le contenu
	Pendant que les élèves étudient leurs textes, la leçon 3 est donnée à l'ensemble de la classe.	Enseignement à l'ensemble de la classe	
	Activité synthèse	Individuellement	Enseignement différencié basé sur la production et le respect dans la réalisation des tâches

Un plan d'enseignement général basé sur une approche légèrement différenciée

Abandon graduel de la responsabilité par l'enseignante ou l'enseignant Prise en charge graduelle de la responsabilité par l'élève	Enseignement	Stratégie d'enseignement	Principes d'enseignement différencié
	Leçon d'introduction – Leçon 1 Présenter l' activité synthèse	Enseignement à l'ensemble de la classe	
	La classe étudie des textes choisis par l'enseignante ou l'enseignant, ou des textes tirés de la première partie du manuel. L'enseignante ou l'enseignant utilise les activités proposées pour consolider l'apprentissage de la leçon.	Enseignement à l'ensemble de la classe	
	Dans la première partie (Est), les élèves choisissent deux textes qu'ils veulent lire et étudier. Les élèves inscrivent leurs choix et sont ensuite regroupés selon les textes choisis.	Enseignement en petits groupes selon les champs d'intérêt	Enseignement différencié basé sur les champs d'intérêt, la disposition et le contenu
	L'enseignante ou l'enseignant utilise les activités proposées pour consolider l'apprentissage dans les différents groupes.	Enseignement en petits groupes	Enseignement différencié basé sur la démarche et l'environnement d'apprentissage
	La leçon 2 est donnée à l'ensemble de la classe.	Enseignement à l'ensemble de la classe	
	La classe étudie un ou des textes choisis par l'enseignante ou l'enseignant dans la deuxième partie (Sud) du manuel. L'enseignante ou l'enseignant utilise les activités proposées pour consolider l'apprentissage de la leçon. Les apprentissages de la leçon 2 sont intégrés à l'étude des textes choisis.	Enseignement à l'ensemble de la classe	
	Les élèves choisissent deux textes qu'ils veulent lire et étudier dans la deuxième partie du manuel. Les élèves inscrivent leurs choix et sont ensuite regroupés selon les textes choisis. Les groupes peuvent être différents de ceux formés lors de l'étude des textes de la première partie.	Enseignement en petits groupes selon les champs d'intérêt	Enseignement différencié basé sur les regroupements flexibles et la création de liens avec la communauté
	L'enseignante ou l'enseignant utilise les activités proposées pour consolider l'apprentissage dans les différents groupes.	Enseignement en petits groupes	Enseignement différencié basé sur la démarche et l'environnement d'apprentissage
	La leçon 3 est donnée à l'ensemble de la classe.	Enseignement à l'ensemble de la classe	
	La classe étudie un ou des textes choisis par l'enseignante ou l'enseignant dans les deux dernières parties du manuel (Ouest et Nord). L'enseignante ou l'enseignant utilise les activités proposées pour consolider l'apprentissage de la leçon. Les apprentissages de la leçon 3 sont intégrés à l'étude des textes choisis.	Enseignement à l'ensemble de la classe	
	Dans les deux dernières parties du manuel (Ouest et Nord), les élèves choisissent deux textes qu'ils veulent lire et étudier. Les élèves inscrivent leurs choix et sont ensuite regroupés selon les textes choisis. Les groupes peuvent être différents de ceux formés lors de l'étude des textes des parties Est et Sud.	Enseignement en petits groupes selon les champs d'intérêt	Enseignement différencié basé sur les champs d'intérêt et les regroupements flexibles
	L'enseignante ou l'enseignant utilise les activités proposées pour consolider l'apprentissage dans les différents groupes.	Enseignement en petits groupes	Enseignement différencié basé sur la démarche et l'environnement d'apprentissage
	Activité synthèse	Individuellement	Enseignement différencié basé sur la production et le respect dans la réalisation des tâches

Auteurs

Joanne Reid
Chercheuse en évaluation et éducation
Université Brock

Steven Van Zoost
Docteur en philosophie et éducation
Enseignant au secondaire et à l'université, et conférencier
sur l'éducation

Introduction

« Et les voilà partis ! » Voilà ce que j'avais l'habitude de me dire au début d'une leçon. La course vers la fin de la leçon était lancée et j'allais attendre mes élèves près de la ligne d'arrivée. Dans le passé, l'évaluation était toujours sommative, c'est-à-dire qu'elle se déroulait à la fin d'une période d'enseignement, souvent sous la forme de tests et d'examens axés sur la connaissance des contenus. Les enseignantes et les enseignants, dont je faisais partie, agitaient le drapeau quand les élèves avaient terminé la leçon.

Maintenant, au début d'une leçon, je me dis : « Et nous voilà partis ! » L'apprentissage ne se résume plus à ce que les élèves savent, mais inclut aussi comment ils le savent, ainsi que comment ils peuvent montrer ce qu'ils savent et sont capables de faire. Notre conception de l'apprentissage est en train de changer, et notre conception de l'évaluation change avec elle.

L'évaluation ne consiste plus à simplement agiter un drapeau près de la ligne d'arrivée. Aujourd'hui, l'évaluation se fait aussi pendant l'enseignement. Elle fait intervenir la rétroaction, l'apprentissage et la participation des élèves. Les élèves sont amenés à s'engager dans les pratiques d'évaluation et prennent des décisions sur les façons dont ils vont démontrer qu'ils répondent aux attentes des curriculums. Le parcours des élèves est un voyage, pas une course, et ce ne sont pas nécessairement les enseignantes et les enseignants qui prédéterminent leur trajet.

Trois raisons ont amené un changement dans les pratiques d'évaluation en classe :

1. Les raisonnements sur le moment où mener une évaluation et les raisons de le faire ont changé.

En même temps que les curriculums ont adopté une approche plus constructiviste, qui reconnaît la diversité des besoins des apprenants, l'évaluation s'est transformée, passant d'une simple mesure des accomplissements à une occasion d'apprentissages plus poussés. Cela confirme le besoin de mener l'évaluation pendant la période d'apprentissage, ce qui favorise grandement l'apprentissage. Les enseignantes et les enseignants ont besoin de pratiques d'évaluation qui tirent profit de l'apprentissage des élèves tout au long de la période de cours.

2. L'idée que l'évaluation peut et doit être objective et indépendante de la relation enseignant-élève a été rejetée.

L'évaluation est maintenant un processus social admis. Cette affirmation a pour effet de stimuler l'intérêt pour l'interaction entre l'évaluation et les rapports humains, ainsi que pour les conséquences de l'évaluation sur certains éléments comme l'identité, la confiance en soi et la motivation de l'apprenante ou de l'apprenant. Les enseignantes et les enseignants ont besoin de pratiques d'évaluation qui motivent les apprenants et qui accordent de la valeur aux rapports qu'ils entretiennent avec leurs élèves.

3. La nécessité de différencier l'enseignement étant maintenant reconnue, l'éventail des tâches d'évaluation disponibles a largement dépassé la production d'essais rédigés à la main et les examens finaux.

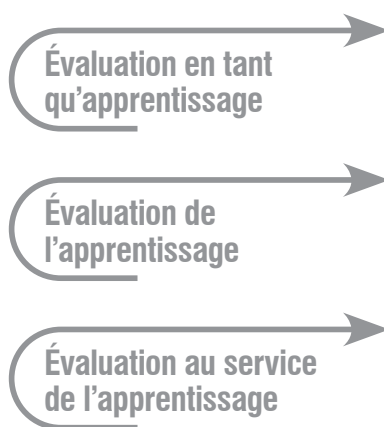
De nos jours, les tâches d'évaluation comme les démonstrations, les exposés, les portfolios et les performances sont courantes. Quand on ajoute l'élément technologique – e-portfolios, conception de pages Web, projets Flickr –, il est facile de voir à quel point les tâches d'évaluation peuvent être variées et créatives. Les enseignantes et les enseignants ont besoin de pratiques d'évaluation variées qui peuvent s'adapter aux différents besoins d'apprentissage des élèves.

Les ressources d'évaluation de la collection *Force et lutte*

Les ressources d'évaluation de la collection *Force et lutte* ont suivi l'évolution des meilleures pratiques évaluatives en classe. Elles fournissent des pratiques d'évaluation stimulantes à utiliser pendant toute la période d'enseignement, et qui peuvent s'adapter aux besoins des élèves. C'est possible grâce à l'utilisation de trois approches d'évaluation et à la mise en place d'une vision globale de l'évaluation.

Trois approches d'évaluation

L'évaluation peut avoir plusieurs buts, ce qui explique pourquoi l'on ne peut se contenter d'une seule approche d'évaluation. C'est là un principe sous-jacent des politiques d'évaluation des provinces et territoires canadiens. Ces politiques d'évaluation exigent l'adoption d'un programme d'évaluation unifié qui combine la traditionnelle évaluation *de* l'apprentissage avec l'évaluation *au service de* l'apprentissage et l'évaluation *en tant qu'*apprentissage. L'activité synthèse fournie dans ce guide d'enseignement est conçue pour servir d'évaluation *de* l'apprentissage. Les leçons qui la précèdent sont des occasions d'évaluation *au service de* l'apprentissage et *en tant qu'*apprentissage. Les activités proposées et associées à chaque texte mentionnent aussi les occasions d'évaluation *de* l'apprentissage, *au service de* l'apprentissage et *en tant qu'*apprentissage. Dans tout le guide d'enseignement, les occasions d'effectuer une évaluation d'un de ces types sont indiquées par ces mentions :



L'évaluation *au service de* l'apprentissage

L'évaluation *au service de* l'apprentissage insiste sur l'utilisation des informations obtenues par l'évaluation pour enrichir les apprentissages (Black et Wiliam, 1998 ; Popham, 2008 ; Shepard, 2000 ; Stiggins, 2002, 2007). Elle se fait en continu *tout au long* de la période d'enseignement. Les tâches d'évaluation sont conçues pour rendre visibles le processus d'apprentissage ainsi que l'acquisition des connaissances, afin de mettre en lumière les forces et les faiblesses, ainsi que les prochaines étapes de progrès. Il n'est pas pertinent de comparer les élèves entre eux ; ce qui compte, ce sont les progrès de chacun vers son but d'apprentissage.

De même, l'évaluation *au service de* l'apprentissage redéfinit les rôles de l'enseignante ou de l'enseignant et de l'élève en mettant en évidence leurs responsabilités mutuelles en tant que partenaires dans cet apprentissage collaboratif (Black et Wiliam, 2004 ; Popham, 2008). Grâce à cette collaboration, les enseignantes et les enseignants voient où, quand et comment employer des stratégies d'évaluation précises qui répondent aux besoins différenciés des élèves, et les élèves comprennent où et pourquoi se trouvent des lacunes dans les apprentissages et savent comment les combler. Les caractéristiques métacognitives de l'évaluation *au service de* l'apprentissage incitent les élèves à jouer un rôle dynamique et efficace dans l'élaboration de l'enseignement et de l'évaluation.

Enfin, l'évaluation *au service de* l'apprentissage va plus loin que la mise en place de stratégies spécifiques. C'est une philosophie basée sur la croyance que tout le monde peut apprendre et que le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est de soutenir activement les apprentissages, pas seulement de les consigner (Earl, Volante et Katz, 2001). L'évaluation *au service de* l'apprentissage implique que les élèves sont des agents actifs et collaboratifs de leur propre progrès, et a donc pour but de produire des informations qui orientent l'amélioration.

L'évaluation *en tant qu'apprentissage*

L'évaluation *en tant qu'apprentissage* est centrée sur le contrôle de l'élève de ses propres apprentissages. Grâce à de fréquentes autoévaluations, les élèves développent les compétences métacognitives nécessaires pour réfléchir à leurs réussites et déterminer ce qu'ils n'ont pas encore appris, ainsi que concevoir et mettre en place des stratégies d'apprentissage qui sont efficaces pour eux.

Les enseignantes et les enseignants favorisent le développement de la métacognition (réfléchir à sa façon de réfléchir) de leurs élèves en leur précisant d'emblée les critères d'évaluation et en leur donnant l'occasion de s'arrêter, de réfléchir et de noter leur analyse critique. Il n'est pas conseillé de fixer les notes des élèves en se basant sur leur autoévaluation et sur l'évaluation par les pairs. C'est plutôt en consacrant leur précieux temps à l'évaluation *en tant qu'apprentissage* que les enseignantes et les enseignants justifieront l'importance de cette forme d'évaluation.

