



GUIDE DE LA LITTÉRATIE CHEZ LES ADOLESCENTES ET ADOLESCENTS

Ressource d'apprentissage
professionnel en matière de littératie,
de la 7^e à la 12^e année

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	3
L'adolescente et l'adolescent	5
Pratique et recherche	6
Une vision de la littératie chez l'adolescente et l'adolescent	14
Composantes de la littératie chez l'adolescente et l'adolescent	15
Littératie critique	18
Pratique et recherche	20
Métacognition	25
Pratique et recherche	27
Questionnement	31
Pratique et recherche	33
Stratégie	37
Pratique et recherche	40
Voix et identité	45
Pratique et recherche	48
Comment utiliser ce guide	53
Équipe d'enquête collaborative axée sur la matière	56
Équipe d'enquête collaborative interdisciplinaire	58
Équipe d'enquête collaborative interdisciplinaire	60
Tandems animateurs-autres professionnels de l'enseignement	62
Tandems coachs-enseignantes et enseignants	64
En un coup d'œil	66
Annexe A – Liens avec le Cadre d'efficacité des écoles	67
Annexe B – Liens avec le curriculum	71
Annexe C – Liens avec les habiletés d'apprentissage et les habitudes de travail	77
Annexe D – Ressources du ministère liées aux composantes.....	80
Bibliographie	86
Autres références	89

Aux portes de l'adolescence, les élèves opèrent ce que certains chercheurs considèrent comme la plus difficile transition de leur vie (Hume, 2008). Ils vivent des changements sur les plans physiologique, social, émotionnel et intellectuel. À leur entrée dans le cycle intermédiaire, la littératie leur est passablement familière, mais leur cheminement continue. La littératie continue d'évoluer à mesure que le monde évolue, et ses exigences changent et deviennent plus complexes. Elle sert non seulement à lire et à écrire, mais aussi à mieux comprendre le monde. Une pratique constante au fil du temps s'impose pour que les adolescentes et adolescents perfectionnent leurs habiletés en réflexion, en lecture, en écriture et en communication orale.

Le présent guide s'appuie sur les **messages clés** suivants :

- **La littératie soutient la pensée, l'expression et la réflexion et se développe par celles-ci.**
- **La littératie poursuit son développement durant l'adolescence.** Aucune année ni matière scolaire ne fournit à elle seule l'enseignement de la littératie dont les élèves ont besoin pour leur apprentissage continu.
- **La littératie est intégrée à toutes les matières.** Chacune des matières présente des occasions de développer la littératie, souvent de façons bien particulières. L'intégration de la littératie à tous les sujets permet aux élèves d'accroître leurs connaissances et leurs habiletés dans toutes les sphères du programme d'études.
- **Les milieux d'apprentissage actifs et réceptifs favorisent la littératie.** Ils se distinguent par un enseignement explicite de la littératie et des expériences signifiantes qui permettent aux adolescentes et adolescents de créer des liens sociaux, de découvrir, d'accroître leur motivation et de trouver un sens.
- **Pour combler une gamme de besoins, y compris leurs besoins propres, les adolescentes et adolescents doivent être exposés à une diversité de pratiques en matière de littératie.**
- **La littératie est complexe.** La compétence en cette matière découle de l'expérience antérieure, d'un sens d'efficacité personnelle et d'identité, de la pertinence, de l'engagement et de la motivation.
- **La littératie est un moyen d'atteindre l'autonomie personnelle et l'autoefficacité.**
- **L'apprentissage en littératie est une responsabilité partagée.** Les élèves bénéficient du travail coordonné et résolu des enseignantes et enseignants visant à améliorer la littératie.
- **Pour être efficace, l'enseignement de la littératie doit être axé sur les besoins de l'élève.** L'évaluation permet de souligner les points forts et, aux enseignants comme aux élèves, de fixer des objectifs d'apprentissage favorisant la croissance.
- **Les pratiques optimales en matière de littératie sont enrichies par la recherche, la collaboration et l'apprentissage professionnel.**

L'APPROCHE

Le présent guide a pour but d'appuyer l'apprentissage professionnel relatif à la littératie chez les adolescentes et adolescents. Ses auteurs reconnaissent qu'il n'existe aucune leçon ou stratégie, ni aucun cours ou programme, qui peut combler à lui seul tous les besoins en matière de développement de la littératie chez ces élèves. Le soutien des jeunes dans l'acquisition de la littératie passe par le travail continu du personnel enseignant dans toutes les matières et à tous les niveaux scolaires.

Ce guide fournit de l'information sur les aspects importants de la littératie chez les adolescentes et adolescents, propose un cadre de planification à long terme visant à soutenir l'apprentissage en littératie de la 7^e à la 12^e année et fournit une base pour l'élaboration de moyens dans le contexte de l'apprentissage professionnel facilité.

LA DÉMARCHE

Le présent guide est le fruit d'une démarche en plusieurs étapes :

Collaboration étroite avec un comité consultatif et une équipe de direction

- De 2008 à 2010, un comité consultatif a élaboré les composantes de la littératie chez les adolescentes et adolescents : littératie critique, métacognition, questionnement, stratégies, structures, la voix des élèves.
- En 2011, le comité consultatif a examiné les résultats de la recherche sur ces éléments et formulé des recommandations.

Synthèse de la recherche

- En 2010, l'impact du programme de littératie sur les élèves de la 7^e à la 12^e année des écoles de l'Ontario a fait l'objet d'un examen externe.
- L'année suivante, on a réalisé un examen des composantes de la littératie chez les adolescentes et adolescents. Cet examen comprenait une recherche documentaire et l'examen des pratiques d'autres administrations et de la rétroaction de l'équipe de direction et d'un groupe d'experts.
- Les recommandations issues des travaux de ces deux dernières entités indiquent la tendance vers une approche plus globale de la littératie chez les adolescentes et adolescents dans les écoles de l'Ontario.

Élaboration du guide

- En 2011, l'équipe de direction a élaboré un cadre destiné à orienter la rédaction du guide.
- Au printemps et à l'automne 2011, une équipe de rédacteurs et de réviseurs a élaboré le contenu du guide.

Collecte des commentaires de groupes de discussion

- De 2009 à 2011, des groupes de discussion composés de représentants d'associations s'intéressant à des matières particulières et de facultés d'éducation ont présenté des commentaires et des conseils sur la façon dont les matières peuvent soutenir l'apprentissage en littératie.
- En mars et avril 2012, des groupes de discussion formés de représentants des conseils scolaires de la province ont présenté leurs observations sur le contenu, la publication et la diffusion du guide et sur l'apprentissage professionnel pour les enseignantes et enseignants.

Harmonisation et assurance de la cohésion des travaux en collaboration avec diverses directions du ministère de l'Éducation

- Tout au long du processus, des représentants de diverses directions du ministère ont participé aux travaux du comité consultatif et à l'élaboration du guide.

Écoute de la voix des élèves

- À l'hiver 2011-2012 et au printemps 2012, des élèves de la 7^e à la 12^e année de différentes écoles de l'Ontario ont participé au processus en exprimant leurs idées sur la littératie à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

L'ADOLESCENTE ET L'ADOLESCENT

Le présent guide est centré sur l'élève. Les adolescentes et adolescents présentent une grande diversité quant à leurs forces en matière d'apprentissage, besoins, intérêts, expériences de vie, cultures, langues et valeurs, autant de facteurs qui influent sur leurs façons d'apprendre. Tout au long de leur adolescence, les élèves vivent d'importants changements, sur les plans physiologique, intellectuel, émotionnel et social. Pour mobiliser chaque élève en vue de l'apprentissage, les enseignantes et enseignants doivent lui permettre d'affirmer son identité personnelle et culturelle.

En ce qui concerne les adolescentes et adolescents, il est important de prendre en compte les facteurs suivants :

- Le développement des élèves, qui inclut le besoin d'autonomie et le sentiment d'efficacité personnelle.
- Le lien entre, d'une part, l'apprentissage en littératie et, d'autre part, l'engagement et la motivation.
- La complexité croissante des demandes en matière de littératie dans différentes matières.
- Le large spectre de compétences en littératie chez les élèves de la 7^e à la 12^e année.
- L'influence des pratiques extrascolaires des élèves en matière de littératie.
- Le besoin d'interaction sociale des adolescentes et adolescents, soutenu par un milieu scolaire attentionné, adapté et positif.



PRATIQUE ET RECHERCHE

LIENS : LA LITTÉRATIE CHEZ LES ADOLESCENTES ET ADOLESCENTS

DÉVELOPPEMENT DE L'ADOLESCENTE ET DE L'ADOLESCENT



L'adolescence est une période de transformation rapide. Le changement le plus apparent est celui du corps, mais il se produit aussi des changements des points de vue cognitif et socio-émotionnel.

De plus, les adolescents voient leur identité évoluer au gré du rôle nouveau qu'ils jouent et des responsabilités nouvelles qu'ils assument au sein de leurs groupes sociaux et dans leurs secteurs d'intérêt et leurs communautés. L'adolescence est également une période de développement marquée par d'importantes transitions et étapes (p. ex., à l'école, au travail et dans les milieux culturels et confessionnels).

En même temps, les adolescentes et adolescents utilisent des innovations technologiques qui étaient inconnues des générations précédentes. Nombre d'entre eux :

- sont habitués à recevoir de l'information rapidement;
- préfèrent faire plusieurs choses en même temps;
- préfèrent accéder à l'information par différentes voies;
- participent à des jeux, à des simulations et à des jeux de rôle;
- entrent en interaction avec les autres par le biais de diverses technologies (Tapscott, 2008).

L'adolescence est une période à la fois exaltante et stressante pour les premiers intéressés, et un temps d'interrogation et d'espoir pour les adultes qui les côtoient. Or, quand l'apprentissage est adapté aux besoins liés au développement des adolescentes et adolescents et tient compte de leur situation particulière, les élèves ont plus de chances de réussir. Comme c'est le cas à n'importe quel autre stade de développement, les enseignantes et enseignants ont un rôle important à jouer en proposant des expériences d'apprentissage axées sur les besoins des apprenants.

Les enseignants doivent réaliser que nous sommes peu patients et que nous aimons apprendre quand ils stimulent notre intérêt.

Elaine S., élève de 12^e année

LE DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE

Les changements propres à la puberté touchent tous les aspects de la vie des adolescentes et adolescents. La transformation du corps peut influencer sur les fréquentations, la participation à diverses activités, dont les activités sportives, la façon dont les adultes voient ces jeunes et la façon dont ils se voient eux-mêmes.

À l'adolescence, les élèves connaissent :

- une croissance rapide se traduisant par une augmentation relativement importante de la taille et du poids;
- un développement de leurs caractères sexuels primaires et secondaires;
- un changement dans leur physionomie, en particulier l'importance et la répartition de leurs masses musculaire et adipeuse;
- un changement dans leur endurance cardiovasculaire et musculaire, leur force et leur souplesse. (Steinberg, 2008).



« De récentes études montrent que le cervelet [qui régit en grande partie le contrôle moteur et la coordination], coordonne également les processus cognitifs et que, plus les adolescents pratiquent l'exercice physique, plus leur cerveau est efficace [...]. Les enseignantes et enseignants devraient maintenir les élèves actifs pour stimuler l'apprentissage. »

Sprenger, 2005

« Il faut se rappeler que les jeunes ne sont pas encore des adultes. En s'appuyant sur des données scientifiques confirmant ce fait, le personnel enseignant est mieux en mesure de sensibiliser les familles, les jeunes et les autres professionnels qui pourraient avoir des attentes irréalistes à l'égard des adolescentes et adolescents. »

Price, 2005



Chez les élèves en développement, on peut observer :

- une diminution de l'activité physique;
- une augmentation de la force physique, du niveau d'énergie, de l'endurance et de la maturation sexuelle à des rythmes et à des moments différents;
- une sensation de fatigue à différents moments de la journée;
- une augmentation de l'appétit et un changement dans les habitudes alimentaires;
- un changement dans l'appréciation de leur image corporelle.

Les enseignantes et enseignants en tiennent compte. Ils :

- fournissent des occasions d'activité physique et d'interaction sociale;
- créent un climat social et émotionnel sain et positif favorisant l'apprentissage;
- créent un milieu d'apprentissage permettant aux élèves de bouger (p. ex., stratégie des quatre coins et ligne d'opinion) et d'être kinesthétiques;
- relient les représentations du corps à des idées (p. ex. tableau).

Liens avec la littératie

- Littératie critique : inciter les élèves à s'interroger sur les images des jeunes que présentent les médias, à les remettre en question et à les analyser.
- Métacognition : faire réfléchir les élèves sur leur apprentissage dans diverses situations d'apprentissage.
- Voix et identité : inviter les élèves à s'exprimer sur l'aménagement de leur milieu d'apprentissage.

LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF

À l'adolescence, on observe une poussée de la croissance du cerveau, qui explique en partie certains changements dans la capacité cognitive des élèves. Les adolescentes et adolescents se développent intellectuellement; leur pensée est plus évoluée et plus efficace que lorsqu'ils étaient enfants (Steinberg, 2008). Comme les capacités intellectuelles et cognitives des adolescents se développent par la pratique, il est donc essentiel d'adapter l'enseignement à cette réalité durant la période de croissance du cerveau.

À l'adolescence :

- les élèves sont plus en mesure d'envisager diverses possibilités;
- la pensée abstraite se développe;
- les élèves ont la capacité d'examiner leurs propres processus cognitifs (métacognition) et de cibler leur réflexion pour faire progresser leur apprentissage;
- la pensée peut-être davantage multidimensionnelle plutôt que limitée à un aspect ou à un point de vue unique;
- les élèves peuvent relativiser des problèmes et des situations et non plus les considérer dans l'absolu, et réalisent que des personnes peuvent tirer des conclusions différentes des mêmes faits (Steinberg, 2008).



« Les adolescents sont capables de réfléchir sur leur propre façon de penser et d'observer comment ils apprennent pour élaborer des stratégies visant à améliorer leur apprentissage. »

D'un stade à l'autre, 2012

« La maîtrise des impulsions, la planification et la prise de décisions sont des éléments essentiels de notre comportement de tous les jours. Elles nous donnent la capacité de fonctionner dans un monde complexe [...]. Les structures neurologiques qui sous-tendent ces habiletés supérieures sont encore en développement durant l'adolescence. »

Elvevag, Giedd et Weinberger, 2005



Chez les élèves en développement, on peut observer :

- la volonté de trouver ou de donner un sens à leur apprentissage;
- la volonté de participer à la conception de leurs propres expériences d'apprentissage;
- une meilleure capacité de traiter les idées et d'établir des liens;
- la volonté d'explorer l'expression créative dans un contexte favorable;
- qu'ils se posent des questions et manifestent une curiosité;
- qu'ils baignent dans le présent sans penser à l'avenir ou envisager complètement les conséquences futures;
- une meilleure capacité de rejeter l'information non essentielle pour se concentrer sur une idée ou une tâche.

Les enseignantes et enseignants en tiennent compte. Ils :

- fixent avec les élèves des objectifs d'apprentissage et des critères de réussite et les invitent à participer aux décisions concernant leur milieu d'apprentissage;
- utilisent des pratiques réflexives ou des projets qui permettent aux élèves d'intégrer, de synthétiser et d'appliquer leurs connaissances dans la matière;
- fournissent aux élèves des occasions d'exercer leur créativité et de faire des choix;
- permettent aux élèves de produire diverses solutions et explications;
- fournissent aux élèves des occasions de structurer des idées abstraites;
- modélisent et orientent des stratégies et des habiletés transférables;

Liens avec la littératie

- Littératie critique : inviter les élèves à analyser des problèmes par rapport à l'équité, au pouvoir et à la justice sociale, et à prendre une distance critique.
- Métacognition : créer des occasions de réfléchir et d'exercer la pensée métacognitive.
- Questionnement : fournir aux élèves des occasions de développer et de poser leurs propres questions.
- Stratégie : guider les élèves pour qu'ils élaborent leur propre stratégie et qu'ils s'attaquent à des tâches complexes appropriées.

Chez les élèves en développement, on peut observer :	Les enseignantes et enseignants en tiennent compte. Ils :	Liens avec la littératie
	<ul style="list-style-type: none"> • incitent les élèves à tirer des conclusions raisonnées en fonction de critères; • fournissent des occasions d'analyser diverses perspectives et des points de vue divergents; • favorisent l'éveil métacognitif et la réflexion; • présentent aux élèves des occasions d'appliquer leur capacité de raisonnement à la résolution de problèmes concrets; • facilitent le recours à des pratiques extrascolaires « en matière de littératie », dont des technologies, pour soutenir et documenter l'apprentissage. 	

LE DÉVELOPPEMENT ÉMOTIONNEL

Chez l'adolescente et l'adolescent, le développement émotionnel est étroitement lié au développement social et au sentiment d'identité.

Souvent, les émotions sont ressenties plus intensément à l'adolescence. De récentes recherches sur le cerveau humain révèlent que le système limbique, siège des émotions, atteint la maturité plus tôt que les lobes frontaux, qui en assurent le contrôle. Les adolescentes et adolescents sont donc plus susceptibles de manifester de fortes émotions devant une situation ou un problème donné, et de réagir de façon jugée « hors normes », par exemple en dramatisant à outrance. Ils peuvent aussi donner une dimension personnelle à leurs réactions (p. ex., « L'enseignante me déteste. »). « Alors que les adolescentes et adolescents sont davantage en mesure de vivre des émotions, leurs capacités à les réguler et à prendre des décisions continuent de faire quelque peu défaut. Par conséquent, apprendre à réguler ses émotions est une tâche qui s'avère de prime abord très difficile pour les adolescents. » (*D'un stade à l'autre*, 2012).

À l'adolescence, les élèves développent :

- la capacité de lire avec précision les indices faciaux et le langage corporel et d'en déduire l'état émotif des personnes;
- un contrôle de leurs émotions;
- de l'empathie;
- une maturité émotive (Yurgelun Todd, 2004; *D'un stade à l'autre*, 2012).

« L'empathie à l'adolescence met en jeu une réponse fortement émotionnelle, alors que le sentiment mature d'empathie ressenti au début de l'âge adulte implique une évaluation de nature plus cognitive de la réponse émotionnelle de l'autre personne. »

D'un stade à l'autre, 2012

« Le cerveau est programmé biologiquement pour traiter de l'information à forte teneur émotive. Il est également programmé pour conserver cette information plus longtemps. »

Wolfe, 2005

Chez les élèves en développement, on peut observer :	Les enseignantes et enseignants en tiennent compte. Ils :	Liens avec la littératie
<ul style="list-style-type: none"> • qu'ils vivent des émotions nouvelles, intenses et durables; • qu'ils recherchent l'indépendance et l'affirmation de soi; • qu'ils craignent le rejet et ont des sentiments d'incertitude et d'infériorité; • qu'ils deviennent plus intrinsèquement motivés et qu'ils cherchent de plus en plus à saisir des occasions et à poursuivre des buts à des fins et selon des conditions qui leur sont propres. 	<ul style="list-style-type: none"> • montrent aux élèves comment travailler efficacement et dans le respect des autres dans différentes équipes; • modélisent et présentent des stratégies de communication positive et des techniques de résolution de conflits et de problèmes, de prise de décisions et de leadership; • établissent avec les élèves des règles de collaboration et de comportement en classe; • établissent et maintiennent des routines et des structures de travail en classe; • fournissent des expériences d'apprentissage intégrant le réseau social des élèves; • guident les élèves lorsqu'ils éprouvent du stress; • fournissent aux élèves des occasions d'analyser différents points de vue. 	<ul style="list-style-type: none"> • Littératie critique : fournir aux élèves des occasions d'analyser différents points de vue et d'imaginer des points de vue particuliers. • Métacognition : inviter les élèves à réfléchir à l'influence de leurs réactions dans des situations particulières sur leur apprentissage. • Métacognition : aider les élèves à développer un « état d'esprit axé sur la croissance » pour qu'ils puissent voir leurs erreurs comme des occasions d'apprendre.

LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL

Chez l'adolescente et l'adolescent, le développement social est lié à toutes les autres formes de développement, en particulier le développement émotionnel. Il est aussi étroitement lié à l'identité. Pour eux, la façon dont leurs pairs les voient importe énormément. « L'adolescence est donc une période intensément sociale; la soif d'appartenance, le groupe, le statut social et la proximité affective forment le contexte dans lequel les jeunes découvrent leur identité » (Armstrong, 2006).

À l'adolescence, les élèves développent :

- une identité personnelle et une personnalité;
- une identité sociale;
- un sentiment d'indépendance et d'autonomie;
- des raisonnements d'ordre moral basés sur des facteurs tant personnels qu'externes;
- des relations solides indépendantes de leurs relations familiales (Armstrong, 2006).

« Il s'avère qu'au début de l'âge adulte, réussir le cours secondaire n'est pas une des tâches centrales du développement [...]. L'enjeu primordial à cet âge est la quête d'intimité (sans laquelle la personne se sent isolée). »

Armstrong, 2006

« Les enseignantes et enseignants aident leurs élèves à développer un sentiment de compétence et l'estime de soi quand ils peuvent les convaincre qu'ils se soucient d'eux et de leur apprentissage. »

*D'après Dillon quant à :
La littératie en tête, 2003*

Chez les élèves en développement, on peut observer :

- une recherche d'autonomie;
- l'importance d'appartenir à certains groupes sociaux par rapport à d'autres;
- l'« expérimentation » de différentes identités et de rôles identitaires;
- la gestion de l'influence de pairs et le désir d'acceptation par les pairs;
- la conscience de soi en cheminement vers la confiance dans une plus grande diversité de relations sociales;
- la recherche de modèles;
- l'existence de sentiments ambivalents d'indépendance-dépendance par rapport aux parents ou aux tuteurs;
- la gestion d'une plus large gamme de décisions pouvant avoir des répercussions à long terme;
- l'incertitude quand à leurs capacités et un manque de confiance en soi dans certaines situations (jusqu'à la fin de l'adolescence).

Les enseignantes et enseignants en tiennent compte. Ils :

- fournissent aux élèves des occasions d'interagir avec les autres pour atteindre des objectifs personnels et collectifs;
- regroupent les élèves à différentes fins en vue d'accroître leur confiance et leur compétence dans diverses structures sociales;
- guident les élèves dans la prise de responsabilités, le contrôle de soi et le savoir-être;
- modélisent et fournissent des occasions de prendre des décisions, de fixer des objectifs, de suivre les progrès, de s'évaluer et d'évaluer les pairs;
- fournissent une rétroaction descriptive et réagissent à celle-ci;
- tirent parti des intérêts, des antécédents et des valeurs des élèves.

Liens avec la littératie

- Métacognition : faire en sorte que les élèves assurent régulièrement le suivi de leur progrès vers l'atteinte d'un but.
- Stratégie : enseigner la collaboration productive, l'écoute active et l'expression orale.
- Voix et identité : fournir aux élèves des occasions significatives de tableur sur leurs préférences en matière d'apprentissage, leurs intérêts et leurs antécédents.

LE MILIEU D'APPRENTISSAGE

Les enseignantes et enseignants jouent un rôle clé en ce qui a trait au milieu et aux expériences d'apprentissage favorisant le développement des élèves adolescents, qui implique certains besoins :

● Affirmation de soi

Quand les élèves sentent qu'ils peuvent s'affirmer, ils se sentent écoutés, en sécurité, acceptés et reconnus.

● Mise à l'épreuve

Lorsque les élèves éprouvent un sentiment de défi, ils s'engagent dans un apprentissage complétant ce qu'ils sont. Ils mettent leurs capacités à l'épreuve, se sentent responsables et savent qu'ils poursuivent des buts différents de ceux qu'ils ont atteints dans le passé.

● Contribution

Lorsque les élèves sentent qu'ils apportent une contribution, ils sentent que cette contribution est utile, ils apportent un point de vue, se sentent partie prenante et aident d'autres à réussir.

● Pouvoir et autonomie

Lorsque les élèves ont un sentiment de pouvoir et d'autonomie, ils sentent qu'ils peuvent faire des choix, ils savent ce qu'est la qualité et la réussite et ils savent comment les obtenir.

● Sens du but à atteindre

Lorsque les élèves ont un sens du but à atteindre, ils comprennent ce qu'ils doivent faire, ils savent que leur contribution est importante, ils saisissent l'importance de ce qu'ils font et sont absorbés dans une démarche vers l'atteinte d'un but.



« Les enseignantes et enseignants d'aujourd'hui sont appelés à travailler avec des collègues à la conception de milieux d'apprentissages favorisant un plus grand engagement des apprenants dans un contexte de réciprocité. L'apprentissage ne peut plus être considéré comme un processus univoque enseignement-apprentissage. C'est un processus réciproque dans lequel le personnel enseignant aide les élèves à comprendre et non simplement à absorber des ensembles de faits et de compétences distincts les uns des autres. Les enseignantes et enseignants qui adoptent des pratiques d'enseignement efficaces connaissent aussi l'importance d'établir et d'entretenir d'étroites relations pour l'apprentissage, la création d'une cohésion sociale et le développement d'une soif continue d'apprendre. Avec les directions d'école et d'autres adultes importants, ils font de l'école un milieu attrayant et enrichissant sur les plans social, pédagogique et intellectuel. »

Willms, Friesen & Milton, 2009

« L'enseignement efficace aux adolescentes et adolescents est exigeant sur le plan intellectuel et au diapason du vécu et du monde, et mise sur l'environnement social. Il favorise la prise de risques et célèbre et encourage la différence. »

*[Traduction libre]
La littératie en tête, 2003*



Les enseignantes et enseignants soutiennent l'apprentissage en littératie par les élèves. Pour ce faire, ils :

- créent dans la salle de classe un climat de confiance, de respect et de coopération dans lequel les élèves se sentent en sécurité et autorisés à prendre des risques, à poser des questions et à demander des réponses pertinentes et intéressantes;
- se servent des évaluations pour mesurer les besoins des élèves et déterminer les prochaines étapes de l'apprentissage et de l'enseignement;
-  tayent l'enseignement à l'aide du modèle de transfert graduel;
- fournissent un enseignement personnalisé au besoin;
- créent des espaces et des occasions de collaboration et favorisent l'apprentissage par des interactions sociales dans la salle de classe.

UNE VISION DE LA LITTÉRATIE CHEZ LES ADOLESCENTES ET ADOLESCENTS

Tous les élèves possèdent les compétences en littératie leur permettant d'exercer une pensée critique et créative, de produire du sens et de communiquer efficacement, d'apprendre en collaboration et de résoudre des problèmes de manière novatrice en vue d'atteindre des objectifs personnels, professionnels et sociaux.

Tous les élèves, individuellement et collectivement, développent la capacité :

DE PENSER

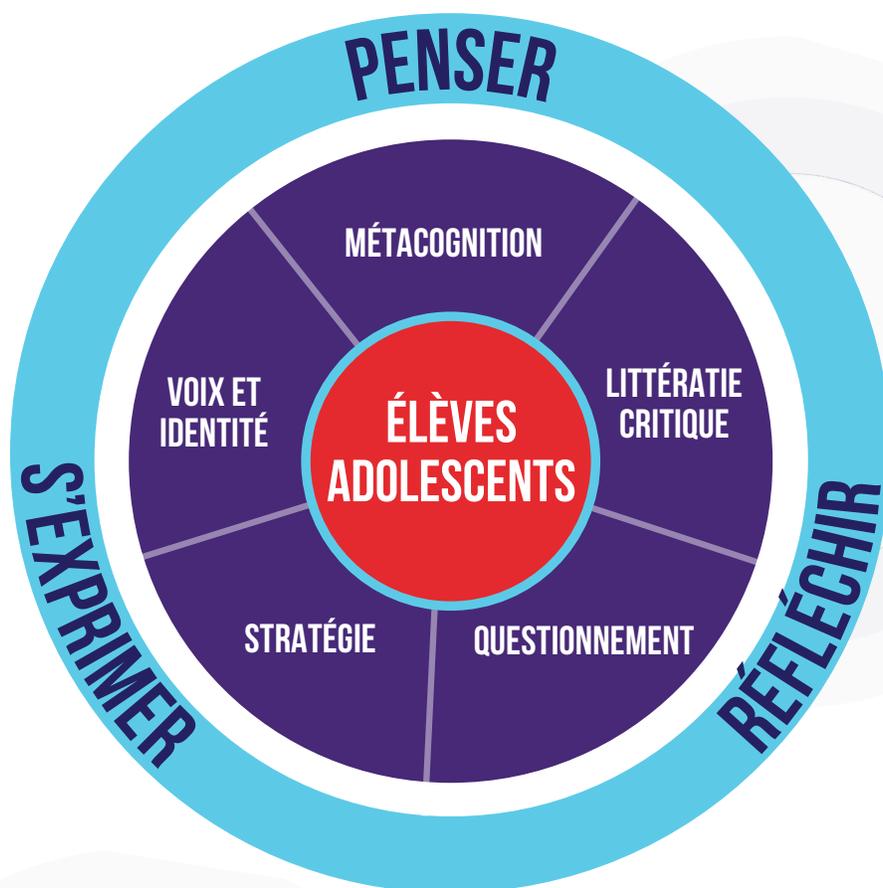
Recueillir, gérer, produire et évaluer de l'information de manière à faire appel à leur pensée créatrice et critique pour la résolution de problèmes et la prise de décisions, dont ceux touchant les questions d'impartialité, d'équité et de justice sociale.

DE S'EXPRIMER

Utiliser le langage et l'image avec richesse et de différentes manières pour traiter des idées de diverses façons : lire, écrire, écouter, parler, voir, se représenter, discuter et exercer leur pensée critique.

DE RÉFLÉCHIR

Appliquer leurs connaissances et leurs habiletés métacognitives, et développer une autonomie sociale, la connaissance de leurs propres capacités et un intérêt dans l'apprentissage continu.



COMPOSANTES DE LA LITTÉRATIE CHEZ L'ADOLESCENTE ET L'ADOLESCENT

Les capacités de penser, de s'exprimer et de réfléchir intègrent un ensemble d'indicateurs qui témoignent de la démarche d'apprentissage et forment la base d'une approche globale de la littératie.

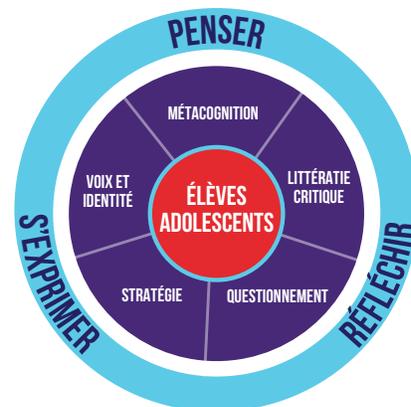
Les indicateurs de la littératie reposent sur cinq composantes :

- **LITTÉRATIE CRITIQUE.** Les élèves font l'analyse critique d'un texte et en évaluent le sens en ce qui a trait à l'équité, au pouvoir et à la justice sociale en vue de prendre une distance critique, de réagir ou d'agir.
- **MÉTACOGNITION.** Les élèves acquièrent la maîtrise active de leurs processus de réflexion de manière à s'approprier leur rôle d'apprenant, à comprendre une tâche donnée et à cerner diverses stratégies et les façons de les appliquer dans différentes situations.
- **QUESTIONNEMENT.** Les élèves exploitent leur curiosité, explorent et se questionnent pour mobiliser, exposer et étendre leur réflexion dans le but d'accroître leur compréhension.
- **STRATÉGIE.** Les élèves choisissent et utilisent des techniques et des processus dans le but précis de créer et de communiquer du sens.
- **VOIX ET IDENTITÉ.** Les décisions, les choix et les actions des élèves favorisent leur apprentissage et établissent des liens avec leur expérience, leurs valeurs, leur culture et leurs intérêts.

LES COMPOSANTES

Bien qu'elles soient définies séparément et qu'elles soient accompagnées d'une liste d'indicateurs, les composantes sont interdépendantes (tout comme les éléments Penser, s'Exprimer et Réfléchir). Par exemple, lorsque les élèves recourent à la métacognition, ils se questionnent vraisemblablement à propos de leur apprentissage et peuvent aussi appliquer une stratégie en réfléchissant au résultat qu'ils obtiendront en utilisant une technique ou un processus particulier.

