



La différenciation et l'évaluation au primaire

**Présenté par
Le sous-comité en évaluation des apprentissages
en Montérégie**

Février 2007



Table des matières

Introduction	3
Chapitre 1 : Les formes de différenciation	4
1.1 Un premier pas vers la différenciation : la variation	4
1.2 Trois autres formes de différenciation : la flexibilité, l'adaptation et la modification	4
Chapitre 2 : La différenciation et le processus d'évaluation	6
2.1 Planifier la différenciation	6
2.2 Des outils de collecte de données différenciés	6
2.3 Des exigences différenciées pour l'interprétation des données	7
2.4 Des outils de communication du jugement différenciés	8
2.5 Décider de moyens d'action différenciés	10
Chapitre 3 : Modèle d'application de différenciation de l'évaluation en cours de cycle	11
3.1 En début d'année : établir un diagnostic	11
3.2 À partir de ce moment, et pour le reste de l'année	12
3.3 Communiquer aux parents et aux élèves	15
Chapitre 4 : Modèle d'application de différenciation de l'évaluation en fin de cycle	16
4.1 Quelques semaines avant l'établissement du bilan de fin de cycle	16
4.2 Établir le bilan	17
4.3 Communiquer aux parents et aux élèves	19
Annexe 1 : Exemple d'outil illustrant le progression d'un élève	20

Liste des tableaux

1	Évaluation et différenciation	5
2a	La collecte des données et les axes de différenciation	7
2b	L'interprétation des données et les axes de différenciation	8
2c	Le jugement et les axes de différenciation	9
2d	La décision-action et les axes de différenciation	10
3	Axes de différenciation et évaluation en cours de cycle	14
4	Axes de différenciation et évaluation en fin de cycle	18

Introduction

Comment peut-on jumeler la pratique d'évaluation avec celle de la différenciation? Devrait-on évaluer pour différencier ou encore différencier l'évaluation?

Considérant l'évaluation comme une démarche qui permet de cerner le niveau de développement des compétences de l'élève, dans le but de le placer dans des situations les plus fécondes pour lui, nous devons d'abord évaluer pour différencier; construire un diagnostic précis de l'élève.

Considérant maintenant l'évaluation comme une démarche intégrée à l'apprentissage, nous nous devons de différencier les moyens et les outils d'évaluation, afin de permettre à chaque élève de démontrer les apprentissages réalisés tout en s'assurant de la cohérence entre ce qui est enseigné et ce qui est évalué.

Ce document s'adresse à des conseillers pédagogiques et invite à poser un regard sur différents aspects de la différenciation et de l'évaluation, pour ensuite les jumeler, les coordonner, puis les actualiser en classe. Il aborde :

- ◆ les formes de différenciation (flexibilité, adaptation, modification);
- ◆ l'intégration de la différenciation à travers la démarche évaluative;
- ◆ l'actualisation en cours de cycle;
- ◆ l'actualisation en fin de cycle.

Chapitre 1

Les formes de différenciation

Après avoir consulté différentes ressources, partagé et confronté nos idées, nous en sommes venus à classer les interventions pédagogiques selon quatre niveaux.

1.1 Un premier pas vers la différenciation : la variation

La variation des moyens d'enseignement s'illustre par la combinaison (intégrée, simultanée ou consécutive) de différentes approches pédagogiques : la pédagogie du projet, le travail en ateliers, la coopération, l'exploitation des intelligences multiples, l'interdisciplinarité, la résolution de problèmes, etc. Habituellement, elles sont choisies sans intention relative à des besoins spécifiques de certains élèves, mais plutôt dans le but de varier pour éviter la redondance et l'ennui.

1.2 Trois formes de différenciation : la flexibilité, l'adaptation et la modification

La flexibilité, l'adaptation et la modification se distinguent de la variation par le fait qu'elles sont mises en place dans une **intention** particulière, fondée sur un diagnostic pédagogique.

Afin de comparer la portée de chacun, le **Tableau 1** illustre et précise les distinctions quant :

- ◆ aux productions attendues (démarche, trace écrite, dessin, schéma, organisateur d'idées, maquette, exposé oral, affiche, etc.);
- ◆ aux critères d'évaluation;
- ◆ aux exigences fixées au regard des critères d'évaluation;
- ◆ aux moyens d'évaluation à utiliser (entrevue, analyse du travail, observation, co-évaluation, ...).