L'évaluation *de* l'apprentissage

L'évaluation *de* l'apprentissage est l'évaluation sommative qui est menée à la fin d'une période d'enseignement. Le but de l'évaluation *de* l'apprentissage est de consigner les apprentissages *effectués*, en s'aidant d'outils comme des grilles d'évaluation, des listes de vérification et des commentaires pour justifier et expliquer le raisonnement sous-jacent à l'évaluation de l'élève. Traditionnellement, l'évaluation *de* l'apprentissage était la principale forme d'évaluation. Cependant, les programmes d'études adoptent une approche de plus en plus constructiviste, qui respecte la diversité des besoins d'apprentissage, et l'importance que l'on accordait autrefois à la mesure des réussites porte maintenant plutôt sur la promotion des apprentissages futurs.

L'évaluation dans les cultures d'apprentissage

Dans une culture d'apprentissage, l'évaluation *de* l'apprentissage, l'évaluation *en tant qu'apprentissage* et l'évaluation *au service de* l'apprentissage se retrouvent toutes trois au-devant de la scène. Il faut admettre qu'elles sont interdépendantes et nécessaires. Par conséquent, les ressources d'évaluation de cette collection accordent à chaque type d'évaluation une place équivalente.

Le principe de base des cultures d'apprentissage est la croyance que *chaque* élève est capable d'apprendre et de réussir. La différenciation, et même la personnalisation, de l'enseignement et de l'évaluation créent un environnement dans lequel ce principe se réalise. Quand les informations transmises dans les évaluations montrent aux élèves qu'ils peuvent réussir, leur motivation augmente. Les ressources d'évaluation de *Force et lutte* aident les enseignantes et les enseignants à créer une culture d'apprentissage et à renforcer la motivation des élèves, parce que :

- ✓ les pratiques d'évaluation reflètent une philosophie de l'expectative du succès;
- ✓ les évaluations en elles-mêmes encouragent les élèves à participer au processus d'évaluation en tant que partenaires actifs, ce qui leur permet de se sentir responsables de leurs propres apprentissages et évaluations;
- ✓ l'évaluation et l'enseignement sont différenciés;
- ✓ les tâches d'évaluation sont des activités riches et authentiques que les élèves peuvent considérer comme pertinentes dans leurs vies personnelles et dans le monde.

Une vision intégrée de l'évaluation

Les ressources d'évaluation de la collection *Force et lutte* sont conçues de sorte que l'évaluation s'intègre de façon homogène au programme d'études et aux périodes d'enseignement. C'est l'approche à rebours (*backwards design model*) de Wiggins et McTighe (1998). La collection *Force et lutte* se base sur trois questions pour structurer les expériences d'évaluation des élèves.

Qu'est-ce que l'élève devra savoir et être capable de faire ?

Les programmes d'études décrivent ce que les élèves devraient savoir et être capables de faire et expliquent donc ce qu'il faut enseigner. Les activités proposées dans ce guide font le lien avec les attentes et les contenus d'apprentissage des programmes d'études correspondants pour chaque texte, chaque leçon et chaque activité synthèse. Les cours et le niveau d'études auxquels chaque texte convient le mieux sont aussi indiqués. Ces informations sont fournies dans la rubrique *Liens avec les programmes d'études*.

Une autre façon de déterminer ce que les élèves doivent savoir et être capables de faire consiste à se fier à la connaissance que vous avez d'eux. Le fait de connaître leurs champs d'intérêt, leurs expériences, leurs savoirs et leurs compétences permet de déterminer et de différencier l'enseignement et les évaluations. Les notes pédagogiques de la collection *Force et lutte* ont été conçues en tenant compte de ce besoin d'en apprendre davantage sur les élèves en début de leçon. C'est pourquoi de nombreuses questions de la rubrique *Avant la lecture* ont été formulées pour amener les élèves à donner ce genre d'informations.

Quels éléments vont prouver ce que l'élève sait et ce qu'il ou elle est capable de faire ?

Les ressources d'évaluation de la collection *Force et lutte* sont conçues pour guider les élèves vers une expérience d'évaluation de l'apprentissage appelée «activité synthèse». Ces moments d'évaluation permettent aux élèves de montrer qu'ils répondent à certaines attentes précises du programme d'études. Il est important que les élèves sachent ce qui est attendu d'eux dans l'activité synthèse afin de pouvoir fournir les preuves requises.

En plus de l'activité synthèse, les ressources d'évaluation de *Force et lutte* fournissent de nombreuses autres occasions de rassembler des informations importantes en lien avec les attentes du programme d'études (par exemple, à l'aide de questions, d'observations, de discussions de groupe, de travaux à la maison ou d'activités en groupe).

Liens avec les programmes d'études

Ce texte convient particulièrement aux cours suivants :

NBF3U, NBF3C, NBF3E, FRA1D, FRA1P, FRA2D, FRA2P

- Français
 - Interprétation
- Écriture
 - Analyse de la forme et du style

Quelles activités pédagogiques permettent aux élèves d'apprendre ces choses ?

La collection *Force et lutte* propose des activités pédagogiques quotidiennes qui aident les élèves à accumuler les savoirs dont ils auront besoin dans le cadre de l'activité synthèse. L'enseignante ou l'enseignant qui interagit continuellement avec ses élèves pendant les leçons est en mesure de vérifier (évaluer) les progrès des élèves, puis d'adapter son enseignement. Ces activités quotidiennes comprennent des expériences d'évaluation *au service de* l'apprentissage et *en tant qu'*apprentissage.

Les avantages des ressources d'évaluation de la collection *Force et lutte*

Ces ressources proposent une grande gamme de stratégies d'évaluation à utiliser quotidiennement. Les occasions d'évaluation *au service de* l'apprentissage, *en tant qu'*apprentissage et *de* l'apprentissage sont intégrées et signalées dans les notes pédagogiques des leçons et des activités synthèses, ce qui permet de repérer facilement les étapes d'évaluation qui doivent se dérouler avant, pendant, et peu avant la fin d'une période d'enseignement. Les ressources d'évaluation de la collection *Force et lutte* garantissent que les enseignantes ou les enseignants sont au courant de ce que les élèves doivent savoir et savoir faire, ainsi que des preuves que les élèves devront avancer, mais aussi savent quelles activités pédagogiques proposer aux élèves pour les aider à atteindre l'objectif d'apprentissage.

Les stratégies d'évaluation de la collection *Force et lutte*

Le terme « stratégie d'évaluation » désigne la production ou la tâche précise que l'élève accomplit, comme un billet de sortie, une autoévaluation ou une présentation. La collection *Force et lutte* offre une gamme de stratégies d'évaluation *au service de* l'apprentissage, *en tant qu'*apprentissage et *de* l'apprentissage. Dans les activités proposées, les leçons et les activités synthèses, les stratégies d'évaluation sont adaptées au but recherché, aux attentes et aux résultats d'apprentissage du curriculum, à l'enseignement et au niveau de différenciation nécessaire.

Il faut insister sur le fait que, si les stratégies d'évaluation *au service de* l'apprentissage et *en tant qu'*apprentissage mettent en évidence le raisonnement de l'élève, ce n'est pas seulement en vue d'affiner et d'ajuster l'enseignement, mais aussi pour que les élèves puissent améliorer leurs aptitudes à gérer et à expliquer leur propre processus d'apprentissage. L'esprit du mode d'évaluation *au service de* l'apprentissage est de chercher à savoir comment les élèves s'en sortent en classe et de déterminer des façons de les aider à continuer de progresser.

Les stratégies d'évaluation de l'apprentissage sont variées et fournissent des activités synthèses tout aussi variées. Utilisées ensemble, les stratégies d'évaluation *au service de* l'apprentissage, *en tant qu'*apprentissage et *de* l'apprentissage de la collection *Force et lutte* favorisent la création en classe d'une culture d'apprentissage dans laquelle l'évaluation est constante et adaptable, et utilisée de façon à impliquer les élèves dans leurs propres apprentissages.

Il est important de se rappeler que l'évaluation est plus qu'un ensemble de stratégies. C'est un état d'esprit qui vise à soutenir les apprentissages au moyen d'une démarche consistant à définir des objectifs d'apprentissage et à surveiller les progrès des élèves, tout en leur offrant soutien et retour. Le guide d'enseignement contient des plans qui permettent d'y arriver dans le cadre de l'étude des textes, des leçons et des activités d'intégration. Par conséquent, l'apprentissage des élèves peut atteindre son plein potentiel quand l'enseignante ou l'enseignant exploite les activités proposées et applique les stratégies d'évaluation de la collection *Force et lutte*.

Les stratégies d'évaluation de la collection *Force et lutte* sont organisées par catégories, selon le moment où il faut les utiliser : avant la période d'enseignement, pendant, ou peu avant la fin. Le tableau suivant liste les stratégies d'évaluation fréquemment utilisées, dont de nombreuses sont employées dans la collection *Force et lutte*.

Stratégies d'évaluation courantes

Évaluation au service de l'apprentissage (stratégies de vérification rapide)	• S'arrêter et poser des questions: Faites une pause pour demander aux élèves s'ils comprennent bien. Observez leur langage corporel pour vous assurer de remarquer l'élève qui n'ose pas avouer son manque de compréhension. • Pouce !: Le pouce vers le haut signifie : « Je comprends », le pouce sur le côté veut dire : « Je ne sais pas trop », le pouce vers le bas signifie : « J'ai besoin d'aide. » • Feux de circulation: Les élèves lèvent des cartons verts, orange ou rouges ou les posent sur leur bureau pour indiquer leur degré de compréhension. • Cartons de réponse: Chaque élève écrit sa réponse sur une ardoise ou un carton, puis tout le monde lève son ardoise ou son carton en même temps. (Les ardoises blanches effaçables sont très utiles pour cette stratégie, mais le papier convient.) • Partenaires: Deux par deux, les élèves discutent de leurs réponses à une question, et ensuite les communiquent au reste de la classe. • Bâtonnets: Écrivez le nom de chaque élève sur un bâtonnet de bois (bâtonnets de <i>popsicle</i>). Quand vous posez une question, ne demandez pas aux volontaires de lever la main, mais tirez plutôt un des bâtonnets. Tirez-en ensuite un deuxième pour qu'une ou un autre élève valide la première réponse, la complète ou la modifie. • Penser à deux, c'est mieux: Chaque élève réfléchit individuellement et peut noter ses idées ou sa réponse, puis les communique à une ou à un partenaire. Ensuite, chaque équipe de deux communique ses conclusions au reste de la classe. • Mosaïque: Les élèves forment de petits groupes. Chaque membre du groupe écrit sa réponse sur une même feuille de papier. Les membres du groupe lisent les réponses entre eux et peuvent les communiquer au reste de la classe. Vous pouvez ensuite ramasser les feuilles et survoler rapidement les réponses des élèves pour vérifier leur degré de compréhension. • Billets de sortie: Sur une fiche, les élèves inscrivent une courte réponse à une question posée, puis vous la remettent en sortant du cours. Les réponses vous permettent de déterminer qui a besoin d'aide et qui peut aller de l'avant. • 3-2-1: Le contenu de la stratégie 3-2-1 peut varier. Par exemple, vous pouvez demander aux élèves de résumer leurs apprentissages en indiquant trois choses qu'ils viennent d'apprendre, deux questions qu'ils se posent encore et une raison pour laquelle les choses qu'ils ont apprises sont importantes. • Rédaction en une minute: Les élèves ont seulement une minute pour rédiger leur réponse à une question ouverte, par exemple : « Parmi les idées que nous avons discutées aujourd'hui, laquelle était la plus importante/compliquée/intéressante ? »
Évaluation en tant qu'apprentissage	• Autoévaluation: Pour améliorer leurs compétences à s'autoévaluer et leur implication dans leur propre apprentissage, les élèves doivent jouer un rôle actif dans leur évaluation. L'autoévaluation devrait être une expérience continue et quotidienne en classe. Elle peut être menée de plusieurs façons, par exemple : – écrire ses réflexions dans un journal ou dans un carnet d'apprentissage ; – participer à des entretiens élève-enseignant ou entre pairs ; – rédiger des exemples de questions d'examen pour tester soi-même ses connaissances ; – évaluer un examen pour déterminer s'il couvre adéquatement le curriculum, s'il est juste et clair, etc., puis prédire ses résultats hypothétiques à l'examen ; – participer à un examen blanc individuellement ou en groupe, puis se noter soi-même ; – regarder une vidéo ou écouter un enregistrement de ses interventions en classe ; – noter son propre travail à l'aide d'un outil d'évaluation (par exemple, une liste de vérification ou une grille d'évaluation) et un corrigé ; – enseigner à un pair ; – mettre à jour son portfolio. • Évaluation par les pairs: Les pairs peuvent fournir des commentaires descriptifs qui permettent d'ajuster sa propre perception de sa performance. Les élèves doivent être formés à ce processus et doivent avoir de multiples occasions de s'entraîner à évaluer leurs pairs de façon responsable et sensible.