L'illustration ci-contre a pour but de montrer comment la pensée, l'expression et la réflexion constituent la littératie. Elle indique comment les élèves tirent parti des composantes interdépendantes de la littératie critique, de la métacognition, du questionnement, de la stratégie ainsi que de la voix et de l'identité lorsqu'ils pensent, s'expriment et réfléchissent.



Les composantes se chevauchent, mais les enseignantes et enseignants peuvent juger utile d'en faire ressortir une en prodiguant un enseignement particulier à mesure que les élèves développent leurs compétences. Quand ceux-ci deviennent plus compétents et autonomes par rapport à ces composantes, il est également important de leur montrer quels liens les unissent à celles-ci.

LES COMPOSANTES

Chaque composante comprend une définition, et chaque définition indique les connaissances et les habiletés que les élèves développent et utilisent dans leur apprentissage en littératie.

Littératie critique – Les élèves font l'analyse critique d'un texte et en évaluent le sens en ce qui a trait à l'équité, au pouvoir et à la justice sociale en vue de prendre une distance critique, de réagir ou d'agir.

LES ÉLÈVES	LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS
<ul style="list-style-type: none">Se rendent compte que les auteurs de textes ont leurs propres points de vue et préjugés.Se rendent compte que le point de vue de l'auteur influe sur l'interprétation et la compréhension du texte.Déterminent quels points de vue sont présentés et lesquels ne le sont pas.	<ul style="list-style-type: none">Soulignent explicitement les hypothèses et les valeurs inhérentes à un texte et fournissent des exemples de réactions appropriées.Offrent des occasions de décoriquer divers textes représentant différentes perspectives.Présentent des modèles et fournissent d'amples occasions d'analyser et d'évaluer le sens de textes, en particulier par rapport au but et à l'auditoire visés.Présentent des exemples de questions d'analyse critique, comme les suivantes. <i>Quel est le but visé par l'auteur? Quel point de vue présente-t-il? Qui est avantagé par ce texte? Quel point de vue n'est pas présenté? Comment l'habillage graphique influence-t-il le sens? Quelle version de la réalité est présentée? De quoi l'auteur veut-il vous convaincre? Quelles sont les hypothèses dans ce texte?</i>

« Devant un texte, je me pose toujours les questions « Qui a écrit cela? Qui a payé l'auteur? Que se passerait-il si j'acceptais le message? » Si quelque chose me semble totalement inexact, biaisé ou haineux, je rejette le texte immédiatement et j'en parle à d'autres qui l'ont lu. »
Madeline H., élève de 11^e année

« Il faut fournir aux élèves des occasions d'apprentissage qui leur permettront de devenir des consommateurs et des utilisateurs d'information avisés. Une approche fondée sur la littératie critique implique que les élèves font appel à leurs compétences en littératie pour explorer et examiner les divers contextes sociaux, politiques et historiques qui caractérisent les documents imprimés et multimédia qui les entourent à l'école et ailleurs dans leur quotidien, et pour en discuter. »
[Traduction libre] des garçons en matière de littératie. Des enseignantes et enseignants des écoles de langue française de l'Ontario partagent leur expérience, Ministère de l'Éducation, 2009

« L'enseignement de la littératie critique n'est plus une option ou quelque chose d'intéressant qu'on peut ajouter à un programme de littératie, que ce soit au cycle intermédiaire ou à tout autre niveau. Il est essentiel que les élèves apprennent à exercer leur pensée critique et à produire de nouvelles connaissances s'ils veulent devenir des citoyens engagés. »
Booth, 2008

« Les élèves qui utilisent la littératie critique comprennent que le sens d'un texte donné n'est pas considéré en vase clos. Il existe différentes façons de dégager, ou de déterminer, le sens d'un texte. Les élèves doivent donc tenir compte des points de vue (p. ex., de personnes appartenant à différentes cultures), du contexte (p. ex., des croyances et des pratiques existantes au moment et à l'endroit où le texte a été rédigé), des antécédents de

QUESTIONS DIRECTRICES

- Quels textes pertinents portant sur le sujet pourriez-vous analyser par rapport aux préjugés, à la fiabilité, à l'impartialité et à la validité?
- Quels types d'actions ou de réactions sont appropriés par rapport au sujet?
- Existe-t-il des possibilités que les élèves se servent de la technologie pour recueillir

INDICATEURS RELATIFS AUX ÉLÈVES

Chaque composante comprend une liste d'indicateurs ou d'éléments de l'apprentissage en littératie par rapport aux élèves. En substance, ces indicateurs ou éléments présentent les connaissances et les habiletés spécifiques que les élèves acquièrent eu égard à la composante en question et qui leur permettent d'accroître leur compréhension des matières en cause.

Cette liste n'est pas exhaustive. Les enseignantes et enseignants, individuellement ou en collaboration avec des collègues, peuvent mettre les indicateurs ou éléments en contexte par rapport à une matière donnée.

Il existe des liens entre les indicateurs et les attentes du curriculum dans toutes les matières, ce qui peut aider à intégrer les liens aux objectifs d'apprentissage. Les enseignantes et enseignants peuvent aider les élèves à comprendre les indicateurs en leur faisant découvrir comment ils sont reliés à l'apprentissage dans un cours et comment ils soutiennent leur progression dans la littératie.

PRATIQUES DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS

Les enseignantes et enseignants soutiennent le développement des élèves par rapport aux indicateurs de la littératie par un enseignement explicite. Pour chaque composante, ils peuvent utiliser les pratiques énumérées pour aider les élèves à développer leur littératie.

Il s'agit d'exemples de pratiques. Les enseignantes et enseignants, individuellement ou en collaboration avec des collègues, peuvent utiliser la liste pour évaluer leur enseignement, adapter les pratiques à leurs matières ou ajouter d'autres pratiques qui appuient l'apprentissage en littératie des élèves.

QUESTIONS DIRECTRICES

À chaque composante est associé un ensemble de questions directrices que le personnel enseignant peut utiliser ou adapter pour susciter le dialogue entre professionnels ou pour réfléchir sur les pratiques reliées à l'apprentissage en littératie.



PRATIQUE ET RECHERCHE

LIENS : LA LITTÉRATIE CHEZ LES ADOLESCENTES ET ADOLESCENTS

ÉVEILLER LES ÉLÈVES À LA LITTÉRATIE CRITIQUE

La littératie critique implique que les élèves participent activement à la compréhension du sens et du message. Elle les invite à dépasser la simple réception passive du message et à remettre en question, examiner ou contester les rapports de pouvoir entre lecteurs et auteurs. Elle pousse les élèves à réfléchir, à transformer et à agir (McLaughlin et DeVogd, 2004).

POURQUOI L'ENSEIGNER?

La littératie critique permet aux adolescents et adolescents – qui sont bombardés d'idées et d'information provenant de toutes sortes de sources, dont les médias sociaux, l'internet et les médias imprimés – d'aborder, d'interpréter et d'utiliser ces idées et cette information, et d'y réagir, de manière appropriée.
Tiré du programme-cadre anglais :
Le curriculum de l'Ontario – Éducation artistique

La littératie critique donne des occasions d'exploiter les intérêts et les besoins des adolescents. Elle est un tremplin permettant aux élèves d'élargir leur vision du monde qui les entoure. Elle leur permet de prendre du recul, de remettre en question le statu quo et de chercher des solutions aux problèmes liés aux inégalités et à la justice sociale.
(Steinberg, 2008).

Elle peut être appliquée à l'ensemble des matières scolaires, des modes d'expression, des textes et des nouvelles technologies.

Ainsi, les élèves peuvent jeter un regard critique en mathématiques (p. ex., Les données présentées dans le graphique sont-elles biaisées?) et en éducation à la citoyenneté (p. ex., À qui la décision profite-t-elle? Qui en souffre?).

• En ce qui a trait aux sciences, les élèves qui pratiquent la littératie critique sont en mesure, par exemple, de lire ou d'examiner des rapports de différentes sources qui portent sur une même question. Ils peuvent évaluer le degré de neutralité des auteurs, détecter les biais possibles, et en trouver

PRATIQUE ET RECHERCHE – LIEN

Le présent guide contient également des textes d'information intitulés *Pratique et recherche – Liens* qui fournissent de l'information plus approfondie sur divers aspects de la littératie chez les adolescentes et adolescents en présentant la relation entre la pratique et la recherche

PRÉCISION TERMINOLOGIQUE

Dans le présent guide, le terme *texte* est pris dans un sens générique; il se rapporte à toute forme de communication (documents imprimés ou non; communications verbales et non verbales; documents visuels, graphiques, sonores et numériques) faisant appel à la langue et à des images pour présenter de l'information et des idées à un auditoire.

Littératie critique – Les élèves font l'analyse critique d'un texte et en évaluent le sens en ce qui a trait à l'équité, au pouvoir et à la justice sociale en vue de prendre une distance critique, de réagir ou d'agir.

LES ÉLÈVES

Se rendent compte que les auteurs de textes ont leurs propres points de vue et préjugés.

Se rendent compte que le point de vue de l'auteur influe sur l'interprétation et la compréhension du texte.

Déterminent quels points de vue sont présentés et lesquels ne le sont pas.

Évaluent la neutralité, la fiabilité, l'impartialité et la validité des sources.

Voient comment la langue est utilisée pour exercer un pouvoir ou maintenir le statu quo.

Prennent une distance et réagissent ou agissent pour préserver l'équité, l'impartialité et la justice sociale.

Utilisent la technologie pour trouver des points de vue divergents, interagir avec de véritables auditoires et exprimer des idées.

LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

Soulignent explicitement les hypothèses et les valeurs inhérentes à un texte et fournissent des exemples de réactions appropriées.

Ils offrent des occasions de décortiquer divers textes présentant différentes perspectives.

Présentent des modèles et fournissent d'amples occasions d'analyser et d'évaluer le sens de textes, en particulier par rapport au but et à l'auditoire visés.

Présentent des exemples de questions d'analyse critique, comme les suivantes. *Quel est le but visé par l'auteur? Quel point de vue présente-t-il? Qui est avantagé par ce texte? Quel point de vue n'est pas présenté? Comment l'habillage graphique influence-t-il le sens? Quelle version de la réalité est présentée? De quoi l'auteur veut-il vous convaincre? Quelles sont les hypothèses dans ce texte?*

Montrent explicitement comment déterminer la validité, la fiabilité et la crédibilité des textes.

Soulignent explicitement comment la langue est utilisée et comment elle influe sur le sens des textes.

Fournissent aux élèves des occasions de comprendre leurs propres points de vue et les guident sur les façons appropriées de réagir aux questions d'équité, d'impartialité et de justice sociale.

Procurent aux élèves des occasions et des moyens d'explorer différents points de vue et de « rendre publique » leur réaction concernant un enjeu.



« Devant un texte, je me pose toujours les questions « Qui a écrit cela? Qui a payé l'auteur? Que se passerait-il si j'acceptais le message? » Si quelque chose me semble totalement inexact, biaisé ou haineux, je rejette le texte immédiatement et j'en parle à d'autres qui l'ont lu. »

Madeline H., élève de 11^e année

« Il faut fournir aux élèves des occasions d'apprentissage qui leur permettront de devenir des consommateurs et des utilisateurs d'information avertis. Une approche fondée sur la littératie critique implique que les élèves font appel à leurs compétences en littératie pour explorer et examiner les divers contextes sociaux, politiques et historiques qui caractérisent les documents imprimés et multimédia qui les entourent à l'école et ailleurs dans leur quotidien, et pour en discuter. »

[Traduction libre]

Moi, lire? Et comment! – Développer les compétences des garçons en matière de littératie : Des enseignantes et enseignants des écoles de langue française de l'Ontario partagent leur expérience, Ministère de l'Éducation, 2009

« L'enseignement de la littératie critique n'est plus une option ou quelque chose d'intéressant qu'on peut ajouter à un programme de littératie, que ce soit au cycle intermédiaire ou à tout autre niveau. Il est essentiel que les élèves apprennent à exercer leur pensée critique et à produire de nouvelles connaissances s'ils veulent devenir des citoyens engagés. »

Booth, 2008

« Les élèves qui utilisent la littératie critique comprennent que le sens d'un texte donné n'est pas considéré en vase clos. Il existe différentes façons de dégager, ou de déterminer, le sens d'un texte. Les élèves doivent donc tenir compte des points de vue (p. ex., de personnes appartenant à différentes cultures), du contexte (p. ex., des croyances et des pratiques existantes au moment et à l'endroit où le texte a été rédigé), des antécédents de la personne qui interagit avec le texte (p. ex., l'éducation et l'instruction reçues, les amis, les communautés et les expériences vécues), de l'intertextualité (p. ex., l'influence sur l'utilisation du texte en question de l'information tirée de textes précédents), des manques à combler dans le texte (p. ex., l'information absente qu'il faut ajouter et les points de vue d'une personne ou d'un groupe qui ne sont pas considérés). »

[Traduction libre]

Le curriculum de l'Ontario, 11^e et 12^e années – Éducation artistique, 2010

« La littératie critique permet de ne pas gober n'importe quoi les yeux fermés sans vérifier les motivations et les sources. »

Rachel B., élève de 9^e année



QUESTIONS DIRECTRICES

- Quels textes pertinents portant sur le sujet pourriez-vous analyser par rapport aux préjugés, à la fiabilité, à l'impartialité et à la validité?
- Quels types d'actions ou de réactions sont appropriés par rapport au sujet?
- Existe-t-il des possibilités que les élèves se servent de la technologie pour recueillir et partager d'autres points de vue?
- Quelles habiletés les élèves doivent-ils posséder pour utiliser et produire de l'information en faisant appel à leur sens critique?

LITTÉRATIE CRITIQUE

PRATIQUE ET RECHERCHE

LIENS : LA LITTÉRATIE CHEZ LES ADOLESCENTES ET ADOLESCENTS

ÉVEILLER LES ÉLÈVES À LA LITTÉRATIE CRITIQUE

La littératie critique implique que les élèves participent activement à la compréhension du sens et du message. Elle les invite à dépasser la simple réception passive du message et à remettre en question, examiner ou contester les rapports de pouvoir entre lecteurs et auteurs. Elle pousse les élèves à réfléchir, à transformer et à agir (McLaughlin et DeVoogd, 2004).

LA LITTÉRATIE CRITIQUE, C'EST...

- Se rendre compte que les textes expriment des points de vue et des partis pris.
- Constater que le point de vue de l'auteur influence sur la façon dont le texte est interprété et compris.
- Déterminer quels points de vue sont exprimés ou absents.
- Évaluer différents points de vue afin de déterminer la neutralité, la fiabilité, l'impartialité et la validité des sources.
- Analyser l'utilisation de la langue.
- Prendre une distance et réagir pour préserver l'équité, l'impartialité et la justice sociale.
- Utiliser la technologie pour trouver des points de vue divergents, interagir avec de véritables auditoires et exprimer des idées.

« Une fois qu'ils savent comment les textes peuvent les influencer, les adolescentes et adolescents peuvent devenir des consommateurs et des producteurs critiques de textes qui remettent en question les sens dominants et se rendent compte qu'il existe plus d'une façon de lire les textes et de voir leur monde. Ce n'est pas facile, mais cela contribue à créer un monde plus juste. »

*Moje, Young, Readence
et Moore, 2000*

POURQUOI L'ENSEIGNER?

La littératie critique permet aux adolescents et adolescents – qui sont bombardés d'idées et d'information provenant de toutes sortes de sources, dont les médias sociaux, l'Internet et les médias imprimés – d'aborder, d'interpréter et d'utiliser ces idées et cette information, et d'y réagir, de manière appropriée.

Tiré du programme-cadre anglais :

Le curriculum de l'Ontario – Éducation artistique

La littératie critique donne des occasions d'exploiter les intérêts et les besoins des adolescents. Elle est un tremplin permettant aux élèves d'élargir leur vision du monde qui les entoure. Elle leur permet de prendre du recul, de remettre en question le statu quo et de chercher des solutions aux problèmes liés aux inégalités et à la justice sociale.

(Steinberg, 2008).

En outre, la littératie critique peut répondre au besoin d'autonomie des adolescents, à leur désir d'être entendus, de changer les choses et à leur besoin de sentir qu'ils accomplissent quelque chose (Irvin, Meltzer, Mickler, Phillips et Dean, 2009).

La littératie critique habilite les élèves à penser activement, à voir le monde sous des angles multiples et à acquérir des habitudes de questionnement qui les encouragent à réfléchir à leurs décisions et à agir en conséquence.

Elle peut-être appliquée à l'ensemble des matières scolaires, des modes d'expression, des textes et des nouvelles technologies.

Ainsi, les élèves peuvent jeter un regard critique en mathématiques (p. ex., Les données présentées dans le graphique sont-elles biaisées?) et en éducation à la citoyenneté (p. ex., À qui la décision profite-t-elle? Qui en souffre?).

« En ce qui a trait aux sciences, les élèves qui pratiquent la littératie critique sont en mesure, par exemple, de lire ou d'examiner des rapports de différentes sources qui portent sur une même question. Ils peuvent évaluer le degré de neutralité des auteurs, déceler les biais possibles, et en trouver l'explication, et déterminer qui a décidé du contenu des rapports et de quelle manière, et ce qui peut avoir été omis et pourquoi. Ces élèves sont dès lors habilités à produire leur propre interprétation de la question traitée. »
[Traduction libre]

Compétences visées dans le programme-cadre de sciences de la 9^e et 10^e année

Dans le cadre d'une mise en situation, intitulée Mantle of the « Expert and Stranger in Role », Jeffery Wilhelm et des élèves étudient un événement historique sous l'angle des points de vue mis de l'avant et de ceux qui sont négligés par l'Histoire. On peut accéder à la série de vidéos *Discovering Voice* (en anglais seulement) à :

<http://resources.curriculum.org/secretariat/discovering/deepening.shtml>



COMMENT L'ENSEIGNER?

En matière de littératie critique, les enseignantes et enseignants sont des facilitateurs et des activateurs d'apprentissage. En créant les conditions propices au genre de questionnement et de prise de distance que demande la littératie critique (p. ex., en énonçant explicitement les façons respectueuses de tenir les échanges et les règles à cet égard), ils permettent aux élèves de participer avec leurs points de vue, leurs valeurs et leur perspective propres. En favorisant l'ouverture et la sensibilité, ils encouragent les jeunes à remettre en question, voire à contester, des hypothèses et des croyances existantes, y compris les leurs. De plus, ce climat sécuritaire encourage les élèves à se préoccuper des déséquilibres dans les rapports de force et à promouvoir l'équité, y compris dans la salle de classe.

Les enseignantes et enseignants aident les élèves à développer leurs compétences en littératie critique de différentes manières. Ils :

- les exposent à une diversité de textes – imprimés, sur support électronique, sous forme visuelle et graphique – pour qu'ils analysent et évaluent le sens, les valeurs et les points de vue qu'ils véhiculent (McLaughlin et DeVogd, 2004);
- modélisent l'utilisation de questions critiques (McLaughlin et DeVogd, 2004);
- se servent de textes et de sujets pertinents qui permettent aux élèves de prendre différentes positions (p. ex., sur les attitudes envers les jeunes, la représentation des deux sexes, les questions touchant le pouvoir);
- fournissent des occasions de prendre du recul, entre autres par des jeux de rôle et la rédaction de rôles (Wilhelm, 2002);
- modélisent des questions afin d'évaluer les points de vue sous-jacents aux textes en vue d'en déterminer la validité, la fiabilité et la crédibilité (Burke, 2001);
- explorent des possibilités d'agir et de promouvoir la justice sociale (Fisher et Frey, 2008).

Le « modèle des quatre ressources » (Luke et Freebody, 1990, 1999) établit un cadre permettant une compréhension plus approfondie des textes. Ce modèle expose le rôle de l'utilisateur de codes, du créateur de sens, de l'utilisateur de textes et de l'analyste de textes. Bien que la littératie critique soit axée principalement sur le rôle d'analyste de textes, les élèves adoptent d'autres rôles de manière à façonner leur regard critique. Par exemple, lorsqu'ils examinent un site Web, ils peuvent se mettre dans la peau de l'analyste de textes et se demander pourquoi une page Web présente une photo particulière et quelle version de la réalité cette photo présente.

Pour traiter complètement la question du point de vue de la littératie critique, les élèves doivent tenir les autres rôles : l'utilisateur de codes (p. ex., *Quelles sont les caractéristiques et la structure d'un site Web? Quelle est la taille et la position de la photo?*); le créateur de sens (p. ex., *Quels messages le site Web véhicule-t-il? Comment je me sens en voyant la photo?*); l'utilisateur de textes (p. ex., *Qui utiliserait ce site Web? Et pourquoi?*). Les rôles ne suivent pas nécessairement un ordre ou un développement séquentiel donné; autrement dit, les enseignantes et enseignants ne devraient pas nécessairement commencer par le rôle de l'utilisateur de codes de manière distincte et progresser vers celui de l'analyste de textes. En fait, lorsqu'ils tiennent le rôle d'analystes de textes, les élèves sont souvent engagés plus authentiquement et plus résolument dans d'autres sphères de la compréhension.

LA LITTÉRATIE CRITIQUE EN CLASSE

Les enseignantes et enseignants peuvent aider les élèves à devenir plus critiques en abordant un texte sous l'angle de la littératie critique pour susciter la réflexion sur des enjeux liés à la langue et au pouvoir.

Questions se rapportant à un texte

Qui a créé ou produit le texte? Comment puis-je le savoir?

Qu'est-ce que l'auteur veut que je sache, que je pense ou que je ressente? Pourquoi?

Quelles hypothèses pose l'auteur au sujet de mes croyances, de mes valeurs et de mes connaissances?

Qu'est-ce qui me l'indique?

Quelle vision du monde le texte présente-t-il? Pourquoi est-ce que je pense ainsi?

De quelle façon la langue influence-t-elle ma pensée?

Quels points de vue, positions et perspectives ne sont pas présentés? Jusqu'à quel point sont-ils ignorés?

Est-ce que l'auteur omet certaines informations? Est-ce bien important?

À qui le texte est-il le plus susceptible de profiter?

Pourquoi a-t-on produit ce texte?

Est-ce que le texte concorde avec ce que je sais déjà? Est-ce que je dois trouver une autre source d'information?

Est-ce que le texte est impartial? Pourquoi?

Questions destinées à inciter à agir en réaction à un texte

Comment puis-je connaître d'autres points de vue sur le sujet traité?

Comment mes attitudes, mes opinions, mes sentiments ou ma façon d'agir ont-ils changé par rapport à ce sujet? Pourquoi?

Comment vais-je traiter les autres différemment après avoir fait l'analyse critique du texte?

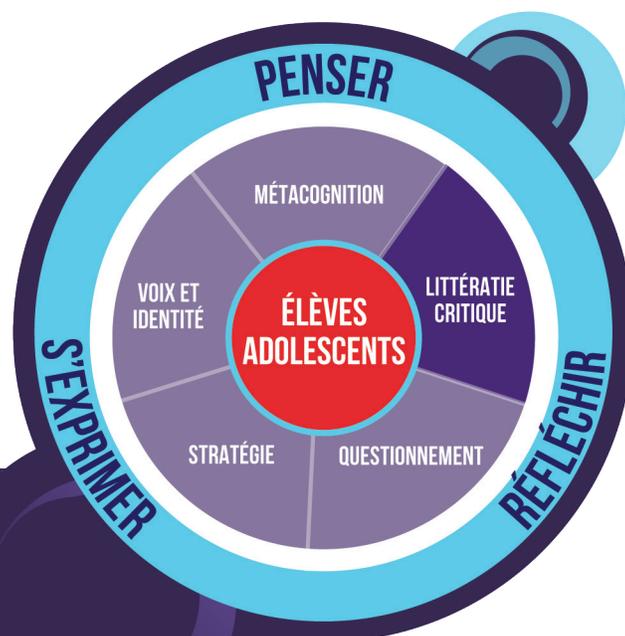
Qu'est-ce que je devrai peut-être faire pour corriger un problème?

Qu'est-ce que je pourrais faire pour changer une règle, une marche à suivre ou une attitude injuste?

Comment puis-je utiliser la littératie pour aider des personnes qui sont traitées injustement?

Comment puis-je utiliser la littératie pour changer des choses dans le monde?

Adapté de Literacy Cards, Literacy GAINS, 2008



Les élèves « mettent à profit leurs compétences en littératie et en numératie pour approfondir leur réflexion sur les textes qu'ils lisent (situations et problèmes) et sur les textes qu'ils créent (interprétations et solutions). »

Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école française, 2011



« Aucun guide ou manuel ne présente l'ensemble des points de vue possibles, quels qu'ils soient. Au lieu d'essayer de cacher cette réalité, on peut la montrer pour motiver les adolescents, qui sont à l'âge où l'on conteste l'autorité, à lire leurs manuels d'un œil critique. Par exemple, on peut les encourager à chercher quels points de vue sont occultés [...]. En pratiquant la littératie critique, les élèves sont en mesure de lire les manuels d'une manière qui pourrait les aider à prendre des décisions en tant que citoyens et consommateurs. »

Sheridan-Thomas, 2008



BIBLIOGRAPHIE

- Burke, J. (2001). *Illuminating Texts*, Portsmouth (New Hampshire), Heinemann.
- Fisher, D. et Frey, N. (2008). *Improving Adolescent Literacy: Content Strategies at Work*. Columbus: Pearson/Merrill Prentice-Hall.
- Hinchman, K. et Sheridan-Thomas, H. (Eds.). (2008). *Best Practices in Adolescent Literacy Instruction*, New York, Guilford Press.
- Irvin, J., Meltzer, J., Mickler, M., Phillips, M., et Dean, N. (2009). *Meeting the Challenge of Adolescent Literacy: Practical Ideas for Literacy Leaders*, Newark (Delaware), International Reading Association.
- Secrétariat de la littératie et de la numératie (2009). La Série d'apprentissage professionnel – La littératie critique.
- Secrétariat de la littératie et de la numératie (2007). *Dr. Allan Luke: The New Literacies*. http://resources.curriculum.org/secretariat/may31_full.shtml
- McLaughlin, M. et DeVogd, G. (2004). *Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text*, Toronto, Scholastic.
- Moje, E., Young, J., Readence, J., et Moore, D. (2000).). « Reinventing adolescent literacy for new times: Perennial and millennial issues », *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 400-410.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (auteur) (2006). *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie* (vol. 1), Toronto.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (auteur) (2010). *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française : Pour appuyer l'amélioration des écoles et la réussite des élèves*, Toronto.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Division du rendement des élèves (auteur) (2011). *Discovering Voice*, Toronto.
- Wilhelm, J. (2002). *Action Strategies for Deepening Comprehension*, Toronto, Scholastic.

Métacognition – Les élèves acquièrent la maîtrise active de leurs processus de réflexion de manière à s'approprier leur rôle d'apprenant, à comprendre une tâche donnée et à cerner diverses stratégies et les façons de les appliquer dans différentes situations.

LES ÉLÈVES

Déterminent leur propre compréhension par rapport aux objectifs d'apprentissage et aux critères de réussite.

Utilisent les critères de réussite établis et la rétroaction descriptive pour faire le suivi de l'apprentissage et planifier les étapes suivantes.

Sont au fait de leurs propres actions et croyances et se rendent compte de l'influence de leurs attitudes, habitudes et dispositions sur la progression de leur apprentissage.

Décèlent leurs préférences en matière d'apprentissage et leurs forces individuelles, les communiquent et agissent en conséquence.

Évaluent les situations d'apprentissage et élaborent des plans d'action, et choisissent des stratégies et des ressources en conséquence.

Réfléchissent à leur apprentissage et prennent part à des conversations pour expliquer, mettre en question et étoffer leur pensée.

Demandent des précisions et un soutien lorsqu'ils rencontrent des obstacles à leur apprentissage.

LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

Clarifient les objectifs d'apprentissage et établissent avec les élèves les critères de réussite.

Établissent des étapes critiques permettant aux élèves de faire le suivi de leur apprentissage et de leur réflexion, et indiquent les étapes suivantes du processus.

Ils fournissent des occasions d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs.

Étayent l'apprentissage de manière à accroître le niveau d'énergie, la persistance, la motivation, le sentiment d'efficacité personnelle et la curiosité des élèves.

Aident les élèves à se comprendre, entre autres à constater la multiplicité de leur intelligence et de leurs préférences en matière d'apprentissage.

Reconnaissent les réussites des élèves afin de renforcer leur confiance et leur compétence en tant qu'apprenants.

S'identifient comme « apprenants » et démontrent leur « expertise » en matière d'apprentissage.

Ils invitent les élèves à pratiquer l'écriture réflexive et à prendre part à des conversations d'apprentissage pour exprimer leur pensée.

Montrent comment déceler les difficultés et les obstacles à l'apprentissage et déterminer des solutions possibles.

QUESTIONS DIRECTRICES

- Par rapport au sujet, quelles possibilités les élèves ont-ils d'utiliser l'évaluation en tant qu'apprentissage (p. ex., se fixer des objectifs et faire une planification stratégique de leur apprentissage)?
- Comment le sujet aide-t-il les élèves à faire le suivi de leur réflexion et à l'ajuster?
- Comment le sujet donne-t-il aux élèves des occasions de se développer et d'utiliser des stratégies de métacognition?
- Quelles ressources ou personnes ou quels moyens peuvent aider les élèves à réfléchir à leur apprentissage?

MÉTACOGNITION

« La métacognition, c'est séparer ce qu'on savait déjà, ce qu'on sait maintenant et ce qu'on ne sait pas encore et prendre des décisions sur cette base. »

Sarah G., élève de 10^e année

« Pour résoudre des problèmes efficacement, il faut réfléchir sur ses propres processus de réflexion et en assurer le suivi, et ce, régulièrement et consciemment. De cette manière, on peut vérifier si la technique utilisée porte fruit et, dans la négative, décider consciemment d'adopter une autre stratégie, d'examiner le problème différemment, de chercher de l'information connexe pouvant être utile, etc. Les élèves améliorent leurs habiletés en résolution de problèmes quand ils réfléchissent à d'autres façons d'accomplir une tâche même s'ils l'ont accomplie correctement. » [Traduction libre]

Le curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e années, Mathématiques, 2005

« La métacognition encourage à penser par soi-même, [ça] aide à mieux comprendre comment on apprend. »

Shannon B., Student, élève de 9^e année

« L'application de stratégies de métacognition augmente la production de sens et améliore l'étude et la compréhension des textes ainsi que la capacité d'évaluer les textes. Les lecteurs ayant des habiletés métacognitives connaissent le déroulement du processus de lecture et les règles qui le régissent. Ils utilisent cette connaissance durant la lecture pour la rendre plus efficace et accroître leur compréhension des textes. »

Israel, 2007

PRATIQUE ET RECHERCHE

LIENS : LA LITTÉRATIE CHEZ LES ADOLESCENTES ET ADOLESCENTS

LA RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE

En termes simples, la métacognition, c'est « penser sur ses propres pensées ». Lorsque les élèves pratiquent la métacognition, ils ont une triple compréhension de leur apprentissage : ils se comprennent eux-mêmes comme apprenants, ils comprennent la tâche en présence et ils comprennent différentes stratégies et la façon de les appliquer dans différentes situations. (Jetton et Dole, 2004).

LA MÉTACOGNITION, C'EST...

- Utiliser des objectifs d'apprentissage, des critères de réussite et la rétroaction descriptive.
- Savoir comment les attitudes et les habitudes influent sur l'apprentissage.
- Déceler ses préférences en matière d'apprentissage et ses forces individuelles, les communiquer et agir en conséquence.
- Évaluer les situations d'apprentissage et élaborer des plans d'action.
- Réfléchir à son apprentissage et prendre part à des conversations à propos de sa pensée.
- Demander des précisions et un soutien lorsqu'on rencontre des obstacles à son apprentissage.