Tableau 1
Évaluation et différenciation

		Illustration	Productions	Critères d'évaluation	Exigences	Moyens d'évaluation	
Variation des approches		Sans intention relative aux besoins spécifiques des élèves.	Les productions attendues sont les mêmes.	Les critères sont communs à tous les élèves,	Les exigences sont communes à tous les élèves.	Les moyens d'évaluation sont communs pour l'ensemble du groupe.	
	Différenciation	Flexibilité	Situations d'apprentissage et d'évaluation où chacun peut développer et utiliser sa compétence selon son profil. Cette souplesse permet d'offrir des choix à l'élève.	Les tâches présentées sont communes à tous les élèves. Les productions attendues sont variées, mais généralement du même ordre.	Les critères sont communs à tous les élèves.	Les exigences sont communes à tous les élèves.	Les moyens peuvent varier selon le profil de l'élève.
		Adaptation	Ajustements ou aménagements de la situation d'apprentissage et d'évaluation qui amènent à changer la façon dont elle se vit pour répondre aux besoins des élèves.	Les tâches sont d'un même niveau de difficulté mais doivent être adaptées en fonction des besoins de l'élève. Les productions peuvent être variées.	Les critères sont communs à tous les élèves.	Les exigences reliées à un même critère sont communes à tous les élèves	Les moyens peuvent varier selon les besoins de l'élève.
		Modification	Changements dans les situations d'apprentissage et d'évaluation.	Les tâches présentent des niveaux de difficulté différents. Les productions sont variées.	Les critères sont ciblés en fonction du niveau cognitif de l'élève et en fonction de la production attendue. Ils peuvent donc varier.	Les exigences sont fixées en fonction des besoins d'apprentissage de l'élève.	Les moyens peuvent varier selon le profil de l'élève.

Chapitre 2

La différenciation et le processus d'évaluation

Une pédagogie différenciée nécessite une planification rigoureuse des apprentissages en fonction du profil de l'apprenant. Comme l'évaluation est intégrée à l'apprentissage, il est plus que nécessaire de réfléchir sur les gestes de différenciation possibles à chacune des étapes du processus d'évaluation.

Une première démarche consiste à établir un diagnostic précis du profil d'apprentissage de l'élève qui permet de cerner son niveau cognitif, son style d'apprentissage, ses intérêts, etc. Cette opération est essentielle pour guider les pratiques de variation vers des pratiques de différenciation.

2.1 Planifier la différenciation

C'est à l'étape de la planification du processus d'évaluation des apprentissages que l'on pourra déterminer les axes de différenciation à emprunter lors de la prise d'information, de l'interprétation des données, du jugement et de la décision-action. Avant même de placer l'élève en situation d'apprentissage, l'enseignant devra avoir réfléchi sur les moyens d'évaluation et de régulation ainsi que sur les outils de collecte de données et de communication les plus pertinents à exploiter auprès de ses élèves, compte tenu de leur profil.

Les paragraphes qui suivent fournissent des exemples de différenciation à chacune des autres étapes du processus d'évaluation.

2.2 Des outils de collecte de données différenciés

La collecte de données peut être différenciée au niveau de la tâche elle-même. L'enseignant devrait ainsi proposer à ses élèves des tâches ouvertes, adaptées ou modifiées, qui permettent à chacun de démontrer ses compétences en relevant un défi qui lui est accessible.

Il est important de souligner qu'autant dans un contexte d'aide à l'apprentissage que dans celui de reconnaissance des compétences, l'enseignant se doit d'apporter du soutien à un élève qui ne peut avancer dans la réalisation de la tâche. Il est toutefois essentiel de consigner clairement

l'aide apportée afin d'en tenir compte lors du jugement et de la communication sur le développement de la compétence visée.

Par ailleurs, une même tâche peut être proposée à chaque élève en variant les outils de collecte des données. On pourrait, par exemple, exercer sa compétence à lire en expliquant verbalement sa compréhension, en produisant un organisateur graphique des informations du texte, en communiquant par écrit sa réaction au texte, etc. L'élève est amené à démontrer sa compétence en laissant des traces correspondant davantage à son profil d'apprenant.

Notons finalement qu'une autre façon de différencier est d'offrir des moments différents de collecte de données afin de respecter le choix de planification du travail de l'élève ainsi que, dans une limite acceptable, son rythme dans l'exécution des tâches proposées.