Évaluation de l'apprentissage (activité synthèse)	• Compétition de courts récits ! : Cette activité consiste à procéder à des éliminations par le vote dans le but de déterminer le court récit préféré de la classe. Pour cette activité, les élèves doivent choisir, lire, puis présenter un court récit tiré de la collection <i>Force et lutte</i>. • Mettre les mocassins de quelqu'un d'autre : Les élèves montrent comment appliquer efficacement les stratégies de lecture, de compréhension et d'appréciation d'un texte provenant d'une culture autre que la leur. Les élèves travaillent individuellement pour lire, puis analyser un texte tiré de <i>Force et lutte</i> que la classe n'a pas encore étudié. • Dialogues d'exploration : Cette activité comporte deux grandes parties : 1) Les élèves déterminent les critères d'évaluation de la participation à un dialogue de leur choix ou de sa modération. 2) Les élèves participent à ce dialogue et le modèrent. • Un autre type de justice sociale : Après avoir rassemblé des exemples de formes narratives non conventionnelles et avoir évalué leur efficacité, les élèves produisent des textes de formes variées sur le sujet de la justice ou de l'action sociale.
---	---

Bibliographie

- BLACK, P. et WILIAM, D. (1998). «Inside the black box: Raising standards through classroom assessment», *Phi Delta Kappan*, vol. 80, n° 2, p. 139-148.
- BLACK, P. et WILIAM, D. (2004). «The formative purpose: Assessment must first promote learning», *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, vol. 103, n° 2, p. 20-50. Repéré le 26 mai 2011 au www3.interscience.wiley.com/journal/118765558/issue.
- EARL, L., VOLANTE, L. et KATZ, S. (2011). «Understanding assessment for learning: What does it take to unleash its promise?», *Education Canada*, vol. 51.
- POPHAM, W. J. (2008a). *Classroom assessment: What teachers need to know*, Boston, Pearson.
- POPHAM, W. J. (2008b). *Transformative assessment*, Alexandria, VA, ASCD.
- SHEPARD, L. A. (2000). «The role of assessment in a learning culture», *Educational Researcher*, vol. 29, n° 10, p. 4-14.
- STIGGINS, R. (2002). «Assessment crisis: The absence of assessment for learning», *Phi Delta Kappan*, vol. 83, n° 10, p. 758-765.
- STIGGINS, R. (2007). «Assessment through the student's eyes», *Educational Leadership*, vol. 64, n° 8, p. 22-26.
- WIGGINS, G. et MCTIGHE, J. (1998). *Understanding by design*, Alexandria, VA, ASCD.

Les rubriques *Avant la lecture*, *Pendant la lecture*, *Après la lecture* et *Pour aller plus loin*

Auteure

Rachel Cooke

Leader pédagogique : Anglais/Littérature de la 7^e à la 12^e année

Conseil scolaire du district de Toronto, Ontario

Avant la lecture

Qu'entend-on par «difficultés de lecture» ?

Nous entendons souvent l'expression «difficultés de lecture», et il nous arrive peut-être même de l'appliquer à nos élèves, sans réfléchir à sa signification profonde. Dans mon expérience d'enseignante et de lectrice, je me suis rendu compte que toutes les lectrices et tous les lecteurs éprouvent des difficultés s'ils ne maîtrisent pas les stratégies nécessaires pour décoder et comprendre le texte qu'ils lisent. J'éprouve des difficultés quand je lis le guide qui accompagne le formulaire de déclaration de revenus. J'ai beau connaître les mots utilisés dans le guide, je ne connais pas leur sens précis lorsqu'ils sont employés dans le domaine fiscal. Je n'éprouve pas de difficultés de lecture avec la plupart des textes, mais j'en éprouve quand je lis le guide de déclaration de revenus.

Il se peut que les élèves aient du mal à lire certains textes que nous leur donnons s'ils n'ont pas de connaissances antérieures sur le sujet, s'ils ne comprennent pas les formes et conventions ou le vocabulaire, ou encore si le texte ne les intéresse pas. Nous devons prendre conscience du fait que les élèves peuvent éprouver des difficultés, parfois, avec certains textes. D'autres fois, avec d'autres textes, ils montrent de grandes compétences en lecture.

Qu'est-ce que la rubrique *Avant la lecture* ? Pourquoi est-elle importante ?

Les activités de la rubrique *Avant la lecture* permettent aux lectrices et aux lecteurs d'évaluer leurs connaissances antérieures ou d'acquérir des connaissances de base sur le sujet abordé afin d'être en mesure de lire le texte. Cette préparation à la lecture rend généralement le texte plus signifiant. Voilà l'avantage des stratégies *Avant la lecture*.

Il y a des enseignantes et des enseignants qui croient que leurs élèves n'ont pas assez de connaissances antérieures. Il faut remettre en question cette supposition. Les élèves n'ont pas forcément beaucoup de connaissances sur le sujet que nous leur présentons, mais ils en ont beaucoup sur bien d'autres choses. Les stratégies *Avant la lecture* aident les élèves à puiser dans ces connaissances, ou à en acquérir sur le sujet qu'ils vont aborder, afin qu'ils puissent faire une lecture efficace du texte. L'important est de tirer profit des connaissances qu'ils possèdent déjà pour établir des liens avec d'autres sujets.

Anecdote :

Un de mes cours portait sur la lecture d'un texte documentaire au sujet des enfants de la rue. Les élèves devaient lire le texte individuellement, puis, dans le cadre d'une évaluation de l'apprentissage, répondre à une série de questions (faits, inférences, liens) sur le texte. Je supposais qu'ils se sentaient tous concernés par ce sujet et qu'ils n'avaient pas besoin de soutien. J'ai décidé de leur faire faire une activité de classement du vocabulaire pour les aider. C'est alors qu'un élève, qui connaissait pourtant le monde de la rue, m'a demandé ce qu'était un «enfant de la rue». Cela m'a surprise, parce que j'étais certaine que cet élève en particulier maîtrisait ce vocabulaire. Cette expérience a été une révélation et m'a clairement montré l'utilité des activités *Avant la lecture* pour éviter toute confusion.

Combien de temps faut-il accorder aux stratégies *Avant la lecture* ?

La durée à y consacrer varie selon l'activité retenue ainsi que les connaissances antérieures des élèves sur le sujet. Les élèves qui travaillent individuellement prendront souvent de 5 à 10 minutes par activité *Avant la lecture* proposée pour chaque texte. Les activités peuvent durer plus longtemps si vous demandez aux élèves de discuter de la question deux par deux ou en petits groupes et de noter leurs réflexions. Pendant ce temps, vous pouvez circuler parmi les groupes pour découvrir leurs connaissances antérieures. Dans certains cas, une discussion en groupe-classe peut être appropriée pour aborder différents points de vue.

Anecdote :

Un jour, j'ai demandé à mes élèves d'écrire un paragraphe d'opinion disant pourquoi ils allaient chaque jour acheter des pointes de pizza en face de l'école au lieu de manger à la cafétéria. Cet exercice devait servir d'activité *Avant la lecture* pour préparer les élèves à la lecture d'un texte. Je croyais qu'il suffirait de 10 minutes, puis que nous passerions à autre chose. Quand je leur ai donné la consigne, mes élèves m'ont regardée fixement, sans savoir quoi écrire. J'avais pensé que ce sujet les intéresserait et qu'il faisait partie de leur expérience personnelle quotidienne, mais ils n'avaient rien à dire.

J'ai alors sorti de grandes feuilles de papier et des marqueurs et j'ai demandé aux élèves, en groupes, de faire une activité de mosaïque afin d'activer leurs connaissances antérieures. Ils ont inscrit individuellement sur leur section de la feuille les raisons pour lesquelles ils ne mangeaient pas à la cafétéria, puis ils ont discuté de leurs idées en groupes et inscrit les raisons communes au milieu de la feuille. Ensuite, chaque groupe a communiqué ces raisons au reste de la classe, et j'ai affiché les feuilles au mur en guise de référence. Après avoir pris le temps de réfléchir individuellement, puis de discuter en petits groupes et enfin en grand groupe, mes élèves étaient prêts à écrire. Les paragraphes étaient intéressants et offraient une grande diversité d'opinions. L'activité avait duré les 75 minutes du cours, mais mes élèves étaient davantage en mesure de s'engager dans le texte au cours suivant.

Ce jour-là, j'ai appris que, parfois, nos propres connaissances antérieures nous empêchent de voir les besoins de nos élèves, et que le temps passé à activer les connaissances antérieures des élèves est du temps bien utilisé, même s'il s'agit de 75 minutes.

À quel point les activités *Avant la lecture* sont-elles nécessaires et à quelle fréquence faut-il les utiliser ?

Une activité *Avant la lecture* est une bonne façon de mesurer les connaissances antérieures des élèves. Avoir conscience de ce que les élèves savent déjà vous permet de fournir l'information manquante et d'expliquer les points mal compris avant la lecture. En général, cette étape préalable favorise la compréhension du texte.

Pour chaque nouveau texte, il convient de proposer une stratégie *Avant la lecture*. Souvenez-vous qu'une stratégie peut être une question qui invite à réfléchir, à discuter, à dessiner ou à écrire. Cette étape prend parfois peu de temps à réaliser, mais elle est nécessaire.

Est-ce que l'ensemble des élèves a besoin des stratégies *Avant la lecture*, ou seulement les élèves qui éprouvent des difficultés ?

L'ensemble des élèves a besoin de faire une activité *Avant la lecture*. Les élèves qui ont du mal à lire un texte ont besoin de stratégies pour se préparer à cette lecture. Les élèves qui n'éprouvent pas de difficultés à lire un texte donné peuvent faire appel d'eux-mêmes à leurs connaissances antérieures. En fait, il se peut qu'ils utilisent diverses stratégies *Avant la lecture*, comme survoler le texte pour déterminer sa forme, relever les caractéristiques du texte, poser des questions et faire des prédictions, sans avoir conscience de façon métacognitive qu'ils emploient ces stratégies. Il est important que les lectrices et les lecteurs compétents apprennent à reconnaître les stratégies qu'ils emploient; ainsi, ils auront une banque d'outils qu'ils pourront utiliser avec des textes plus difficiles.

Quelle forme prennent les activités *Avant la lecture* en classe ?

Voici la liste des activités *Avant la lecture* les plus courantes, accompagnées d'exemples tirés de la collection *Force et lutte*.

Établir des buts clairs pour la lecture

Exemple : Quels types de compétences et de connaissances doit posséder un chef cuisinier ? Selon toi, ce texte écrit par le chef Kai Zyganiuk va-t-il confirmer tes prédictions ?

Une bonne façon de commencer est d'inviter les élèves à prédire le sujet du texte. Ensuite, faites un remue-méninges en groupe-classe sur les connaissances et les compétences nécessaires pour réussir une carrière de chef. (Tiré de « Dans la cuisine du chef Kai Zyganiuk », dans *Force et lutte*.)

Poser des questions qui méritent une réponse

Exemple : Dans quelles situations identifie-t-on les personnes avec des numéros ? De quels systèmes de numérotation se sert-on pour t'identifier, toi ? Utilise un organisateur graphique pour classer tes idées en différentes catégories.

Les élèves peuvent faire un remue-méninges individuellement, en petits groupes ou en groupe-classe. (Tiré de « E5-770, le nom de ma mère », dans *Force et lutte*.)

Activer les connaissances antérieures pertinentes

Exemple : Fais un remue-méninges pour déterminer ce que tu sais de la vie et de la culture inuites.