« La métacognition désigne les habiletés supérieures de la pensée qui impliquent un contrôle actif des processus cognitifs en cause dans l'apprentissage. Il s'agit d'un processus par lequel une personne examine ses propres processus cognitifs. Les habiletés métacognitives comprennent la capacité de surveiller son propre apprentissage. Les activités métacognitives peuvent inclure : planifier la façon d'aborder une tâche d'apprentissage donnée, évaluer le progrès, suivre l'évolution de la compréhension. »

Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française, 2010

POURQUOI L'ENSEIGNER?

La métacognition contribue à la réussite de l'apprentissage et conduit les élèves à l'indépendance, à l'interdépendance et à la connaissance de leurs propres capacités. En appliquant des stratégies de métacognition, les élèves apprennent à maîtriser l'information et à résoudre des problèmes plus facilement. (Block et al., 2005; Scruggs, 1985).

Les élèves de tous les niveaux peuvent pratiquer la métacognition, mais celle-ci est particulièrement importante à l'adolescence, pour diverses raisons. À mesure qu'ils progressent dans leur parcours scolaire, les élèves sont exposés à des types de textes et à des modèles de pensée plus spécifiques dans les différentes disciplines. Les apprenants qui recourent à la métacognition sont mieux en mesure d'évaluer les différentes situations d'apprentissage, dont les textes et le vocabulaire spécifiques appartenant à des domaines particuliers, et adaptent leurs stratégies à ces différents contextes. (Wood et Blanton, 2009).

La métacognition permet aux adolescentes et adolescents, qui ont aussi besoin d'autonomie de se sentir davantage maîtres d'eux-mêmes et indépendants face à des situations d'apprentissage, tant à l'école qu'ailleurs. Comme Judy Willis le souligne dans son ouvrage intitulé

Brain Friendly Strategies for the Inclusive Classroom, lorsque les élèves font appel à la métacognition pour examiner activement et consciemment leur processus d'apprentissage, leur confiance en leur capacité d'apprendre augmente. Ils commencent à constater les résultats de leurs efforts – ou de l'absence d'effort – ainsi que de leur choix et leur utilisation de stratégies d'apprentissage (p. 154 de l'ouvrage). L'acquisition et l'utilisation d'habiletés métacognitives s'avère un puissant moyen de promouvoir l'importance de la capacité de raisonnement en littératie dans toutes les disciplines.

L'enseignement de la métacognition :

- aide à constituer un répertoire d'habiletés de réflexion et d'apprentissage;
- accroît la confiance et l'indépendance des élèves;
- encourage les élèves à réguler eux-mêmes leur apprentissage;
- améliore la prise de décisions et la fixation d'objectifs;
- habilite les élèves à évaluer la qualité de leur réflexion;
- favorise la citoyenneté responsable;
- éveille aux différents styles d'apprentissage;
- aide les élèves à choisir les stratégies qui conviennent le mieux à des situations d'apprentissage données;
- renforce les compétence essentielles et les compétences liées à l'employabilité.

(Literacy Gains, 2008)

« La métacognition peut accroître l'engagement. Elle peut amener les élèves à prendre en charge leur propre apprentissage et à le rendre plus signifiant. »

Gama, 2007

Voyez comment des élèves et des enseignantes et enseignants d'écoles du Greater Essex County District School Board utilisent la métacognition pour améliorer l'apprentissage.

On peut accéder à la vidéo Exploring Metacognitive Habits (en anglais seulement) à : www.edugains.ca.



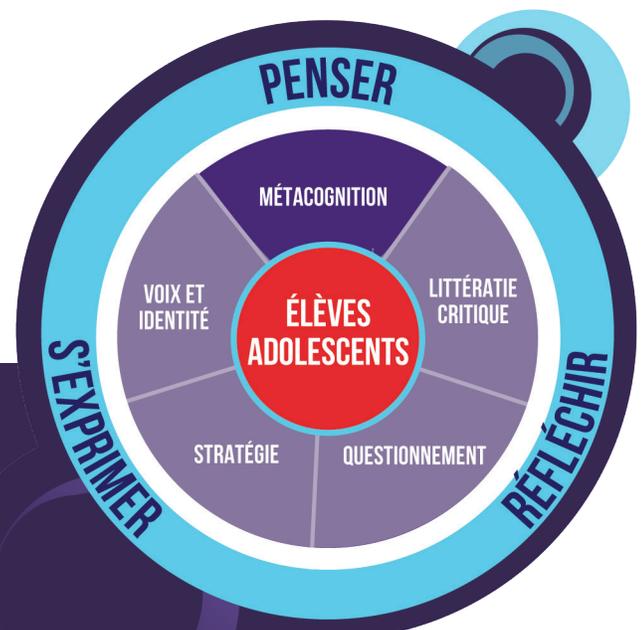
COMMENT L'ENSEIGNER?

La métacognition est présentée comme « donnée probante » à l'appui concernant l'indicateur 4.1 dans le document intitulé *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française* : « Les activités d'exploration authentiques, pertinentes et signifiantes pour les élèves favorisent l'approfondissement de l'apprentissage. » Il y est mentionné qu'en classe, « la métacognition est modélisée tout au long du processus d'enseignement » et que les élèves « démontrent des capacités de métacognition (p. ex., ils suivent l'évolution de leur propre processus d'apprentissage et de réflexion en se posant des questions telles que et si...) » (p. 35). D'autres indicateurs du cadre d'efficacité se rapportent à la métacognition.

Selon Willis, pour renforcer la métacognition, les enseignantes et enseignants peuvent demander aux élèves de décrire par écrit la stratégie qu'ils ont suivie après avoir mené à bien une activité, surtout s'il s'agit d'un sujet où ils avaient échoué auparavant (p. 154 155). Costa mentionne que les enseignantes et enseignants peuvent encourager les élèves à pratiquer la métacognition en les incitant à verbaliser les plans et stratégies qu'ils comptent utiliser pour résoudre des problèmes difficiles et en leur demandant instamment de partager leurs réflexions lorsqu'ils font le suivi de leur progrès, qu'ils évaluent leurs stratégies et qu'ils en font naître d'autres. (Costa, 2008).

Le document intitulé *Connecting Practice and Research: Metacognition Guide* (Literacy GAINS, 2008) présente cinq principes de base de l'enseignement de la métacognition :

1. Créer un environnement inclusif, positif et stimulant dans la classe.
2. Modéliser la pensée métacognitive, en mettant l'accent sur la sensibilisation aux processus métacognitifs, et utiliser le modèle de transfert graduel pour amener les élèves à choisir et utiliser eux-mêmes les stratégies et à faire le suivi et l'évaluation de leur utilisation. (Graham et Harris, 1993).
3. Créer des occasions pour les élèves de parler de leur réflexion et de constituer un vocabulaire de la réflexion.
4. Inviter les élèves à parler de leurs stratégies de métacognition, notamment sous la forme de conférences, d'entrevues ou de questions de sondages. (Israel, 2007).
5. Fournir aux élèves d'amples occasions de pratiquer, par exemple en intégrant un échange sur la métacognition dans chaque journée de travail en classe. (Pintrich, 2002).



« Les enseignantes et enseignants qui aident leurs élèves à élaborer et à internaliser des stratégies de métacognition par l'enseignement explicite, la modélisation et la pratique favorisent l'apprentissage, car l'application efficace de telles stratégies est un des principaux facteurs entrant en jeu dans l'efficacité de l'apprentissage. »

McTighe, cité dans *Differentiated Assessment Strategies: One Tool Doesn't Fit All*, Chapman & King, 2005

LA MÉTACOGNITION EN CLASSE

Le personnel enseignant peut favoriser la pensée métacognitive auprès des élèves en les invitant à se poser des questions.

Par rapport à eux-mêmes en tant qu'apprenants

Quelles sont mes forces? Comment est-ce que je m'en sers?

Comment puis-je m'adapter à une situation d'apprentissage compte tenu de mes préférences?

Quelles compétences dois-je encore acquérir? Quels ajustements dois-je apporter pour les acquérir?

Quelles sont les ressources, les personnes ou les outils qui peuvent m'aider à réussir?

Comment vais-je vérifier ce qui fonctionne bien pour moi?

Comment est-ce que mon point de vue sur ce sujet a changé à mesure que j'obtenais de l'information?

Par rapport à une tâche donnée

Que dois-je faire? Qu'est-ce que j'essaie d'accomplir?

De quelles compétences ai-je besoin pour exécuter la tâche? Lesquelles de ces compétences sont mes forces?

Suis-je proche du but? Qu'est-ce qui va m'indiquer que j'ai atteint l'objectif d'apprentissage?

Est-ce que l'expérience que j'ai acquise dans l'exécution d'autres tâches peut m'aider à accomplir celle-ci?

En quoi cette tâche ressemble-t-elle à d'autres tâches que j'ai menées à bien?

Quelles sont mes options et les autres méthodes possibles?

Est-ce que mon choix ou mes choix ont donné de bons résultats?

Par rapport aux stratégies et à leur application

Quelles sont les stratégies que j'utilise? Quelles sont celles que je devrais utiliser?

Est-ce que les stratégies que j'utilise m'aident à atteindre mon but? Dans la négative, « existe-t-il » d'autres stratégies ou méthodes qui pourraient m'aider à atteindre mon but?

Est-ce que je dois revenir sur ce que j'ai lu ou ce que j'ai fait ou sur ma réflexion?

Comment est-ce que je pratique l'application de mes stratégies?

« [L'évaluation en tant qu'apprentissage est le] processus qui favorise la métacognition chez l'élève. Ce dernier est au cœur de l'évaluation : il suit l'évolution de son propre apprentissage, utilise la rétroaction des enseignants, de ses pairs ou de lui-même pour déterminer les prochaines étapes, et il se fixe des objectifs d'apprentissage personnels. L'élève doit donc bien comprendre les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite. L'évaluation en tant qu'apprentissage met l'accent sur le rôle de l'élève comme fil conducteur entre l'évaluation et l'apprentissage. »

Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française, 2010

REFERENCES

- Costa, A.L. (2008). « *The Thought-Filled Curriculum* », *Educational Leadership*, 65 (5).
- Gregory, G.H. et Chapman, C. (2007). *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All* (2e éd.), Thousand Oaks (Californie), Corwin Press.
- Hayes Jacobs, H. (dir.) (2010). *Curriculum 21: Essential Education for a Changing World*, Alexandria (Virginie), ASCD.
- Literacy GAINS (2008). *Connecting Practice and Research: Metacognition Guide*.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (auteur) (2010). *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française : Pour appuyer l'amélioration des écoles et la réussite des élèves*, Toronto.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (auteur) (2010). *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*, Toronto.
- Nokes, J.D. et Dole, J.A. (2004). « *Helping Adolescent Readers through Explicit Strategy Instruction* », *Adolescent Literacy Research and Practice*, New York, Guilford Press.
- Secrétariat de la littératie et de la numératie (2007). *Accroître la capacité – L'autoévaluation des élèves*.
- Willis, J. (2007). *Brain-Friendly Strategies for Inclusive Classroom*, Alexandria (Virginie), ASCD.
- Wood, K.D. et Blanton, W.E. (dir.) (2009). *Literacy Instruction for Adolescents: Research Based Practice*, New York, Guilford Press.

Questionnement – Les élèves exploitent leur curiosité, explorent et se questionnent pour mobiliser, exposer et étendre leur réflexion dans le but d’accroître leur compréhension.

LES ÉLÈVES

Explorent, s’interrogent et font des recherches pour résoudre des problèmes et mieux comprendre.

Posent des questions pour clarifier, approfondir leur pensée et confronter des idées dans le but de creuser un problème ou un sujet.

Posent des questions et y répondent en collaboration avec leurs pairs afin d’explorer différents modes de pensée.

Construisent différents types de questions dans le but précis d’atteindre les objectifs d’apprentissage.

Recourent à l’autoquestionnement pour évaluer leur volonté de faire et orienter leur apprentissage.

Expliquent comment le questionnement aide à orienter la pensée et l’apprentissage.

Se servent de la technologie pour poser des questions et explorer des points de vue divergents.

LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

Font le suivi des réponses des élèves pour évaluer leur compréhension et l’efficacité des questions.

Modélisent et utilisent des questions ouvertes pour engager les élèves dans l’analyse de textes, d’idées et de problèmes.

Ils utilisent des temps d’attente et des structures collaboratives pour permettre aux élèves de réfléchir aux questions et de formuler des réponses.

Fournissent aux élèves des occasions de créer et de poser leurs propres questions, individuellement et collectivement, et de chercher des réponses.

Ils utilisent des temps d’attente et des structures collaboratives pour permettre aux élèves de réfléchir aux questions et de formuler des réponses.

Enseignent explicitement les types de questions et les façons de déconstruire les questions et modélisent les réponses appropriées.

Montrent comment poser des questions au cours du processus d’apprentissage

Modélisent et utilisent des questions ouvertes pour engager les élèves dans l’analyse de textes, d’idées et de problèmes.

Ils montrent comment poser des questions tout au long du processus d’apprentissage.

Offrent aux élèves des occasions de poser des questions et d’explorer des points de vue divergents, ainsi que des outils (comme la technologie) pour ce faire.

QUESTIONS DIRECTRICES

- Quels sont les aspects du sujet qui piquent la curiosité des élèves?
- Quelles interrogations le sujet suscite-t-il chez les élèves? De quelle façon ceux-ci se questionneront ils?
- Quels genres de questionnement le sujet « suscite-t-il » (p. ex., s'interroger, poser des hypothèses, mener une enquête, évaluer de l'information, remettre en question des points de vue)?
- Quelles possibilités le sujet offre-t-il aux élèves de s'interroger?

QUESTIONNEMENT

« Le fait d'encourager les élèves à soulever des questions pertinentes les incite à s'identifier en tant qu'apprenants autonomes et indépendants, producteurs de savoir et initiateurs d'importants champs d'enquête. »

D'après Moss et Brookhart, quant au Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française (M-12) 2010

« Quand on ne sait pas, poser des questions permet d'apprendre et de se développer. »

Siobhan M., élève de 11^e année

« Quand les enseignantes et enseignants exploitent ces stratégies pour poser des questions d'approfondissement, les élèves progressent dans leur réflexion. En même temps, les enseignantes et enseignants devraient fournir les motifs de leurs questions. »

Fisher & Frey, 2008

« Ce ne sont pas les réponses, mais les questions qui contribuent à la création de sens. Pour que les élèves soient en mesure de formuler leurs propres perceptions du sens et leur propre compréhension, le plus souvent, les leçons devraient commencer non pas par des énoncés demandant des réponses, mais par des questions porteuses d'interrogations. »

Hunkins, cité dans Walsh et Sattes, 2011

« Le plus important pas à faire pour bien comprendre, c'est de poser des questions [...]. Les élèves ne devraient pas hésiter à le faire. »

Devon P., élève de 11^e année

PRATIQUE ET RECHERCHE

LIENS : LA LITTÉRATIE CHEZ LES ADOLESCENTES ET ADOLESCENTS

FAVORISER LA RÉFLEXION PAR LE QUESTIONNEMENT

Lorsque les élèves se posent des questions et participent à une réflexion qui mise sur leur sens de l'émerveillement et leur curiosité, ils participent plus activement à leur apprentissage. Plus ils ont des occasions de poser différents genres de questions à différentes fins, dont l'exploration et la réflexion, plus ils acquièrent de la souplesse dans différentes situations d'apprentissage. Lorsque les adolescentes et adolescents posent des questions, ils développent une variété de processus de réflexion et ont un plus grand sentiment de maîtrise et d'efficacité. (Walsh et Sattes, 2011).

LE QUESTIONNEMENT, C'EST...

- Explorer, s'interroger et chercher.
- Poser des questions pour clarifier, fouiller, pousser la réflexion et confronter des idées.
- Collaborer avec les pairs pour poser des questions et chercher des réponses.
- Utiliser différents types de questions pour atteindre les objectifs d'apprentissage.
- S'autoévaluer en se questionnant.
- Comprendre comment le questionnement façonne la pensée et l'apprentissage.
- Explorer des points de vue divergents.

« Quand les enseignantes et enseignants exploitent ces stratégies pour poser des questions d'approfondissement, les élèves progressent dans leur réflexion. En même temps, les enseignantes et enseignants devraient fournir les motifs de leurs questions. »

Fisher & Frey, 2008

POURQUOI L'ENSEIGNER?

Lorsque les élèves posent leurs propres questions, ils ont plus de chances de trouver de la pertinence et du sens, de satisfaire leurs intérêts, de faire des liens avec leurs connaissances et leur expérience et d'exploiter leur capacité de réflexion. En fait, lorsqu'ils s'interrogent et formulent leurs propres questions, leur sentiment de compétence scolaire augmente (Walsh et Sattes, 2011). Cela est important pour les adolescentes et adolescents, qui cheminent vers l'autonomie et l'indépendance. Le questionnement est en phase avec les besoins de développement des jeunes tout en approfondissant leur apprentissage. « Lorsque les élèves savent comment se poser des questions, ils s'approprient davantage leur apprentissage et approfondissent leur compréhension; ils créent de nouveaux liens et découvrent par eux-mêmes » (Rothstein et Santana, 2011).

Les adolescentes et adolescents ont tendance à poser des questions, qui sont souvent pour eux des sources de motivation. Ils ont parfois besoin d'être guidés pour poser différentes sortes de questions à différentes fins, par exemple pour

explorer des idées, résoudre des problèmes, nourrir et suivre leur réflexion.

Les questions suscitent et exposent la réflexion. Lorsque les élèves partagent leurs questions en classe, ils sont exposés aux points de vue et aux façons de penser des autres (McComas et Abraham, consulté en mars 2012). De plus, le questionnement en collaboration permet d'établir des liens, notamment avec les pairs. « Le questionnement bien exploité favorise et maintient l'interaction et les rapports entre élèves et enseignants, entre élèves et contenu et entre enseignants et contenu, et dès lors augmente la participation et le rendement des élèves » (Walsh et Sattes, 2011).

Le Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française souligne l'importance des activités d'exploration authentiques, pertinentes et signifiantes pour les élèves (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010), et le questionnement prend une part importante dans ces activités. Parmi les données probantes présentées dans ce document, on trouve les occasions pour les élèves de déceler des problèmes authentiques, de poser des questions signifiantes suscitant la réflexion dans tous les domaines du curriculum, de faire preuve de curiosité et d'aborder l'apprentissage de manière positive et productive (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010).



Voyez comment des élèves et les enseignants Marlee Falcon et Bill Bazinet explorent différentes sortes de questions réflexives.

On peut accéder à la vidéo (en anglais seulement) à : www.edugains.ca.

COMMENT L'ENSEIGNER?

En tant qu'apprenants experts, les enseignantes et enseignants jouent un rôle important : ils posent des questions efficaces à différentes fins et donnent la possibilité aux élèves de poser leurs propres questions. « Par leurs questions, les enseignantes et enseignants montrent aux élèves comment poser les leurs. En apprenant à se questionner, à s'informer, à problématiser, les élèves apprennent à voir le monde différemment et en profondeur. » (Wood et Blanton, 2009). C'est particulièrement le cas lorsque les enseignantes et enseignants les encouragent activement à se poser avec eux des questions auxquelles ils ne perçoivent pas de réponses. (Wood et Blanton, 2009).

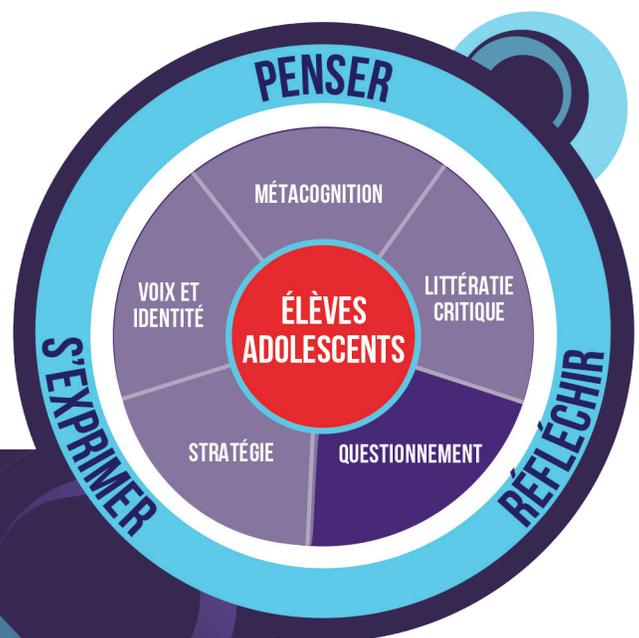
Pour ce faire, il est important que les élèves comprennent les diverses caractéristiques des questions. Costa et Kallick mentionnent que certains élèves ne connaissent peut-être pas les fonctions, les classes, la syntaxe ou le but des questions. « Ils ne se rendent peut-être pas compte que les questions varient sur les plans de la complexité, de la structure et du but. Ils peuvent poser des questions simples tout en souhaitant obtenir des résultats maximaux. » (Costa et Kallick, 2000). Il se peut que les élèves ayant une connaissance limitée des caractéristiques des questions aient un arsenal de stratégies limité.

Le personnel enseignant peut aider les élèves à raffiner leur questionnement en leur présentant explicitement les différentes caractéristiques des questions, qui correspondent à différents types de pensée :

- les questions fermées (dirigées) et les questions ouvertes, et le type d'information qu'elles permettent de recueillir;
- les questions explicites et les questions implicites;

- le questionnement convergent et le questionnement divergent, et les avantages propres à chacun;
- les compétences et les processus cognitifs requis; par exemple, la taxonomie de Bloom permet de distinguer les types de traitement que peuvent nécessiter diverses questions;
- le rapport entre le bagage de connaissances d'un élève relativement à une question et la démarche que cet élève pourrait entreprendre pour trouver une réponse (voir *One Approach to Questions* à www.edugains.ca; en anglais seulement).

Les enseignantes et enseignants créent aussi les conditions propices au questionnement efficace en classe. Un climat d'apprentissage inclusif, positif et stimulant qui favorise le questionnement autorise les élèves à prendre des risques en formulant leurs propres questions. S'il existe des règles d'interaction positive en classe, chaque question est jugée importante; les élèves améliorent leurs capacités de collaborer et tous peuvent poser des questions sur des aspects qui leur importent et qui les intéressent.



« Le questionnement est un préalable à l'enseignement et à l'apprentissage efficaces. C'est une compétence essentielle que les enseignantes et enseignants doivent posséder et transmettre à leurs élèves. »

*AER GAINS, Questioning: 'Assessment for Learning'
Video Series Viewing Guide, 2010*

LE QUESTIONNEMENT DES ÉLÈVES EN CLASSE

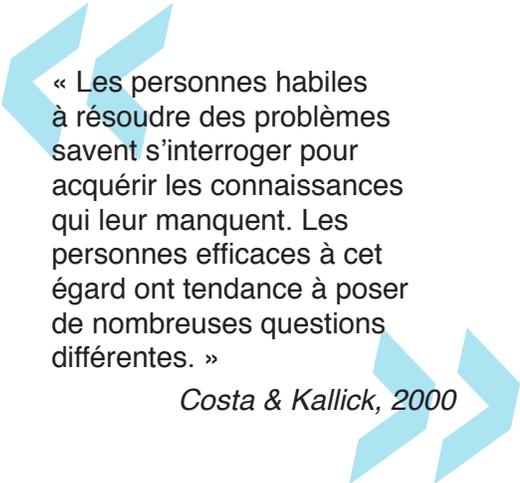
La technique de formulation de questions mise au point par le Right Question Institute est une façon pour les élèves de formuler leurs propres questions, de les raffiner et d'en faire un usage stratégique. Un des buts de cette technique est de déplacer des enseignantes et enseignants aux élèves la responsabilité de la formulation des questions, individuellement ou collectivement.

- Étape 1:** L'enseignante ou l'enseignant fournit une piste sous forme de question pour permettre aux élèves de cibler leur recherche et leur réflexion.
- Étape 2:** Les élèves produisent des questions selon quatre règles : générer le plus de questions possible; ne pas s'interrompre pour évaluer une question ou y répondre; consigner les questions telles quelles; reformuler en questions les éventuels énoncés ou commentaires.
- Étape 3:** Les élèves raffinent les questions consignées en les classant dans les catégories « questions fermées » et « questions ouvertes », indiquent les avantages et les inconvénients de chaque classe de questions, reformulent au moins une des questions fermées en questions ouvertes, et vice-versa, réfléchissent à l'effet possible de la reformulation sur la profondeur, la qualité et la valeur de l'information que les questions permettront d'obtenir
- Étape 4:** Les élèves établissent un ordre de priorité des questions et choisissent les trois questions les plus importantes en fonction de critères ou selon des directives (p. ex., travailler collectivement) et justifient leur choix.
- Étape 5:** Les élèves et l'enseignante ou l'enseignant déterminent les étapes suivantes en examinant comment ils utiliseront les questions et comment ils pourraient y répondre.
- Étape 6:** Les élèves réfléchissent sur ce qu'ils ont appris sur la formulation de questions, leur mode de pensée ou le sujet traité (p. ex., *Qu'ai-je appris sur la formulation de mes propres questions? Qu'ai-je appris sur le sujet jusqu'à maintenant? Qu'ai-je appris sur la collaboration avec d'autres élèves? Quels problèmes pourrais-je rencontrer et comment pourrais-je les gérer?*)

Source : Rothstein et Santana, « Teaching Students to Ask Their Own Questions », *Harvard Education Letter*, 27(5), septembre/octobre 2011.

BIBLIOGRAPHIE

- AER GAINS. *Questioning: Assessment for Learning Video Series, A resource to support the implementation of Growing Success: Assessment, Evaluation and Reporting in Ontario Schools*. Site Web d'Edugains : <http://www.edugains.ca/newsite/aer2/aervideo/questioning.html>.
- Chin, C. (2004). « Questioning Students in Ways that Encourage Thinking », *Teaching Science* 50 (4), 16-21.
- Costa, A. et Kallick, B. (2000). *Describing the 16 Habits of Mind*. Consulté en mars 2012. <http://www.instituteforhabitsmind.com/resources/pdf/16HOM.pdf>.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta Analyses Relating to Achievement*, New York, Routledge.
- Fisher, D. et Frey, N. (2008). *Improving Adolescent Literacy: Content Strategies at Work*, Columbus, Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Literacy GAINS. *One Approach to Questions*. Site Web d'Edugains : <http://www.edugains.ca/newsite/literacy2/videocliplibrary.html>.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (auteur) (2010). *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*, Toronto.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (auteur) (2010). *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française*, Toronto.
- Rothstein, D. et Santana, L. (2011). « Teaching Students to Ask Their Own Questions », *Harvard Education Newsletter*, Harvard, Harvard Education Publishing Group.
- Secrétariat de la littératie et de la numératie (2011). *La Série d'apprentissage professionnel – L'art de questionner de façon efficace*.
- Walsh, J.A. et Sattes, B.D. (2011). *Thinking through Quality Questioning: Deepening Student Engagement*, Thousand Oaks (Californie), Corwin.
- Wood, K.D. et Blanton, W.E. (dir.) (2009). *Literacy Instruction for Adolescents: Research Based Practice*, New York, Guilford Press.



« Les personnes habiles à résoudre des problèmes savent s'interroger pour acquérir les connaissances qui leur manquent. Les personnes efficaces à cet égard ont tendance à poser de nombreuses questions différentes. »

Costa & Kallick, 2000

Stratégie – Les élèves choisissent et utilisent des techniques et des processus dans le but précis de créer et de communiquer du sens.

LES ÉLÈVES

Fixent des objectifs, établissent des critères de réussite, créent et suivent des plans, portent des jugements et déterminent l'efficacité du plan.

Utilisent des processus propres aux matières pour créer, résoudre des problèmes, faire des recherches, prendre des décisions, revoir leurs façons de penser, communiquer des idées et réfléchir sur l'apprentissage.

Appliquent des stratégies de compréhension avant, pendant et après qu'ils lisent, écoutent et visionnent dans le but de développer leur compréhension.

Appliquent leur connaissance des modes d'organisation et des structures et caractéristiques des textes pour naviguer dans des textes et en accroître la compréhension.

Accèdent au vocabulaire propre à une matière et l'utilisent pour communiquer des idées avec précision.

LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

Modélisent l'utilisation d'objectifs pour créer, suivre et évaluer un plan.

Modélisent des processus propres aux matières et expliquent comment ceux-ci reflètent la pensée dans la matière en question.

Ils construisent avec les élèves des référentiels et des « murs de rendement » et recueillent différentes copies types pour déterminer les besoins en matière de littératie dans la matière enseignée.

Modélisent les stratégies de compréhension.

Déterminent les besoins en matière de littératie dans la matière enseignée.

Ils donnent des instructions précises concernant les modes d'organisation et les structures et caractéristiques des textes utilisés dans la matière enseignée.

Donnent des instructions précises concernant le vocabulaire.

Ils déterminent les besoins en matière de littératie dans la matière enseignée.

LES ÉLÈVES

Utilisent des techniques de lecture, d'écriture, d'examen, d'écoute, d'expression orale et de représentation actives pour recueillir des idées et y réagir.

Utilisent un processus d'écriture pour produire, explorer, développer et raffiner des productions écrites destinées à des fins et à des auditoires particuliers, et sous des formes particulières.

Choisissent et utilisent les organisateurs appropriés pour recueillir, gérer et communiquer de l'information et des idées.

LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

Étayent les tâches de lecture, d'écriture, d'écoute, d'expression orale et de visionnement actives avec un enseignement explicite.

Modélisent un processus d'écriture et guident les élèves dans son utilisation.

Ils construisent avec les élèves des référentiels et des « murs de rendement » et recueillent différentes copies types pour déterminer les besoins en matière de littératie dans la matière enseignée.

Expliquent l'objet des organisateurs et de la technologie pour la cueillette, la gestion et la communication d'information et d'idées, et modélisent leur utilisation.



« Les principaux supports visuels sont des organisateurs graphiques présentant des représentations visuelles d'idées importantes (clés) dans un texte, une leçon ou une unité. Il peut s'agir de graphiques, de diagrammes de Venn, d'arbres de classification, d'organigrammes, de schémas d'histoires et de représentations visuelles de lignes de temps. Ce sont des outils essentiels pour réduire la barrière de la langue pour les élèves qui étudient dans une langue seconde. »

Many Roots, Many Voices, 2005

« La stratégie, c'est mon plan indiquant comment je vais aborder l'apprentissage. »

Matt P., élève de 11^e année

« Pour comprendre, on peut prédire des choses [...] alors, on peut voir ce qu'on savait déjà et ce qu'on sait maintenant. »

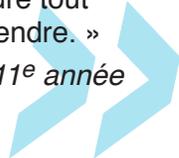
Gaveshini S., élève de 10^e année

« L'utilisation de stratégies d'apprentissage par les élèves dans l'étude de contenus est sans nul doute extrêmement utile; ceux-ci ont ensuite la possibilité de pratiquer ces stratégies puis de vérifier leur efficacité. C'est au cœur de l'apprendre à apprendre » : la volonté d'utiliser des stratégies, leur utilisation constamment appropriée et la détermination de leur efficacité. Cet « apprendre à apprendre » est souvent appelé « autorégulation », terme désignant la gestion de l'apprentissage de façon autonome par l'apprenant. »

Hattie, 2012

« Si vous avez une stratégie, c'est plus facile d'apprendre. La stratégie permet d'apprendre tout simplement, plutôt que d'ESSAYER d'apprendre. »

Megan N., élève de 11^e année



QUESTIONS DIRECTRICES

- Quels processus (p. ex., recherche scientifique, processus mathématiques, processus d'écriture) sont importants pour la réflexion dans la matière à l'étude? En quoi ces processus sont-ils comparables à ceux utilisés dans d'autres matières, ou en quoi sont-ils différents?
- Quel soutien est fourni aux élèves pour l'utilisation de textes et du vocabulaire propres à la discipline?
- Les élèves doivent-ils utiliser des stratégies de compréhension particulières (p. ex., établir des liens, tirer des conclusions) pour produire du sens et communiquer leur compréhension dans la matière enseignée?
- Comment et quand les élèves recueillent, organisent, gèrent et communiquent-ils l'information? Est-ce que ces actions se déroulent sous une forme particulière en ce qui touche la matière enseignée?

