

Guide d'enseignement efficace de la lecture

de la maternelle à la 3^e année

Stratégie de lecture au primaire de l'Ontario **2003**

Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3e année.

Table des matières

Préface	5
Introduction.....	6
Aperçu général de l'enseignement efficace de la lecture 1.1	9
Les paramètres d'un enseignement efficace de la lecture	11
Les composantes d'un programme efficace de lecture.....	17
L'acte de lire et l'accompagnement en lecture	23
Les textes à niveaux de difficulté gradués	29
La communication orale, fondement de la littératie 2.1.....	50
L'enseignement de la communication orale.....	51
La communication orale en salle de classe.....	55
Interventions portant sur les trois composantes du langage	57
La communication orale dans les processus de lecture et d'écriture	59
Développement du langage oral.....	61
La fluidité : Les structures de surface	73
Les concepts reliés à l'écrit	75
La conscience phonologique	80
Le système graphophonétique.....	96
L'étude de mots.....	107
Les habiletés de fluidité	117
La compréhension : Les structures profondes.....	123
Le vocabulaire	124
Les stratégies de compréhension.....	137
La motivation en lecture	168
Les situations de lecture	174
La lecture aux élèves	174
La lecture partagée	195
La lecture guidée	215
La lecture autonome	243
L'écriture, appui à la lecture	260
Exploitation des technologies de l'information et de la communication en lecture	265
L'enseignement différencié : Un apprentissage optimal pour tous.....	279

L'enseignement différencié de la lecture pour mieux répondre aux besoins de l'élève en difficulté.	280
L'enseignement différencié de la lecture pour mieux répondre aux besoins des élèves des programmes ALF et PDF	285
La gestion de la classe	290
L'établissement d'un climat de classe positif.....	290
La gestion des groupes.....	292
La gestion de l'espace	294
La planification	299
La gestion du temps	303
L'évaluation.....	310
Les paramètres de l'évaluation en lecture.....	311
Les stratégies et outils d'évaluation.....	318
L'amélioration du rendement.....	390
Un cadre de travail pour l'amélioration continue.....	390
L'établissement de cibles et le plan d'amélioration du rendement des élèves	395
L'équipe d'amélioration du rendement.....	396
Bâtir une communauté d'apprentissage professionnelle.....	405
À la maison et dans la collectivité	409
Bibliographie	418

Préface

Depuis dix ans, d'énormes changements se sont opérés au niveau de l'enseignement de la littérature et de la numératie un peu partout dans le monde. Des pays comme l'Angleterre, les États-Unis et l'Australie ont lancé des initiatives à grande échelle, fondées sur la recherche, pour améliorer les méthodes d'enseignement et d'évaluation, rehausser les compétences des leaders pédagogiques et accroître la responsabilité en matière d'enseignement de la lecture et des mathématiques.

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario a adopté la Stratégie de lecture au primaire en 2001 et la Stratégie de mathématiques au primaire en 2002. En vertu de ces stratégies, les écoles élémentaires de la province sont tenues de participer à un cycle régulier d'évaluation, d'établissement de cibles et de planification de l'amélioration du rendement. La recherche a établi que ces mesures, combinées à un enseignement efficace, étaient indispensables pour améliorer le niveau de rendement des élèves.

En juin 2002, le Ministère a formé deux tables rondes d'experts en lecture et en mathématiques au primaire, qui ont été chargés de rédiger un rapport sur les méthodes d'enseignement efficaces dans ces deux domaines importants. Les deux rapports ont été publiés en février 2003. Le présent document intitulé Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3^e année, repose sur les conclusions et les conseils énoncés dans Stratégie de lecture au primaire — Rapport de la table ronde des experts en lecture. En plus de contenir de nombreux renseignements provenant de la recherche sur les méthodes d'enseignement et d'évaluation, le guide décrit des mesures de soutien qui ont permis d'améliorer le rendement des élèves en lecture. Un guide similaire a été produit dans le cadre de la Stratégie de mathématiques au primaire.

Ce guide de référence fait fond sur les points forts du système d'éducation de l'Ontario et donne au personnel enseignant la possibilité de parfaire et donc d'améliorer ses compétences pour aider les élèves à acquérir des compétences solides en lecture dès les premières années du primaire.