Cette activité peut se faire par une discussion en groupe-classe, pendant laquelle vous inscrivez les idées énoncées au tableau. Ou encore, les élèves peuvent travailler seuls et consigner leurs idées dans leurs cahiers, sous la forme d'une carte sémantique ou d'un autre organisateur graphique. (Tiré de « Des empreintes de pas dans la neige », dans *Force et lutte*.)

Survoler le texte pour déterminer sa forme et ses caractéristiques

Exemple : Dans les romans graphiques, on utilise à la fois des textes et des illustrations pour raconter une histoire. Quels sont les avantages de ce type de texte ?

D'autres romans graphiques similaires permettront une meilleure vue d'ensemble de ce type de texte. La série de l'auteur David Alexander Robertson et de l'illustrateur Scott B. Henderson, *7 GÉNÉRATIONS*, parue aux Éditions des Plaines, en 2014, est une bande dessinée en deux volumes comprenant quatre histoires : *Pierre*, *Cicatrices*, *Rupture* et *Pacte*. Elle raconte l'histoire d'une famille autochtone sur trois siècles et sept générations. (Tiré de « Nous ne sommes pas que des perles et des plumes », dans *Force et lutte*.)

Faire des prédictions

Exemple : Réfléchis au titre et fais des prédictions sur les thèmes, les sujets et les tensions qui seront abordés dans ce texte.

Avec les élèves, vous pouvez faire un remue-méninges sur le titre. Que suggère l'expression « un parcours incertain » ? Que suggère l'expression « un chemin en zigzag » ?

En se basant sur la liste de suggestions élaborée lors du remue-méninges, vous pouvez leur demander d'énumérer les thèmes, les sujets et les tensions qui seront abordés dans le texte, d'après eux. Les termes « incertain » et « zigzag » devraient évoquer des obstacles et le doute. Les élèves devraient prédire que ce récit porte sur la façon dont l'auteur a réussi à s'épanouir en surmontant des obstacles. (Tiré de « Un parcours incertain sur un chemin en zigzag », dans *Force et lutte*.)

Dois-je donner des instructions différenciées dans les activités *Avant la lecture* ?

Oui. Il est possible de différencier le contenu (le quoi), le processus (le comment), la production (le résultat) ou l'environnement d'apprentissage (quand, où) selon la disposition, les champs d'intérêt et les styles d'apprentissage des élèves. Il serait inapproprié et pédagogiquement incorrect de différencier ces quatre dimensions (contenu, processus, production et environnement d'apprentissage) dans la même leçon. La différenciation n'est efficace que si l'enseignante ou l'enseignant tient compte de la disposition, des champs d'intérêt et des styles d'apprentissage de ses élèves pour déterminer quelle dimension différencier.

Les élèves abordent un texte avec différents types de connaissances antérieures, de forces et de faiblesses, alors il est important de différencier les stratégies *Avant la lecture* afin de répondre à leurs besoins individuels. Par exemple, si les élèves ne saisissent pas bien le contenu, vous pourriez leur fournir des informations supplémentaires sous la forme de textes, de vidéos, d'émissions de radio, etc. Si c'est la forme du texte qui leur pose des problèmes, les élèves auront peut-être besoin d'occasions supplémentaires d'étudier les conventions de ce type de texte.

De même, l'environnement d'apprentissage en classe peut être différencié de sorte que des élèves travaillent individuellement, d'autres avec une ou un partenaire, d'autres encore en petits groupes. On peut différencier les activités selon les groupes d'élèves de la classe, avant la lecture d'un même texte.

Comment les activités *Avant la lecture* s'inscrivent-elles dans l'évaluation ?

Les activités *Avant la lecture* peuvent servir d'évaluation *en tant qu'apprentissage*, de l'apprentissage ou *au service de* l'apprentissage.

Évaluation *de* l'apprentissage

Les activités *Avant la lecture* peuvent servir d'évaluation *de* l'apprentissage, selon les attentes à évaluer. Si vous avez enseigné des stratégies de lecture portant explicitement sur l'établissement de liens et que l'activité *Avant la lecture* demande aux élèves de faire des liens, vous pouvez alors noter cette activité en tant qu'évaluation *de* l'apprentissage.

Les élèves doivent connaître les attentes et les critères d'évaluation pour chaque activité servant d'évaluation *de* l'apprentissage. Un exemple d'activité *Avant la lecture* portant sur l'établissement de liens est le suivant : « Réfléchis au titre du rap et examine la photo de la page opposée. Quels liens établis-tu entre les deux ? ». (Tiré de « Des héros », dans *Force et lutte*.)

Évaluation *au service de* l'apprentissage

Quand les élèves puisent dans leurs connaissances antérieures, font des prédictions, posent des questions et survolent les caractéristiques d'un texte, cela donne l'occasion de réaliser une évaluation *au service de* l'apprentissage. Certaines de ces occasions se présenteront dans un cadre non formel. Par exemple, quand les élèves parlent d'un terme, d'un concept ou d'une caractéristique de l'énoncé de l'activité *Avant la lecture* qu'ils ne comprennent pas bien, vous avez l'occasion de leur donner une explication et d'évaluer leurs connaissances antérieures. Il arrive que les connaissances acquises dans l'évaluation *au service de* l'apprentissage vous amènent à réorienter la leçon afin de répondre aux besoins des élèves.

Une évaluation *au service de* l'apprentissage plus formelle peut aussi être menée pendant que les élèves travaillent sur une activité *Avant la lecture*. Par exemple, en écoutant les discussions en groupes, vous pouvez voir comment les élèves utilisent les stratégies de lecture, puis vous baser sur cette évaluation pour intervenir auprès d'eux. Si les élèves formulent une réponse par écrit sur une fiche, dans leur cahier ou dans leur journal, vous pouvez vous en servir pour déterminer vos prochaines interventions.

Évaluation *en tant qu'apprentissage*

Quand les élèves se fixent des buts d'apprentissage ou transmettent leur raison de lire, ils font de la métacognition et réfléchissent aux stratégies de lecture. Voilà ce qu'est l'évaluation *en tant qu'apprentissage*.

Pendant la lecture

Quel est le but visé par les questions et activités de la rubrique *Pendant la lecture* ?

Les activités *Pendant la lecture* aident les élèves à interpréter le texte pendant leur lecture. Cris Tovani, auteur du livre *Do I Really Have to Teach Reading?*, parle des «voix qui récitent et conversent» dans notre tête quand nous lisons. Les élèves qui éprouvent des difficultés en lisant un texte sont peut-être en train de réciter et d'entendre dans leur tête les mots qu'ils lisent sur la page, sans toutefois converser avec le texte. Cette «conversation» sert à donner du sens au texte, alors qu'on se pose des questions, qu'on visualise, qu'on fait des liens, des inférences et des prédictions, et qu'on détermine ce qui est important. Sans ce dialogue interne avec le texte, on ne fait qu'énoncer des mots dans notre tête. Les activités *Pendant la lecture* encouragent ce dialogue interne et aident les élèves à donner du sens au texte.

Anecdote :

Un de mes élèves, qui s'appelait Joël, lisait merveilleusement bien à voix haute. En fait, Joël et moi lisions souvent des extraits de romans au reste de la classe. Je lisais la narration et les répliques d'un des personnages, et Joël lisait les répliques de l'autre personnage. Il lisait si bien que nous ne répétions même pas. Nos lectures étaient toujours impeccables et la classe appréciait beaucoup notre dynamique. Après la lecture d'un passage par Joël, j'ai posé quelques questions sur des éléments directement tirés du texte. Joël ne savait absolument pas de quoi parlait ce texte qu'il venait pourtant de lire si brillamment. Quand il lisait individuellement et en silence, il avait le même problème. Cela m'a étonnée, parce que j'avais présumé que, s'il était capable de lire de façon si fluide, avec l'intonation, les expressions et les sentiments appropriés, il devait comprendre ce qu'il lisait. Je me suis rendu compte que Joël avait développé une excellente voix de récitation, mais qu'il n'avait pas de voix de conversation. Je l'ai donc aidé à améliorer sa compréhension des textes pendant la lecture.

En quoi consistent les activités *Pendant la lecture* ?

Voici la liste des activités *Pendant la lecture* les plus courantes, accompagnées d'exemples tirés de la collection *Force et lutte*.

Contrôler l'efficacité des stratégies de compréhension (Comprendre le texte)

Exemple : Pendant la lecture, visualise le déroulement des événements en ordre chronologique. Pense à la façon dont cette stratégie t'aide à comprendre le texte. (Tiré de «Les Animaux se choisissent un chef», dans *Force et lutte*.)

Utiliser des stratégies pour raffiner la compréhension (Comprendre le texte)

Exemple : Quand tu lis un roman graphique, que fais-tu en premier ? Lis-tu d'abord le texte ou regardes-tu les illustrations ? Comment ces deux éléments se complètent-ils ?
(Tiré de «Nous ne sommes pas que des perles et des plumes», dans *Force et lutte*.)

Confirmer, rejeter ou modifier des prédictions faites avant la lecture

Exemple : Durant ta lecture, note si tes prédictions sur le contenu se sont confirmées. (Tiré de «Nous avons dit aux Inuits : "Racontez-nous votre histoire."», dans *Force et lutte*.)

Faire des inférences

Exemple : Pendant ta lecture, réfléchis aux obstacles que Waawaate a dû surmonter pour connaître le succès. Selon toi, comment a-t-il réussi à poursuivre sa voie ? (Tiré de «Waawaate Fobister : une étoile qui brille», dans *Force et lutte*.)

Se servir des indices donnés par la forme, l'organisation et les caractéristiques du texte

Exemple : Pendant ta lecture, réfléchis à la façon de rédiger et de présenter une recette. En quoi ce type de texte se différencie-t-il des autres ? (Tiré de « Dans la cuisine du chef Kai Zyganiuk », dans *Force et lutte*.)

Formuler et noter les questions qui se posent pendant la lecture

Exemple : Pendant ta lecture, réfléchis aux questions que tu aimerais poser à l'auteur. (Tiré de « Un corbeau vole vers le sud », dans *Force et lutte*.)

Faire des liens

Exemple : Pendant ta lecture, note les ressemblances et les différences qui existent entre l'histoire de la création anishnabée dans cet essai et les récits de la création que tu as déjà entendus. (Tiré de « Les leçons tirées de l'histoire de la Re-création », dans *Force et lutte*.)

Prendre des notes de qualité

Exemple : Au cours de ta lecture de ce récit de vie, note les défis principaux auxquels l'auteur a dû faire face sur sa route pour passer de l'enfance à l'âge adulte. Inscris ces défis dans un organisateur graphique. (Tiré de « Un parcours incertain sur un chemin en zigzag », dans *Force et lutte*.)

Visualiser

Exemple : Pendant ta lecture, essaie de visualiser ce que l'auteure décrit. Quels mots et quelles expressions t'aident à imaginer les scènes ? (Tiré de « Des empreintes de pas dans la neige », dans *Force et lutte*.)

Les activités *Pendant la lecture* peuvent-elles perturber la lecture de l'élève ?

Si une ou un élève éprouve de la difficulté à lire un texte, les activités *Pendant la lecture* ne perturbent pas la lecture. Elles améliorent plutôt la compréhension et la capacité de l'élève à entretenir un dialogue interne avec le texte pendant sa lecture.

Pour les élèves qui n'ont pas de mal à lire le texte, les activités *Pendant la lecture* peuvent leur permettre d'améliorer leurs stratégies de lecture et d'approfondir le sens du texte. Ces élèves peuvent adapter la tâche en lisant d'abord le texte entier avant de le relire en suivant les instructions de l'activité.

Est-ce que l'ensemble des élèves devrait faire les activités *Pendant la lecture* ?

Oui. En faisant les activités *Pendant la lecture*, les élèves vont développer un ensemble de compétences qui leur serviront ensuite quand ils liront des textes plus complexes. Il convient de vérifier si les activités *Pendant la lecture* sont utiles pour chaque élève.

Comment les activités *Pendant la lecture* s'inscrivent-elles dans l'évaluation ?