STRATÉGIE

PRATIQUE ET RECHERCHE

LIENS : LA LITTÉRATIE CHEZ LES ADOLESCENTES ET ADOLESCENTS

ENSEIGNER À APPRENDRE STRATÉGIQUEMENT

Les jeunes utilisent des stratégies pour passer aux niveaux supérieurs dans les jeux vidéo ou pour exécuter des jeux dans les sports. Ils ont aussi besoin de stratégies pour apprendre. Ces stratégies sont optimales quand les élèves recourent à une diversité de techniques, d'outils et de processus qui leur permettent d'être à l'aise dans différentes situations d'apprentissage.

LA STRATÉGIE, C'EST...

- Fixer des objectifs, élaborer et suivre des plans, et en vérifier l'efficacité, à l'aide de processus propres à la matière enseignée.
- Utiliser des processus propres à la matière enseignée.
- Appliquer des stratégies de compréhension lors de la lecture, l'écoute et le visionnement.
- Trouver et utiliser le vocabulaire et des textes propres à la matière enseignée.
- Utiliser des techniques de lecture, d'écriture, de visionnement, d'écoute et d'expression orale et de représentation actives.
- Suivre un processus d'écriture.
- Choisir et utiliser les technologies et organisateurs appropriés pour recueillir et gérer des idées.



« Les adolescentes et adolescents ont droit à des enseignantes et enseignants experts qui présentent des modèles et prodiguent un enseignement explicite leur permettant de comprendre les textes et d'utiliser des stratégies d'apprentissage dans toutes les matières. »

Ivey & Fisher, 2006

POURQUOI L'ENSEIGNER?

Les élèves qui utilisent des stratégies choisissent et emploient des techniques et des processus dans un but précis pour créer et communiquer du sens. En d'autres termes, ils font appel à différentes connaissances et compétences pour apprendre. Par exemple, ils doivent élaborer des plans. Ils doivent choisir et évaluer différentes sources, sous différentes formes qui exposent différents points de vue. Ils doivent faire une lecture approfondie des textes et, ce faisant, ils peuvent modifier leurs objectifs, leurs idées et leurs plans. Ils doivent utiliser des textes propres à la discipline enseignée, qui peuvent être sous forme imprimée, visuelle et graphique. Lorsque la lecture est difficile, les élèves doivent trouver des façons de comprendre. Ils doivent examiner une grande quantité d'informations et déterminer si les sources sont appropriées et valides. Ils doivent prendre des notes, synthétiser l'information, parler de leur démarche et faire le point. Ils doivent communiquer leur réflexion sous des formes particulières, à des fins et pour des auditoires précis, peut-être en exploitant la technologie. Et ainsi de suite.

À leur entrée dans le cycle intermédiaire, les élèves possèdent de nombreuses compétences en littératie, mais ils doivent les perfectionner et en acquérir d'autres. « Comme les textes deviennent de plus en plus complexes, multimodaux et nécessaires pour

l'apprentissage dans les disciplines enseignées, les élèves des cycles intermédiaire et supérieur doivent adopter des stratégies particulières plus évoluées favorisant une compréhension plus profonde et une composition plus étoffée » (International Reading Association, 2012). Comme Mark Conley le souligne, les adolescentes et adolescents doivent maîtriser des stratégies cognitives pour la lecture, l'écriture et la réflexion dans des situations complexes où les textes, les compétences ou les connaissances requises sont abstraits et ne sont pas toujours saisis clairement (Conley, 2008).

« Les apprenants efficaces persistent jusqu'à ce que la tâche soit accomplie; ils n'abandonnent pas facilement. Ils sont capables d'analyser un problème et d'élaborer un système, une structure ou une stratégie pour s'y attaquer. Ils font appel à un vaste répertoire de stratégies de résolution de problèmes. Ils recueillent des données probantes pour vérifier l'efficacité de la stratégie retenue, et si celle-ci ne fonctionne pas, ils savent comment changer de cap. »

Costa & Kallick, 2010

Chris MacDonald raconte comment il utilise des stratégies et ce que cela lui rapporte dans son apprentissage.

La vidéo *Promoting Meaningful Student Involvement* (en anglais seulement) est accessible à : <http://www.edugains.a/newsite/literacy2/adolescents/strategy.html>.



COMMENT L'ENSEIGNER?

Les enseignantes et enseignants peuvent utiliser des stratégies d'enseignement dans le but délibéré d'aider leurs élèves à élaborer leur propre stratégie. Ils se servent de l'enseignement pour orchestrer l'apprentissage afin de l'approfondir et de susciter l'exploration et simulent des processus et des compétences de manière structurée dans le but d'expliquer comment l'apprentissage et la réflexion peuvent s'opérer (Conley, 2008; Alexander et Jetton, 2000). Ainsi, lorsque les enseignantes et enseignants réfléchissent à haute voix pour exposer leur compréhension d'un texte, ils montrent explicitement aux élèves ce que font les « experts » et dans quel but. Ils confient progressivement la responsabilité aux élèves, de sorte que l'utilisation des habiletés et processus est transférable et transparente et qu'elle s'intègre à la réflexion des élèves, qui peut s'appliquer à toutes les matières (Ivey et Fisher, 2006).

Tout en guidant les élèves vers l'indépendance dans leur démarche, le personnel enseignant devrait également les inviter à faire des choix et à prendre des décisions. Par exemple, il peut faire le modelage de l'utilisation de divers organisateurs graphiques pour en exposer les fonctions et la structure. À mesure qu'ils prennent de la confiance dans l'utilisation de différents organisateurs, les élèves devraient choisir eux-mêmes ceux qui sont le mieux adaptés à l'exécution de la tâche et à la réflexion dont ils font la démonstration, au lieu que l'enseignante ou l'enseignant prescrive l'emploi d'un organisateur précis.

Les jeunes ont aussi besoin d'un enseignement explicite pour atteindre l'indépendance dans l'application de leurs capacités de compréhension (p. ex., prédire, faire des liens, visualiser) dans un but précis et de manière stratégique à des textes propres aux disciplines enseignées. « Le nombre et la diversité des structures qui sous-tendent les textes explicatifs et informatifs présentent un défi aux adolescentes et adolescents au chapitre de la littératie. Ces structures sont beaucoup plus variées que les structures narratives, tant dans une matière donnée que dans l'ensemble du programme. Et à ce défi s'ajoutent les contenus et le vocabulaire moins familiers et la densité de

l'information. » (RAND, cité dans Literacy GAINS, 2008). L'enseignante ou l'enseignant d'une matière spécifique doit passer de l'enseignement général d'habiletés de compréhension à la démonstration explicite aux élèves de la manière de travailler avec les textes dans des buts précis dans leur matière. Par exemple, une enseignante ou un enseignant de sciences peut démontrer de façon explicite comment la prédiction peut avoir une utilité particulière dans son domaine de spécialité.

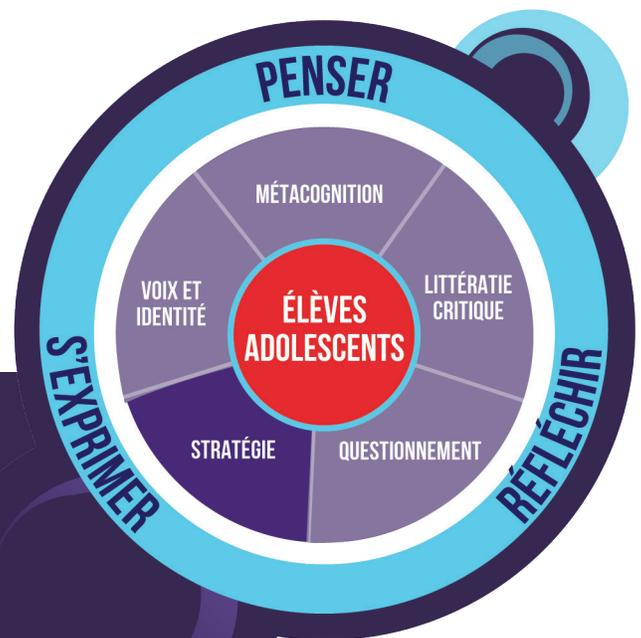
Les adolescentes et adolescents sont également appelés à utiliser un certain nombre de processus, quelle que soit la discipline. Qu'il s'agisse d'un processus d'écriture ou de processus propres à une discipline, comme le processus de création en arts, il est important de faire comprendre aux élèves qu'il y a place à de la souplesse. À différents moments d'un processus, ceux-ci peuvent revenir sur certaines étapes et réfléchir à leur démarche. Qui plus est, les processus propres aux différentes disciplines sont des façons pour les spécialistes d'accroître les connaissances et la compréhension et « [...] quand les enseignantes et enseignants exposent les élèves aux pratiques en matière de littératie propres à leur discipline, ils explicitent les processus de raisonnement, stratégies et règles du discours qui mènent vers la lecture et l'écriture efficaces [...]. Il importe de renforcer la compréhension plutôt que d'exécuter passivement des marches à suivre. » (Schoenbach et Greenleaf, 2009). Il faut également fournir aux élèves des occasions d'articuler les types de décisions qu'ils prennent à mesure qu'ils s'engagent dans un processus.

LA STRATÉGIE EN CLASSE

Dans certaines matières, des processus particuliers soutiennent la compréhension. Souvent, ces processus représentent les modes de pensée de spécialistes des matières en question. Citons, par exemple, le processus de conception appliqué pour la planification et l'élaboration de produits ou de services en éducation technologique, le processus de recherche scientifique en sciences et le processus d'analyse critique qui sous-tendent la réaction et la relation aux œuvres et leur appréciation en éducation artistique.

Le personnel enseignant peut soutenir de différentes façons l'utilisation d'un processus particulier par les élèves :

- Faire le modelage d'un processus utile à l'exécution d'une tâche authentique et, ce faisant, donner des indices aux élèves. Penser à haute voix pour rendre explicite la réflexion d'une ou d'un spécialiste.
- Inviter les élèves à décortiquer le processus modelé.
- Créer avec les élèves un référentiel représentant le processus.
- Guider les élèves dans l'utilisation du processus pour l'exécution d'une tâche précise.
- Suivre l'utilisation du processus par les élèves et leur fournir une rétroaction. Au besoin, corriger les perceptions erronées et assurer un soutien adapté.
- Demander aux élèves de documenter l'utilisation du processus, par exemple en les invitant à représenter visuellement leur pensée en apposant des notocollants sur le référentiel.
- Continuer de faire référence au processus tout au long de l'unité d'apprentissage ou du cours. À l'aide du référentiel, rappeler aux élèves à quelle étape du processus ils se trouvent.
- Fournir aux élèves des occasions de réfléchir sur l'utilisation du processus et sur la façon dont il peut avoir modifié leur réflexion.



« La réflexion efficace, en fin de compte, dépasse le simple fait de penser correctement. Il faut aussi réfléchir au bon moment et de la bonne manière – en cherchant la vérité et de l'information probante, en faisant preuve de créativité, en prenant du recul et des décisions éclairées et en trouvant les bonnes solutions. »

Ritchhart et Perkins, 2010

BIBLIOGRAPHIE

« Les exigences en matière de littératie changent radicalement de la 4e à la 12e année, tout comme les élèves qui doivent répondre à ces exigences [...]. Par la lecture, les élèves du cycle secondaire doivent apprendre des mots et des faits nouveaux et sont exposés à des idées nouvelles, et ils doivent interpréter et résumer les textes qu'ils lisent, et en faire la critique. Les pratiques en matière de littératie intégrées à ces tâches, qui combinent habiletés en littératie et connaissance des contenus, sont souvent imperceptibles (ou tenues pour acquises), mais exigent un degré de sophistication élevé. »

*Time to Act, Carnegie
Report, 2010*

Alexander, P. et Jetton, T. (2000). « Learning from Text: A Multidimensional & Developmental Perspective », *Handbook of Reading Research, Volume 3*, Kamil, M., Mosenthal, P., Pearson, D. et Barr, R. (dir.), Mahwah (New Jersey), Erlbaum, 285-310.

Carnegie Council on Advancing Adolescent Literacy (2010). *Time to Act: An Agenda for Advancing Adolescent Literacy*, New York, Carnegie Corporation of New York.

Costa, A. et Kallick, B. (2000). *Describing the 16 Habits of Mind*. Consulté en mars 2012. <http://www.instituteofhabitsmind.com/resources/pdf/16HOM.pdf>.

Fisher, D. et Frey, N. (2008). *Improving Adolescent Literacy: Content Strategies at Work*, Columbus, Pearson/Merril Prentice Hall.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, New York, Routledge.

International Reading Association (auteur) (2012). *Adolescent Literacy* (énoncé de position, éd. révisée), Newark (Delaware).

Irvin, J., Meltzer, J., Mickler, M., Phillips, M. et Dean, N. (2008). *Meeting the Challenge of Adolescent Literacy*, International Reading Association.

Ivey, G. et Fisher, D. (2006). *Creating Literacy Rich Schools for Adolescents*, Alexandria (Virginie), ASCD.

Literacy GAINS/Student Success (2008). *Differentiated Instruction Educator's Package Facilitator's Guide: Literacy*, http://www.edugains.ca/resources/LIT/DIforLiteracy/DI_FacilitatorsGuide.pdf.

Marzano, T. (2012). *Classroom Instruction that Works, 2nd edition*, Alexandria (Virginie), ASCD.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (auteur) (2003). *La littératie en tête de la 7e à la 12e année : Rapport du Groupe d'experts sur les élèves à risque*, Toronto.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (auteur) (2003). *La littératie en tête : Stratégies pour toutes les matières de la 7e à la 12e année*, Toronto.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (auteur) (2006). *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie (vol. V)*, Toronto.

Secrétariat de la littératie et de la numératie (2008). « La littératie dans toutes les disciplines », *Faire la différence...*

De la recherche à la pratique,

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/contentLiteracy.pdf>.

Walsh, J.A. et Sattes, B.D. (2011). *Thinking through Quality Questioning: Deepening Student Engagement*, Thousand Oaks (Californie), Corwin.

Wood, K.D. et Blanton, W.E. (dir.) (2009). *Literacy Instruction for Adolescents: Research Based Practice*, New York, Guilford Press.

Voix et identité – Les décisions, les choix et les actions des élèves favorisent leur apprentissage et établissent des liens avec leur expérience, leurs valeurs, leur culture et leurs intérêts.

LES ÉLÈVES

Sont conscients de leur rôle et de leurs responsabilités quant à leur apprentissage.

Établissent des liens personnels avec les textes et les tâches durant les activités de lecture, d'écriture, d'expression orale, d'écoute et de représentation.

Apprécient leurs propres connaissances et expérience et celles des autres en contribuant activement à l'échange d'idées et en accueillant les idées nouvelles.

Font valoir l'importance de leur apport personnel et de celui des autres à l'avancement de l'apprentissage.

LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

Fournissent aux élèves des occasions de trouver pertinence et efficacité dans leur propre apprentissage.

Ils offrent aux élèves des occasions de se fixer des objectifs personnels et de déterminer leurs besoins, leurs intérêts et leurs préférences en matière d'apprentissage.

Invite les élèves à expliquer comment leur bagage de connaissances et leur expérience influent sur leur réflexion.

Ils voient comment la compétence en littératie influe sur l'identité et le rendement.

Invitent les élèves à réfléchir à la façon dont on peut ajuster le climat d'apprentissage à leurs besoins, et à s'exprimer à ce sujet.

Créent un environnement sécuritaire et propice à la collaboration qui favorise l'expression d'opinions personnelles.

Ils encouragent les élèves à réfléchir sur leurs propres points de vue et à en tenir compte dans les situations de collaboration.

Ils permettent aux élèves de réagir à la rétroaction.

LES ÉLÈVES

Voient comment leurs opinions personnelles et celles des autres peuvent influencer la réflexion.

Cherchent des occasions de s'exprimer de façon structurée devant des auditoires authentiques sur des sujets et des enjeux pertinents.

Font valoir la liberté de choix des occasions d'apprentissage.

Se fixent des objectifs personnels et explorent des idées les intéressant personnellement qui se rapportent aux sujets à l'étude.

LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

Créent un environnement sécuritaire et propice à la collaboration qui favorise l'expression d'opinions personnelles.

Ils voient comment la compétence en littératie influe sur l'identité et le rendement.

Créent des activités de recherche qui aident les élèves à établir des liens entre leur apprentissage et leur situation personnelle et des situations réelles dans le monde.

Fournissent de vrais auditoires et des possibilités de production.

Fournissent aux élèves des occasions de se fixer des objectifs personnels et de déterminer leurs besoins, leurs intérêts et leurs préférences en matière d'apprentissage.

Ils montrent comment demander des options correspondant à leurs préférences personnelles.

Montrent comment poser des questions d'intérêt personnel qui se rapportent à un sujet à l'étude.



« Je trouve que c'est plus facile d'apprendre quand je vois un rapport avec ma propre vie. »

Viola M., élève de 8^e année

« Il est important que tous les élèves aient la possibilité d'échanger de l'information sur leurs langues, leurs cultures et leurs expériences. Cela favorise une ouverture enrichissante sur les différences et les similarités entre cultures et langues, et tous les élèves peuvent vivre un sentiment d'appartenance. »

Many Roots, Many Voices, 2005

« C'est plus intéressant d'apprendre quand il y a un rapport avec notre vie en dehors de l'école. »

Nick S., élève de 11^e année

« La stratégie La voix des élèves permet aux élèves de l'Ontario de prendre le contrôle de leur apprentissage en s'engageant davantage. Il s'agit d'établir des liens entre ce qui se passe dans la salle de classe et les expériences de la vie réelle à l'extérieur de l'école, mais aussi d'offrir aux élèves des moyens d'atteindre leurs buts. »

*Équité et éducation inclusive
dans les écoles de l'Ontario, 2009*

« Quand je dois faire un travail qui se rapporte à moi, je comprends mieux tout ce qui se rapporte au sujet. »

Joe K., élève de 10^e année

« Si l'identité et la voix ne font pas partie de l'apprentissage et des expériences scolaires, il peut s'ensuivre un désengagement des élèves et des problèmes de comportement, comme la méfiance, le silence et de l'absentéisme. En revanche, la prise en compte de ces facteurs peut avoir des effets positifs sur les élèves et le personnel enseignant. Une plus grande sensibilisation aux capacités des élèves peut susciter un nouvel enthousiasme envers l'enseignement et enrichir les pratiques pédagogiques. »

Rudduck et McIntyre, 2007



QUESTIONS DIRECTRICES

- De quelle façon le bagage de connaissances et l'expérience des élèves peuvent-ils enrichir leur réflexion en ce qui touche le sujet à l'étude?
- Comment les élèves pourront-ils établir un lien avec leur vie personnelle dans les activités de lecture, d'écriture, de représentation, d'écoute et d'expression orale par rapport à la matière?
- Quelles compétences les élèves doivent-ils posséder pour demander un apprentissage auxquels ils peuvent s'identifier?
- Comment peut-on intégrer les intérêts et l'apport des élèves à l'apprentissage?

VOIX ET IDENTITÉ

PRATIQUE ET RECHERCHE

LIENS : LA LITTÉRATIE CHEZ LES ADOLESCENTES ET ADOLESCENTS

RELIER L'APPRENTISSAGE À LA VIE DES ÉLÈVES

L'apprentissage qui prend en compte la voix et l'identité donne aux élèves de réelles possibilités d'exprimer leurs opinions et de prendre des décisions concernant leur apprentissage (Rogers, 2005). Lorsque les élèves peuvent exprimer leur voix et leur identité en classe, ils participent à la fixation d'objectifs, à l'examen de sujets qui les intéressent et à une démarche d'expression et d'exploration d'eux-mêmes. En fait, l'apprentissage est alors relié au vécu et au monde des élèves.

LA VOIX ET L'IDENTITÉ, C'EST...

- Reconnaître le rôle et les responsabilités des élèves dans l'apprentissage.
- Établir des liens personnels.
- Apprécier ses propres connaissances et son expérience et celles des autres.
- Contribuer à l'échange d'idées et accueillir les idées nouvelles.
- Reconnaître ses propres préjugés et se faire son propre porte-parole et celui des autres.
- Voir comment les opinions personnelles et celles des autres peuvent influencer la réflexion.
- Chercher des occasions de s'exprimer de façon structurée.
- Poser des questions d'intérêt personnel.
- Faire valoir la possibilité de choisir des occasions d'apprentissage.



« Les élèves sont partie prenante à leur apprentissage quand ils étudient des textes en rapport avec leur vécu. Ils se disent plus engagés lorsqu'on les invite à définir le contenu des textes à étudier, qu'ils ont le temps d'examiner les aspects qui les intéressent le plus, qu'on les encourage à soulever des questions et à considérer les sujets à partir d'angles nouveaux et qu'ils ont des enseignantes et des enseignants passionnés, inventifs et respectueux. Et ils ont alors le sentiment que leur champ d'étude est ouvert plutôt que prédéterminé et prévisible. » [Traduction libre]

La numératie en tête de la 7^e à la 12^e année – Rapport du Groupe d'experts pour la réussite des élèves, 2004

POURQUOI EN FAVORISER L'EXPRESSION?

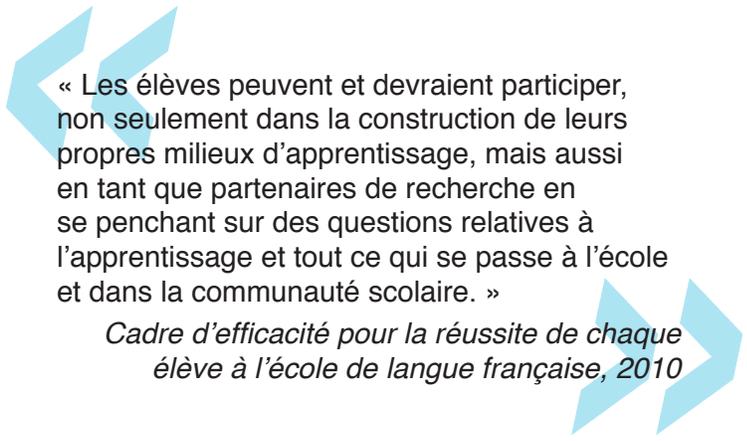
Les pratiques d'enseignement qui laissent un espace d'expression et d'identification aux élèves dans la salle de classe peuvent les aider à prendre une part active à leur apprentissage. Lorsque les élèves peuvent relier l'apprentissage à leur vécu, ils sont plus engagés et prennent davantage conscience de leur propre identité, ils comprennent mieux leurs forces et leurs besoins, ils ont un plus grand sens d'appartenance et ils développent un sentiment de respect d'eux-mêmes et de confiance en leurs capacités. (Fielding et Rudduck, 2002).

Les adolescentes et adolescents ne forment certes pas un groupe homogène (Blanton et Wood, 2009; Alvermann, 2009), mais les élèves de cette tranche d'âge présentent certaines grandes caractéristiques communes. Ils ont besoin d'avoir un but à atteindre et recherchent la pertinence dans ce qu'on leur demande de faire. Ils ont également tendance à s'interroger sur leur identité et à s'identifier autrement que comme élèves. Par exemple, les jeunes peuvent se considérer comme des musiciens, des athlètes ou des employés. Dès lors, les élèves peuvent adhérer aux apprentissages qu'ils jugent pertinents dans leur quotidien. « Les élèves ont besoin de sentir que ce qu'ils font à l'école est important pour eux et qu'ils sont considérés comme importants pour les adultes qui les encadrent. Le sentiment d'importance peut sembler aller de soi lorsqu'on parle d'adolescence, mais, en fait, il est au centre de notre travail auprès des jeunes [...]. Il s'agit de leur offrir, encore et encore, des possibilités nouvelles de faire des découvertes sur les textes, la langue, le monde et eux-mêmes. » (Appleman, 2007).

La voix et l'identité sont étroitement liées à la littératie. À un certain niveau, lorsque les élèves peuvent mettre à contribution leurs connaissances et leur expérience acquises, leurs valeurs, leurs cultures et leurs intérêts, ils sont plus en mesure d'utiliser la littératie pour penser,

s'exprimer et réfléchir. Par conséquent, quand les élèves peuvent faire un rapprochement entre ce qu'ils apprennent et quelque chose d'important pour eux, ils ont tendance à se sentir plus compétents et sont susceptibles d'avoir une réflexion plus profonde. Quand les élèves trouvent de la pertinence, du sens et de l'intérêt, et quand leurs idées sont valorisées, ils gagnent de la confiance en leur capacité de réflexion et se font une place. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2011, traduction libre).

À un autre niveau, les élèves utilisent la littératie pour « avoir voix au chapitre » et « exprimer leur identité ». Ainsi, ils doivent utiliser des compétences en littératie pour écouter les autres (p. ex., en se concentrant et en établissant des liens avec leur réflexion personnelle), adopter diverses perspectives, entre autres en décelant les ressemblances et les différences entre les points de vue, et exprimer leurs idées, dans un groupe par exemple.



« Les élèves peuvent et devraient participer, non seulement dans la construction de leurs propres milieux d'apprentissage, mais aussi en tant que partenaires de recherche en se penchant sur des questions relatives à l'apprentissage et tout ce qui se passe à l'école et dans la communauté scolaire. »

Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française, 2010

COMMENT EN FAVORISER L'EXPRESSION?

Pour permettre aux élèves de façonner leur apprentissage, il est essentiel de faire de la classe une communauté sécuritaire et collaborative où personne ne craint de prendre des risques intellectuels. Les élèves peuvent avoir leur mot à dire dans le processus de création de cette communauté. Si on montre aux élèves comment évaluer leurs propres besoins et assumer la responsabilité de leur apprentissage, ils sauront précisément comment le faire efficacement et adéquatement.

La création d'activités de recherche qui aident les adolescentes et adolescents à établir un lien entre leur apprentissage et leur vécu et des situations réelles favorise l'expression de la voix et de l'identité. La pertinence est accrue quand l'apprentissage soutient les décisions personnelles des élèves, par exemple faire des choix basés sur l'étude de leur empreinte écologique ou envisager un achat à partir d'opérations mathématiques. Ces activités renforcent non seulement la pertinence, mais aussi la compréhension des idées et des concepts étudiés.

Les élèves découvrent une autre façon de donner forme à leur apprentissage quand on les invite à collaborer à l'établissement des critères de réussite et des objectifs d'apprentissage. Ils ont un sentiment de contrôle, ils peuvent mieux s'évaluer en tant qu'apprenants et ils se sentent en phase avec l'apprentissage. La vidéo intitulée « Learning Goals and Success Criteria » de la série *The Assessment*

for Learning (AER GAINS, 2010) (en anglais seulement) présente des suggestions sur les façons de faire participer les élèves à l'établissement et à l'utilisation d'objectifs d'apprentissage et de critères de réussite.

Voici certains principes directeurs relatifs à la voix et à l'identité :

1. Créer en classe un environnement où les élèves apprennent les uns des autres. (Lewis et Del Valle, 2009).
2. Veiller à faire entendre toutes les voix (p. ex., utiliser la stratégie « se retourner et parler », prévoir des temps de réflexion et favoriser la collaboration). (Rivière, 2008; Lyle et Hendley, 2010).
3. Relier le curriculum à des objectifs d'apprentissage fixés de concert par le personnel enseignant et les élèves. (Schoenbach et Greenleaf, 2009).
4. Prévoir du temps pour que les élèves puissent dialoguer avec leurs pairs afin d'explorer, de réfléchir, de s'interroger et d'élargir leur pensée.

Dans la vidéo intitulée « Student Voice » (en anglais seulement), Lucy West parle des liens entre la voix des élèves et la réflexion. Cette vidéo fait partie de la série intitulée *Lucy West: Insights Into Effective Practice*. On peut y accéder à : <http://resources.curriculum.org/secretariat/snapshots/lucy.html>.



LA VOIX ET L'IDENTITÉ EN CLASSE

Le personnel enseignant et les élèves pratiquent le discours responsable quand ils réagissent et donnent suite aux idées exprimées dans la classe, de manière ciblée, signifiante et mutuellement avantageuse. « Dans une salle de classe où règne le discours responsable, les élèves [...] étoffent leur compréhension en s'appuyant sur les énoncés d'autres élèves pour se forger de nouvelles idées. » (Fisher, Frey et Rothenberg, 2008).

Dans le discours responsable, les interlocuteurs utilisent des compétences (p. ex., ils demandent des éclaircissements, reformulent des idées et recourent de manière appropriée au langage corporel et au contact visuel) et assument des responsabilités (p. ex., ils laissent chacune et chacun parler, ils remettent en question des idées de manière respectueuse et parviennent à un consensus). L'enseignante ou l'enseignant et les élèves peuvent tenir un remue-méninges sur les compétences et les responsabilités et afficher les résultats en classe.

Les enseignantes et enseignants peuvent pratiquer le discours responsable avec les élèves de différentes façons :

- Demander des éclaircissements (p. ex., *Peux-tu préciser ta pensée...? Pourrais-tu répéter? Peux-tu me donner un exemple?*).
- Donner une raison d'appuyer un point de vue (p. ex., *Cela me rappelle... parce que... Je pense que c'est vrai parce que...*).
- Demander des précisions lorsqu'une affirmation semble inexacte ou vague (p. ex., *Je ne suis pas certaine de cela. Peux-tu me montrer pourquoi tu penses que c'est vrai? Peux-tu me montrer un passage du texte qui soutient ton point de vue?*).
- Fournir des éléments à l'appui de ses dires (p. ex., *Voyez à cet endroit...* [lire un passage d'un texte qui illustre sa pensée]. *Voici une autre source qui dit...* [lire un extrait d'une autre source à l'appui]).
- Se servir des idées des autres pour enrichir les siennes (p. ex., *Je suis d'accord avec... parce que ses idées me rappellent...*).

Adapté de Fisher, D., Frey, N. et Rothenberg, C. (2008). Content Area Conversations: How to Plan Discussion Based Lessons for Diverse Language Learners, Alexandria (Virginie), ASCD.