Un vaste consensus s'est établi parmi les théoriciens et praticiens du monde de l'éducation en ce qui a trait aux connaissances et aux compétences que les enfants doivent posséder pour apprendre à lire, à l'expérience de vie qui joue sur le développement de ces habiletés et aux composantes fondamentales de l'enseignement de la lecture. Mais pour beaucoup d'enseignants, débutants et chevronnés, il y a toujours un fossé entre la théorie et la pratique. Comment les recherches actuelles sur l'apprentissage de la lecture peuvent-elles être appliquées de manière concrète en salle de classe?

Quelles pratiques peuvent le mieux aider le personnel enseignant à s'acquitter de sa mission, à savoir, faire des élèves, filles et garçons, des lecteurs accomplis? Ce guide d'enseignement efficace de la lecture a été élaboré afin de répondre à ces questions en mettant à la disposition du personnel enseignant des stratégies fondées sur la théorie et la pratique. Il est le fruit du travail d'un groupe de spécialistes, expertes et experts en lecture, enseignants chevronnés, consultants et administrateurs des quatre coins de la

province, qui se sont réunis dans le but d'élaborer un recueil d'informations, de ressources, d'outils et de mesures de soutien visant à améliorer les méthodes d'enseignement de la lecture. Le guide a pour but d'aider le personnel enseignant et les autres professionnels de l'éducation dans les efforts qu'ils déploient pour aider tous les élèves, de la maternelle à la 3^e année, à apprendre à lire avec succès.

Un guide de référence distinct destiné au personnel des écoles de langue anglaise de la province tient compte de la recherche et des méthodes efficaces mises en œuvre dans le système d'éducation de langue anglaise.

Nous encourageons vivement l'ensemble des professionnels chargés de développer et d'améliorer les aptitudes des jeunes élèves en lecture à prendre connaissance du document Stratégie de lecture au primaire — Rapport de la table ronde des experts en lecture dont plusieurs extraits sont reproduits dans ce guide, notamment l'énoncé des principes et la philosophie qui sous-tendent la stratégie de lecture au primaire.

Introduction.

La maîtrise de la lecture est plus que jamais à l'ordre du jour en éducation. Les résultats des recherches dans ce domaine continuent de démontrer qu'il s'agit là d'un élément clé de la réussite scolaire et de l'acquisition du savoir. Pour éviter des problèmes à long terme chez les élèves, la mise en place d'un programme d'intervention précoce en lecture est indispensable (Hill et Crevola, 2001).

Les élèves qui rencontrent des difficultés en lecture sont sérieusement défavorisés. En plus d'avoir du mal à se maintenir au même niveau que leurs camarades en lecture, ces élèves prennent du retard dans d'autres matières. Il leur arrive souvent d'avoir une piètre estime de soi et, arrivés à l'adolescence, ils sont davantage portés à quitter l'école avant de posséder les compétences dont ils ont besoin pour réussir dans leur vie personnelle et professionnelle.

Les enseignants sont les premiers à constater que la réussite à l'école et dans la vie dépend en grande partie de la maîtrise de la lecture. L'engagement personnel et professionnel de ceux et celles qui enseignent aux jeunes enfants est ancré dans la conviction qu'il faut impérativement aider tous les élèves à acquérir des compétences solides en lecture dès le début du primaire.

« Dans notre société, la lecture est une activité qui fait partie intégrante de la personne. De nos jours, il est difficile d'obtenir une reconnaissance sociale complète si l'on ne possède pas une connaissance pour le moins fonctionnelle de la langue écrite. Contrairement aux talents particuliers, la lecture est nécessaire non pour être meilleur que les autres, mais pour "être", tout simplement. »

(Giasson, 1995, p. 6)

Le contexte ontarien

L'Ontario a connu des changements démographiques importants au cours des dernières années. Les personnes nouvellement installées dans la province en provenance d'autres

pays représentent aujourd'hui 25 pour 100 de la population ontarienne, et 18 pour 100 des Ontariens ont une langue maternelle autre que le français ou l'anglais. La composition des effectifs scolaires reflète cette diversité. Dans certains grands conseils scolaires urbains, on parle plus de 75 langues et dialectes. Cette situation n'est pas en soi un obstacle à l'apprentissage de la lecture mais entraîne des conséquences sur l'enseignement de la lecture au primaire. Les enseignants doivent parfaire leurs connaissances et adapter leurs méthodes d'enseignement aux besoins d'une population en pleine évolution.

Lieu d'apprentissage, l'école de langue française est également la principale institution assurant le maintien de la langue et de la culture françaises en Ontario. Parmi les mesures d'aménagement linguistique dont les écoles de langue française peuvent bénéficier, deux programmes se distinguent : le programme d'actualisation linguistique en français (ALF) et le programme de perfectionnement du français (PDF). Ces programmes s'adressent aux élèves qui requièrent un enseignement particulier en raison de la diversité de leurs acquis sur le plan de la langue ou de leurs antécédents scolaires et culturels.