Évaluation de l'apprentissage

Si vous avez enseigné une compétence associée à une attente précise, et que les élèves ont eu des occasions de s'exercer à utiliser cette compétence, alors l'activité peut servir d'évaluation de l'apprentissage. La note sera reportée dans la catégorie ou le domaine approprié d'une grille d'évaluation du rendement. (Note : Pour plus d'information sur l'évaluation de l'apprentissage dans les activités *Pendant la lecture*, consulter la section *Puis-je évaluer des textes annotés ?*.)

Évaluation en tant qu'apprentissage

La plupart des activités *Pendant la lecture* représentent de bonnes évaluations en tant qu'apprentissage. Ces activités permettent aux élèves de réfléchir à leur façon de lire en utilisant des stratégies de lecture. Quand les

élèves «réfléchissent à leur façon de réfléchir», ils font de la métacognition, ce qui est une évaluation *en tant qu'apprentissage*.

Évaluation *au service de l'apprentissage*

Les productions orales ou écrites des élèves deviennent d'importantes évaluations *au service de l'apprentissage*. Ces productions peuvent vous en apprendre beaucoup sur le processus de réflexion de chaque élève. Les activités *Pendant la lecture* ont le potentiel de faire apparaître, pour vous comme pour l'élève, cette réflexion invisible qui se déroule dans l'esprit de la personne qui lit.

Comment puis-je enseigner aux élèves ce qui doit se passer pendant la lecture ?

Penser à voix haute est une façon efficace d'enseigner aux élèves les stratégies et les processus mis en œuvre pendant la lecture. Cette stratégie d'enseignement consiste à énoncer à voix haute les pensées qui vous viennent en lisant un texte.

Il est plus efficace de planifier l'application de la méthode afin de mettre l'accent sur les compétences désirées. Si vous voulez insister sur la visualisation, par exemple, décrivez les images mentales qui se forment dans votre esprit et ce qui les a déclenchées. Le message peut devenir embrouillé si vous vous attardez à trop de stratégies et processus. Par exemple, si votre but est de traiter de la visualisation, mais que vous vous mettez à parler de la ponctuation du texte et de la façon dont elle influence votre lecture, les élèves risquent de ne pas bien comprendre la stratégie de visualisation.

De temps à autre, vous pouvez appliquer cette stratégie d'enseignement «à froid», c'est-à-dire avec un texte que vous n'avez jamais lu auparavant. Les élèves peuvent choisir le texte. Cette variante de la réflexion à voix haute montre la polyvalence des lectrices et des lecteurs et, même si cette réflexion demeure confuse et pas tout à fait claire, elle met en évidence le processus authentique d'interprétation.

Anecdote :

C'est très excitant de s'apercevoir que des élèves montrent qu'ils comprennent les stratégies de lecture en dehors de la classe. Un jour, dans le couloir d'une école où je passe beaucoup de temps, j'ai entendu un élève expliquer très sérieusement à une autre que, si celle-ci relisait son propre texte et faisait des inférences, alors elle comprendrait ce qu'il voulait dire. Tout sourire, je suis allée faire remarquer à ces élèves qu'ils venaient de mentionner explicitement une stratégie de lecture. L'élève m'a répondu qu'il en était conscient et qu'il souhaitait que son amie fasse des inférences. Si les élèves se servent de stratégies de lecture dans leur vie quotidienne, c'est la preuve que nous leur avons transmis une compétence cognitive qui leur sera utile dans de nombreuses situations.

Comment savoir ce que les élèves pensent pendant qu'ils lisent ?

Une façon de savoir ce que les élèves pensent pendant qu'ils lisent consiste à leur demander d'annoter le texte. Les annotations devraient inclure la mention des stratégies de lecture employées, un commentaire sur les réflexions de l'élève, et une explication de la façon dont ces deux éléments aident l'élève à interpréter le texte pendant sa lecture.

Il s'agit là d'une compétence authentique et transférable que les lectrices et les lecteurs habiles utilisent pour lire des textes complexes. En annotant différents types de textes, les élèves se préparent à interpréter tous les textes qu'ils rencontreront dans toutes les matières à l'école secondaire et après. Voici une façon d'aborder les annotations de texte dans votre classe.

- Modélisez la technique. Annotez un texte ou une œuvre (fiction, documentaire, document visuel, œuvre d'art) en réfléchissant à voix haute pour montrer les stratégies de lecture que vous avez enseignées.
- Écrivez vos annotations sur la feuille du texte en même temps que vous les énoncez pour montrer aux élèves comment procéder. (Vous pouvez utiliser des papillons adhésifs si vous préférez.)
- Transférez graduellement la responsabilité aux élèves en leur demandant d'annoter un texte en équipes de deux. Enfin, demandez-leur d'annoter un texte de façon individuelle.

**Liens personnels
avec le texte :**

J'ai deux tantes, Gloria et Minerva, qui ont respectivement 79 et 80 ans. Contrairement à tante Bernice, il est très difficile de les faire ralentir. Au jour de l'An, elles vont danser jusqu'à deux heures du matin.

Avant de découvrir mon propre «don», jamais je n'avais été aussi près d'un être exceptionnel que ma formidable tante Bernice. Pourtant, elle n'était pas invincible. Pour la faire ralentir, tout ce qu'il fallait faire, c'était trop cuire son *baloney*. Elle devait alors le trancher en tout petits morceaux avec un couteau à beurre, parce qu'elle devait les mâcher avec ses gencives, depuis que son dentier s'était brisé dans son sac pendant l'accident. C'est ce qui l'a transformée en quelqu'un d'extraordinaire – l'accident, pas les petits morceaux de *baloney*. Depuis ce temps-là, tante Bernice était considérée comme la plus traditionnelle de la famille.

Prédiction :

Je pense que tante Bernice a peut-être subi un traumatisme crânien lors de son accident, ce qui a modifié sa façon de voir le monde. C'est peut-être pour cela qu'elle est vue comme quelqu'un d'«extraordinaire» qui a un «don».

Inférence :

Je peux inférer que tante Bernice est très âgée, parce qu'elle avait un dentier avant qu'il ne se brise et que, maintenant, elle doit mâcher sa viande avec ses gencives.

Comment favoriser le développement des habiletés supérieures de la pensée chez les élèves pendant la lecture ?

Si les élèves ont vu explicitement la façon d'annoter un texte à l'aide de stratégies de lecture, ils devraient être en mesure de bien le faire. Cependant, il se pourrait que la plupart de leurs observations soient plutôt évidentes. Afin de faire avancer les élèves et de favoriser le développement de leurs habiletés supérieures de la pensée, vous pouvez montrer la différence entre des annotations évidentes et des annotations réfléchies avec la réflexion à voix haute. Les annotations évidentes ont tendance à être superficielles. Elles portent surtout sur le sens littéral du texte. Les annotations réfléchies vont chercher le sens plus profond du texte au moyen d'inférences et d'autres compétences. Pour aider les élèves à faire des annotations plus réfléchies, vous pouvez donner plusieurs minileçons en annotant à voix haute des textes de natures différentes.

Voici des exemples d'annotations évidentes et d'annotations réfléchies.

Annotations évidentes

Question directe :
Quand le narrateur est-il mort ?

Visualisation :
Je m'imagine deux personnes portant des vêtements des années 1980.

La première fois que je suis mort, c'était le 31 octobre 1982, à 23 h 37.

C'était l'Halloween. Le soir de mon anniversaire. J'avais 16 ans. J'étais allé à une fête. J'étais parti avant la fin avec ma copine pour la raccompagner à pied. Nous étions habillés comme des rockeurs punks. Je rêvais d'être un vrai musicien de rock punk, mais cela n'allait arriver que plus tard, après encore une année d'apprentissage, à vivre dans la rue parfois.

(« Marche jusqu'au matin »,
Force et lutte)

Annotations réfléchies

Question d'inférence :
Je me demande pourquoi le narrateur dit « la première fois que je suis mort ». On ne meurt qu'une fois, alors je me pose des questions sur cette situation. Est-ce qu'il s'agit d'un personnage inventé ?

Visualisation et inférence :
Le narrateur ressemble à un musicien de punk rock, avec les cheveux dressés et des tatouages, mais c'est seulement un costume, ce n'est pas sa véritable identité à ce moment-là. Je peux faire cette inférence parce qu'il avoue qu'il n'est pas un « vrai musicien de punk rock ».

Puis-je évaluer des textes annotés ?

Oui. Les activités d'annotation de textes représentent de merveilleuses tâches d'évaluation *au service de* l'apprentissage, *en tant qu'apprentissage* et *de* l'apprentissage. Voici un exemple d'activité d'annotation qui peut être notée en tant qu'évaluation *de* l'apprentissage.

- Donnez un texte à lire aux élèves (vous pouvez différencier les textes selon les champs d'intérêt et les niveaux de lecture des élèves).
- Précisez aux élèves cinq stratégies de lecture qu'ils doivent utiliser dans leurs annotations. Ces stratégies de lecture « imposées » vous assurent qu'ils ne vont pas annoter tout le texte en n'utilisant qu'une seule stratégie. Ce faisant, vous pourrez déterminer si chaque élève est capable d'utiliser plusieurs stratégies.
- Ensuite, demandez aux élèves de rédiger cinq autres annotations sur un texte de leur choix. Il s'agit donc d'une « application authentique de stratégies de lecture », puisque les élèves vont choisir eux-mêmes les stratégies à utiliser. Le but est que chaque élève soit capable d'utiliser authentiquement des stratégies de lecture sans aide.
- Voici un barème de correction possible : Chaque annotation vaut trois points. Accordez un point si le nom de la stratégie utilisée est correct (cette précision vous permet de vérifier si les élèves distinguent bien les stratégies). Accordez jusqu'à deux points pour une annotation de qualité (selon que l'annotation est évidente ou réfléchie). L'exercice est donc noté sur 30 (3 points × 10 annotations).

Demander aux élèves, à la fin de cette évaluation, de rédiger une réflexion sur les stratégies qu'ils ont trouvées les plus utiles pour interpréter le texte représente une excellente tâche d'évaluation *en tant qu'apprentissage*. Cette activité peut, elle aussi, être évaluée.

À certains moments, ce genre d'évaluation est très utile dans le cadre de l'évaluation *au service de* l'apprentissage. Il peut vous renseigner sur la façon dont les élèves pensent pendant qu'ils lisent, ce qui vous permet d'ajuster votre enseignement pour répondre à leurs besoins.

Après la lecture et Pour aller plus loin

Quel est le but des amorces, des questions et des activités des rubriques *Après la lecture* et *Pour aller plus loin* ?

Les amorces, les questions et les activités des rubriques *Après la lecture* et *Pour aller plus loin* incitent les élèves à revoir le texte en vue d'une réflexion authentique et de niveau supérieur. Il ne s'agit pas de toutes les soumettre à chaque élève. Il faut plutôt choisir les activités qui vont permettre d'atteindre le but visé par la lecture du texte.

Parfois, les élèves vont se concentrer sur un certain type de question (par exemple, la question de littératie critique), parce qu'elle consolide le contenu explicitement enseigné en classe. D'autres fois, les élèves vont choisir une question selon leurs champs d'intérêt ou la production qu'ils ont envie de créer.

Il y a plusieurs catégories de questions, d'activités et d'amorces dans la rubrique *Après la lecture* :

- L'interprétation
- L'analyse de la forme et du style
- La littératie critique
- La voix de l'élève
- La métacognition
- L'écoute et la prise de parole
- La visualisation et la représentation
- La production d'œuvres médiatiques

Anecdote :

Mes élèves de 9^e année avaient lu un texte qui explorait une relation hétérosexuelle entre deux adolescents. Le garçon de l'histoire souhaitait avoir une relation sexuelle avec la fille, mais elle n'en avait pas envie et s'y opposait.

J'ai demandé aux élèves de réaliser une activité *Après la lecture* qui portait sur les liens personnels avec le texte. Dans cette situation d'évaluation *au service de* l'apprentissage, chaque élève devait répondre individuellement. Pendant la correction, la réponse d'une fille m'a étonnée. Elle révélait qu'elle avait elle aussi envisagé d'avoir des relations sexuelles avec son petit ami, mais que, puisque la jeune fille du texte avait décidé d'attendre, elle avait pris la même décision. Le fait d'accorder de la valeur aux interprétations que les élèves font d'un texte peut donner lieu à des situations où ces textes ont une réelle influence sur leurs vies.

Quelles activités peut-on faire après la lecture et pour aller plus loin ?