« Quand on estime que ce sont nos élèves qui sont les points de départ de notre planification de cours, et non pas la matière à enseigner ni les manuels scolaires, nous reconnaissons l'importance de connaître les besoins et les préférences de nos élèves en matière d'apprentissage afin de pouvoir y satisfaire grâce à diverses options offertes en classe. »

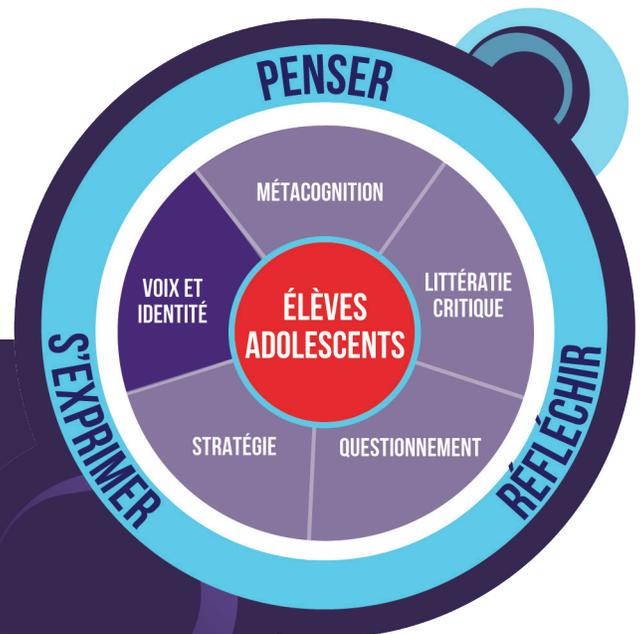
L'apprentissage pour tous – Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces de la maternelle à la 12^e année, 2011 (Version provisoire)

BIBLIOGRAPHIE

- AER GAINS. Learning Goals and Success Criteria: « *Assessment for Learning Video Series* », *A resource to support the implementation of Growing Success: Assessment, Evaluation and Reporting in Ontario Schools*. Site Web d'Edugains : <http://www.edugains.ca/newsite/aer2/aervideo/questioning.html>.
- Beers, K., Probst, R. et Rief, L. (dir.) (2007). *Adolescent Literacy: Turning Promise into Practice*, Portsmouth (New Hampshire), Heinemann.
- Christenbury, L., Bomer, R. et Smagorinsky, P. (dir.) (2009). *Handbook of Adolescent Literacy Research*, New York, Guilford Press.
- Fielding, M. et Rudduck, J. (2002). « The Transformative Potential of Student Voice: Confronting the Power Issues ». Mémoire présenté à la Student Consultation, Community and Democratic Tradition.
- Flutter, J. et Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils: What's in it for Schools?*, New York, Routledge.
- Levin, B. (2000). « Putting Students at the Centre in Education Reform », *International Journal of Educational Change*, 1 (2), 155-172.
- Lyle, S. et Hendley, D. (2010). *Improving Learning by Taking Account of Learners' Perspectives*, J. Furlong (dir.), Université d'Oxford.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (auteur) (2010). *Differentiated Instruction Scrapbook*, Toronto.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (auteur) (2010). *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française : Pour appuyer l'amélioration des écoles et la réussite des élèves*, Toronto.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (auteur) (2011). *L'apprentissage pour tous – Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces de la maternelle à la 12^e année, 2011 (Version provisoire)*, Toronto.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Division du rendement des élèves (auteur) (2011). *Discovering Voice*, Toronto.
- Ritchhart, R. (2002). *Intellectual Character: What It Is, Why It Matters, and How to Get It*, New York, Jossey Bass.
- Rivière, D., Sotomayor, L., West Burns, N., Kugler, J. et McCreedy, L. (2008). *Towards a Multidimensional Framework for Student Engagement*, Toronto, OISE/University of Toronto.
- Rogers, A. (2005). *Student Voice: Bridges to Learning*, Seattle, Université de l'État de Washington.
- Rudduck, J. et McIntyre, D. (2007). *Improving Learning Through Consulting Pupils*, New York, Routledge.
- Willis, J. (2007). *Brain-Friendly Strategies for the Inclusive Classroom*, Alexandria (Virginie), ASCD.
- Wood, K.D. et Blanton, W.E. (dir.) (2009). *Literacy Instruction for Adolescents: Research Based Practice*, New York, Guilford Press.

« Le personnel enseignant devrait essayer d'aider les élèves à approcher l'information scolaire par le biais de leurs expériences, de leurs objectifs et de leurs intérêts. Les élèves peuvent trouver un écho personnel dans toutes sortes d'événements qui se produisent dans le monde qui les entoure [...]. Il est capital que chaque élève trouve un sens réel aux documents scolaires. »

Willis, 2007



COMMENT UTILISER CE GUIDE

Cette ressource est caractérisée par la souplesse; elle facilite l'apprentissage professionnel à partir de divers niveaux et permet d'établir différents liens. Elle peut-être utilisée dans différents contextes :

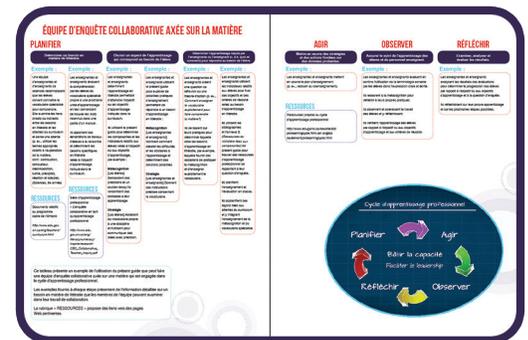
- enquête collaborative;
- planification de l'amélioration des écoles;
- coaching;
- collaboration entre pairs.

L'enquête collaborative, modèle efficace d'apprentissage professionnel intégré au milieu de travail, est un processus dans le cadre duquel une équipe d'enseignantes et d'enseignants collaborent dans le but d'accroître le rendement et l'engagement des élèves. L'apprentissage a lieu pendant et entre les rencontres quand les participants partagent des pratiques, examinent le travail des élèves et trouvent des occasions de parfaire leurs compétences en enseignement et leurs connaissances. Pour être une activité d'apprentissage intégrée au milieu de travail qui soit efficace, l'enquête collaborative doit comprendre des rencontres avec animation et être axée sur les initiatives et les objectifs existants et appuyée par les dirigeants des écoles et du système scolaire.

Équipe d'enquête collaborative axée sur la matière

Les enseignantes et enseignants faisant partie d'équipes d'enquête collaborative axée sur la matière, après avoir ciblé un objectif d'apprentissage en littératie ou d'apprentissage scolaire, peuvent :

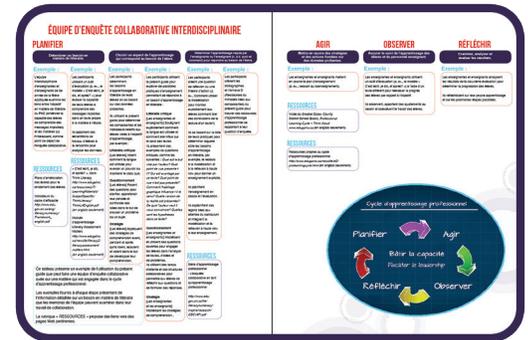
- utiliser les composantes et les indicateurs relatifs aux élèves pour déterminer l'apprentissage en littératie nécessaire à l'atteinte des objectifs d'apprentissage scolaire;
- mettre en contexte les indicateurs relatifs aux élèves pour une matière donnée;
- utiliser les pratiques d'enseignement correspondantes pour amorcer la planification de l'enseignement, l'apprentissage professionnel et la réflexion;
- se reporter aux rubriques *Pratique et recherche – Liens* du présent guide et à l'annexe D pour appuyer l'apprentissage professionnel.



Équipe d'enquête collaborative interdisciplinaire

Les enseignantes et enseignants faisant partie d'équipes d'enquête collaborative axée sur plusieurs matières, après avoir ciblé un objectif d'apprentissage en littératie sur la base d'une évaluation ou d'un plan d'amélioration d'école, peuvent :

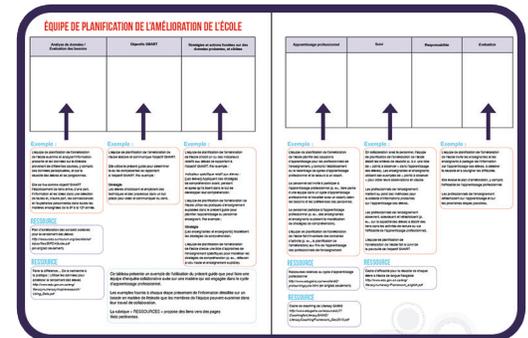
- utiliser les composantes et les indicateurs relatifs aux élèves pour nourrir leurs échanges sur les besoins des élèves en matière de littératie déterminés par des évaluations;
- utiliser les pratiques d'enseignement correspondantes pour amorcer la planification de l'enseignement, l'apprentissage professionnel et la réflexion;
- se reporter aux rubriques *Pratique et recherche – Liens* du présent guide et à l'annexe D pour appuyer l'apprentissage professionnel.



Équipe de planification de l'amélioration de l'école

Les enseignantes et enseignants faisant partie d'équipes de planification de l'amélioration (p. ex., plan d'amélioration de l'école pour le rendement des élèves [PAE] et plan d'amélioration du conseil scolaire pour le rendement des élèves [PAC]), peuvent :

- utiliser la vision et les objectifs en matière de littératie chez les adolescentes et adolescents comme point de départ pour établir la vision et les objectifs correspondants propres à l'école ou au district;
- utiliser les composantes et les indicateurs relatifs aux élèves pour amorcer l'établissement des objectifs de l'école ou du système en matière de littératie;
- se reporter au tableau intitulé *En un coup d'œil* (voir plus loin) qui présente les objectifs, les composantes, les indicateurs relatifs aux élèves et les pratiques d'enseignement qu'on peut utiliser pour échanger sur les plans d'amélioration de la littératie;
- se reporter à l'annexe A pour établir des liens avec le *Cadre*.



Tandems animateurs-autres professionnels de l'enseignement

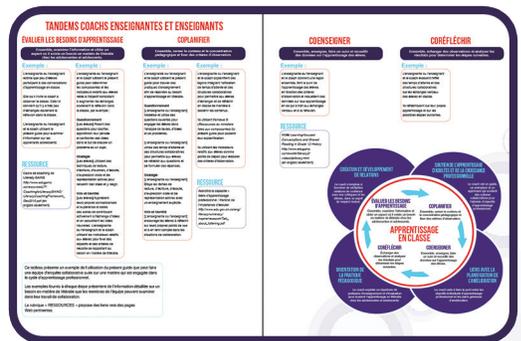
Les animateurs jumelés à d'autres professionnels de l'enseignement peuvent :

- utiliser les composantes et les indicateurs relatifs aux élèves pour déterminer les besoins des élèves en matière de littératie;
- utiliser les questions directrices proposées pour chaque composante afin d'amorcer le dialogue au sujet de l'apprentissage en littératie entre les autres professionnels de l'enseignement;
- se servir des pratiques d'enseignement pour amorcer le dialogue et l'apprentissage chez les autres professionnels de l'enseignement;
- se reporter aux rubriques *Pratique et recherche – Liens* du présent guide et à l'annexe D (*Ressources du ministère liées aux composantes*) pour appuyer l'apprentissage professionnel.

Tandems coachs-enseignantes et enseignants

Les coachs jumelés à des enseignantes et enseignants peuvent :

- utiliser les composantes et les indicateurs relatifs aux élèves pour déterminer les besoins des élèves en matière de littératie;
- utiliser les pratiques des enseignantes et enseignants pour appuyer un cycle de coaching (c. à d., évaluation des besoins d'apprentissage, coplanification, coenseignement, coréflexion);
- se servir du tableau de l'annexe B comme modèle pour examiner les liens entre le curriculum et la littératie;
- utiliser le tableau de l'annexe C pour établir des liens entre la littératie et les habiletés d'apprentissage;
- se reporter aux rubriques *Pratique et recherche – Liens* du présent guide et à l'annexe D pour appuyer l'apprentissage professionnel.



ÉQUIPE D'ENQUÊTE COLLABORATIVE AXÉE SUR LA MATIÈRE

PLANIFIER

Déterminer un besoin en matière de littératie.

Exemple :

Une équipe d'enseignantes et d'enseignants de sciences reconnaissent que les élèves doivent connaître le vocabulaire spécialisé pour comprendre. Elle examine les liens directs ou indirects entre les besoins en littératie et les attentes du curriculum et cerne une attente (p. ex., utiliser les termes appropriés relatifs à l'exploration de la matière, dont : combustion, conducteur, décomposition, lustré, précipité, réaction et soluble). (Sciences, 9^e année)

Choisir un aspect de l'apprentissage qui correspond au besoin de l'élève.

Exemple :

Les enseignantes et enseignants évaluent la compréhension par les élèves du vocabulaire spécialisé propre à une prochaine unité d'apprentissage en leur demandant de trouver les mots inconnus dans une partie d'un manuel.

Ils apportent des échantillons de travaux d'élèves à la rencontre et déterminent les besoins spécifiques en littératie reliés à l'objectif d'apprentissage indiqué dans le curriculum.

Exemple :

Les enseignantes et enseignants déterminent l'apprentissage en littératie permettant d'atteindre l'objectif ou les objectifs d'apprentissage indiqués dans le curriculum.

Ils utilisent le présent guide pour déterminer les composantes et les indicateurs relatifs aux élèves reliés à l'objectif ou aux objectifs d'apprentissage, par exemple :

Métacognition

[Les élèves] Demandent des précisions et un soutien lorsqu'ils rencontrent des obstacles à leur apprentissage.

Stratégie

[Les élèves] Accèdent au vocabulaire propre à une discipline et l'utilisent pour communiquer des idées avec précision.

Déterminer l'apprentissage requis par l'enseignante ou l'enseignant (c.-à-d. quoi et comment) pour répondre au besoin de l'élève.

Exemple :

Les enseignantes et enseignants créent une question de réflexion ou une théorie d'action (p. ex., *Comment enseigner le vocabulaire explicitement pour faire comprendre la matière?*)

Ils se basent sur leurs pratiques pour déterminer laquelle cible les besoins d'apprentissage en littératie, par exemple, laquelle fournit des occasions de pratiquer la métacognition et d'enseigner explicitement le vocabulaire.

Exemple :

Les enseignantes et enseignants utilisent le présent guide pour explorer de possibles pratiques d'enseignement permettant de répondre à un besoin d'apprentissage en littératie :

Métacognition

[Les enseignantes et enseignants] Montrent comment déceler les difficultés et les obstacles à l'apprentissage et déterminent des solutions possibles.

Stratégie

[Les enseignantes et enseignants] Donnent des instructions précises concernant le vocabulaire.

Exemple :

Les enseignantes et enseignants utilisent les indicateurs relatifs aux élèves pour fixer des objectifs et des critères de réussite reliés au besoin d'apprentissage en littératie.

Ils utilisent les bibliographies et l'annexe D (*Ressources du ministère liées aux composantes*) du présent guide pour trouver des ressources d'apprentissage professionnel se rapportant à leur question d'enquête.

Ils planifient l'enseignement et l'évaluation en classe.

Ils coplanifient des leçons liées aux attentes du curriculum et y intègrent l'enseignement de la métacognition et du vocabulaire spécialisé.

RESSOURCES

RESSOURCES

Documents relatifs au programme-cadre de l'Ontario

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/curriculum.html>

Série d'apprentissage professionnel
– L'enquête collaborative en tant qu'apprentissage professionnel

http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/CBS_Collaborative_Teacher_Inquiry.pdf

Ce tableau présente un exemple de l'utilisation du présent guide que peut faire une équipe d'enquête collaborative axée sur une matière qui est engagée dans le cycle d'apprentissage professionnel.

Les exemples fournis à chaque étape présentent de l'information détaillée sur un besoin en matière de littératie que les membres de l'équipe peuvent examiner dans leur travail de collaboration.

La rubrique « RESSOURCES » propose des liens vers des pages Web pertinentes.

AGIR

Mettre en œuvre des stratégies et des actions fondées sur des données probantes.

Exemple :

Les enseignantes et enseignants mettent en œuvre le plan d'enseignement (p. ex., recourir au coenseignement).

RESSOURCES

Ressources propres au cycle d'apprentissage professionnel

<http://www.edugains.ca/newsite/di2/prolearningcycle.html> (en anglais seulement)prolearningcycle.html

OBSERVER

Assurer le suivi de l'apprentissage des élèves et du personnel enseignant.

Exemple :

Les enseignantes et enseignants évaluent en continu l'utilisation de la terminologie correcte par les élèves dans l'expression orale et écrite.

Ils recourent à la métacognition pour réfléchir à leurs propres pratiques.

Ils observent et coévaluent le travail des élèves et y réfléchissent.

Ils vérifient l'apprentissage des élèves par rapport à l'objectif ou aux objectifs d'apprentissage et aux critères de réussite.

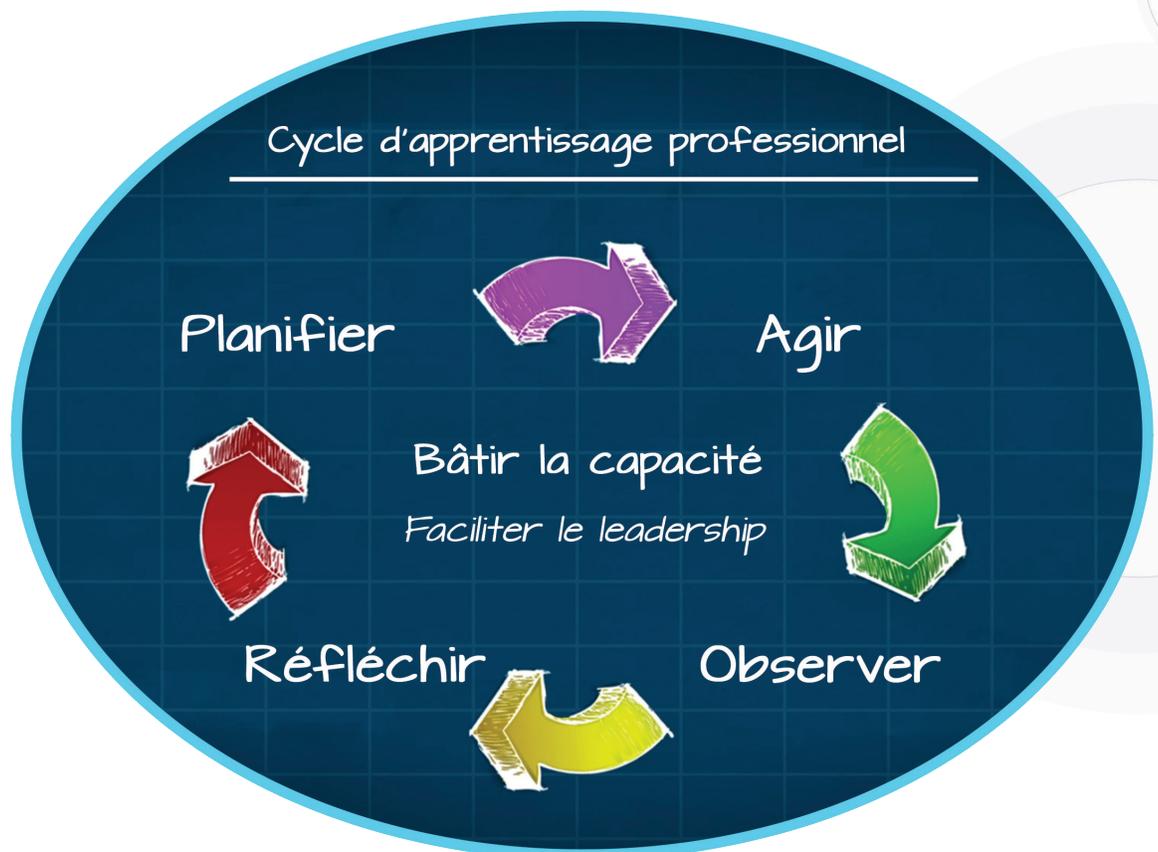
RÉFLÉCHIR

Examiner, analyser et évaluer les résultats.

Exemple :

Les enseignantes et enseignants analysent les résultats des évaluations pour déterminer la progression des élèves par rapport à l'objectif ou aux objectifs d'apprentissage et à la question d'enquête.

Ils réfléchissent sur leur propre apprentissage et sur les prochaines étapes possibles.



ÉQUIPE D'ENQUÊTE COLLABORATIVE INTERDISCIPLINAIRE

PLANIFIER

Déterminer un besoin en matière de littératie.

Choisir un aspect de l'apprentissage qui correspond au besoin de l'élève.

Déterminer l'apprentissage requis par l'enseignante ou l'enseignant (c.-à-d. quoi et comment) pour répondre au besoin de l'élève.

Exemple :

L'équipe interdisciplinaire d'enseignantes et d'enseignants de 9^e année de la filière appliquée examine les liens entre l'objectif en matière de littératie du PAE (améliorer la capacité des élèves de comprendre des messages implicites) et les matières qui l'intéressent, comme point de départ de l'enquête collaborative.

Exemple :

Les participants utilisent un outil d'évaluation (p. ex., le modèle « C'est écrit, je dis, et après? ») pour évaluer la capacité de leurs élèves à comprendre des messages implicites dans un texte propre à la matière à l'étude. Ils apportent des échantillons de travaux d'élèves à la rencontre pour analyser les données.

Exemple :

Les participants déterminent les besoins d'apprentissage en littératie de leurs élèves en se basant sur des données probantes. Ils utilisent le présent guide pour déterminer les composantes et les indicateurs relatifs aux élèves reliés à l'objectif d'apprentissage, par exemple :

Littératie critique
[Les élèves] Voient comment la langue est utilisée pour exercer un pouvoir ou maintenir le statu quo.

Questionnement
[Les élèves] Posent des questions pour clarifier, approfondir leur pensée et confronter des idées dans le but de creuser un problème ou un sujet.

Stratégie
[Les élèves] Appliquent des stratégies de compréhension avant, pendant et après qu'ils lisent, écoutent et voient dans le but de développer leur compréhension.

Exemple :

Les participants utilisent le présent guide pour explorer de possibles pratiques d'enseignement permettant de répondre à un besoin d'apprentissage en littératie :

Littératie critique
[Les enseignantes et enseignants] Soulignent explicitement comment la langue est utilisée et comment elle influe sur le sens des textes. Ils présentent des exemples de questions critiques, comme les suivantes : *Quel est le but visé par l'auteur? Quel point de vue présente-t-il? Qui est avantagé par ce texte? Quel point de vue n'est pas présenté? Comment l'habillage graphique influence-t-il le sens? Quelle version de la réalité est présentée? De quoi l'auteur veut-il vous convaincre? Quelles sont les hypothèses dans ce texte?*

Questionnement
[Les enseignantes et enseignants] Modélisent et utilisent des questions ouvertes pour engager les élèves dans l'analyse de textes, d'idées et de problèmes. Ils utilisent des temps d'attente et des structures collaboratives pour permettre aux élèves de réfléchir aux questions et de formuler des réponses.

Stratégie
[Les enseignantes et les enseignants] Modélisent les stratégies de compréhension..

Exemple :

Les participants créent une question de réflexion ou une théorie d'action (p. ex., Comment utiliser la modélisation pour montrer explicitement aux élèves comment tirer des conclusions de la lecture d'un texte?)

Ils se basent sur la liste de leurs pratiques pour déterminer laquelle cible les besoins d'apprentissage en littératie, par exemple, le recours à la modélisation et à la réflexion à haute voix pour donner un enseignement explicite.

Ils planifient l'enseignement en classe et l'évaluation.

Ils coplanifient des leçons liées aux attentes du curriculum et intègrent la modélisation et la réflexion à haute voix à leur enseignement.

Exemple :

Les participants utilisent les bibliographies et l'annexe D (Ressources du ministère liées aux composantes) du présent guide pour trouver des ressources d'apprentissage professionnel se rapportant à leur question d'enquête.

RESSOURCES

Plans d'amélioration des écoles pour le rendement des élèves

Indicateurs du cadre d'efficacité
http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/Framework_english.pdf

RESSOURCES

« C'est écrit, je dis, et après? », dans Think Literacy
<http://www.edugains.ca/resourcesLIT/LearningMaterials/SubjectSpecific/ThinkLiteracy/ThinkLitEnglish.pdf>
(en anglais seulement)

Module d'apprentissage Literacy Assessment Matters
<http://www.edugains.ca/newsite/literacy2/literacyassessmentmatters.html>
(en anglais seulement)

Ce tableau présente un exemple de l'utilisation du présent guide que peut faire une équipe d'enquête collaborative axée sur une matière qui est engagée dans le cycle d'apprentissage professionnel.

Les exemples fournis à chaque étape présentent de l'information détaillée sur un besoin en matière de littératie que les membres de l'équipe peuvent examiner dans leur travail de collaboration.

La rubrique « RESSOURCES » propose des liens vers des pages Web pertinentes.

RESSOURCES

Série d'apprentissage professionnel : L'enquête collaborative en tant qu'apprentissage professionnel

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS16Fr.pdf>

AGIR

Mettre en œuvre des stratégies et des actions fondées sur des données probantes.

Exemple :

Les enseignantes et enseignants mettent en œuvre le plan d'enseignement (p. ex., recourir au coenseignement).

RESSOURCES

Vidéo du Greater Essex County District School Board, *Professional Learning Cycle – Think Aloud*
www.edugains.ca (en anglais seulement)

RESSOURCES

Ressources propres au cycle d'apprentissage professionnel
<http://www.edugains.ca/newsite/di2/prolearningcycle.html> (en anglais seulement)

OBSERVER

Assurer le suivi de l'apprentissage des élèves et du personnel enseignant.

Exemple :

Les enseignantes et enseignants utilisent un outil d'évaluation (p. ex., le modèle « C'est écrit, je dis, et après? ») à l'aide d'un texte différent pour réévaluer le progrès des élèves par rapport à l'objectif.

Ils observent, apportent des ajustements au besoin et coévaluent le travail des élèves.

RÉFLÉCHIR

Examiner, analyser et évaluer les résultats.

Exemple :

Les enseignantes et enseignants analysent les résultats de la deuxième évaluation pour déterminer la progression des élèves.

Ils réfléchissent sur leur propre apprentissage et sur les prochaines étapes possibles.

Cycle d'apprentissage professionnel

Planifier



Agir



Bâtir la capacité
Faciliter le leadership



Réfléchir



Observer

ÉQUIPE DE PLANIFICATION DE L'AMÉLIORATION DE L'ÉCOLE

Analyse de données / Évaluation des besoins	Objectifs SMART	Stratégies et actions fondées sur des données probantes, et ciblées
↑	↑	↑

Exemple :

L'équipe de planification de l'amélioration de l'école examine et analyse l'information probante et les données sur la littératie provenant de différentes sources, y compris des données perceptuelles, et sur la réussite des élèves et les programmes.

Elle se fixe comme objectif SMART l'établissement de liens entre, d'une part, l'information et les idées dans une sélection de textes et, d'autre part, les connaissances et l'expérience personnelles dans toutes les matières enseignées de la 9^e à la 12^e année.

RESSOURCE

Plan d'amélioration des conseils scolaires pour le rendement des élèves
<http://resources.curriculum.org/secretariat/bipsa/files/BIPSAGuide.pdf>
 (en anglais seulement)

RESSOURCE

Faire la différence... De la recherche à la pratique : Utiliser les données pour améliorer le rendement des élèves
http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspiresearch/Using_Data.pdf

Exemple :

L'équipe de planification de l'amélioration de l'école élabore et communique l'objectif SMART.

Elle utilise le présent guide pour déterminer la ou les composantes se rapportant à l'objectif SMART. Par exemple :

Stratégie

Les élèves choisissent et emploient des techniques et des processus dans un but précis pour créer et communiquer du sens.

Exemple :

L'équipe de planification de l'amélioration de l'école choisit un ou des indicateurs relatifs aux élèves se rapportant à l'objectif SMART. Par exemple :

Indicateur spécifique relatif aux élèves :
 [Les élèves] Appliquent des stratégies de compréhension avant, pendant et après qu'ils lisent dans le but de développer leur compréhension.

L'équipe de planification de l'amélioration de l'école utilise les pratiques d'enseignement exposées dans le présent guide pour planifier l'apprentissage du personnel enseignant. Par exemple :

Stratégie

[Les enseignantes et enseignants] Modélisent les stratégies de compréhension.

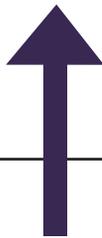
L'équipe de planification de l'amélioration de l'école dresse une liste d'approches de l'enseignement spécifiques pour modéliser les stratégies de compréhension (p. ex., réflexion à voix haute et enseignement explicite).

Ce tableau présente un exemple de l'utilisation du présent guide que peut faire une équipe d'enquête collaborative axée sur une matière qui est engagée dans le cycle d'apprentissage professionnel.

Les exemples fournis à chaque étape présentent de l'information détaillée sur un besoin en matière de littératie que les membres de l'équipe peuvent examiner dans leur travail de collaboration.

La rubrique « RESSOURCES » propose des liens vers des pages Web pertinentes.

Apprentissage professionnel	Suivi	Responsabilité	Évaluation



Exemple :

L'équipe de planification de l'amélioration de l'école planifie des occasions d'apprentissage pour les professionnels de l'enseignement, y compris l'établissement ou le recentrage de cycles d'apprentissage professionnel et le recours à un coach.

Le personnel est invité à participer à l'apprentissage professionnel (p. ex., faire partie d'une équipe dans un cycle d'apprentissage professionnel et travailler avec un coach) selon les besoins et les préférences des personnes.

Le personnel participe à l'apprentissage professionnel (p. ex., des enseignantes et enseignants explorent la modélisation de stratégies de compréhension).

L'équipe de planification de l'amélioration de l'école fait l'inventaire des domaines d'activité (p. ex., la planification de l'amélioration) aux fins de l'apprentissage des professionnels de l'enseignement.

Exemple :

En collaboration avec le personnel, l'équipe de planification de l'amélioration de l'école établit les critères de réussite (c.-à-d. une liste de « points à observer » dans l'apprentissage des élèves). Les enseignantes et enseignants utilisent des exemples de « points à observer » pour cibler leurs observations en classe.

Les professionnels de l'enseignement mettent au point des méthodes pour la collecte d'informations probantes sur l'apprentissage des élèves.

Les professionnels de l'enseignement observent, coévaluent et réfléchissent (p. ex., sur la capacité des élèves à établir des liens dans les activités de lecture ou sur l'efficacité de l'apprentissage professionnel).

L'équipe de planification de l'amélioration de l'école fait le suivi de la poursuite de l'objectif SMART.

Exemple :

L'équipe de planification de l'amélioration de l'école invite les enseignantes et les enseignants à partager de l'information sur l'apprentissage des élèves, à célébrer la réussite et à souligner les difficultés.

Elle évalue le plan d'amélioration, y compris l'efficacité de l'apprentissage professionnel.

Les professionnels de l'enseignement réfléchissent sur l'apprentissage et sur les prochaines étapes possibles.

RESSOURCE

Ressources relatives au cycle d'apprentissage professionnel
<http://www.edugains.ca/newsite/di2/prolearningcycle.html> (en anglais seulement)

RESSOURCE

Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française
http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/Framework_english.pdf

RESSOURCE

Cadre de coaching de Literacy GAINS
http://www.edugains.ca/resources/LIT/CoachingforLiteracyGAINS/LiteracyCoachingFramework_Dec2010.pdf

TANDEMS COACHS-ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

ÉVALUER LES BESOINS D'APPRENTISSAGE

Ensemble, examiner l'information et cibler un aspect où il existe un besoin en matière de littératie chez les adolescentes et adolescents.

Exemple :

L'enseignante ou l'enseignant estime que peu d'élèves participent à des conversations d'apprentissage en classe.

Elle ou il invite le coach à observer la classe. Celui-ci convient qu'il y a très peu d'échanges soutenant la réflexion dans la classe.

L'enseignante ou l'enseignant et le coach utilisent le présent guide pour examiner l'information sur les apprenants adolescents.

Exemple :

L'enseignante ou l'enseignant et le coach utilisent le présent guide pour déterminer les composantes et les indicateurs relatifs aux élèves reliés à l'objectif consistant à augmenter les échanges soutenant la réflexion dans la classe, par exemple :

Questionnement

[Les élèves] Posent des questions pour clarifier, approfondir leur pensée et confronter des idées dans le but de creuser un problème ou un sujet.

Stratégie

[Les élèves] Utilisent des techniques de lecture, d'écriture, d'examen, d'écoute, d'expression orale et de représentation actives pour recueillir des idées et y réagir.

Voix et identité

[Les élèves] Apprécient leurs propres connaissances et expérience et celles des autres en contribuant activement à l'échange d'idées et en accueillant les idées nouvelles. L'enseignante ou l'enseignant et le coach utilisent les indicateurs relatifs aux élèves pour fixer des objectifs et des critères de réussite se rapportant au besoin en matière de littératie.

RESSOURCE

Cadre de coaching de Literacy GAINS
http://www.edugains.ca/resources/LIT/CoachingforLiteracyGAINS/LiteracyCoachingFramework_Dec2010.pdf (en anglais seulement)

COPLANIFIER

Ensemble, cerner le contenu et la concentration pédagogique et fixer des critères d'observation.

Exemple :

L'enseignante ou l'enseignant et le coach utilisent le présent guide pour trouver des pratiques d'enseignement afin de répondre au besoin d'apprentissage en littératie.

Questionnement

[L'enseignante ou l'enseignant] Modélise et utilise des questions ouvertes pour engager les élèves dans l'analyse de textes, d'idées et de problèmes.

[L'enseignante ou l'enseignant] utilise des temps d'attente et des structures collaboratives pour permettre aux élèves de réfléchir aux questions et de formuler des réponses.