Tableau 2a	
La collecte des données et les axes de différenciation	
Objets de différenciation	Axes de différenciation
Différencier la tâche	Différenciation des processus Différenciation des contenus Différenciation des productions Différenciation des structures
Différencier les moyens d'évaluation Exemples : entrevues, analyse des travaux, observations, réflexions des élèves	Différenciation des processus Différenciation des productions
Différencier les traces à recueillir Exemples : démarche, schéma, écrit, dessin, maquette, exposé, affiche	Différenciation des productions
Différencier les moments de collecte des données	Différenciation des structures
Différencier l'aide apportée	Différenciation des processus

2.3 Des exigences différenciées pour l'interprétation des données

L'interprétation des données peut également faire l'objet de différenciation. Ainsi, même si tous les élèves sont confrontés à une tâche semblable, l'enseignant a la possibilité de modifier les exigences liées aux critères d'évaluation retenus dans la situation d'apprentissage et d'évaluation. Par

exemple, dans la compétence «Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique», on pourrait exiger moins de précisions relativement au critère «élaboration d'explications pertinentes ou de solutions réalistes» pour certains élèves, compte tenu de leur difficulté dans l'utilisation de stratégies de communication. Il serait également possible d'aller jusqu'à choisir des critères d'évaluation différents pour certains élèves selon leurs difficultés ou leurs forces spécifiques. On parle alors de modification.

Différencier les exigences et les objets d'interprétation permet de respecter le rythme de chacun et met en lumière les progrès réalisés ainsi que les défis à relever.

Tableau 2b L'interprétation des données et les axes de différenciation	
Objets de différenciation	Axes de différenciation
Différencier les exigences des critères d'évaluation	Différenciation des contenus Différenciation des productions
Différencier les critères d'évaluation	Différenciation des contenus Différenciation des productions

2.4 Des outils différenciés de la communication du jugement

D'entrée de jeu, soulignons que le résultat consigné au bulletin scolaire régulier devrait indiquer le jugement sur l'état de développement d'une compétence en fonction de balises communes à l'ensemble des élèves. Une différenciation des exigences reliées à la tâche (modification de la tâche à accomplir, diminution des exigences reliées aux critères d'évaluation, soutien apporté, etc.) doit nécessairement être prise en compte dans le jugement porté.

Ainsi, si un élève ne peut réussir que les tâches modifiées en lien avec certaines compétences, il devrait obtenir une cote indiquant une difficulté au regard de ces mêmes compétences au bulletin scolaire régulier. Il existe toutefois une pratique intéressante dans certains milieux scolaires, soit celle de préciser au bulletin, mais d'abord au plan d'intervention, le cycle d'apprentissage où se situe l'élève dans certaines disciplines afin de lui permettre d'obtenir un portrait positif du développement de ses compétences.

Notons qu'il est également possible de développer certains outils de communication autres que le bulletin scolaire. Afin d'illustrer clairement la situation de chaque élève en termes de forces et de défis à relever, il s'avère pertinent, dans un contexte de différenciation, d'utiliser des outils illustrant la

progression des apprentissages de chacun. Un exemple de ce type d'outil est présenté à l'annexe 1.

Une autre forme de différenciation peut s'appliquer à la fréquence de communication avec les parents. Un échange plus fréquent avec certains parents pourra contribuer à influencer le développement de l'élève et ainsi favoriser le développement des compétences transversales et disciplinaires.

Tableau 2c	
Le jugement et les axes de différenciation	
Objets de différenciation	Axes de différenciation
Différencier le contenu du bulletin scolaire	Différenciation des contenus
Différencier les outils de communication Exemples : portfolio, travaux annotés, portrait de progression, notes à l'agenda, entrevue, rencontre	Différenciation des contenus
Différencier les fréquences de communication	Différenciation des structures

2.5 Décider de moyens d'action différenciés

Dans une perspective de différenciation, il est tout à fait logique de mettre en place les interventions nécessaires pour assurer la progression de chaque élève compte tenu de sa situation particulière. Les moyens de remédiation ou d'enrichissement retenus devront être directement en lien avec la difficulté ou la force identifiée et répondre aux besoins des élèves concernés. Idéalement, l'élève devrait lui-même être en mesure d'identifier les apprentissages qu'il se doit de consolider, et de choisir le type d'activité de remédiation qui lui convient davantage. Des ateliers de remédiation diversifiés, des formes de regroupements différents ainsi que des périodes de temps adaptées aux besoins de chacun illustrent quelques exemples de moyens de remédiation différenciés.