Il y a de nombreuses activités que les élèves peuvent faire après la lecture et pour aller plus loin. Voici les plus utiles, accompagnées d'exemples tirés de la collection *Force et lutte*.

Faire un retour sur leurs réponses aux activités *Avant la lecture* afin de faire des comparaisons

Exemple : Est-ce que les prédictions que tu as faites avant de commencer ta lecture étaient justes ? Explique les stratégies que tu as utilisées pour vérifier tes prédictions. (Tiré de « Je suis ma grand-mère », dans *Force et lutte*.)

Expliquer en quoi les stratégies de compréhension leur ont été utiles (métacognition)

Exemple : À quels endroits du discours du juge Sinclair as-tu arrêté ta lecture pour évaluer ses idées ? Explique tes conclusions. (Tiré de « Vérité et réconciliation », dans *Force et lutte*.)

Approfondir, appliquer ou transférer ce qu'ils ont appris

Exemple : Quel emploi pourrait-on faire de cette peinture dans un cours de mathématiques ou de sciences ? (Tiré de « De la Terre jusqu'au Ciel : tout ce qu'il nous faut est ici », dans *Force et lutte*.)

Évaluer le texte (contenu et forme)

Exemple : Quels sont les points de vue qui manquent dans cette entrevue? Selon toi, pourquoi sont-ils absents? (Tiré de « Nous avons dit aux Inuits: “Racontez-nous votre histoire.” », dans *Force et lutte*.)

Reconnaître les caractéristiques du style créatif et de l'écriture d'une auteure ou d'un auteur (procédés stylistiques, vocabulaire, fluidité des phrases, voix, etc.) et les commenter

Exemple : Comment l'auteur utilise-t-il des expressions imagées pour décrire l'amour de Corbeau pour son environnement? (Tiré de « Un corbeau vole vers le sud », dans *Force et lutte*.)

Expliquer l'utilisation des conventions d'écriture par l'auteure ou l'auteur et la façon dont elles influencent la lecture

Exemple : Quels sont les effets que produisent le rythme et les rimes dans ce poème? (Tiré de « 3740166701 », dans *Force et lutte*.)

Faire la synthèse de l'information recueillie au cours de la lecture afin de modifier ou d'améliorer la compréhension du texte

Exemple : Dresse un arbre généalogique de tous les membres de la famille mentionnés dans le poème. Fournis une courte description de chaque personne à partir de ce que le poème t'a appris. (Tiré de « La fille mystère », dans *Force et lutte*.)

Comment les activités *Après la lecture* et *Pour aller plus loin* s'inscrivent-elles dans l'évaluation ?

Évaluation de l'apprentissage

Les activités *Après la lecture* et *Pour aller plus loin* peuvent-elles servir d'évaluation de l'apprentissage? Absolument. Si vous avez enseigné une compétence ou un contenu dans le but de répondre à une attente précise, et que les élèves ont eu plusieurs occasions de s'exercer à utiliser cette compétence, alors les réponses des élèves aux activités *Après la lecture* et *Pour aller plus loin* peuvent servir d'évaluation de l'apprentissage. La note sera reportée dans la catégorie ou le domaine approprié d'une grille d'évaluation du rendement.

Évaluation au service de l'apprentissage

Parfois, les activités *Pendant la lecture* et *Pour aller plus loin* conviennent particulièrement bien à l'évaluation *au service de* l'apprentissage. Pour développer les compétences en lecture des élèves, nous devons leur donner de multiples occasions d'utiliser ces compétences de façons variées et dans des textes divers. Il est essentiel que les élèves s'exercent. Les activités *Après la lecture* et *Pour aller plus loin* leur donnent l'occasion de le faire.

Évaluation en tant qu'apprentissage

Les activités qui font intervenir la métacognition sont des occasions d'évaluation *en tant qu'*apprentissage et, pour chaque texte, elles amènent les élèves à « réfléchir à leur propre façon de réfléchir ».

Comment devrais-je différencier les activités *Après la lecture* et *Pour aller plus loin* ?

Dans ces activités, les élèves devraient avoir un choix à faire, en fonction de leurs champs d'intérêt, de leur disposition ou de leur style d'apprentissage. Par exemple, vous pouvez regrouper les élèves qui souhaitent travailler sur une activité *La voix de l'élève* ou qui ont besoin de s'y exercer afin qu'ils préparent une réponse ensemble. Vous pouvez faire de même pour les élèves intéressés par une activité de littérature critique.

Activités : Nous ne sommes pas que des perles et des plumes

Auteur

Jason EagleSpeaker

Type de texte

Roman graphique

Thèmes et sujets

- Identité
- Discrimination, partis pris et préjugés
- Relations, amour, famille et amitié
- Premières Nations, Métis et Inuits
- Stéréotypes
- Acceptation de soi
- Respect

Résumé

Dans ce roman graphique, l'auteur décrit son cheminement émotionnel en tant qu'enfant, puis jeune adulte autochtone vivant dans une ville d'Amérique du Nord. À travers le récit des conflits et des défis qu'il doit surmonter afin de grandir et de forger son identité, il exprime ce que signifie pour lui le fait d'être de descendance autochtone.

Difficulté de lecture

- Texte de difficulté **moyenne** pour la plupart des élèves
- Langage simple et accessible
- Beaucoup d'inférences à faire

- Lecture facilitée par les illustrations qui appuient le texte
- Sujets délicats et potentiellement controversés
- Suivre le déroulement de l'histoire pourrait être difficile pour certains élèves.
- Cette œuvre décrit plusieurs stéréotypes négatifs sur les personnes autochtones auxquels se heurte l'auteur alors qu'il tente de définir son identité.

Liens avec d'autres matières

- Études autochtones
- Études familiales

Liens avec les programmes d'études

Ce texte convient particulièrement aux cours suivants :

NBF3U, NBF3C, NBF3E, FRA1D, FRA1P, FRA2D, FRA2P

- Français
 - Interprétation
 - Analyse de la forme et du style

Contexte

- De nos jours, certaines familles autochtones vivent et défendent les valeurs culturelles autochtones, tandis que d'autres en sont coupées. Chaque élève autochtone aura son propre niveau de connaissance et de compréhension de son héritage culturel.
- Les Ojibwés et les Anishnabés possèdent un ensemble de récits traditionnels appelés « les enseignements des sept grands-pères ». Ces enseignements (l'humilité, le respect, l'honnêteté, le courage, la sagesse, la vérité et l'amour) portent sur la façon de vivre ensemble harmonieusement. Les Anishnabés croient que chaque personne a la responsabilité de cultiver et d'incarner ces qualités.
- L'ouvrage intitulé *Les sept enseignements sacrés*, de David Bouchard (Éditions des Plaines, 2009), raconte comment ces valeurs font partie de la philosophie et du mode de vie autochtone. À chaque valeur correspond une

plante ou un animal dont les qualités définissent la base de ces enseignements qui transmettent un message d'espoir pour l'humanité. Les « Indiens » des Plaines, dont fait partie Jason EagleSpeaker, ont des enseignements semblables.

- Le documentaire *Le tiers-monde au Canada (3rd World Canada)* de la Franco-Ontarienne Andrée Cazabon permet une mise en contexte intéressante qui met en lumière les conséquences de la création des réserves selon l'idéologie colonialiste. Le film est offert en version originale anglaise sous-titrée en français et dure 45 minutes.

Avant la lecture

Dans les romans graphiques, on utilise à la fois des textes et des illustrations pour raconter une histoire. Quels sont les avantages de ce type de texte ?

- D'autres romans graphiques similaires permettront une meilleure vue d'ensemble de ce type de texte. La série de l'auteur David Alexander Robertson et de l'illustrateur Scott B. Henderson, *7 GÉNÉRATIONS*, parue aux Éditions des Plaines, en 2014, est une bande dessinée en deux volumes comprenant quatre histoires : *Pierre*, *Cicatrices*, *Rupture* et *Pacte*. Elle raconte l'histoire d'une famille autochtone sur trois siècles et sept générations.
- Les romans graphiques fournissent un contexte visuel au texte, ce qui est très utile pour les apprenants visuels.
 - Les élèves peuvent citer les avantages suivants :
 - Il y a moins de mots à lire.
 - Il est plus facile de se représenter les actions, les personnages, les décors, etc.
 - Les images peuvent donner envie de lire l'histoire ou attirer l'attention.
 - Pas besoin de grandes compétences en lecture pour comprendre l'histoire.
 - Les images peuvent facilement faire passer l'humour et décrire les émotions.
 - Après avoir discuté des avantages, vous pouvez discuter des inconvénients et des limites des romans graphiques, par exemple :
 - Les éléments visuels peuvent entraver la lecture si on ne sait pas ce qu'il faut regarder.
 - Les liens entre le texte, les images et les événements ne sont pas toujours clairs. Le temps qu'on passe à essayer de comprendre le sens rend difficile de se plonger dans l'histoire.
 - Les lecteurs ne développent pas de lien complexe ou intuitif avec l'auteur.
 - Les images déterminent l'apparence des personnages, alors que certains lecteurs préfèrent la construire dans leur tête pendant qu'ils lisent.

Pendant la lecture

Quand tu lis un roman graphique, que fais-tu en premier ? Lis-tu d'abord le texte ou regardes-tu les illustrations ? Comment ces deux éléments se complètent-ils ?

Évaluation au service
de l'apprentissage

- Invitez les élèves à remarquer, pendant leur lecture, ce qu'elles et ils font en premier à chaque case et à le noter sur des papillons adhésifs. Par la suite, elles et ils peuvent classer leurs observations afin de constater la façon dont elles et ils construisent du sens pendant la lecture. Elles et ils peuvent discuter de leurs découvertes en groupe-classe.
- Les élèves devraient remarquer que les images et le texte se complètent presque toujours. Les parties narratives ressemblent souvent à des indications de mise en scène et précisent où et quand se déroule l'action. Le dialogue fait avancer l'action décrite par les images. Les images complètent le texte en fournissant un contexte pour les dialogues ou l'action (par exemple, les expressions faciales des personnages aident à déterminer le ton de leurs répliques).

- Des élèves constateront que, pour construire du sens, elles et ils s'appuient davantage sur le texte dans certains passages, et davantage sur les images dans d'autres. Demandez aux élèves s'il est arrivé que les indices trouvés dans les images ou le texte ne soient pas tout à fait cohérents avec l'histoire.
- Pour aider les élèves à saisir l'interdépendance des images et du texte, fournissez-leur une planche de roman graphique avec des bulles vides. Dites-leur d'observer une des cases et d'essayer d'en construire le sens. Vous pouvez aussi demander aux élèves d'y insérer un texte de leur choix.

Après la lecture

1. La littératie critique

Selon toi, qui l'auteur voulait-il toucher quand il a décidé de raconter son histoire dans un roman graphique ?

- Pour guider les élèves, vous pouvez d'abord leur demander de décrire les lecteurs typiques de un romans graphiques. Si EagleSpeaker avait plutôt raconté son histoire sous la forme d'une nouvelle ou d'un poème épique, ces personnes auraient-elles eu envie de la lire ? Pourquoi ? Selon eux, les lecteurs de romans graphiques voient-ils souvent des histoires traitant de l'identité autochtone ? Au besoin, leur rappeler la série BD de l'auteur David Alexander Robertson, 7 GÉNÉRATIONS (Éditions des Plaines, 2014), qui raconte l'histoire d'une famille autochtone sur sept générations où l'on aborde la question de l'identité.
- À travers la discussion, les élèves vont trouver la réponse à la question. Il se peut que l'auteur ait choisi de raconter son histoire dans un roman graphique pour rejoindre des gens qui lisent peu de formes littéraires plus traditionnelles, comme les compositions personnelles ou les nouvelles. De même, il a peut-être voulu transmettre son message à des gens qui ne se préoccupent normalement pas des questions autochtones.

2. L'interprétation

Le narrateur dit que son grand-père lui a appris « l'humilité, le respect, l'honnêteté, le courage, la sagesse, la vérité et l'amour ». Trouve des preuves de ces enseignements dans le texte et les illustrations.