Stratégie

[L'enseignante ou l'enseignant] Étaye les tâches de lecture, d'écriture, d'écoute, d'expression orale et de représentation actives avec un enseignement explicite.

Voix et identité

[L'enseignante ou l'enseignant] encourage les élèves à réfléchir sur leurs propres points de vue et à en tenir compte dans les situations de collaboration.

Exemple :

L'enseignante ou l'enseignant et le coach coplanifient des leçons intégrant l'utilisation de temps d'attente et des structures collaboratives pour permettre aux élèves d'échanger et de réfléchir en classe de manière à soutenir les contenus.

Ils utilisent l'annexe D (*Ressources du ministère liées aux composantes*) du présent guide pour soutenir leur coplanification.

Ils utilisent les indicateurs relatifs aux élèves comme points de départ pour élaborer des critères d'observation.

RESSOURCE

Accroître la capacité – Série d'apprentissage professionnel : Parlons de l'importance d'écouter
http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/Talk_about_listening.pdf

Ce tableau présente un exemple de l'utilisation du présent guide que peut faire une équipe d'enquête collaborative axée sur une matière qui est engagée dans le cycle d'apprentissage professionnel.

Les exemples fournis à chaque étape présentent de l'information détaillée sur un besoin en matière de littératie que les membres de l'équipe peuvent examiner dans leur travail de collaboration.

La rubrique « RESSOURCES » propose des liens vers des pages Web pertinentes.

COENSEIGNER

Ensemble, enseigner, faire un suivi et recueillir des données sur l'apprentissage des élèves.

Exemple :

L'enseignante ou l'enseignant et le coach donnent une leçon ensemble, font le suivi de l'apprentissage des élèves en fonction des critères d'observation et recueillent des données sur leur apprentissage en ce qui a trait aux échanges verbaux et à la réflexion.

RESSOURCE

Vidéo *Learning-focused Conversations and Shared Reading in Grade 12 History*
<http://www.edugains.ca/newsite/literacy2/videocliplibrary.html>
(en anglais seulement)

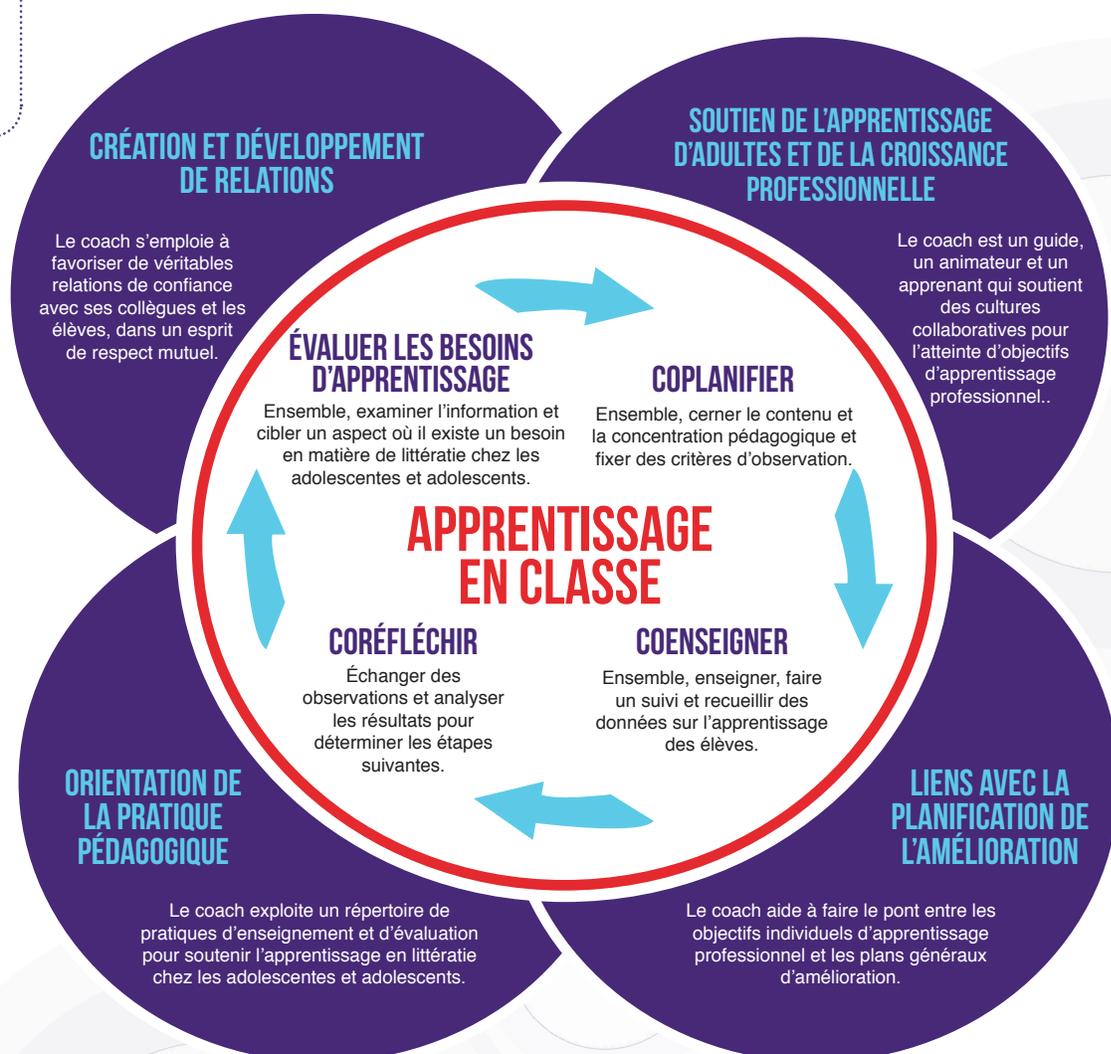
CORÉFLÉCHIR

Ensemble, échanger des observations et analyser les résultats pour déterminer les étapes suivantes.

Exemple :

L'enseignante ou l'enseignant et le coach évaluent l'effet des temps d'attente et des structures collaboratives sur les échanges verbaux des élèves en classe.

Ils réfléchissent sur leur propre apprentissage et sur les possibles étapes suivantes.



Penser

Recueillir, gérer, produire et évaluer de l'information de manière à faire appel à sa pensée créatrice et critique pour la résolution de problèmes et la prise de décisions, dont ceux touchant les questions d'impartialité, d'équité et de justice sociale.

S'exprimer

Utiliser le langage et l'image avec richesse et de différentes manières pour traiter des idées de diverses façons : lire, écrire, écouter, parler, voir, se représenter, discuter et exercer sa pensée critique.

Littératie critique	Métacognition	Questionnement
Les élèves font l'analyse critique d'un texte et en évaluent le sens en ce qui a trait à l'équité, au pouvoir et à la justice sociale en vue de prendre une distance critique, de réagir ou d'agir.	Les élèves acquièrent la maîtrise active de leurs processus de réflexion de manière à s'approprier leur rôle d'apprenant, à comprendre une tâche donnée et à cerner diverses stratégies et les façons de les appliquer dans différentes situations.	Les élèves exploitent leur curiosité, explorent et se questionnent pour mobiliser, exposer et étendre leur réflexion dans le but d'accroître leur compréhension.
Les élèves	Les élèves	Les élèves
Se rendent compte que les auteurs de textes ont leurs propres points de vue et préjugés.	Déterminent leur propre compréhension par rapport aux objectifs d'apprentissage et aux critères de réussite.	Explorent, s'interrogent et font des recherches pour résoudre des problèmes et mieux comprendre.
Se rendent compte que le point de vue de l'auteur influe sur l'interprétation et la compréhension du texte.	Utilisent les critères de réussite établis et la rétroaction descriptive pour faire le suivi de l'apprentissage et planifier les étapes suivantes.	Posent des questions pour clarifier, approfondir leur pensée et confronter des idées dans le but de creuser un problème ou un sujet.
Déterminent quels points de vue sont présentés et lesquels ne le sont pas.	Sont au fait de leurs propres actions et croyances et se rendent compte de l'influence de leurs attitudes, habitudes et dispositions sur la progression de leur apprentissage.	Posent des questions et y répondent en collaboration avec leurs pairs afin d'explorer différents modes de pensée.
Évaluent la neutralité, la fiabilité, l'impartialité et la validité des sources.	Décèlent leurs préférences en matière d'apprentissage et leurs forces individuelles, les communiquent et agissent en conséquence.	Construisent différents types de questions dans le but précis d'atteindre les objectifs d'apprentissage.
Voient comment la langue est utilisée pour exercer un pouvoir ou maintenir le statu quo.	Évaluent les situations d'apprentissage et élaborent des plans d'action, et choisissent des stratégies et des ressources en conséquence.	Recourent à l'autoquestionnement pour évaluer leur volonté de faire et orienter leur apprentissage.
Prennent une distance et réagissent ou agissent pour préserver l'équité, l'impartialité et la justice sociale.	Réfléchissent à leur apprentissage et prennent part à des conversations pour expliquer, mettre en question et étoffent leur pensée.	Expliquent comment le questionnement aide à orienter la pensée et l'apprentissage.
Utilisent la technologie pour trouver des points de vue divergents, interagir avec de véritables auditoires et exprimer des idées.	Demandent des précisions et un soutien lorsqu'ils rencontrent des obstacles à leur apprentissage.	Se servent de la technologie pour poser des questions et explorer des points de vue divergents.
Les enseignantes et enseignants	Les enseignantes et enseignants	Les enseignantes et enseignants
Offrent des occasions de décortiquer divers textes présentant différentes perspectives.	Clarifient les objectifs d'apprentissage et établissent avec les élèves les critères de réussite.	Font le suivi des réponses des élèves pour évaluer leur compréhension et l'efficacité des questions.
Soulignent explicitement les hypothèses et les valeurs inhérentes à un texte et fournissent des exemples de réactions appropriées.	Clarifient les objectifs d'apprentissage et établissent avec les élèves les critères de réussite.	Modélisent et utilisent des questions ouvertes pour engager les élèves dans l'analyse de textes, d'idées et de problèmes.
Présentent des modèles et fournissent d'amples occasions d'analyser et d'évaluer le sens de textes, en particulier par rapport au but et à l'auditoire visés.	Établissent des étapes critiques permettant aux élèves de faire le suivi de leur apprentissage et de leur réflexion, et indiquent les étapes suivantes du processus.	Fournissent aux élèves des occasions de créer et de poser leurs propres questions, individuellement et collectivement, et de chercher des réponses.
Présentent des exemples de questions d'analyse critique, comme les suivantes : Quel est le but visé par l'auteur? Quel point de vue présente-t-il? Qui est avantagé par ce texte? Quel point de vue n'est pas présenté? Comment l'habillage graphique influence-t-il le sens? Quelle version de la réalité est présentée? De quoi l'auteur veut-il vous convaincre? Quelles sont les hypothèses dans ce texte?	Étayent l'apprentissage de manière à accroître le niveau d'énergie, la persistance, la motivation, le sentiment de compétence et la curiosité des élèves.	Enseignent explicitement les types de questions et les façons de déconstruire les questions et modélisent les réponses appropriées.
Montrent explicitement comment déterminer la validité, la fiabilité et la crédibilité des textes.	Reconnaissent les réussites des élèves afin de renforcer leur confiance et leur compétence en tant qu'apprenants.	Montrent comment poser des questions au cours du processus d'apprentissage.
Soulignent explicitement comment la langue est utilisée et comment elle influe sur le sens des textes.	S'identifient comme « apprenants » et démontrent leur « expertise » en matière d'apprentissage.	Utilisent des temps d'attente et des structures collaboratives pour permettre aux élèves de réfléchir aux questions et de formuler des réponses.
Fournissent aux élèves des occasions de comprendre leurs propres points de vue et les guident sur les façons appropriées de réagir aux questions d'équité, d'impartialité et de justice sociale.	Invitent les élèves à pratiquer l'écriture réflexive et à prendre part à des conversations d'apprentissage pour exprimer leur pensée.	Fournissent aux élèves des occasions de poser des questions et d'explorer des points de vue divergents ainsi que des outils (comme la technologie) pour ce faire.
Procurent aux élèves des occasions et des moyens d'explorer différents points de vue et de « rendre publique » leur réaction concernant un enjeu.	Montrent comment déceler les difficultés et les obstacles à l'apprentissage et déterminer des solutions possibles.	
	Aident les élèves à se comprendre, entre autres à constater la multiplicité de leur intelligence et de leurs préférences en matière d'apprentissage.	

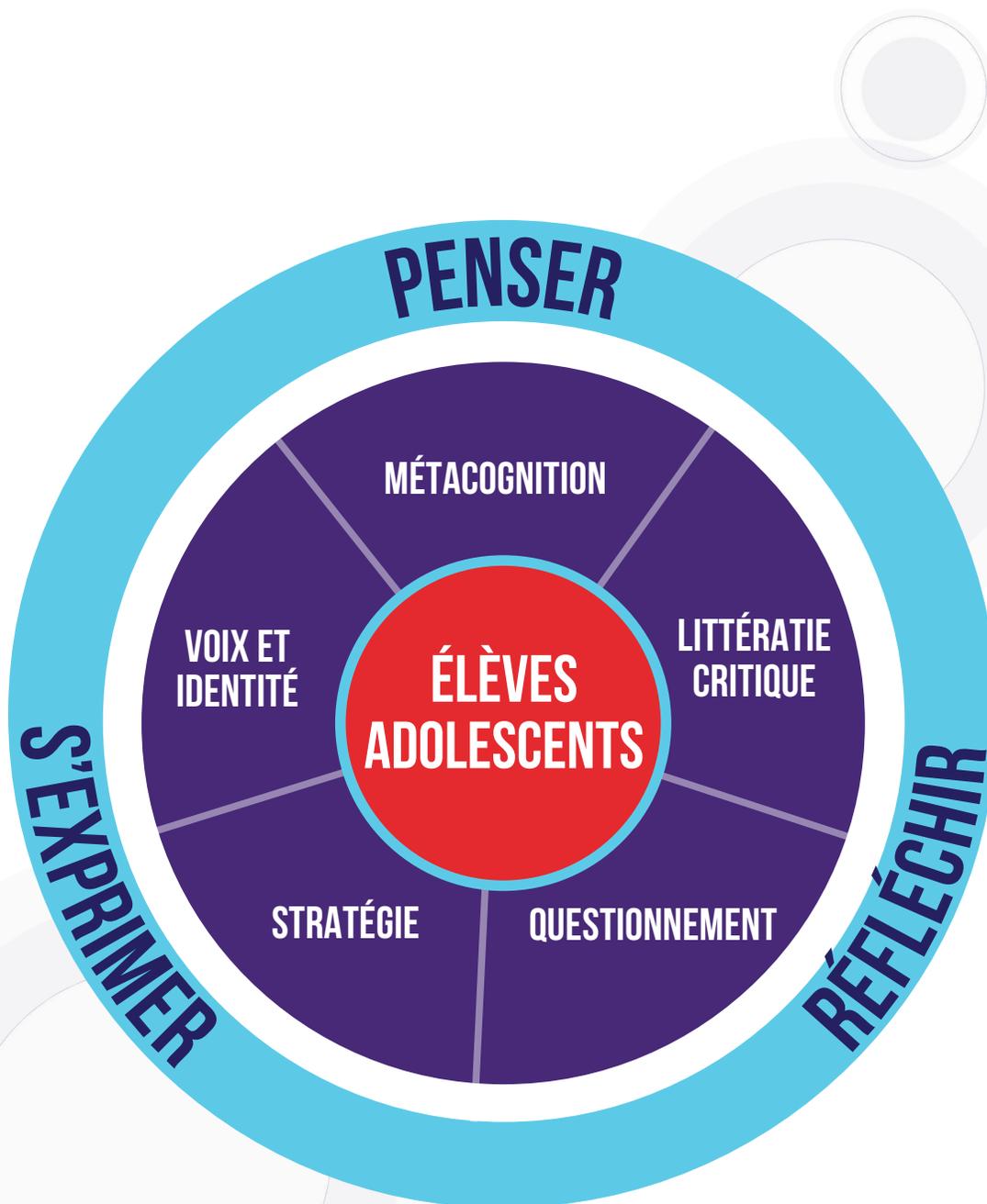
Réfléchir

Appliquer ses connaissances et ses habiletés métacognitives, et développer une autonomie sociale, la connaissance de ses propres capacités et un intérêt dans l'apprentissage continu.

<p>Stratégie Les élèves choisissent et utilisent des techniques et des processus dans le but précis de créer et de communiquer du sens.</p>	<p>Voix et identité Les décisions, les choix et les actions des élèves favorisent leur apprentissage et établissent des liens avec leur expérience, leurs valeurs, leur culture et leurs intérêts.</p>
<p>Les élèves</p>	<p>Les élèves</p>
<p>Fixent des objectifs, établissent des critères de réussite, créent et suivent des plans, portent des jugements et déterminent l'efficacité du plan.</p>	<p>Sont conscients de leur rôle et de leurs responsabilités quant à leur apprentissage.</p>
<p>Utilisent des processus propres aux matières pour créer, résoudre des problèmes, faire des recherches, prendre des décisions, revoir leurs façons de penser, communiquer des idées et réfléchir sur l'apprentissage.</p>	<p>Établissent des liens personnels avec les textes et les tâches durant les activités de lecture, d'écriture, d'expression orale, d'écoute et de représentation.</p>
<p>Appliquent des stratégies de compréhension avant, pendant et après qu'ils lisent, écoutent et visionnent dans le but de développer leur compréhension.</p>	<p>Apprécient leurs propres connaissances et leur expérience et celles des autres en contribuant activement à l'échange d'idées et en accueillant les idées nouvelles.</p>
<p>Appliquent leur connaissance des modes d'organisation et des structures et caractéristiques des textes pour naviguer dans des textes et en accroître la compréhension.</p>	<p>Font valoir l'importance de leur apport personnel et de celui des autres à l'avancement de l'apprentissage.</p>
<p>Accèdent au vocabulaire propre à une matière et l'utilisent pour communiquer des idées avec précision.</p>	<p>Voient comment leurs opinions personnelles et celles des autres peuvent influencer la réflexion.</p>
<p>Utilisent des techniques de lecture, d'écriture, d'examen, d'écoute, d'expression orale et de représentation actives pour recueillir des idées et y réagir.</p>	<p>Cherchent des occasions de s'exprimer de façon structurée devant des auditoires authentiques sur des sujets et des enjeux pertinents.</p>
<p>Utilisent un processus d'écriture pour produire, explorer, développer et raffiner des productions écrites destinées à des fins et à des auditoires particuliers, et sous des formes particulières.</p>	<p>Font valoir la liberté de choix des occasions d'apprentissage.</p>
<p>Choisissent et utilisent les organisateurs appropriés pour recueillir, gérer et communiquer de l'information et des idées.</p>	<p>Se fixent des objectifs personnels et explorent des idées les intéressant personnellement qui se rapportent aux sujets d'étude.</p>
<p>Les enseignantes et enseignants</p>	<p>Les enseignantes et enseignants</p>
<p>Modélisent l'utilisation d'objectifs pour créer, suivre et évaluer un plan.</p>	<p>Fournissent aux élèves des occasions de trouver pertinence et efficacité dans leur propre apprentissage.</p>
<p>Modélisent des processus propres aux matières et expliquent comment ceux-ci reflètent la pensée dans la matière en question.</p>	<p>Offrent aux élèves des occasions de se fixer des objectifs personnels et de déterminer leurs besoins, leurs intérêts et leurs préférences en matière d'apprentissage.</p>
<p>Modélisent les stratégies de compréhension.</p>	<p>Invitent les élèves à expliquer comment leur bagage de connaissances et leur expérience influent sur leur réflexion.</p>
<p>Déterminent les besoins en matière de littératie dans la matière enseignée.</p>	<p>Invitent les élèves à réfléchir à la façon dont on peut ajuster le climat d'apprentissage à leurs besoins, et à s'exprimer à ce sujet.</p>
<p>Donnent des instructions précises concernant les modes d'organisation et les structures et caractéristiques des textes utilisés dans la matière enseignée.</p>	<p>Créent un environnement sécuritaire et propice à la collaboration qui favorise l'expression d'opinions personnelles.</p>
<p>Donnent des instructions précises concernant le vocabulaire.</p>	<p>Créent des activités de recherche qui aident les élèves à établir des liens entre leur apprentissage et leur situation personnelle et des situations réelles dans le monde.</p>
<p>Étayent les tâches de lecture, d'écriture, d'écoute, d'expression orale et de visionnement actives avec un enseignement explicite.</p>	<p>Permettent aux élèves de réagir à la rétroaction.</p>
<p>Modélisent un processus d'écriture et guident les élèves dans son utilisation.</p>	<p>Montrent comment poser des questions d'intérêt personnel qui se rapportent à un sujet à l'étude.</p>
<p>Expliquent l'objet des organisateurs et de la technologie pour la cueillette, la gestion et la communication d'information et d'idées, et modélisent leur utilisation</p>	<p>Montrent comment demander des options correspondant à leurs préférences personnelles.</p>
<p>Construisent avec les élèves des référentiels et des « murs de rendement » et recueillent différentes copies types pour déterminer les besoins en matière de littératie dans la matière enseignée.</p>	<p>Fournissent des auditoires et des occasions de production authentiques.</p>
	<p>Encouragent les élèves à réfléchir sur leurs points de vue personnels et à en tenir compte dans les situations de collaboration.</p>

EN UN COUP D'ŒIL

L'illustration ci-dessous présente les objectifs d'apprentissage en littératie chez les adolescentes et adolescents (penser, s'exprimer, réfléchir), les composantes qui appuient ces objectifs, les indicateurs relatifs aux élèves prouvant l'apprentissage en littératie, ainsi que les pratiques d'enseignement qui soutiennent cet apprentissage.



ANNEXE A – LIENS AVEC LE CADRE D'EFFICACITÉ DES ÉCOLES

Le tableau ci-dessous présente des exemples de liens entre, d'une part, les indicateurs du Cadre d'efficacité des écoles (CEE) et, d'autre part, les composantes de la littératie chez les adolescentes et adolescents et les indicateurs relatifs aux élèves. On pourra établir des liens plus explicites en examinant les données probantes à l'appui de chacun des indicateurs du CEE.

Littératie critique	Indicateur du CEE	Métacognition	Indicateur du CEE
Se rendre compte que les auteurs de textes ont leurs propres points de vue et préjugés.	2.2 Des processus et des pratiques sont en place pour permettre au personnel enseignant d'approfondir ses connaissances des matières enseignées et de peaufiner les stratégies pédagogiques pour appuyer l'apprentissage et le rendement des élèves.	Déterminer sa propre compréhension par rapport aux objectifs d'apprentissage et aux critères de réussite.	1.1 Les résultats d'apprentissage et les critères d'évaluation sont compris et partagés par les élèves et le personnel enseignant.
Se rendre compte que le point de vue de l'auteur influence sur l'interprétation et la compréhension du texte.	4.3 Les technologies de l'information et des communications ainsi qu'une perspective mondiale et les habiletés propres au 21 ^e siècle sont intégrées à l'enseignement et à l'apprentissage.	Utiliser les critères de réussite établis et la rétroaction descriptive pour faire le suivi de l'apprentissage et planifier les étapes suivantes.	1.2 Tout au long de l'apprentissage, les élèves reçoivent de la part de leurs enseignantes, enseignants et de leurs pairs de la rétroaction descriptive fondée sur les critères d'évaluation. 1.3 Les élèves ont régulièrement l'occasion de développer leurs habiletés à s'autoévaluer pour suivre leur progrès et définir leurs objectifs d'apprentissage personnels en fonction du contenu du curriculum de l'Ontario et/ou de leur plan d'enseignement individualisé (PEI).
Déterminer quels points de vue sont présentés et lesquels ne le sont pas.	3.4 Des stratégies explicites sont en place afin de favoriser, entre autres, le développement de fortes habiletés en citoyenneté.	Être au fait de ses propres actions et croyances et se rendre compte de l'influence de ses attitudes, habitudes et dispositions sur la progression de son apprentissage.	2.2 Des processus et des pratiques sont en place pour permettre au personnel enseignant d'approfondir ses connaissances des matières enseignées et de peaufiner les stratégies pédagogiques pour appuyer l'apprentissage et le rendement des élèves.
Évaluer la neutralité, la fiabilité, l'impartialité et la validité des sources.	4.4 Les activités d'exploration authentiques, pertinentes et signifiantes pour les élèves favorisent l'approfondissement de l'apprentissage.	Déceler ses préférences en matière d'apprentissage et ses forces individuelles, les communiquer et agir en conséquence.	3.1 Les pratiques pédagogiques et le milieu d'apprentissage sont inclusifs et reflètent les besoins individuels des élèves ainsi que les préférences en matière d'apprentissage. 4.5 L'enseignement et l'évaluation sont différenciés pour tenir compte des forces, des besoins et du niveau de préparation des élèves.
Voir comment la langue est utilisée pour exercer un pouvoir ou maintenir le statu quo.	4.2 L'accent est mis dans toute l'école sur des attentes élevées en matière de rendement en littératie et en numératie.	Évaluer les situations d'apprentissage et élaborer des plans d'action, et choisir des stratégies et des ressources en conséquence.	4.6 Les ressources mises à la disposition des élèves sont pertinentes, actuelles, accessibles et inclusives.
Prendre une distance et réagir ou agir pour préserver l'équité, l'impartialité et la justice sociale.	4.3 Les technologies de l'information et des communications ainsi qu'une perspective mondiale et les habiletés propres au 21 ^e siècle sont intégrées à l'enseignement et à l'apprentissage.	Réfléchir à son apprentissage et prendre part à des conversations pour expliquer, mettre en question et étoffer sa pensée.	4.3 Les technologies de l'information et des communications ainsi qu'une perspective mondiale et les habiletés propres au 21 ^e siècle sont intégrées à l'enseignement et à l'apprentissage.

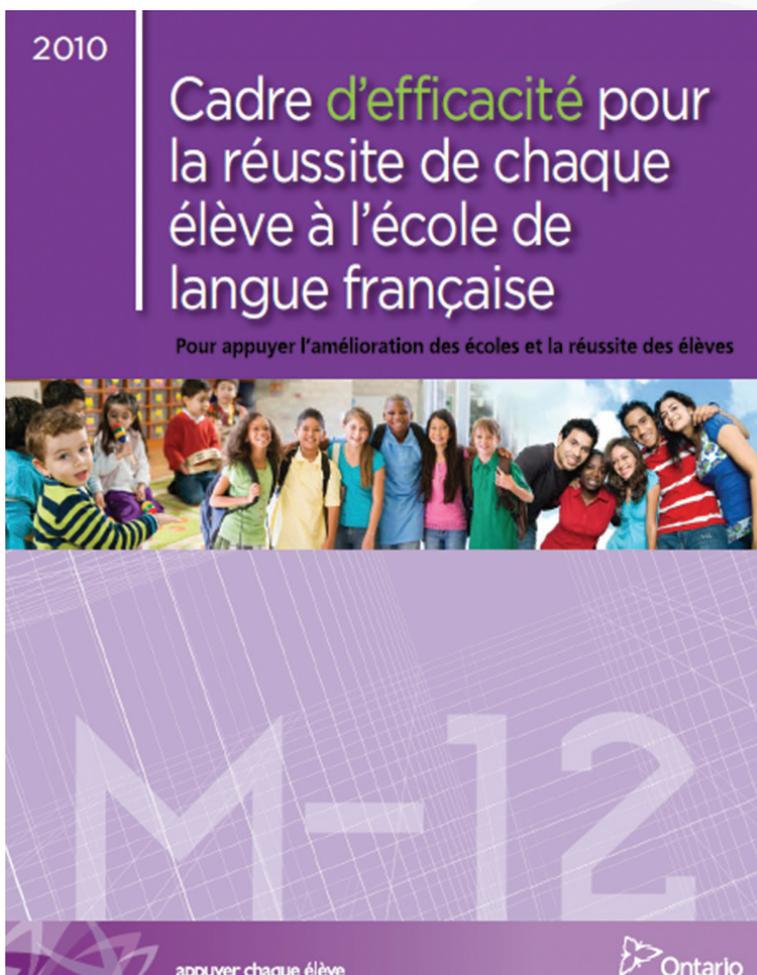
Littératie critique	Indicateur du CEE	Métacognition	Indicateur du CEE
Utiliser la technologie pour trouver des points de vue divergents, interagir avec de véritables auditoires et exprimer des idées.	4.3 Les technologies de l'information et des communications ainsi qu'une perspective mondiale et les habiletés propres au 21e siècle sont intégrées à l'enseignement et à l'apprentissage.	Demander des précisions et un soutien lorsqu'on rencontre des obstacles à son apprentissage.	1.5 L'enseignement offert repose sur la cueillette d'une variété de données d'évaluation qui sont valides et fiables. Les élèves et le personnel enseignant s'en servent continuellement pour orienter l'apprentissage, l'évaluation et déterminer les prochaines étapes. 2.2 Des processus et des pratiques sont en place pour permettre au personnel enseignant d'approfondir ses connaissances des matières enseignées et de peaufiner les stratégies pédagogiques pour appuyer l'apprentissage et le rendement des élèves.

Questionnement	Indicateur du CEE	Stratégie	Indicateur du CEE
Explorer, s'interroger et faire des recherches pour résoudre des problèmes et mieux comprendre.	1.3 Les élèves ont régulièrement l'occasion de développer leurs habiletés à s'autoévaluer pour suivre leur progrès et définir leurs objectifs d'apprentissage personnels en fonction du contenu du curriculum de l'Ontario et/ou de leur plan d'enseignement individualisé (PEI).	Fixer des objectifs, établir des critères de réussite, créer et suivre des plans, porter des jugements et déterminer l'efficacité du plan.	1.1 Les résultats d'apprentissage et les critères d'évaluation sont compris et partagés par les élèves et le personnel enseignant.
Poser des questions pour clarifier, approfondir sa pensée et confronter des idées dans le but de creuser un problème ou un sujet.	2.2 Des processus et des pratiques sont en place pour permettre au personnel enseignant d'approfondir ses connaissances des matières enseignées et de peaufiner les stratégies pédagogiques pour appuyer l'apprentissage et le rendement des élèves.	Utiliser des processus propres aux matières pour créer, résoudre des problèmes, faire des recherches, prendre des décisions, revoir ses façons de penser, communiquer des idées et réfléchir sur l'apprentissage.	2.2 Des processus et des pratiques sont en place pour permettre au personnel enseignant d'approfondir ses connaissances des matières enseignées et de peaufiner les stratégies pédagogiques pour appuyer l'apprentissage et le rendement des élèves.
Poser des questions et y répondre en collaboration avec les pairs afin d'explorer différents modes de pensée.	2.2 Des processus et des pratiques sont en place pour permettre au personnel enseignant d'approfondir ses connaissances des matières enseignées et de peaufiner les stratégies pédagogiques pour appuyer l'apprentissage et le rendement des élèves.	Appliquer des stratégies de compréhension avant, pendant et après qu'on lise, écoute et visionne dans le but de développer sa compréhension.	4.2 L'accent est mis dans toute l'école sur des attentes élevées en matière de rendement en littératie et numératie.
Construire différents types de questions dans le but précis d'atteindre les objectifs d'apprentissage.	1.3 Les élèves ont régulièrement l'occasion de développer leurs habiletés à s'autoévaluer pour suivre leur progrès et définir leurs objectifs d'apprentissage personnels en fonction du contenu du curriculum de l'Ontario et/ou de leur plan d'enseignement individualisé (PEI).	Appliquer sa connaissance des modes d'organisation et des structures et caractéristiques des textes pour naviguer dans des textes et en accroître la compréhension.	4.2 L'accent est mis dans toute l'école sur des attentes élevées en matière de rendement en littératie et numératie.
Recourir à l'autoquestionnement pour évaluer sa volonté de faire et orienter son apprentissage.	1.3 Les élèves ont régulièrement l'occasion de développer leurs habiletés à s'autoévaluer pour suivre leur progrès et définir leurs objectifs d'apprentissage personnels en fonction du contenu du curriculum de l'Ontario et/ou de leur plan d'enseignement individualisé (PEI).	Accéder au vocabulaire propre à une matière et l'utiliser pour communiquer des idées avec précision.	2.2 Des processus et des pratiques sont en place pour permettre au personnel enseignant d'approfondir ses connaissances des matières enseignées et de peaufiner les stratégies pédagogiques pour appuyer l'apprentissage et le rendement des élèves.