Tableau 2d La décision-action et les axes de différenciation	
Objets de différenciation	Axes de différenciation
Différencier les moyens de régulation et d'enrichissement Exemples : contextes variés, regroupements en fonction des besoins (clinique, coin d'aide), périodes de temps variées	Différenciation des contenus Différenciation des productions Différenciation des structures Différenciation des processus

Chapitre 3

Modèle d'application de différenciation de l'évaluation en cours de cycle

L'actualisation de la différenciation en évaluation passe d'abord par trois conditions préalables :

- ◆ une bonne connaissance du Programme de formation;
- ◆ un portrait de l'élève concerné;
- ◆ une bonne connaissance des théories du développement de l'enfant.

Puis, une planification rigoureuse des différents éléments traités jusqu'à maintenant dans ce document facilite le travail tout au long de l'année, et mène à des actions qui profiteront à l'élève.

3.1 En début d'année : établir un diagnostic

D'abord, on prépare le portrait de l'élève, à partir de ce qui a été observé précédemment par les autres intervenants de l'école : enseignants, orthopédagogue, psychologue s'il y a lieu, etc. On peut même consulter les parents... et l'enfant... :

- ◆ prendre connaissance du dossier de chaque élève; on analyse le bulletin scolaire, le portfolio, le dossier scolaire, le dossier d'aide particulière, etc.;
- ◆ connaître les compétences (disciplinaires et transversales) où l'élève est en aisance, celles où il manifeste des difficultés.

Puis, on met en place une gestion de classe qui permet de cerner l'élève sur **le plan social**, et qui lui permet de prendre sa place dans le groupe. Cette façon de faire est incontournable pour permettre à chacun d'actualiser ses forces pour les utiliser, et de cerner ses difficultés pour ensuite les travailler :

- ◆ faire vivre des activités qui permettent aux élèves de se présenter et de créer un climat de classe favorisant les échanges, la coopération et le respect des différences;

- ◆ observer, à partir de critères ciblés, en lien avec certaines compétences transversales.

Ensuite, on organise des situations d'apprentissage et d'évaluation qui guident le **diagnostic cognitif** :

- ◆ choisir des situations d'apprentissage et d'évaluation en fonction des **domaines généraux de formation**, des **compétences disciplinaires** et des **compétences transversales** à développer;
- ◆ cibler le noyau des apprentissages (l'incontournable de la situation) et les attentes. Peut-on déjà différencier ? Oui, dans certains cas, à la lumière des besoins de l'élève;
- ◆ établir les critères d'évaluation retenus pour la tâche, ce qui sera observé et qui permettra de situer l'élève dans son développement. On peut alors se référer aux échelles de développement de compétences. Là aussi, on peut différencier.

À l'aide de ces informations, on ajoute au diagnostic de l'élève. On peut aussi le compléter à l'aide des observations des autres intervenants.

3.2 À partir de ce moment, et pour le reste de l'année

Le défi est de mettre en place des situations assez élaborées, qui permettent à chaque élève de prendre sa place :

- ◆ planifier les activités qui permettront à chacun de développer ses compétences (celles ciblées par l'activité) au maximum de ses capacités, qui représentent donc un défi raisonnable;
- ◆ cibler les formes et les axes de différenciation à mettre en place;
- ◆ en fonction des formes et des axes de différenciation ciblés, établir les productions attendues, les guidances, les exigences et les critères d'évaluation retenus.

Le **Tableau 3** fournit quelques exemples d'outils relatifs à l'évaluation, pour chacun des quatre axes de différenciation.

La différenciation en évaluation se situe dans l'exploitation des différents axes afin de permettre à l'élève de **démontrer le maximum de son potentiel**. L'enseignant peut ainsi obtenir le portrait juste de la situation de l'élève et choisir les meilleures interventions pour favoriser sa progression :

- ◆ consigner le soutien apporté et les formes de différenciation appliquées;
- ◆ porter un jugement sur le développement de l'une ou l'autre des compétences de l'élève, **en considérant le soutien apporté et les formes de différenciation appliquées.**