Les élèves peuvent citer les preuves suivantes :

Leçon	Preuve
Humilité	Il sait rire de lui-même. Le grand-père de Jason trouve que le plus agréable dans les voyages, c'est de rentrer à la maison, même s'il est célèbre.
Respect	« J'inspire le respect, je ne l'exige jamais. »
Honnêteté	Toutes les expériences de rejet qu'il décrit montrent qu'il demeure toujours honnête en affirmant qu'il est autochtone (par exemple, quand les gens le traitent de fille).
Courage	Jason quitte la « rez » pour essayer d'améliorer sa vie. Jason poursuit son propre plan, même sans logement.
Sagesse	Quand Jason comprend que les Autochtones ne sont pas que des plumes et des perles, que certains n'hésitent pas à sacrifier leur culture et que d'autres ne sont pas ce qu'ils prétendent (les membres de la Société de la sobriété), il fait preuve de sagesse.
Vérité	Au Stampede de Calgary, Jason découvre une vérité quand il se dit : « Je ne me sens pas bien » et commence à avoir du mal à concilier ce que la société voit en lui et ce qu'il est vraiment selon lui.
Amour	Jason ressent de l'amour dans les relations qu'il entretient avec ses parents et ses grands-parents.

3. L'analyse de la forme et du style

Il y a beaucoup de moments décisifs dans cette histoire.

a) Quels sont les moyens graphiques que l'auteur utilise pour mettre ces moments en évidence ?

Évaluation au service
de l'apprentissage

- Qu'est-ce qu'un « moment décisif » ? Les élèves peuvent consulter plusieurs ouvrages de référence pour arriver à une définition. Ici, on considère qu'il s'agit d'un moment dans la vie du personnage principal où il se produit un changement qui va influencer son avenir et, donc, son identité.
- Invitez d'abord les élèves à dresser la liste des moments décisifs dans l'histoire. Elles et ils peuvent travailler individuellement, deux par deux, en petits groupes ou en groupe-classe. Lorsqu'elles et ils ont terminé, dites-leur de retourner au roman graphique et de repérer les éléments visuels qui font ressortir ces moments.
- Faites un remue-méninges avec les élèves pour trouver les moyens graphiques que l'auteur a utilisés, ou présentez-leur la liste suivante :
 - La taille de la case : Les cases « Je suis le garçon de deux réserves » et « Je suis un adulte maintenant » présentent des étapes importantes de la vie de Jason.
 - La taille d'un élément dans une case : Dans la case « Je suis le garçon de deux réserves », Jason est représenté en gros plan pour attirer l'attention sur son identité d'enfant. Les cases qui l'entourent, plus petites, donnent des informations complémentaires.
 - L'utilisation des couleurs : Au spectacle du Stampede de Calgary, Jason se demande si les gens l'aiment (ils sont représentés en violet) ou s'ils le haïssent (ils sont représentés par des monstres rouges).
 - L'utilisation d'un graphisme percutant : Après avoir essayé de suivre les enseignements de son grand-père, Jason apprend que le programme pour lequel il travaille va fermer. Très fâché et déçu, il crie : « Mais où s'en va le monde ? » (en lettres majuscules rouges sur fond jaune).
 - Des plans rapprochés de visages pour montrer les émotions : Lorsque Jason apprend la mort de son grand-père, on le voit passer par l'étonnement, la douleur, puis la colère.

b) Ces moyens graphiques font-ils passer le message de façon efficace ? Pourquoi ?

- Vous pouvez décomposer cette question avant d'inviter les élèves à y répondre. Proposez aux élèves de se demander d'abord s'il a été facile ou difficile de dresser la liste de moments décisifs (si cela a été facile, alors ils peuvent en conclure que les moyens graphiques utilisés sont efficaces). Invitez-les ensuite à réfléchir à la signification de chacun de ces moments. S'entendent-ils sur la signification de chaque moment ? Est-il facile de saisir le message de l'auteur ?

4. L'interprétation

L'arrière-plan des illustrations présente de nombreux détails. Relis l'histoire et regarde ces détails attentivement. Quels messages ces détails transmettent-ils ?

- Bien qu'il s'agisse d'une question ouverte, vous pouvez limiter les réponses à l'analyse d'un ou deux détails par élève. Les élèves pourront présenter leurs détails lorsque vous en discuterez en groupe-classe. Les élèves devraient constater que les détails ajoutent souvent une nuance humoristique ou sarcastique à l'œuvre. Incitez-les à appuyer leurs réponses sur des éléments du roman graphique, par exemple :
 - Certains détails montrent que le jeune Jason reçoit des messages contradictoires sur son identité et sur ce que cela signifie d'être un homme autochtone. Par exemple, un Autochtone affirme qu'un vrai homme s'occupe de sa famille, alors qu'il n'assume pas le fait qu'il a eu huit enfants avec sept femmes ; un Autochtone prétend pouvoir guérir les gens, alors qu'il exploite des stéréotypes sur des coutumes culturelles pour de l'argent ; le directeur de l'école dit que

Jason a des problèmes, alors qu'il est bon à l'école ; on met Jason en punition devant une affiche « Vis dans le présent », on lui dit que ces *soi-disant* problèmes à l'école ne sont pas liés à l'héritage des pensionnats indiens.

- D'autres détails constituent un commentaire sarcastique sur les rapports entre Autochtones et non-Autochtones. Par exemple, le panneau à l'entrée de la réserve annonce que la population de la réserve compte 10 436 Autochtones, et on voit que quelqu'un y a écrit à la main : « et 4 ou 5 braves non-Autochtones ». On dirait que l'auteur veut se moquer en supposant qu'il faudrait du courage pour des non-Autochtones pour habiter sur la réserve.

5. La métacognition

As-tu eu du mal à comprendre certains passages de l'histoire ? Si c'est le cas, quelles stratégies as-tu utilisées pour mieux comprendre ?

- Vous pouvez demander aux élèves de discuter en petits groupes des passages qu'elles et ils ont trouvés difficiles à comprendre et des stratégies qu'elles et ils ont utilisées. Par la suite, invitez-les à présenter leurs stratégies au reste de la classe. Il est utile de noter les stratégies au tableau, dans un tableau à deux colonnes.

Exemples de réponses :

Ce qui était difficile à comprendre	Stratégie
Quels sont les liens entre la famille de l'auteur, la « rez », Seattle et le Canada ? Il est difficile de savoir qui vit où.	Chercher des indices dans le roman graphique, des indices graphiques et des indices textuels (noms des Nations, noms des lieux évoqués) et, au besoin, effectuer des recherches dans différentes sources (cartes géographiques, Internet, encyclopédies) pour faire des associations.
Ce qui se passe devant les toilettes à l'école.	Clarifier la situation en collaboration avec la classe.
Que veut dire « offrir sa chair en sacrifice » ? Est-il important de comprendre le sens de cette cérémonie avant de lire les événements en lien avec le spectacle du Stampede de Calgary ?	Effectuer une recherche dans des ouvrages de référence ou Internet.
Pourquoi le héros s'évanouit-il à la fin de la cérémonie ?	Clarifier la situation en collaboration avec la classe.
Qui est l'homme qui se tient près du panneau « Culture à vendre » ? A-t-il un lien avec le narrateur ?	Relire le passage.
Quel cadeau le narrateur reçoit-il de son grand-père après la mort de celui-ci ?	Relire le passage ou discuter en groupe.

6. L'interprétation

a) En grandissant, l'auteur reçoit de nombreux messages sur lui-même et sur sa culture. Détermine quels sont ces messages, puis de qui ils proviennent.

- Cette question fournit une excellente occasion de réviser le concept de stéréotype et de discuter des effets des stéréotypes sur l'identité. Recommandez aux élèves d'organiser leurs idées dans un tableau pour faire ressortir les conflits possibles.
 - Un excellent court métrage du Wapikoni, intitulé *Où sont tes plumes ?* expose différents points de vue sur les stéréotypes et préjugés envers les Autochtones (voir les *Contenus i+).*
 - Le projet Wapikoni offre d'ailleurs une excellente source de documents vidéo créés par des jeunes Autochtones tant au Canada qu'ailleurs dans le monde.

Exemples de réponses :

Message	Qui véhicule ce message ?
Les garçons n'ont pas les cheveux longs.	Les enfants et les adultes à l'école, la société
Les garçons et les hommes ont les cheveux longs.	Le père et le grand-père de l'auteur et d'autres hommes autochtones (par l'exemple)
Les élèves autochtones peuvent bien réussir à l'école.	Le titre de l'article de journal
Les Autochtones qui portent des vêtements traditionnels ou qui font des danses traditionnelles sont « divertissants ».	Les enfants (costumes d'Halloween), la société (représentée par le public du Stampede), les personnes qui se servent de leur culture pour faire de l'argent
Les danses et les vêtements traditionnels sont une partie de l'héritage des Autochtones et sont très signifiants pour les familles et les communautés.	La famille et la communauté de l'auteur (danses et cérémonies traditionnelles)

b) Comment l'auteur utilise-t-il ces messages contradictoires pour mieux comprendre son identité ?

- Invitez les élèves à se référer à la question 3 (sur les moments décisifs) pour s'aider.
- Les élèves devraient constater que l'auteur est bombardé de messages contradictoires qui lui font vivre de la colère et de la frustration. Ces émotions sont représentées par ses poings serrés et ses exclamations, par exemple « JE SUIS UN GARÇON AUTOCHTONE ! ». Chaque fois, la détermination de l'auteur s'affermirait. Ses réalisations lui montrent la justesse des enseignements de son grand-père et l'aident à rejeter les messages négatifs de la société.
- En se libérant des stéréotypes, l'auteur voit les messages de la société sous un nouveau jour. Il se rend compte qu'ils ne le concernent pas et qu'ils n'ont rien à voir avec l'Autochtone qu'il est. On le constate vers la fin du roman graphique, alors qu'il se rappelle les insultes qu'il a subies à l'école. Au lieu de se mettre en colère, il refuse tout simplement de s'y identifier. Il crée un roman graphique afin de transmettre ses apprentissages. Il devient un artiste, comme son grand-père.

Pour aller plus loin

La voix de l'élève

Crée une page illustrée, ou une autre œuvre visuelle, pour raconter un événement qui s'est produit dans ta vie et qui a un lien avec cette histoire. Explique la relation qui existe entre cet événement et le récit de l'auteur.

- Vous pouvez aussi permettre aux élèves de faire un collage ou un photomontage (photos personnelles, images découpées dans des magazines ou imprimées à partir de sites Internet) ou d'écrire une courte histoire. Chaque élève doit rédiger un court texte (une page maximum) pour expliquer le lien entre l'événement personnel choisi et l'histoire de l'auteur.
- Les œuvres des élèves peuvent porter sur des événements de nature personnelle et délicate. Offrez-leur la possibilité de vous en parler d'abord et conseillez-les sur la façon de les communiquer aux autres ou non. Respectez leur caractère privé.

- Si les élèves sont à l'aise avec l'idée de montrer leur œuvre, invitez-les à présenter leur travail en petits groupes ou en groupe-classe. Vous pouvez prévoir une évaluation par les pairs, à condition d'établir au préalable les règles de ce mode d'évaluation avec les élèves (par exemple, ne faire que des commentaires respectueux, positifs et constructifs). Voici les principaux critères à évaluer :
 - L'événement est-il clairement représenté ou décrit ?
 - Y a-t-il un lien entre l'événement et le roman graphique étudié ?
 - Est-ce que l'élève a expliqué ce lien par écrit ?
 - Quel conseil pourrait aider l'élève à améliorer sa description de l'événement ou son explication du lien qui existe entre son événement et le roman graphique ?

- Il n'y a pas lieu d'évaluer la qualité artistique des œuvres. Il faut mettre l'accent sur la compréhension de la tâche, la clarté de l'expression, le lien avec le roman graphique, et la qualité de l'explication écrite de ce lien (est-elle claire et complète ?).

Activités : Dans la cuisine du chef Kai Zygniuk

Auteur

Kai Zygniuk

Type de texte

Autobiographie et recette de cuisine

Thèmes et sujets

- Arts (musique, littérature, danse, cinéma)
- Premières Nations, Métis, Inuits
- Arts culinaires
- Carrière
- Alimentation saine

Résumé

Dans cette courte autobiographie, le chef Kai Zygniuk décrit dans les grandes lignes sa carrière dans l'industrie alimentaire et ses réussites en dehors de cette industrie. Il inclut également une recette qu'il a créée.