Principes directeurs

Voici les principes qui ont guidé le travail des experts en lecture au primaire (voir Stratégie de lecture au primaire — Rapport de la table ronde des experts en lecture, p. 4 et 5) et qui sous-tendent ce guide de référence.

« Principe no 1 : L'enseignement de la lecture doit se fonder sur les résultats de solides recherches dont la validité a été vérifiée dans la salle de classe. Malgré les conclusions et les méthodes différentes préconisées sur une base individuelle par diverses publications scientifiques ou programmes, il existe un vaste consensus au sein de la communauté scientifique en ce qui concerne l'enseignement de la lecture. Des recherches [...] montrent clairement que la qualité de l'enseignement de la lecture permet de compenser les facteurs qui risqueraient d'empêcher certains enfants d'apprendre à lire avec succès. »

Le présent guide est fondé sur cette recherche et l'expérience d'enseignants chevronnés.

Introduction 5

« Principe no 2 : La réussite des enfants au début de l'apprentissage de la lecture est essentielle.

La maîtrise de la lecture est la base même du rendement de l'élève tout au long de sa scolarité. Or, la période sensible pour l'apprentissage de la lecture se situe entre quatre et sept ans. La recherche sur les difficultés qu'éprouvent certains enfants au moment d'apprendre à lire aboutit à une constatation très simple : parmi les élèves qui ont

encore des problèmes de lecture en 3^e année, rares sont ceux et celles qui arrivent à les surmonter entièrement par la suite. Il importe donc de déceler les difficultés le plus tôt possible, afin d'éviter qu'elles ne s'aggravent. »

Le présent guide contient des conseils, des outils et des stratégies d'enseignement qui aideront les enseignants à déterminer les besoins des jeunes lecteurs et à y répondre.

« Principe no 3 : L'enseignante ou l'enseignant exerce une influence prépondérante sur l'acquisition de la lecture par l'enfant.

La recherche souligne à l'unanimité que l'aptitude des enseignants à assurer un enseignement de qualité est le facteur qui exerce la plus grande influence sur l'aisance avec laquelle les enfants maîtrisent la lecture. Il est essentiel de reconnaître le rôle crucial que jouent les enseignants dans la prévention des problèmes de lecture et de procurer aux enseignants de tous les niveaux les connaissances et les compétences de pointe qui leur permettront d'enseigner la lecture et de promouvoir la littératie. Ceci assure que les enseignants ne sont pas considérés comme de simples consommateurs de produits et de programmes prêts à utiliser, mais plutôt comme des éducateurs faisant preuve d'esprit critique et capables de faire des choix judicieux qui tiennent compte des besoins de leurs élèves tout en atteignant les objectifs de l'enseignement de la lecture. »

Le but de ce guide de référence est de parfaire les connaissances et d'améliorer les compétences des enseignants dans le domaine de l'enseignement de la lecture.

« Principe no 4 : Le succès du personnel enseignant en salle de classe dépend de la coopération et de l'appui des leaders au niveau de l'école et du conseil qui valorisent et offrent le perfectionnement professionnel continu.

Le succès en matière d'enseignement de la lecture au primaire ne dépend jamais d'une seule personne. Il met à contribution non seulement les enseignants des classes du primaire, mais aussi tous leurs partenaires au sein du système d'éducation [...] Tous les partenaires contribuent de façon significative au rassemblement des conditions idéales qui permettent aux enseignants d'assurer un enseignement efficace et aux élèves d'apprendre en utilisant toutes leurs aptitudes. »

Le présent guide fournit un cadre de travail pour l'amélioration continue du rendement des élèves en lecture et souligne le rôle et la contribution des enseignants et autres partenaires en éducation dans la mise en œuvre d'un programme efficace de lecture à l'école.

Contenu du guide

Douze chapitres composent ce guide. Le premier en donne un aperçu général, exposant les différents paramètres et les composantes d'un programme d'enseignement efficace de la lecture au primaire. Il va sans dire que l'expérience personnelle acquise sur le terrain par les enseignants est irremplaçable et continuera de les guider. L'intention de ce document est plutôt d'accompagner les enseignants, d'une part en les aidant à mieux

comprendre le processus d'apprentissage de la lecture, et d'autre part en leur présentant des interventions efficaces pouvant augmenter les chances de réussite de leurs élèves.