Tableau 3
Axes de différenciation et évaluation en cours de cycle

Contenus	Processus	Productions	Structure
<p>On peut :</p> <p>Établir les exigences particulières liées aux critères d'évaluation retenus dans la situation.</p> <p>Amener l'élève à se fixer un défi personnel, en fonction de ses réussites antérieures, et dans un but de rétroaction.</p>	<p>On peut :</p> <p>Prévoir différentes formes de guidance au cours de la réalisation de la tâche.</p> <p>Prévoir des moyens d'évaluation différenciés : entrevue, analyse des travaux, observations, réflexions des élèves, etc.</p>	<p>On peut :</p> <p>Recueillir des traces variées : démarches, schémas, écrits, productions, dessins, etc.</p> <p>Proposer un portfolio personnalisé qui illustre la progression de l'élève.</p> <p>Prévoir différentes formes de productions qui permettent l'observation des critères et des exigences établis.</p> <p>Inviter l'élève à choisir des traces de ses apprentissages à placer au portfolio.</p>	<p>On peut :</p> <p>Considérer des moments différents de collecte de données.</p> <p>Prévoir des modalités de remédiation adaptées aux besoins des élèves : varier les contextes, proposer des regroupements en fonction des besoins spécifiques, etc.</p> <p>Varié les formules de correction : autocorrection, correction par un pair ou en sous-groupe, etc.</p> <p>Amener l'élève à prendre conscience de ses apprentissages par des moyens variés : Autoévaluation, co-évaluation, évaluation par les pairs.</p> <p>Varié le temps accordé pour la réalisation d'une tâche.</p>

3.3 Communiquer aux parents et aux élèves

La communication aux parents s'organise différemment, selon les besoins de l'élève. On doit prévoir :

- ◆ pour chaque élève, identifier les compétences sur lesquelles une appréciation sera communiquée au bulletin;
- ◆ varier les modalités de communication des apprentissages (portfolio, agenda, bulletin, illustration de la progression, rencontre, message, etc.);
- ◆ adapter les fréquences de communication aux parents selon les besoins de l'élève;
- ◆ prévoir un bulletin scolaire qui indique clairement par rapport à quel cycle se situe le jugement porté.

Chapitre 4

Modèle d'application de différenciation de l'évaluation en fin de cycle

L'actualisation de la différenciation en évaluation, dans un but de reconnaissance des compétences passe cette fois par cinq conditions préalables :

- ◆ une bonne connaissance du Programme de formation;
- ◆ un portrait de l'élève concerné;
- ◆ une bonne connaissance des théories du développement des enfants;
- ◆ une bonne compréhension des exigences minimales de lecture, écriture, résolution de situations-problèmes et de raisonnement mathématique;
- ◆ une bonne compréhension des attentes de fin de cycle.

4.1 Quelques semaines avant l'établissement du bilan de fin de cycle

D'abord, on prépare un bilan préalable de l'élève, à partir de ce qui a été observé vers la fin du cycle, par l'enseignant, les autres enseignants concernés et/ou par d'autres intervenants de l'école. On doit donc :

- ◆ connaître les compétences (disciplinaires et transversales) où l'élève est en aisance, celles où il manifeste des difficultés;
- ◆ comparer les informations recueillies avec les attentes de fin de cycle ou les exigences minimales de français et mathématique;
- ◆ cibler les compétences pour lesquelles le portrait de l'élève est incomplet.

Puis, on organise des situations d'évaluation qui guident sur le niveau de développement des compétences. Pour ce faire :

- ◆ choisir des situations d'évaluation en fonction des **domaines généraux de formation**, des **compétences disciplinaires** et des **compétences transversales** à évaluer;
- ◆ établir les critères d'évaluation retenus pour la tâche, ce qui est prévu d'observer et qui permettra de situer l'élève dans son développement;
- ◆ prévoir les formes et les axes de différenciation à exploiter selon les besoins des élèves (voir les suggestions au **Tableau 4**);
- ◆ en fonction des formes et des axes de différenciation ciblés, définir les productions attendues, les guidances, les exigences;
- ◆ proposer aux élèves des tâches qu'ils sont en mesure de réaliser et consigner les adaptations, les modifications et le soutien apportés afin d'en tenir compte lors de l'étape du jugement;
- ◆ faire vivre les activités de manière à recueillir des données individuelles. Peut-on encore différencier? Oui, bien sûr, à la lumière des besoins de l'élève, et en s'assurant toutefois de respecter la valeur d'égalité en évaluation.