Difficulté de lecture

- Texte de difficulté **moyenne** pour la plupart des élèves

Liens avec d'autres matières

- Études autochtones
- Éducation familiale
- Orientation et formation au cheminement de carrière

Liens avec les programmes d'études

Ce texte convient particulièrement aux cours suivants :

GLC2O, NBF3U, FRA1D, FRA2D, HIF1O, HIF2O

Français

- Lecture
 - Interprétation
 - Analyse de la forme et du style
 - Réinvestissement

Français des médias

- Production de textes médiatiques

Avant la lecture

Quels types de compétences et de connaissances doit posséder un chef cuisinier ? Selon toi, ce texte écrit par le chef Kai Zygniuk va-t-il confirmer tes prédictions ?

- Une bonne façon de commencer est d'inviter les élèves à prédire le sujet du texte. Ensuite, faites un remue-ménages en groupe-classe sur les connaissances et les compétences nécessaires pour réussir une carrière de chef. Dressez deux listes distinctes pour les connaissances et les compétences. Le tableau suivant donne des exemples :

Compétences	Connaissances
Faire plusieurs choses à la fois	Techniques de préparation des aliments
Savoir manier les couteaux	Gestion d'une cuisine
Faire preuve de créativité	Ingrédients et agencement des saveurs
Travailler sous pression	Sécurité alimentaire

- Demandez aux élèves d'expliquer comment ils ont procédé pour faire leurs prédictions. Ensuite, demandez-leur si le texte va confirmer ou contredire ces prédictions. Pourquoi ?

Pendant la lecture

Pendant ta lecture, réfléchis à la façon de rédiger et de présenter une recette. En quoi ce type de texte se différencie-t-il des autres ?

- Une recette suit un modèle particulier. Elle comprend un titre, une liste d'ingrédients et des instructions étape par étape. Elle peut aussi inclure des renseignements sur le temps de préparation, la taille et le nombre de portions et des données sur la valeur nutritive. La présentation sous forme de liste aide à suivre tout en cuisinant. Le style doit être simple et direct pour éliminer toute erreur d'interprétation. Les recettes sont très différentes des textes créatifs, parce qu'elles ont une intention didactique et un but précis (préparer un plat).

Après la lecture

1. La littératie critique

Décris comment le chef Kai Zygniuk révèle certains aspects de sa personnalité dans sa biographie, sa recette et son message d'explication. Demande-toi particulièrement ce qu'il mentionne et ce qu'il ne mentionne pas dans sa biographie.

- Les élèves doivent tenir compte du fait qu'une autobiographie est écrite par le sujet du texte (ici, le chef Kai Zygniuk). En se concentrant sur certains aspects de sa vie (sa carrière en cuisine, sa passion pour la cuisine, ses réussites professionnelles et son implication auprès de plusieurs associations autochtones), le chef Kai Zygniuk montre que son travail est important pour lui. Il mentionne ses parents uniquement pour préciser ses origines, et dit que c'est sa grand-mère qui l'a inspiré à devenir cuisinier. En mettant en évidence ses réussites et ses voyages, le chef montre ainsi le portrait d'un homme qui semble passionné, dynamique, travailleur, audacieux, soucieux de sa communauté et sûr de lui.
- La passion du chef Kai Zygniuk pour la nourriture se reflète aussi dans les instructions de sa recette de hamburgers d'agneau. Il donne des instructions précises et détaillées ainsi que des conseils pour obtenir les meilleures saveurs.
- La rubrique *Mon inspiration pour la création de cette recette* du manuel de l'élève montre bien la passion du chef pour la nourriture. Il y souligne l'importance de la qualité des ingrédients et raconte sa «quête» du hamburger parfait. Ce message met aussi de l'avant son assurance en tant que chef, alors qu'il dit que sa recette est l'aboutissement de cette quête, qu'elle «est simple et délicieuse, et plaira à toutes les personnes qui aiment les hamburgers». Il ne doute pas que tout le monde va l'aimer.
- En incluant des conseils dans sa recette (par exemple, en disant de faire attention en coupant les radis), le chef Kai Zygniuk montre qu'il se soucie de ses lecteurs. Il montre son amour de la nourriture quand il invite les lecteurs à tenir compte de l'assaisonnement et du degré de tendreté qu'elles et ils préfèrent pour leurs hamburgers.

2. La voix de l'élève

Quels éléments de la vie de Kai t'impressionnent le plus ? Pourquoi ?

- Les choix des élèves varieront. Le chef Kai Zygniuk a vécu des expériences intéressantes : il a travaillé dans des restaurants gastronomiques ; il a voyagé dans des endroits exotiques ; il travaille à l'élaboration d'un livre de recettes ; il a participé à une émission de télévision ; il a fait du bénévolat dans sa communauté.
- Peu importe les éléments de la vie de Kai Zygniuk que les élèves choisissent, assurez-vous qu'elles et ils expliquent bien leur choix.

3. L'interprétation

Les étapes de la recette sont-elles claires ? Trouves-tu qu'il manque des renseignements ? Si oui, qu'ajouterais-tu ?

- Les élèves pourront souligner qu'à l'étape 2, les instructions ne précisent pas le degré de cuisson. Cette précision n'est donnée qu'à l'étape 4.
- Ils diront peut-être que le chef, avec son explication du type de cuisson à privilégier, soit la cuisson au gril plutôt qu'au four parce que « la cuisson au gril permet la caramélisation », tient pour acquis que les lecteurs savent ce qu'est la caramélisation et le goût qu'elle procure.
- La température et la durée de cuisson de la viande ne sont pas précisées.
- Les élèves remarqueront peut-être que l'étape 1 de *Salade et vinaigrette*, on recommande d'utiliser « une planche à découper qui n'a pas servi à manipuler de la viande », mais qu'il n'est pas fait mention de planche à découper dans les instructions de préparation des hamburgers.
- La liste d'ingrédients mentionne de la jeune roquette, et on en voit sur la photo, mais cet ingrédient ne figure pas dans les instructions pour la salade.
- Il n'y a pas d'instructions sur la façon d'assembler la salade.
- La liste d'ingrédients inclut la moitié d'un brie, mais la taille de ce fromage n'est pas précisée. De plus, la photo montre du fromage presque fondu, mais les instructions ne disent pas de faire fondre le fromage.
- Les élèves devraient suggérer des modifications pour régler ces problèmes, ou tout autre problème qu'ils observent.

4. La métacognition

Comment la lecture d'une recette peut-elle t'aider à mieux comprendre les autres textes organisés par étapes (comme les expériences, les livrets d'instructions, les modes d'emploi) ?

- Les élèves pourront dire que :
 - cela les habitue à survoler le texte, puis à le lire plus attentivement ;
 - cela les oblige à prêter attention à chaque étape ;
 - cela les oblige à prêter attention aux détails, comme les températures, les quantités et les durées ;
 - cela les incite à visualiser les étapes ;
 - cela leur fait prendre conscience qu'elles et ils ne peuvent pas omettre de passages, sinon elles et ils ne s'y retrouveront plus.
- Des élèves diront peut-être que les recettes sont un peu plus faciles à lire que les autres textes d'instructions, parce que les outils de cuisine et les ingrédients leur sont familiers, ce qui les rend plus faciles à visualiser. Dans les autres textes organisés par étapes, il est parfois difficile de visualiser les étapes, parce que les actions, le matériel et les outils sont moins familiers.
- En lisant une recette, ils vont constater que tous les textes organisés par étapes demandent de prêter attention aux détails et à l'enchaînement des actions, et de visualiser les étapes.

Pour aller plus loin

1. La production d'œuvres médiatiques

Écris la description d'une nouvelle émission de cuisine. Précise le thème culinaire de la première émission, et décris l'apparence du décor. Crée une publicité de l'émission pour la télévision ou un magazine.

- Avec les élèves, discutez des éléments principaux que doit inclure la description d'une émission de cuisine. Leur texte devrait présenter l'émission comme un concept nouveau et original afin de susciter l'intérêt. Selon le temps dont vous disposez, vous pouvez faire travailler les élèves deux par deux ou en petits groupes.
- Pour se préparer à cette activité, les élèves peuvent regarder des extraits de diverses émissions de cuisine. En voici quelques exemples (vous trouverez les liens dans les *Contenus i+*):
 - Ricardo Cuisine — Truite au pesto de tomates séchées (vidéo, durée de 1 min 10 s, version originale française)
 - Zeste — Grands-pères aux bleuets (présentation vidéo animée, durée de 50 s, version originale française)
 - PachaMama — Sagamité et galettes de maïs aux noisettes (émission, épisode 11, durée de 1 min 51 s, version originale française)

Évaluation au service
de l'apprentissage

- La création d'une émission de télévision est une énorme tâche (qui peut être intimidante). Il se donne des cours sur le sujet, il y a des livres qui en traitent, et la plupart des diffuseurs fournissent des guides d'instructions et des modèles à suivre pour proposer une émission. Pour aider les élèves à décomposer cette tâche en étapes réalisables, distribuez la **FR 1 : Description d'une émission de cuisine**.

Évaluation au service
de l'apprentissage

- Dans la deuxième partie de cette activité, les élèves doivent créer une publicité pour leur nouvelle émission. Pour les aider à évaluer leur texte médiatique, vous pouvez distribuer la **FR 2 : Évaluation de l'efficacité d'une publicité**.

2. La voix de l'élève

Fais un remue-méninges pour déterminer l'idée que tu te fais d'une vie enrichissante. Ensuite, écris ta propre recette pour vivre une vie bien remplie.

- Encouragez les élèves à imaginer ce qu'est une vie enrichissante et les « ingrédients » qui la composent. Il n'y a pas de mauvaise réponse. L'important est que les élèves puissent respecter la structure et la présentation d'une recette, ce qui implique de dresser la liste des « ingrédients », puis de décrire étape par étape comment les combiner pour créer une vie enrichissante. Leur texte devrait être concis et clair, et passer clairement d'une étape à l'autre.

FR 1 : Description d'une émission de cuisine

Les questions qui suivent t'aideront à te faire une idée claire de ton émission, de son sujet et du public cible. Écris tes idées sur cette feuille. Si tu as besoin de plus d'espace, utilise une autre feuille.

1. Quel est le titre de ton émission ? _____

2. Quel est ton public cible ? _____

3. Quel est le format de ton émission ? (Par exemple, une simple démonstration, une animation par un chef seul à l'écran, une co-animation avec une personne invitée, une démonstration devant public, etc.) Décris le format en un paragraphe ou plus.

4. Dans quel décor se déroule ton émission ? dans un studio ? en divers endroits, avec des reportages en direct ? Quel style et quelle ambiance veux-tu créer ? Décris ce que le public va voir en un paragraphe ou plus, ou fais un dessin.

5. Que verra-t-on dans le premier épisode ? Quel sera son thème principal ? Écris une description détaillée du premier épisode : indique le thème, les participants ou personnages, la durée et les grandes lignes du scénario.

FR 2 : Évaluation de l'efficacité d'une publicité

Cette liste de vérification va t'aider à évaluer l'efficacité de ta publicité. Si tu réponds « oui », explique pourquoi, puis passe à la question suivante. Si tu réponds « non », modifie ta publicité afin de pouvoir répondre « oui ».

1. La publicité donne-t-elle toutes les informations nécessaires (par exemple, le titre de l'émission, la chaîne et l'heure de diffusion) ?

OUI

NON

2. La publicité présente-t-elle le thème de l'émission et ses points d'intérêt ?
Résume le message principal de la publicité en moins de 25 mots.
Vérifie si la publicité communique ce message.

OUI

NON

3. La publicité inclut-elle un élément accrocheur ? Pourquoi ou comment cet élément accrocheur peut-il amener le public cible à regarder l'émission ?

OUI

NON

4. La publicité exploite-t-elle bien le média choisi ? Si c'est une publicité de magazine, est-ce qu'une personne s'arrêterait pour regarder cette page ? Si c'est une publicité télévisée, est-ce que les gens prendraient le temps de la regarder ?
Indique une caractéristique de la publicité qui est adaptée au média choisi.
Pourquoi est-elle efficace ?

OUI

NON

5. Est-ce que la publicité respecte les conventions linguistiques d'usage (orthographe, syntaxe, si le message est écrit ; ton et niveau de langue approprié si le message est à l'oral) ? Sinon, explique pourquoi.

OUI

NON