Questionnement	Indicateur du CEE	Stratégie	Indicateur du CEE
Expliquer comment le questionnement aide à orienter la pensée et l'apprentissage.	4.4 Les activités d'exploration authentiques, pertinentes et signifiantes pour les élèves favorisent l'approfondissement de l'apprentissage.	Utiliser des techniques de lecture, d'écriture, d'examen, d'écoute, d'expression orale et de représentation actives pour recueillir des idées et y réagir.	4.3 Les technologies de l'information et des communications ainsi qu'une perspective mondiale et les habiletés propres au 21 ^e siècle sont intégrées à l'enseignement et à l'apprentissage.
Se servir de la technologie pour poser des questions et explorer des points de vue divergents.	4.3 Les technologies de l'information et des communications ainsi qu'une perspective mondiale et les habiletés propres au 21 ^e siècle sont intégrées à l'enseignement et à l'apprentissage.	Utiliser un processus d'écriture pour produire, explorer, développer et raffiner des productions écrites destinées à des fins et à des auditoires particuliers, et sous des formes particulières.	4.2 L'accent est mis dans toute l'école sur des attentes élevées en matière de rendement en littératie et numératie.
		Choisir et utiliser les organisateurs appropriés pour recueillir, gérer et communiquer de l'information et des idées.	4.3 Les technologies de l'information et des communications ainsi qu'une perspective mondiale et les habiletés propres au 21 ^e siècle sont intégrées à l'enseignement et à l'apprentissage.

Voix et identité	Indicateur du CEE
Être conscient de son rôle et de ses responsabilités quant à son apprentissage.	1.1 Les résultats d'apprentissage et les critères d'évaluation sont compris et partagés par les élèves et le personnel enseignant. 1.3 Les élèves ont régulièrement l'occasion de développer leurs habiletés à s'autoévaluer pour suivre leur progrès et définir leurs objectifs d'apprentissage personnels en fonction du contenu du curriculum de l'Ontario et/ou de leur plan d'enseignement individualisé (PEI).
Établir des liens personnels avec les textes et les tâches durant les activités de lecture, d'écriture, d'expression orale, d'écoute et de représentation.	4.5 L'enseignement et l'évaluation sont différenciés pour tenir compte des forces, des besoins et du niveau de préparation des élèves. 4.2 L'accent est mis dans toute l'école sur des attentes élevées en matière de rendement en littératie et numératie.
Apprécier ses propres connaissances et son expérience et celles des autres en contribuant activement à l'échange d'idées et en accueillant les idées nouvelles.	3.1 Les pratiques pédagogiques et le milieu d'apprentissage sont inclusifs et reflètent les besoins individuels des élèves ainsi que les préférences en matière d'apprentissage.
Faire valoir l'importance de son apport personnel et de celui des autres à l'avancement de l'apprentissage.	2.3 Les structures organisationnelles sont cohérentes et flexibles et répondent aux besoins des élèves. 1.2 Tout au long de l'apprentissage, les élèves reçoivent de la part de leurs enseignants et de leurs pairs de la rétroaction descriptive fondée sur les critères d'évaluation.
Voir comment ses opinions personnelles et celles des autres peuvent influencer la réflexion.	2.3 Les structures organisationnelles sont cohérentes et flexibles et répondent aux besoins des élèves. 4.2 L'accent est mis dans toute l'école sur des attentes élevées en matière de rendement en littératie et numératie.

Voix et identité	Indicateur du CEE
Chercher des occasions de s'exprimer de façon structurée devant des auditoires authentiques sur des sujets et des enjeux pertinents.	4.4 Les activités d'exploration authentiques, pertinentes et signifiantes pour les élèves favorisent l'approfondissement de l'apprentissage.
Faire valoir la liberté de choix des occasions d'apprentissage.	3.1 Les pratiques pédagogiques et le milieu d'apprentissage sont inclusifs et reflètent les besoins individuels des élèves ainsi que les préférences en matière d'apprentissage.
Se fixer des objectifs personnels et explorer des idées les intéressant personnellement qui se rapportent aux sujets à l'étude.	3.2 Les programmes scolaires incorporent les priorités identifiées par les élèves et reflètent la diversité, les besoins et les intérêts de la population étudiante. 4.4 Les activités d'exploration authentiques, pertinentes et signifiantes pour les élèves favorisent l'approfondissement de l'apprentissage. 5.1 Les champs d'intérêts et les besoins en matière d'apprentissage de tous les élèves sont reflétés dans les programmes, les itinéraires et la planification de carrière.



ANNEXE B – LIENS AVEC LE CURRICULUM

La littératie contribue à la satisfaction de toutes les attentes du curriculum. Le tableau ci-dessous indique les liens explicites entre, d'une part, les attentes du curriculum et, d'autre part, les composantes et les indicateurs relatifs aux élèves pour le cours de sciences et technologie 8e année. Il peut aussi servir de modèle pour l'examen des liens entre la littératie et les attentes du curriculum pour d'autres sujets ou cours.

Systèmes vivants – La cellule			
1. Démontrer sa compréhension de la structure et des fonctions principales des cellules végétales et animales ainsi que des processus cellulaires essentiels. 2. Examiner à partir d'observations et de recherches, les fonctions et les processus essentiels des cellules animales et végétales. 3. Évaluer l'impact sur la société et l'environnement des progrès scientifiques et technologiques réalisés dans le domaine de la cellule.			
Contenus d'apprentissage	Lien possible avec une ou des composantes de la littératie	Contenus d'apprentissage	Lien possible avec une ou des composantes de la littératie
1.1 Utiliser la théorie cellulaire pour décrire la nature des cellules	Stratégie Utiliser des processus propres aux matières pour créer, résoudre des problèmes, faire des recherches, prendre des décisions, revoir ses façons de penser, communiquer des idées et réfléchir sur l'apprentissage.	2.6 Communiquer oralement et par écrit en se servant d'aides visuelles dans le but d'expliquer les méthodes utilisées et les résultats obtenus lors de ses expérimentations, ses recherches, ses explorations ou ses observations.	Stratégie Choisir et utiliser les organisateurs appropriés pour recueillir, gérer et communiquer de l'information et des idées.
1.2 Identifier des organismes unicellulaires et multicellulaires et comparer la façon dont ils comblent leurs besoins essentiels.	Questionnement Poser des questions pour clarifier, approfondir sa pensée et confronter des idées dans le but de creuser un problème ou un sujet. Stratégie Choisir et utiliser les organisateurs appropriés pour recueillir, gérer et communiquer de l'information et des idées.	3.1 Démontrer une compréhension des postulats de la théorie cellulaire.	
2.1 Respecter les consignes de sécurité et utiliser de manière appropriée et sécuritaire les outils, l'équipement et les matériaux qui sont mis à sa disposition.		1.3 Identifier les structures et organites cellulaires, dont la membrane cellulaire, le noyau, le cytoplasme, la mitochondrie, la vacuole, le chloroplaste, le lysosome, le réticulum endoplasmique, le ribosome et l'appareil de Golgi, et en expliquer les fonctions de base.	
2.2 Faire des préparations humides ou sèches, sur lames de microscope, d'une variété de choses.		1.4 Décrire les différences et les similarités entre les cellules végétales et les cellules animales d'après leur fonction et structure.	
2.3 Utiliser un microscope avec précision afin de repérer et d'observer les structures de cellules animales ou végétales et d'en faire le dessin.		1.5 Expliquer les processus de diffusion et d'osmose ainsi que leur rôle à l'intérieur de la cellule.	

Systèmes vivants – La cellule

Contenus d'apprentissage	Lien possible avec une ou des composantes de la littératie	Contenus d'apprentissage	Lien possible avec une ou des composantes de la littératie
2.4 Utiliser la démarche expérimentale pour explorer les processus de diffusion d'osmose.	<p>Stratégie Utiliser des processus propres aux matières pour créer, résoudre des problèmes, faire des recherches, prendre des décisions, revoir ses façons de penser, communiquer des idées et réfléchir sur l'apprentissage.</p> <p>Questionnement Poser des questions pour clarifier, approfondir sa pensée et confronter des idées dans le but de creuser un problème ou un sujet.</p>	1.2 Identifier des organismes unicellulaires et multicellulaires et comparer la façon dont ils comblent leurs besoins essentiels.	
2.5 Utiliser les termes justes pour décrire ses activités d'expérimentation, de recherche, d'exploration et d'observation.	<p>Stratégie Accéder au vocabulaire propre à une matière et l'utiliser pour communiquer des idées avec précision.</p>	1.7 Expliquer l'organisation des cellules en tissus, en organes et en systèmes.	

Structures et mécanismes – Les systèmes en action

1. Démontrer sa compréhension de divers systèmes et des facteurs qui leur permettent de fonctionner efficacement et en sécurité.
2. Examiner les composantes essentielles au fonctionnement des systèmes.
3. Évaluer l'impact d'un système sur l'individu, la société ou l'environnement, et proposer des améliorations ou des solutions de rechange permettant de répondre à un même besoin.

Contenus d'apprentissage	Lien possible avec une ou des composantes de la littératie	Contenus d'apprentissage	Lien possible avec une ou des composantes de la littératie
3.2 Débattre les impacts sociaux, économiques et environnementaux de l'automatisation de systèmes.	<p>Questionnement Explorer, s'interroger et faire des recherches pour résoudre des problèmes et mieux comprendre.</p>	1.1 Identifier différents types de systèmes.	
1.2 Analyser l'impact sur l'individu, la société et l'environnement de solutions de remplacement répondant à des besoins actuellement satisfaits par des systèmes existants, en considérant diverses perspectives.	<p>Littératie critique Évaluer la neutralité, la fiabilité, l'impartialité et la validité des sources.</p>	1.3 Identifier le but, les intrants et les extrants de plusieurs systèmes.	
2.1 Respecter les consignes de sécurité et utiliser de manière appropriée et sécuritaire les outils, l'équipement et les matériaux qui sont mis à sa disposition ainsi que les techniques de construction qui lui sont suggérées.		1.7 Identifier les composantes d'un système et les procédés qui lui permettent de fonctionner.	
2.2 Déterminer quantitativement le travail accompli dans différentes situations de la vie courante.	<p>Stratégie Utiliser des processus propres aux matières pour créer, résoudre des problèmes, faire des recherches, prendre des décisions, revoir ses façons de penser, communiquer des idées et réfléchir sur l'apprentissage.</p>	3.4 Comparer, en utilisant des exemples, les significations scientifiques et quotidiennes des termes travail, force, énergie et efficacité.	<p>Stratégie Choisir et utiliser les organisateurs appropriés pour recueillir, gérer et communiquer de l'information et des idées.</p>

Structures et mécanismes – Les systèmes en action

Contenus d'apprentissage	Lien possible avec une ou des composantes de la littératie	Contenus d'apprentissage	Lien possible avec une ou des composantes de la littératie
2.3 Utiliser la démarche expérimentale pour examiner des facteurs qui influent sur le gain mécanique de différents mécanismes et machines simples et noter qualitativement et quantitativement le gain mécanique.	Stratégie Utiliser des processus propres aux matières pour créer, résoudre des problèmes, faire des recherches, prendre des décisions, revoir ses façons de penser, communiquer des idées et réfléchir sur l'apprentissage.	1.5 Comprendre et utiliser la formule ($W = F \times d$) pour établir le lien entre le travail, la force et la distance sur laquelle la force est exercée dans des systèmes mécaniques simples.	
2.4 Utiliser le processus de résolution de problèmes technologiques pour concevoir et construire un système qui assure une fonction et satisfait un besoin.	Questionnement Explorer, s'interroger et faire des recherches pour résoudre des problèmes et mieux comprendre. Métacognition Utiliser les critères de réussite établis et la rétroaction descriptive pour faire le suivi de l'apprentissage et planifier les étapes suivantes.	1.6 Calculer le gain mécanique ($GM = F_{produite}/F_{appliquée}$) de différents systèmes mécaniques.	
3.1 Identifier et évaluer les renseignements et les services de soutien aux consommateurs qui permettent à un système de bien fonctionner (p. ex., ligne de soutien technique et écrans d'aide pour un système informatique; manuel d'entretien mécanique d'un véhicule; système d'alerte météo dans une région; rappel d'articles jugés dangereux dans l'industrie des jouets).	Stratégie Appliquer sa connaissance des modes d'organisation et des structures et caractéristiques des textes pour naviguer dans des textes et en accroître la compréhension. Questionnement Poser des questions pour clarifier, approfondir sa pensée et confronter des idées dans le but de creuser un problème ou un sujet.	1.2 Expliquer comment les systèmes mécaniques produisent de la chaleur et décrire comment on peut réduire la friction afin d'augmenter le rendement de ces systèmes.	
2.5 Utiliser les termes justes pour décrire ses activités d'expérimentation, de recherche, d'exploration et d'observation.	Stratégie Accéder au vocabulaire propre à une matière et l'utiliser pour communiquer des idées avec précision.	1.8 Examiner des systèmes qui ont augmenté la productivité dans différents secteurs industriels.	
2.6 Communiquer oralement et par écrit en se servant d'aides visuelles dans le but d'expliquer les méthodes utilisées et les résultats obtenus lors de ses expérimentations, ses recherches, ses explorations ou ses observations.	Stratégie Choisir et utiliser les organisateurs appropriés pour recueillir, gérer et communiquer de l'information et des idées.	1.9 Identifier les facteurs sociaux qui déterminent l'évolution d'un système.	Questionnement Poser des questions pour clarifier, approfondir sa pensée et confronter des idées dans le but de creuser un problème ou un sujet.

Matière et énergie – Les fluides

1. Démontrer sa compréhension des propriétés de fluides y compris la masse volumique, la compressibilité et la viscosité.
2. Examiner les propriétés des fluides à partir d'expériences et de recherches.
3. Analyser les propriétés des fluides en fonction de leurs applications technologique et en évaluer l'impact sur la société et l'environnement.

Contenus d'apprentissage	Lien possible avec une ou des composantes de la littératie	Contenus d'apprentissage	Lien possible avec une ou des composantes de la littératie
3.1 Évaluer l'impact économique, environnemental et social d'innovations technologiques qui font appel aux propriétés des fluides.	Questionnement Se servir de la technologie pour poser des questions et explorer des points de vue divergents.	2.8 Communiquer oralement et par écrit en se servant d'aides visuelles dans le but d'expliquer les méthodes utilisées et les résultats obtenus lors de ses expérimentations, ses recherches, ses explorations ou ses observations.	Stratégie Choisir et utiliser les organisateurs appropriés pour recueillir, gérer et communiquer de l'information et des idées.
3.2 Évaluer les effets de déversements accidentels de fluide sur la société et sur l'environnement en considérant les efforts de nettoyage et de restitution qui sont impliqués.	Littératie critique Évaluer la neutralité, la fiabilité, l'impartialité et la validité des sources. Questionnement Se servir de la technologie pour poser des questions et explorer des points de vue divergents.	1.1 Comparer la viscosité de différents liquides.	
2.1 Respecter les consignes de sécurité et utiliser de manière appropriée et sécuritaire les outils, l'équipement et les matériaux qui sont mis à sa disposition.		1.2 Décrire la relation entre la masse, le volume et la masse volumique en tant que propriété de la matière.	
2.2 Effectuer des mesures pour déterminer le rapport masse/volume de différentes quantités d'une même substance.		1.3 Comparer qualitativement la masse volumique des solides, des liquides et des gaz en utilisant la théorie particulaire.	
2.4 Fabriquer et étalonner un aéromètre et s'en servir pour comparer la masse volumique de l'eau à celle de divers liquides.	Questionnement Poser des questions pour clarifier, approfondir sa pensée et confronter des idées dans le but de creuser un problème ou un sujet.	1.4 Comparer les liquides et les gaz en fonction de leur compressibilité et déterminer l'effet de l'application technologique de cette propriété.	
2.5 Utiliser la démarche de recherche pour explorer les applications courantes des principes de la mécanique des fluides et leurs emplois connexes.	Questionnement Explorer, s'interroger et faire des recherches pour résoudre des problèmes et mieux comprendre.	1.5 Déterminer la flottabilité d'un objet à partir de sa masse volumique, dans divers fluides.	
2.3 Utiliser la démarche expérimentale pour déterminer les facteurs qui influent sur le débit d'un fluide.	Stratégie Utiliser des processus propres aux matières pour créer, résoudre des problèmes, faire des recherches, prendre des décisions, revoir ses façons de penser, communiquer des idées et réfléchir sur l'apprentissage. Questionnement Poser des questions pour clarifier, approfondir sa pensée et confronter des idées dans le but de creuser un problème ou un sujet.	1.6 Expliquer de manière qualitative la relation exercée, le volume et la température d'un liquide ou d'un gaz s'ils sont comprimés ou chauffés.	

Matière et énergie – Les fluides

Contenus d'apprentissage	Lien possible avec une ou des composantes de la littératie	Contenus d'apprentissage	Lien possible avec une ou des composantes de la littératie
2.6 Utiliser le processus de résolution de problèmes technologiques pour concevoir, construire et faire fonctionner un modèle d'appareil courant qui fait appel à un système pneumatique ou hydraulique, en tenant compte du principe de Pascal.		1.7 Décrire le principe selon lequel les forces sont transférées dans toutes les directions dans un fluide.	
2.7 Utiliser les termes justes pour décrire ses activités d'expérimentation, de recherche, d'exploration et d'observation.	Stratégie Accéder au vocabulaire propre à une matière et l'utiliser pour communiquer des idées avec précision.	1.8 Identifier des fluides dans des organismes vivants et décrire leurs fonctions dans les processus vitaux.	

Systèmes de la Terre et de l'espace – Les systèmes hydrographiques

1. Démontrer sa compréhension des caractéristiques des systèmes hydrographiques de la Terre, de leurs similarités et de leurs différences ainsi que de leur influence sur une région donnée.
2. Examiner à partir d'expériences et de recherches, les ressources hydrographiques au niveau local.
3. Évaluer l'impact de l'activité humaine et des technologies sur les systèmes hydrographiques dans une optique de durabilité.

Contenus d'apprentissage	Lien possible avec une ou des composantes de la littératie	Contenus d'apprentissage	Lien possible avec une ou des composantes de la littératie
3.3 Mesurer sa consommation personnelle d'eau, la comparer avec celle enregistrée dans d'autres pays et proposer un plan pour réduire sa consommation d'eau et participer aux efforts d'économie d'eau déployés dans le monde en vue d'un développement durable.	Littératie critique Prendre une distance et réagir ou agir pour préserver l'équité, l'impartialité et la justice sociale. Questionnement Explorer, s'interroger et faire des recherches pour résoudre des problèmes et mieux comprendre.	2.6 Utiliser les termes justes pour décrire ses activités d'expérimentation, de recherche, d'exploration et d'observation.	Stratégie Accéder au vocabulaire propre à une matière et l'utiliser pour communiquer des idées avec précision.
3.2 Analyser du point de vue de la durabilité de l'environnement, comment une question d'ordre local, national ou international reliée aux ressources hydrographiques est abordée par diverses sources médiatiques.	Littératie critique Se rendre compte que les auteurs de textes ont leurs propres points de vue et préjugés. Questionnement Se servir de la technologie pour poser des questions et explorer des points de vue divergents.	2.7 Communiquer oralement et par écrit en se servant d'aides visuelles dans le but d'expliquer les méthodes utilisées et les résultats obtenus lors de ses expérimentations, ses recherches, ses explorations ou ses observations.	Stratégie Choisir et utiliser les organisateurs appropriés pour recueillir, gérer et communiquer de l'information et des idées.
3.1 Choisir une découverte scientifique ou innovation technologique et en décrire l'impact sur le système hydrographique local ou global.	Questionnement Explorer, s'interroger et faire des recherches pour résoudre des problèmes et mieux comprendre.	1.1 Identifier les divers états de l'eau sur la Terre, leur quantité relative et les conditions dans lesquelles l'eau se manifeste dans ces états.	
2.1 Respecter les consignes de sécurité et utiliser de manière appropriée et sécuritaire les outils, l'équipement et les matériaux qui sont mis à sa disposition.		1.2 Expliquer le concept de la ligne de partage des eaux et son importance dans la gestion et la planification des ressources hydrographiques.	

Systèmes de la Terre et de l'espace – Les systèmes hydrographiques

Contenus d'apprentissage	Lien possible avec une ou des composantes de la littératie	Contenus d'apprentissage	Lien possible avec une ou des composantes de la littératie
2.2 Explorer les façons dont les municipalités de sa région traitent et gèrent l'utilisation de l'eau.	<p>Questionnement Poser des questions pour clarifier, approfondir sa pensée et confronter des idées dans le but de creuser un problème ou un sujet.</p>	1.3 Expliquer en quoi les facteurs naturels et les activités humaines peuvent modifier le niveau de l'eau.	
2.3 Tester à des fins de comparaison, des échantillons d'eau provenant de divers endroits.	<p>Questionnement Explorer, s'interroger et faire des recherches pour résoudre des problèmes et mieux comprendre.</p> <p>Métacognition Utiliser les critères de réussite établis et la rétroaction descriptive pour faire le suivi de l'apprentissage et planifier les étapes suivantes.</p>	1.4 Décrire des facteurs qui influent sur les glaciers et la calotte glaciaire des pôles et en décrire les effets sur le système hydrographique local et global.	
2.5 Utiliser la démarche de recherche pour examiner des questions d'ordre local en matière de gestion de l'eau.	<p>Stratégie Utiliser des processus propres aux matières pour créer, résoudre des problèmes, faire des recherches, prendre des décisions, revoir ses façons de penser, communiquer des idées et réfléchir sur l'apprentissage.</p> <p>Questionnement Poser des questions pour clarifier, approfondir sa pensée et confronter des idées dans le but de creuser un problème ou un sujet.</p>	3.1 Choisir une découverte scientifique ou innovation technologique et en décrire l'impact sur le système hydrographique local ou global.	
2.4 Utiliser le processus de résolution de problèmes technologiques pour concevoir et fabriquer le prototype d'un système d'exploitation de l'eau ayant une fonction pratique et répondant à un besoin.			

ANNEXE C – LIENS AVEC LES HABILETÉS D'APPRENTISSAGE ET LES HABITUDES DE TRAVAIL

La littératie aide les élèves à acquérir des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail efficaces. Le tableau ci-dessous présente des liens explicites entre les indicateurs relatifs aux élèves et les exemples de critères indiqués pour chaque habileté d'apprentissage énoncés dans le document intitulé *Faire croître le succès*.

Fiabilité	Lien possible avec une ou des composantes de la littératie	Sens de l'organisation	Lien possible avec une ou des composantes de la littératie	Autonomie	Lien possible avec une ou des composantes de la littératie
Exemples de comportements L'élève :		Exemples de comportements L'élève :		Exemples de comportements L'élève :	
assume ses responsabilités et respecte ses engagements au sein du milieu scolaire;	Voix et identité [L'élève] Est conscient de son rôle et de ses responsabilités.	conçoit et met en œuvre un processus et un plan pour terminer son travail;	Métacognition [L'élève] Évalue les situations d'apprentissage et élabore des plans d'action, et choisit des stratégies et des ressources en conséquence. Stratégie [L'élève] Fixe des objectifs, établit des critères de réussite, crée et suit des plans, porte des jugements et détermine l'efficacité du plan.	fait, de façon autonome, des plans, des suivis, des évaluations et des révisions afin de terminer les tâches et d'atteindre les objectifs;	Stratégie [L'élève] Fixe des objectifs, établit des critères de réussite, crée et suit des plans, porte des jugements et détermine l'efficacité du plan.
termine ses travaux et ses devoirs et les remet à la date d'échéance convenue;	Métacognition [L'élève] Évalue les situations d'apprentissage et élabore des plans d'action, et choisit des stratégies et des ressources en conséquence.	détermine les priorités et gère son emploi du temps de façon à terminer les tâches et à atteindre les objectifs;	Métacognition [L'élève] Évalue les situations d'apprentissage et élabore des plans d'action, et choisit des stratégies et des ressources en conséquence. Stratégie [L'élève] Fixe des objectifs, établit des critères de réussite, crée et suit des plans, porte des jugements et détermine l'efficacité du plan.	utilise efficacement le temps alloué en classe pour terminer ses tâches;	Métacognition [L'élève] Évalue les situations d'apprentissage et élabore des plans d'action, et choisit des stratégies et des ressources en conséquence. Stratégie [L'élève] Fixe des objectifs, établit des critères de réussite, crée et suit des plans, porte des jugements et détermine l'efficacité du plan.
gère son comportement et en assume la responsabilité.	Voix et identité [L'élève] Est conscient de son rôle et de ses responsabilités quant à son apprentissage.	identifie, rassemble, évalue et utilise des renseignements, des moyens technologiques et des ressources pour terminer les tâches.	Littératie critique [L'élève] Utilise la technologie pour trouver des points de vue divergents, interagir avec de véritables auditoires et exprimer des idées.	respecte les routines et les consignes de manière indépendante.	Voix et identité [L'élève] Est conscient de son rôle et de ses responsabilités quant à son apprentissage.

Esprit de collaboration	Lien possible avec une ou des composantes de la littératie	Sens de l'initiative	Lien possible avec une ou des composantes de la littératie	Autorégulation	Lien possible avec une ou des composantes de la littératie
Exemples de comportements L'élève :		Exemples de comportements L'élève :		Exemples de comportements L'élève :	
accepte différentes fonctions au sein d'une équipe ainsi qu'une part équitable de la charge de travail;	Voix et identité [L'élève] Est conscient de son rôle et de ses responsabilités quant à son apprentissage. Stratégie [L'élève] Utilise des techniques de lecture, d'écriture, d'examen, d'écoute, d'expression orale et de représentation actives pour recueillir des idées et y réagir.	cherche et exploite de nouvelles idées et possibilités pour favoriser ses apprentissages;	Voix et identité [L'élève] Cherche des occasions de s'exprimer de façon structurée devant des auditoires authentiques sur des sujets et des enjeux pertinents. Voix et identité [L'élève] Se fixe des objectifs personnels et explore des idées l'intéressant personnellement qui se rapportent aux sujets à l'étude.	dirige ses apprentissages par l'établissement d'objectifs d'apprentissage personnels et le suivi de ses progrès;	Métacognition [L'élève] Détermine sa propre compréhension par rapport aux objectifs d'apprentissage et aux critères de réussite. Stratégie [L'élève] Fixe des objectifs, établit des critères de réussite, crée et suit des plans, porte des jugements et détermine l'efficacité du plan.
se montre ouvert par rapport aux idées, aux opinions, aux valeurs et aux traditions des autres;	Voix et identité [L'élève] Apprécie ses propres connaissances et expérience et celles des autres en contribuant activement à l'échange d'idées et en accueillant les idées nouvelles. Voix et identité [L'élève] Voit comment ses opinions personnelles et celles des autres peuvent influencer la réflexion.	innove et se montre disposé à prendre des risques;	Questionnement [L'élève] Se sert de la technologie pour poser des questions et explorer des points de vue divergents. Voix et identité [L'élève] Apprécie ses propres connaissances et expérience et celles des autres en contribuant activement à l'échange d'idées et en accueillant les idées nouvelles.	demande des éclaircissements ou de l'aide au besoin;	Métacognition [L'élève] Demande des précisions et un soutien lorsqu'il rencontre des obstacles à son apprentissage.
établit de bonnes relations avec les autres par lui-même et par le biais de médias;	Voix et identité [L'élève] Fait valoir l'importance de son apport personnel et de celui des autres à l'avancement de l'apprentissage.	manifeste de l'intérêt et de la curiosité dans un contexte d'apprentissage;	Questionnement [L'élève] Explore, s'interroge et fait des recherches pour résoudre des problèmes et mieux comprendre. Voix et identité [L'élève] Se fixe des objectifs personnels et explore des idées l'intéressant personnellement qui se rapportent aux sujets à l'étude.	évalue ses points forts, ses besoins et ses champs d'intérêt, et porte sur eux un regard critique;	Métacognition [[L'élève] Évalue les situations d'apprentissage et élabore des plans d'action, et choisit des stratégies et des ressources en conséquence. Métacognition [L'élève] Décèle ses préférences en matière d'apprentissage et ses forces individuelles, les communique et agit en conséquence.

Esprit de collaboration	Lien possible avec une ou des composantes de la littératie	Sens de l'initiative	Lien possible avec une ou des composantes de la littératie	Autorégulation	Lien possible avec une ou des composantes de la littératie
Exemples de comportements L'élève :		Exemples de comportements L'élève :		Exemples de comportements L'élève :	
collabore avec les autres dans le but de résoudre les différends et d'arriver à un consensus pour permettre à l'équipe d'atteindre ses objectifs;	Voix et identité [L'élève] Apprécie ses propres connaissances et expérience et celles des autres en contribuant activement à l'échange d'idées et en accueillant les idées nouvelles.	aborde les nouvelles tâches avec un esprit ouvert;	Métacognition [L'élève] Est au fait de ses propres actions et croyances et se rend compte de l'influence de ses attitudes, habitudes et dispositions sur la progression de son apprentissage.	détermine des possibilités, des options et des stratégies en matière d'apprentissage qui lui permettront de répondre à ses besoins et d'atteindre ses objectifs;	Métacognition [L'élève] Évalue les situations d'apprentissage et élabore des plans d'action, et choisit des stratégies et des ressources en conséquence.
partage les renseignements, les ressources et l'expertise dans l'accomplissement des tâches afin de résoudre les problèmes, de prendre des décisions et de stimuler l'esprit critique.	Stratégie [L'élève] Choisit et utilise les organisateurs appropriés pour recueillir, gérer et communiquer de l'information et des idées. Questionnement [L'élève] Pose des questions et y répond en collaboration avec ses pairs afin d'explorer différents modes de pensée.	reconnait et défend, de façon appropriée, ses droits et ses responsabilités ainsi que ceux des autres.	Voix et identité [L'élève] Fait valoir l'importance de son apport personnel et de celui des autres à l'avancement de l'apprentissage.	fait preuve de persévérance et s'efforce de relever les défis.	Métacognition [L'élève] Est au fait de ses propres actions et croyances et se rend compte de l'influence de ses attitudes, habitudes et dispositions sur la progression de son apprentissage.