4.2 Établir le bilan

Rappelons-le, la différenciation en évaluation se situe dans l'exploitation des différents axes afin de permettre à l'élève de **démontrer le maximum de son potentiel**. On peut ainsi obtenir le portrait juste de la situation de l'élève et le comparer au niveau de développement attendu en fin de cycle. Pour appuyer ce jugement, l'enseignant doit :

- ◆ consigner le soutien apporté et les formes de différenciation appliquées;
- ◆ comparer les traces recueillies aux attentes de fin de cycle ou aux exigences minimales de français et mathématique;

On pourra ainsi porter un jugement sur le niveau de développement de l'une ou l'autre des compétences de l'élève, **en considérant le soutien apporté et les formes de différenciation appliquées dans les différentes situations d'apprentissage et d'évaluation;**

Si l'élève ne peut réussir les tâches sans ces modifications, c'est qu'il n'aurait pu répondre aux attentes de fin de cycle. Il est alors important d'informer clairement (parents et élève) de cette situation, entre autre au bilan de fin de cycle.

Tableau 4
Axes de différenciation et évaluation en fin de cycle

Contenus	Processus	Productions	Structure
<p>On peut :</p> <p>Établir les exigences particulières liées aux critères d'évaluation retenus dans la situation.</p> <p>Proposer aux élèves des tâches qu'ils sont en mesure de réaliser.</p>	<p>On peut :</p> <p>Prévoir différentes formes de guidance au cours de la réalisation de la tâche (lecture des consignes, rétroaction fréquente, etc.)</p> <p>Prévoir des moyens d'évaluation différenciés : entrevue, analyse des travaux, observations, réflexions des élèves, etc.</p>	<p>On peut :</p> <p>Recueillir des traces variées : démarches, schémas, écrits, productions, dessins, etc.</p> <p>Prévoir différentes formes de productions qui permettent l'observation des critères et des exigences établis.</p> <p>Inviter l'élève à choisir des traces de ses apprentissages à placer au portfolio.</p> <p>Recueillir des traces complémentaires pour certains élèves.</p>	<p>On peut :</p> <p>Considérer des moments différents de collecte de données.</p> <p>Varié le temps accordé pour la réalisation d'une tâche.</p> <p>Utiliser des outils différents pour certains élèves (portfolio, traces supplémentaires, etc.)</p>

4.3 Communiquer aux parents et aux élèves

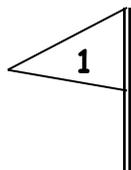
La dernière communication du cycle doit communiquer le niveau de développement des compétences disciplinaires ainsi que le jugement porté sur le développement des compétences transversales. Pour ce faire, il faudra prévoir :

- ◆ des modalités de transfert de l'information aux enseignants du cycle suivant;
- ◆ un bilan des apprentissages qui indique clairement par rapport à quel cycle se situe le jugement porté.



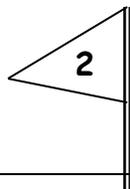
Mes progrès en lecture - 1^{er} cycle

Nom : _____



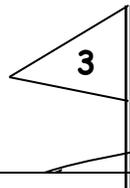
Je lis de très courtes phrases composées de mots connus

- ❑ Je devine le contenu d'un texte à partir de ses illustrations
- ❑ Je reconnais des mots
- ❑ Je lis des consignes simples et j'exécute la tâche



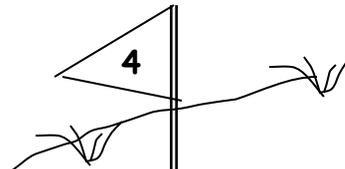
Je lis des petits messages ou des textes très courts, simples et illustrés

- ❑ Je reconnais les mots appris en classe
- ❑ J'associe des lettres à des sons
- ❑ Je m'aide des images pour comprendre le texte
- ❑ Je trouve des informations pour accomplir une tâche très simple
- ❑ Je dis ce que je pense du texte que j'ai lu



Je lis des textes simples et illustrés

- ❑ J'utilise, avec de l'aide, les principales stratégies de lecture apprises
- ❑ Je choisis des informations contenues dans un texte pour accomplir une tâche
- ❑ J'exprime mes idées sur le texte par le dessin ou la parole



Je lis des textes courts et illustrés

- ❑ J'utilise les stratégies de lecture apprises
- ❑ Je choisis les informations contenues dans un ou plusieurs courts textes pour accomplir une tâche
- ❑ J'exprime mes idées sur le texte par le dessin, la parole, le mime ou l'écrit