ANNEXE D – RESSOURCES DU MINISTÈRE LIÉES AUX COMPOSANTES

Le tableau ci-dessous présente des ressources du Ministère sur support imprimé et vidéo qui peuvent être utilisées pour illustrer les composantes de la littératie chez les adolescentes et adolescents. (*Prière de noter qu'un certain nombre des ressources présentées sont en langue anglaise.*)

Littératie critique				
Ressources	Description	Support		Liens avec d'autres composantes de la littératie
		Vidéo	Imprimé	
<p>Accroître la capacité – Série d'apprentissage professionnel : La littératie critique</p> <p>http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/critique_Litteratie.pdf</p>	<p>Cette monographie souligne que tous les textes ont un but précis et que leur lecture n'est pas un acte passif, mais une interaction texte-lecteur qui vise une recherche de sens, soulève des questions et met en question des hypothèses.</p>		x	Stratégie
<p>À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique</p> <p>http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentssuccess/a_ecoutepartie1.pdf</p>	<p>Cette monographie fournit une abondante information sur la différenciation pédagogique (enseignement différencié) et des pistes d'action aux enseignantes et enseignants.</p>		x	Stratégie Voix et identité
<p>Accroître la capacité – Série d'apprentissage professionnel, Différenciation de l'enseignement des mathématiques</p> <p>http://resources.curriculum.org/secretariat/files/110209fDifferenciation.pdf</p>	<p>Cette monographie traite surtout de stratégies de différenciation de l'enseignement des mathématiques, notamment, celles axées sur l'enseignement des concepts clés et l'utilisation d'une trajectoire d'enseignement ou d'un parcours d'apprentissage pour planifier et concevoir des situations d'apprentissage et de consolidation ouvertes et parallèles.</p>		x	
<p>L'enseignement différencié – Webémission</p> <p>http://resources.curriculum.org/secretariat/march29f.shtml</p>	<p>Cette webdiffusion examine des messages fondamentaux dans le domaine de l'enseignement différencié, y compris des stratégies réussies pour satisfaire aux besoins de divers apprenants. Elle offre aux participantes et participants un point de départ pour la réflexion, le dialogue professionnel et l'action.</p>		x	
<p>Secrétariat de la littératie et de la numératie – Série de webémissions d'apprentissage professionnel : Discovering Voice</p> <p>http://resources.curriculum.org/secretariat/discovering/</p>	<p>Cette série de vidéos illustre une étude intégrée fondée sur la recherche. Les élèves doivent déterminer qui a une voix et qui est marginalisé, et pourquoi. Ils examinent différentes sources d'un point de vue critique pour déterminer quels sont les points de vue ignorés en histoire, en littérature et dans la société. Un guide de l'animateur est inclus.</p>	x	x	Voix et identité Metacognition Stratégie Questionnement
<p>Literacy GAINS: Reading Beneath, Behind and Beyond the Text</p> <p>http://www.edugains.ca/newsite/di2/enhancements2008/dienhancementsdiliteracycards8x11.html</p>	<p>Ce guide de référence rapide présente de l'information sur les principes, les avantages et les stratégies de la littératie critique.</p>		x	Questionnement Stratégie
<p>Snapshots of Effective Practice: Twenty-First Teaching and Learning: Allan Luke - Critical Literacy</p> <p>http://resources.curriculum.org/secretariat/snapshots/learners.html</p>	<p>Dans cette vidéo, Allan Luke traite de l'enseignement de la littératie critique à l'aide des textes sous différentes formes accessibles dans la vie courante.</p>	x		Voix et identité

Métacognition

Ressources	Description	Support Vidéo Imprimé	Liens avec d'autres composantes de la littératie
<p>Le plan d'amélioration continue du rendement des élèves</p> <p>http://resources.curriculum.org/secretariat/october4f.shtml</p>	<p>Cette webémission divisée en plusieurs segments présente les aspects de la démarche des éducatrices et éducateurs en vue d'améliorer le rendement des élèves.</p>	<p>x</p>	<p>Stratégie</p> <p>Voix et identité</p>
<p>Travaillons ensemble pour assurer la réussite de nos élèves – Guide pour la planification de l'amélioration au sein des écoles</p> <p>http://www.eqao.com/pdf_f/05/05p043f.pdf</p>	<p>Cette monographie est un complément au Guide de l'OQRE pour la planification de l'amélioration au sein des écoles et des conseils scolaires.</p>	<p>x x</p>	<p>Voix et identité</p>
<p>AER GAINS: Descriptive Feedback</p> <p>http://www.edugains.ca/newsite/aer2/aervideo/descriptivefeedback.html</p>	<p>Cette série de séquences vidéo destinées aux enseignantes et enseignants montre comment planifier de manière structurée les moments critiques où les élèves reçoivent une rétroaction descriptive leur permettant d'accroître leur indépendance et leur capacité de faire le suivi de leurs progrès et de déterminer les étapes suivantes de leur apprentissage.</p>	<p>x x</p>	<p>Stratégie</p> <p>Voix et identité</p>
<p>Accroître la capacité – Série d'apprentissage professionnel : L'autoévaluation des élèves</p> <p>http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/StudentSelfAssessment_fr.pdf</p>	<p>Cette monographie présente le processus d'autoévaluation, les avantages de l'autoévaluation pour les élèves et le personnel enseignant et son application dans la pratique.</p>	<p>x</p>	<p>Voix et identité</p> <p>Stratégie</p>
<p>Differentiated Instruction – Teaching/Learning Examples: GRADE 10 Introduction to Computer Studies (ICS20): Animation Programming – Computer Studies</p> <p>http://www.edugains.ca/resourcesDI/TeachingLearningExamples/ComputerStudies/GR10_INTROTOCOMPUTERSTUDIES_IC20ANIMATONPROG.pdf</p>	<p>Cette leçon sur la création d'animations comprend des annexes axées sur les préférences en matière d'apprentissage et les objectifs d'apprentissage.</p>	<p>x</p>	<p>Voix et identité</p>
<p>Differentiated Instruction – Teaching/Learning Examples Grade 8 Guidance and Career Education: Pathways – Goal Setting and Action Planning</p> <p>http://www.edugains.ca/resourcesDI/TeachingLearningExamples/Guidance%20%20Career%20Education%20Grades%207-10/Folder%20Guid_GR8_Goal%20Setting.pdf</p>	<p>Dans cette leçon, les élèves passent en revue le processus d'établissement d'objectifs pertinents qu'ils pourront trouver pertinents.</p>	<p>x</p>	<p>Stratégie</p> <p>Voix et identité</p>
<p>Literacy GAINS: Exploring Metacognitive Habits of Mind</p> <p>http://www.edugains.ca/newsite/literacy2/adolescent/metacognition.html</p>	<p>Cette série de séquences vidéo destinée au personnel enseignant montre comment enseigner aux élèves à élaborer des stratégies et à acquérir des habiletés en matière de pensée métacognitive.</p>	<p>x</p>	<p>Questionnement</p> <p>Stratégie</p> <p>Voix et identité</p>
<p>Literacy GAINS: Metacognition Lessons - English Grade 9 Applied ENG1P</p> <p>http://www.edugains.ca/newsite/literacy2/subjectspecific/gr9metacognition.html</p>	<p>Série de leçons présentant une façon d'enseigner explicitement la métacognition. Sont inclus des outils d'évaluation, des questions-amorces et de la documentation connexe pour les élèves.</p>	<p>x</p>	<p>Stratégie</p>

Métacognition (suite)

Ressources	Description	Support Vidéo Imprimé	Liens avec d'autres composantes de la littératie
<p>Literacy GAINS: Promoting Meaningful Student Involvement – Listening to What Students Have to Say</p> <p>http://www.edugains.ca/newsite/literacy2/supportsboyliteracy.html</p>	<p>Dans cette séquence vidéo, un enseignant et des élèves parlent de différentes façons d'apprendre et de leurs stratégies d'apprentissage.</p>	x	<p>Voix et identité</p> <p>Stratégie</p>

Questionnement

Ressources	Description	Support Vidéo Imprimé	Liens avec d'autres composantes de la littératie
<p>AER GAINS: Questionnement</p> <p>http://www.edugains.ca/newsite/aer2/aervideo/questioning.html</p>	<p>Les séquences vidéo proposées constituent des ressources (recherche et pratique) relatives au questionnement et au lien étroit qui le relie à l'évaluation à des fins d'apprentissage.</p>	x	<p>Voix et identité</p>
<p>Accroître la capacité – Série d'apprentissage professionnel : Le lancement du processus d'enquête des élèves</p> <p>http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/publications/Le_lancement_processus_enquete_eleves_TRP2012.pdf</p>	<p>Cette monographie décrit un processus d'enquête permettant aux enseignantes et aux enseignants de créer des occasions d'apprentissage pour les élèves. Ces derniers peuvent poser des questions, tirer un sens de l'information et mettre à profit leur curiosité naturelle pendant qu'ils développent les habiletés supérieures de leur pensée.</p>	x	<p>Voix et identité</p> <p>Littératie critique</p>
<p>Differentiated Instruction – Teaching/Learning Examples: Grade 7 Science and Technology: Go ECO! Ecosystems</p> <p>http://www.edugains.ca/resources/DI/TeachingLearningExamples/Science%20&%20Technology%20Grades%207&8/Folder%20Sci-Tech%20GR7%20EcoSystem.pdf</p>	<p>Dans cette leçon, les élèves sont appelés à recourir au questionnement dans une recherche sur un écosystème de leur choix.</p>	x	
<p>Literacy GAINS: One Approach to Questions</p> <p>http://www.edugains.ca/newsite/literacy2/videocliplibrary.html</p>	<p>Dans une des séquences vidéo proposées, Michael Hardt explique une stratégie permettant aux élèves de comprendre les questions.</p>	x	<p>Stratégie</p>
<p>Math GAINS: Big Ideas and Proportional Reasoning, K-12</p> <p>http://www.edugains.ca/resources/LearningMaterials/ContinuumConnection/BigIdeasQuestioning_ProportionalReasoning.pdf</p>	<p>Cet ensemble d'enseignement basé sur le contenu a pour but de soutenir l'apprentissage des élèves. On y trouve, entre autres, des questions visant à accroître la compétence en mathématiques.</p>	x	<p>Stratégie</p>
<p>Math GAINS: TIPS – Posing Powerful Questions</p> <p>http://www.edugains.ca/newsite/math2/tips_ppq.html</p>	<p>Les leçons présentées portent sur le questionnement efficace fondé sur l'utilisation des modèles TIPS et Posing Powerful Questions.</p>	x	
<p>Snapshots of Effective Practice: Collaborative Learning</p> <p>http://resources.curriculum.org/secretariat/snapshots/learners.html</p>	<p>Des élèves travaillant en équipe se posent des questions de clarification entre eux pour mieux comprendre le sujet à l'étude.</p>	x	<p>Littératie critique</p>

Stratégie

Ressources	Description	Support		Liens avec d'autres composantes de la littératie
		Vidéo	Imprimé	
<p>Accroître la capacité – Série d'apprentissage professionnel : Parlons de l'importance d'écouter</p> <p>http://www.edu.gov.on.ca/fr/literacynumeracy/inspire/research/Parler_ecouter.pdf</p>	<p>Cette monographie élabore sur le principe selon lequel les élèves qui s'expriment et écoutent efficacement sont plus susceptibles d'être aussi efficaces en lecture et en écriture. Le personnel enseignant est encouragé à utiliser diverses stratégies pour favoriser l'écoute dans la salle de classe.</p>		x	<p>Métacognition</p> <p>Questionnement</p> <p>Voix et identité</p>
<p>Accroître la capacité - Écrire pour apprendre – Développer la pensée des élèves dans l'ensemble du curriculum</p> <p>http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/CBS_WritingtoLearn.pdf</p>	<p>Les enseignantes et enseignants peuvent proposer des activités pratiques permettant aux élèves d'approfondir et d'élargir leur compréhension des sujets à l'étude.</p>		x	<p>Métacognition</p>
<p>Accroître la capacité – Série d'apprentissage professionnel : Un monde de mots : Favoriser le développement du vocabulaire des élèves</p> <p>http://www.edugains.ca/resourcesELL/Monographs/AWorldofWords.pdf</p>	<p>Cette monographie explore des stratégies d'enrichissement du vocabulaire de la langue anglaise.</p>		x	
<p>Differentiated Instruction: Mathematics - Centennial S. S.</p> <p>http://www.edugains.ca/newsite/di2/secondarydvdvideo.html</p>	<p>Dans cette séquence vidéo, des élèves recourent à la stratégie, au questionnement et au vocabulaire de la pensée critique pour mieux comprendre des concepts mathématiques.</p>	x		<p>Voix et identité</p> <p>Questionnement</p>
<p>Differentiated Instruction: Science – Bishop Macdonell</p> <p>http://www.edugains.ca/newsite/di2/secondarydvdvideo.html</p>	<p>Cette séquence vidéo montre des élèves qui travaillent ensemble pour apprendre du vocabulaire propre à la matière enseignée dans un cours de sciences.</p>	x		<p>Voix et identité</p>
<p>Differentiated Instruction – Teaching/Learning Examples: Grade 9 English, Applied (ENG1P): Reading Graphic Text</p> <p>http://www.edugains.ca/resourcesDI/TeachingLearningExamples/Language%20-%20English%20Grades%207-10/Folder%20Eng_GR9_Graphic%20Text.pdf</p>	<p>Cette leçon porte sur la lecture de textes comportant des éléments graphiques. Elle décrit plusieurs stratégies que les élèves peuvent adopter pour mieux comprendre.</p>		x	<p>Métacognition</p>
<p>Differentiated Instruction – Teaching/Learning Examples: Grade 10 Mathematics, Applied (MFM2P): Introduction to Solving Linear Systems</p> <p>http://www.edugains.ca/resourcesDI/TeachingLearningExamples/Mathematics%20Grades%207-10/Folder%20Math_GR10_Linear%20Systems.pdf</p>	<p>Dans cette leçon, les élèves évaluent l'efficacité d'une stratégie de résolution de problèmes. D'autres stratégies sont également proposées.</p>		x	
<p>Literacy GAINS: Assessment Matters - Working Together in Response to our Students</p> <p>http://www.edugains.ca/newsite/literacy2/literacyassessmentmatters.html</p>	<p>Il s'agit d'un module d'apprentissage professionnel collaboratif portant sur l'apprentissage de la littératie. On y explique comment l'évaluation de la lecture favorise l'enseignement adapté. Le module comprend un guide de l'animateur.</p>	x	x	<p>Métacognition</p>
<p>Literacy GAINS: Summarizing and Notetaking in Secondary Science</p> <p>http://www.edugains.ca/newsite/literacy2/coachingforliteracy.html</p>	<p>Dans cette vidéo, une enseignante expérimentée et une nouvelle enseignante donnent une leçon portant sur la production de résumés et la prise de notes dans un cours de sciences.</p>	x		<p>Métacognition</p>

Stratégie (suite)

Ressources	Description	Support		Liens avec d'autres composantes de la littératie
		Vidéo	Imprimé	
Math GAINS: Differentiated Instruction Math Cards http://www.edugains.ca/newsite/math2/di.html	Cette série de fiches fournit des suggestions aux élèves concernant les stratégies et les outils qu'ils peuvent utiliser pour démontrer leur compréhension des processus mathématiques.		x	
Math GAINS: TIPS4RM Mathematical Processes http://www.edugains.ca/resources/LearningMaterials/MathProcesses/MathProcessesPackage.pdf	Cette ressource propose des stratégies aux élèves, ainsi qu'au personnel enseignant, et fournit des exemples de questions et de rétroactions, en vue d'aider les adolescentes et adolescents à développer leurs compétences en résolution de problèmes mathématiques.		x	Métacognition Questionnement
Faire la différence... De la recherche à la pratique – Améliorer l'expression écrite des élèves http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/ww_student_writing_french.pdf	Cette monographie présente les avantages de la rétroaction comme outil d'enseignement afin de faire progresser l'expression écrite des élèves.		x	Voix et identité

Voix et identité

Ressources	Description	Support		Liens avec d'autres composantes de la littératie
		Vidéo	Imprimé	
Differentiated Instruction – Teaching/Learning Examples: Grade 9 Learning Strategies (GLS10, GLE10): Community involvement Investigation – Guidance and Career Education http://www.edugains.ca/resources/DI/TeachingLearningExamples/Guidance%20&%20Career%20Education%20Grades%207-10/Folder%20Guid_GR9_Comm_Involvement.pdf	Dans cette leçon, les élèves explorent des occasions d'engagement communautaire pour comprendre comment des activités d'apprentissage basées sur cet engagement peuvent renforcer l'apprentissage individuel.		x	
Differentiated Instruction – Teaching/Learning Examples: GRADE 10 Introduction to Computer Studies (ICS20): Animation Programming – Computer Studies http://www.edugains.ca/resources/DI/TeachingLearningExamples/ComputerStudies/GR10_INTROTOCOMPUTERSTUDIES_IC20ANIMATONPROG.pdf	Cette leçon portant sur la création d'animations comprend des annexes mettant l'accent sur les préférences et les objectifs personnels en matière d'apprentissage.		x	Métacognition
Differentiated Instruction – Teaching/Learning Examples: Grade 8 Guidance and Career Education: Pathways – Goal Setting and Action Planning http://www.edugains.ca/resources/DI/TeachingLearningExamples/Guidance%20&%20Career%20Education%20Grades%207-10/Folder%20Guid_GR8_Goal%20Setting.pdf	Dans cette leçon, les élèves se fixent des objectifs pertinents pour eux.		x	Stratégie Métacognition

Voix et identité (suite)

Ressources	Description	Support		Liens avec d'autres composantes de la littératie
		Vidéo	Imprimé	
<p>ELL GAINS: Dr. Jim Cummins - OISE</p> <p>http://www.edugains.ca/newsite/ell2/webcasts.html</p>	Dans cette séquence vidéo, Jim Cummins décrit les liens entre la langue et la littératie, en particulier chez les élèves qui apprennent l'anglais.	x		
<p>Financial Literacy in The Arts – Grade 9 and 10 Music</p> <p>http://www.edugains.ca/newsite/financialLiteracy/secondary.html</p>	Dans cette série vidéo, des élèves échangent sur les facteurs à prendre en compte avant de faire un achat, établissent ensemble des critères d'achat et examinent comment cela peut s'appliquer à d'autres achats dans leur vie personnelle.	x	x	
<p>Financial Literacy in Grade 9 Geography</p> <p>http://www.edugains.ca/newsite/financialLiteracy/secondary.html</p>	Autre série vidéo présentant des élèves qui établissent des liens avec leur vécu par rapport aux répercussions des investissements sur les plans économique, environnemental et social et à l'échelle mondiale, et qui réfléchissent sur leur apprentissage personnel.	x		Métacognition
<p>Financial Literacy in Grade 11 & 12 Canadian and World Studies</p> <p>http://www.edugains.ca/newsite/financialLiteracy/secondary.html</p>	Dans cette séquence vidéo, des élèves, avec l'aide d'un enseignant, planifient un voyage en prenant en considération toutes les contraintes possibles et les implications financières. Un guide de l'animateur est inclus.	x	x	Stratégie
<p>Secrétariat de la littératie et de la numératie – Série de webémissions d'apprentissage professionnel : Discovering Voice – Developing Student Voice</p> <p>http://resources.curriculum.org/secretariat/discovering/developing.shtml</p> <p>Le lien suivant donne accès à d'autres ressources en langue française se rapportant à ce segment.</p> <p>http://resources.curriculum.org/secretariat/framework/indexf.shtml</p>	Cette série de segments vidéo explore le thème de la Voix des élèves en présentant des pratiques efficaces d'échange en plénière et en petits groupes.	x		Littératie critique Questionnement
<p>Snapshots of Effective Practice: Lucy West – Insights into Effective Practice</p> <p>http://resources.curriculum.org/secretariat/snapshots/lucy.html#studentvoice</p>	Dans la séquence vidéo intitulée Student Voice, Lucy West montre comment les enseignantes et enseignants peuvent aider les élèves à exprimer leur voix en les encourageant à articuler leur pensée et en affirmant leurs idées en classe. Dans d'autres segments, elle explique comment créer une culture d'échanges en classe et décrit les obstacles à l'expression des élèves	x		Métacognition Questionnement

BIBLIOGRAPHIE

LITTÉRATIE CRITIQUE

Burke, J. (2001). *Illuminating Texts*, Portsmouth (New Hampshire), Heinemann.

Fisher, D. et Frey, N. (2008). *Improving Adolescent Literacy: Content Strategies at Work*. Columbus: Pearson/Merrill Prentice-Hall.

Hinchman, K. et Sheridan-Thomas, H. (Eds.). (2008). *Best Practices in Adolescent Literacy Instruction*, New York, Guilford Press.

Irvin, J., Meltzer, J., Mickler, M., Phillips, M., et Dean, N. (2009). *Meeting the Challenge of Adolescent Literacy: Practical Ideas for Literacy Leaders*, Newark (Delaware), International Reading Association.

Secrétariat de la littératie et de la numératie (2009). La Série d'apprentissage professionnel – La littératie critique.

Secrétariat de la littératie et de la numératie (2007). *Dr. Allan Luke: The New Literacies*. http://resources.curriculum.org/secretariat/may31_full.shtml

McLaughlin, M. et DeVoogd, G. (2004). *Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text*, Toronto, Scholastic.

Moje, E., Young, J., Readence, J., et Moore, D. (2000). « Reinventing adolescent literacy for new times: Perennial and millennial issues », *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 400-410.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (auteur) (2006). *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie* (vol. 1), Toronto.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (auteur) (2010). *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française : Pour appuyer l'amélioration des écoles et la réussite des élèves*, Toronto.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Division du rendement des élèves (auteur) (2011). *Discovering Voice*, Toronto.

Wilhelm, J. (2002). *Action Strategies for Deepening Comprehension*, Toronto, Scholastic.

MÉTACOGNITION

Costa, A.L. (2008). « *The Thought-Filled Curriculum* », *Educational Leadership*, 65 (5).

Gregory, G.H. et Champman, C. (2007). *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All* (2e éd.), Thousand Oaks (Californie), Corwin Press.

Hayes Jacobs, H. (dir.) (2010). *Curriculum 21: Essential Education for a Changing World*, Alexandria (Virginie), ASCD.

Literacy GAINS (2008). *Connecting Practice and Research: Metacognition Guide*.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (auteur) (2010). *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française : Pour appuyer l'amélioration des écoles et la réussite des élèves*, Toronto.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (auteur) (2010). *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*, Toronto.

Nokes, J.D. et Dole, J.A. (2004). « Helping Adolescent Readers through Explicit Strategy Instruction », *Adolescent Literacy Research and Practice*, New York, Guilford Press.

Secrétariat de la littératie et de la numératie (2007). *Accroître la capacité – L'autoévaluation des élèves*.

Willis, J. (2007). *Brain-Friendly Strategies for Inclusive Classroom*, Alexandria (Virginie), ASCD.

Wood, K.D. et Blanton, W.E. (dir.) (2009). *Literacy Instruction for Adolescents: Research Based Practice*, New York, Guilford Press.

QUESTIONNEMENT

AER GAINS. *Questioning: Assessment for Learning Video Series, A resource to support the implementation of Growing Success: Assessment, Evaluation and Reporting in Ontario Schools*. Site Web d'Edugains : <http://www.edugains.ca/newsite/aer2/aervideo/questioning.html>.

Chin, C. (2004). « Questioning Students in Ways that Encourage Thinking », *Teaching Science* 50 (4), 16-21.

Costa, A. et Kallick, B. (2000). *Describing the 16 Habits of Mind*. Consulté en mars 2012. <http://www.instituteforhabitsofmind.com/resources/pdf/16HOM.pdf>.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta Analyses Relating to Achievement*, New York, Routledge.

QUESTIONNEMENT (suite)

Fisher, D. et Frey, N. (2008). *Improving Adolescent Literacy: Content Strategies at Work*, Columbus, Pearson/Merril Prentice Hall.

Literacy GAINS. *One Approach to Questions*. Site Web d'Edugains : <http://www.edugains.ca/newsite/literacy2/videocliplibrary.html>.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (auteur) (2010). *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*, Toronto.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (auteur) (2010). *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française*, Toronto.

Rothstein, D. et Santana, L. (2011). « Teaching Students to Ask Their Own Questions », *Harvard Education Newsletter*, Harvard, Harvard Education Publishing Group.

Secrétariat de la littératie et de la numératie (2011). *La Série d'apprentissage professionnel – L'art de questionner de façon efficace*.

Walsh, J.A. et Sattes, B.D. (2011). *Thinking through Quality Questioning: Deepening Student Engagement*, Thousand Oaks (Californie), Corwin.

Wood, K.D. et Blanton, W.E. (dir.) (2009). *Literacy Instruction for Adolescents: Research Based Practice*, New York, Guilford Press.

STRATÉGIE

Alexander, P. et Jetton, T. (2000). « Learning from Text: A Multidimensional & Developmental Perspective », *Handbook of Reading Research, Volume 3*, Kamil, M., Mosenthal, P., Pearson, D. et Barr, R. (dir.), Mahwah (New Jersey), Erlbaum, 285-310.

Carnegie Council on Advancing Adolescent Literacy (2010). *Time to Act: An Agenda for Advancing Adolescent Literacy*, New York, Carnegie Corporation of New York.

Costa, A. et Kallick, B. (2000). *Describing the 16 Habits of Mind*. Consulté en mars 2012. <http://www.instituteforhabitsofmind.com/resources/pdf/16HOM.pdf>.

Fisher, D. et Frey, N. (2008). *Improving Adolescent Literacy: Content Strategies at Work*, Columbus, Pearson/Merril Prentice Hall.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, New York, Routledge.

STRATÉGIE (suite)

International Reading Association (auteur) (2012). *Adolescent Literacy* (énoncé de position, éd. révisée), Newark (Delaware).

Irvin, J., Meltzer, J., Mickler, M., Phillips, M. et Dean, N. (2008). *Meeting the Challenge of Adolescent Literacy*, International Reading Association.

Ivey, G. et Fisher, D. (2006). *Creating Literacy Rich Schools for Adolescents*, Alexandria (Virginie), ASCD.

Literacy GAINS/Student Success (2008). *Differentiated Instruction Educator's Package Facilitator's Guide: Literacy*, http://www.edugains.ca/resources/LIT/DIforLiteracy/DI_FacilitatorsGuide.pdf.

Marzano, T. (2012). *Classroom Instruction that Works, 2nd edition*, Alexandria (Virginie), ASCD.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (auteur) (2003). *La littératie en tête de la 7^e à la 12^e année : Rapport du Groupe d'experts sur les élèves à risque*, Toronto.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (auteur) (2003). *La littératie en tête : Stratégies pour toutes les matières de la 7^e à la 12^e année*, Toronto.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (auteur) (2006). *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie (vol. V)*, Toronto.

Secrétariat de la littératie et de la numératie (2008). « La littératie dans toutes les disciplines », *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/contentLiteracy.pdf>.

Walsh, J.A. et Sattes, B.D. (2011). *Thinking through Quality Questioning: Deepening Student Engagement*, Thousand Oaks (Californie), Corwin.

Wood, K.D. et Blanton, W.E. (dir.) (2009). *Literacy Instruction for Adolescents: Research Based Practice*, New York, Guilford Press.

VOIX ET IDENTITÉ

AER GAINS. Learning Goals and Success Criteria: « *Assessment for Learning Video Series* », *A resource to support the implementation of Growing Success: Assessment, Evaluation and Reporting in Ontario Schools*. Site Web d'Edugains : <http://www.edugains.ca/newsite/aer2/aervideo/questioning.html>.

Beers, K., Probst, R. et Rief, L. (dir.) (2007). *Adolescent Literacy: Turning Promise into Practice*, Portsmouth (New Hampshire), Heinemann.

Christenbury, L., Bomer, R. et Smagorinsky, P. (dir.) (2009). *Handbook of Adolescent Literacy Research*, New York, Guilford Press.

Fielding, M. et Rudduck, J. (2002). « The Transformative Potential of Student Voice: Confronting the Power Issues ». Mémoire présenté à la Student Consultation, Community and Democratic Tradition.

Flutter, J. et Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils: What's in it for Schools?*, New York, Routledge.

Levin, B. (2000). « Putting Students at the Centre in Education Reform », *International Journal of Educational Change*, 1 (2), 155-172.

Lyle, S. et Hendley, D. (2010). *Improving Learning by Taking Account of Learners' Perspectives*, J. Furlong (dir.), Université d'Oxford.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (auteur) (2010). *Differentiated Instruction Scrapbook*, Toronto.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (auteur) (2010). *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française : Pour appuyer l'amélioration des écoles et la réussite des élèves*, Toronto.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (auteur) (2011). *L'apprentissage pour tous – Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces de la maternelle à la 12^e année*, 2011 (Version provisoire), Toronto.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Division du rendement des élèves (auteur) (2011). *Discovering Voice*, Toronto.

Ritchhart, R. (2002). *Intellectual Character: What It Is, Why It Matters, and How to Get It*, New York, Jossey Bass.

Rivière, D., Sotomayor, L., West Burns, N., Kugler, J. et McCready, L. (2008). *Towards a Multidimensional Framework for Student Engagement*, Toronto, OISE/University of Toronto.

Rogers, A. (2005). *Student Voice: Bridges to Learning*, Seattle, Université de l'État de Washington.

Rudduck, J. et McIntyre, D. (2007). *Improving Learning Through Consulting Pupils*, New York, Routledge.

Willis, J. (2007). *Brain-Friendly Strategies for the Inclusive Classroom*, Alexandria (Virginie), ASCD.

Wood, K.D. et Blanton, W.E. (dir.) (2009). *Literacy Instruction for Adolescents: Research Based Practice*, New York, Guilford Press.



AUTRES RÉFÉRENCES

Armstrong, T. (2006). *The Best Schools: How Human Development Research Should Inform Educational Practice*, Alexandria (Virginie), ASCD.

Association for Supervision and Curriculum Development (avril 2005). « The Adolescent Learner », *Educational Leadership*, 62 (7), Alexandria (Virginie), ASCD.

Association for Supervision and Curriculum Development (février 2011). « Teaching Screenagers », *Educational Leadership*, 65 (5), Alexandria (Virginie), ASCD.

Association for Supervision and Curriculum Development (avril 2011). « The Transition Years », *Educational Leadership*, 68 (7), Alexandria (Virginie), ASCD.

Clavier, R. (2009). *Teen Brain, Teen Mind: What Parents Need to Know to Survive the Adolescent Years*, Toronto, Keyporter Books.

Fisher, D. et Frey, N. (2008). *Better Learning Through Structured Teaching*, Alexandria (Virginie), ASCD.

Gregory, G.H. et Kuzmich, L. (2005). *Differentiated Literacy Strategies for Student Growth and Achievement in Grades 7-12*, Thousand Oaks (Californie), Corwin Press.

Hayes Jacobs, H. (2010). *Curriculum 21: Essential Education for a Changing World*, Alexandria (Virginie), ASCD.

Heller, R.H. et Greenleaf, C.L. (2007). *Literacy Instruction in the Content Areas: Getting to the Core of Middle and High School Improvement*, Washington, D.C., Alliance for Excellent Education.

Hume, K. (2007). *Start Where They Are: Differentiating Success with the Young Adolescent*, Toronto, Pearson.

Hume, K. (2010). *Tuned Out: Engaging the 21st Century Learner*, Toronto, Pearson.

International Reading Association (auteur) (2012). *Adolescent Literacy* (énoncé de position, éd. de 2012 révisée), Newark (Delaware).

Ivey, G. et Fisher, D. (2006). *Creating Literacy Rich Schools for Adolescents*, Alexandria (Virginie), ASCD.

Ippolito, J., Steele, J.L. et Samson, J.F. (dir.) (2008). *Harvard Educational Review: Adolescent Literacy*, 78 (1).

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003). *La littératie en tête de la 7^e à la 12^e année : Rapport du Groupe d'experts sur les élèves à risque*, Toronto. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario (2012). D'un stade à l'autre – *Une ressource sur le développement des jeunes* (<http://www.children.gov.on.ca/htdocs/French/documents/topics/youthopportunities/steppingstones/ressourcedevloppementdesjeunes.pdf>).

Philp, Raleigh (2007). *Engaging 'Tweens and Teens*, Thousand Oaks (Californie), Corwin.

Piercy, T. et Piercy, W. (2011). *Disciplinary literacy: Redefining deep understanding and leadership for 21st century demands*, Englewood (Colorado), Lead + Learn Press.

Steinberg, L. (2008). *Adolescence*, Toronto, McGraw Hill.

Strauch, B. (2003). *The Primal Teen*, New York, Anchor Books.

Tapscott, D. (2008). *Grown Up Digital*, Toronto, McGraw Hill.

Topping, D. et McManus, R. (2002). *Real reading, real writing*, Portsmouth (New Hampshire), Heinemann.

Willms, J.D., Friesen, S. et Milton, P. (2009). *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui?* (Premier rapport national), Toronto, Association canadienne d'éducation (<http://www.cea-ace.ca/fr/publication/qu%E2%80%99-tu-fait-%C3%A0-l%E2%80%99-C3%A9cole-aujourd%E2%80%99hui-%E2%80%93-contestations-r%C3%A9centes-en-mati%C3%A8re-d%E2%80%99engagement-intel>).

ÉduSource

© Direction des politiques relatives au curriculum et à l'évaluation,
Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2012

ISBN 978-1-4606-1009-1 (Print)
ISBN 978-1-4606-1010-7 (PDF)