La communication orale, fondement de la littératie, fait l'objet du deuxième chapitre, lequel illustre avec netteté les liens qui existent entre la communication orale et la littératie et fournit des exemples concrets d'interventions pouvant être expérimentées en salle de classe. Les troisième et quatrième chapitres sont consacrés aux structures de la langue écrite, les structures de surface favorisant la fluidité en lecture et les structures profondes assurant la compréhension.

La motivation qui, avec la fluidité et la compréhension, est un des principaux objectifs de l'enseignement de la lecture, est traitée au cinquième chapitre. On y décrit les conditions à mettre en place pour contribuer au développement du plaisir et de l'envie de lire chez les élèves. Le chapitre suivant présente dans le détail les quatre situations de lecture qui permettent l'enseignement méthodique et intégré des structures de la langue écrite et favorisent l'apprentissage continu, passant d'un appui soutenu de la part des enseignants à une autonomie chez l'élève. Plusieurs modèles de leçons sont suggérés dans ce chapitre afin d'inspirer ou de guider les enseignants dans leur travail.

Deux appuis importants à la lecture, l'écriture et les technologies de l'information et de la communication, sont abordés aux septième et huitième chapitre. Le neuvième expose les principes d'un enseignement différencié et cerne les conditions à remplir pour répondre effectivement aux besoins particuliers des élèves ayant des difficultés en lecture ou des élèves suivant les programmes d'actualisation linguistique en français (ALF) et de perfectionnement du français (PDF). Ce chapitre incite à une remise en question des pratiques actuelles et souligne l'importance de partir du profil de l'élève pour ajuster les interventions et favoriser l'apprentissage.

Le dixième chapitre offre des conseils pratiques pour la gestion de la classe. Diverses stratégies de planification y sont exposées pour favoriser entre autres une utilisation judicieuse du temps et de l'espace. Entièrement consacré à l'évaluation, le chapitre suivant donne des pistes pour l'évaluation continue de la lecture avec modèles, exemples et outils à l'appui. Enfin, le dernier chapitre énonce les lignes directrices qui orientent les enseignants et les partenaires en éducation dans le domaine de l'amélioration du rendement des élèves en lecture. L'importance de la collaboration et la nécessité d'un perfectionnement professionnel continu ainsi que la collecte de données et l'établissement des cibles d'amélioration du rendement sont mis en évidence dans ce chapitre. Des renseignements précieux sont également fournis sur la façon de créer des communautés d'apprentissage durables et d'apporter aux jeunes, à la maison et dans la collectivité, le soutien qui leur est indispensable pour apprendre à lire.

[Aperçu général de l'enseignement efficace de la lecture 1.1](#)

« *La lecture, c'est l'action de déchiffrer ce qui est écrit et d'en saisir le sens.* » (MEO, 2003, p. 15)

Enseigner la lecture est une activité complexe qui comporte de multiples facettes. L'accompagnement dans la découverte de la lecture doit être soigneusement planifié pour porter fruits. Par quoi faut-il commencer? Comment faut-il s'y prendre pour tenir compte des besoins de chaque élève? Comment alimenter la motivation à lire?

Comment amener les élèves à devenir de bons lecteurs? Le présent guide fournit des réponses à ces questions et à d'autres ainsi que des modèles, des exemples et des outils de travail qui permettront aux lecteurs de concilier plus aisément théories pédagogiques et pratiques en salle de classe.

Cet aperçu général expose dans leurs grandes lignes les paramètres et les composantes d'un programme de lecture efficace, lesquels sont ensuite traités en détail dans les chapitres subséquents. Le thème de l'accompagnement de l'élève en lecture est introduit ici par un rappel du processus de lecture, une présentation succincte de quatre situations de lecture ainsi que des précisions sur le degré et la qualité du soutien dont l'élève doit pouvoir bénéficier dans ces quatre situations. Pour finir, le chapitre traite la question du choix et du classement des livres utilisés en salle de classe ainsi que de leur niveau de difficulté.

Aperçu général de l'enseignement efficace de la lecture L'enseignement de la lecture est un facteur clé de la réussite scolaire. En effet, les échecs en lecture en 1re année sont un des meilleurs indices de prédiction de l'abandon scolaire au secondaire

(Giasson, 1997).

Aperçu général de l'enseignement efficace de la lecture 1.3

Les paramètres d'un enseignement efficace de la lecture

Connaissances antérieures et vécu de l'élève

Bien avant son entrée à l'école, l'élève est en contact avec l'écrit dans son environnement et vit une multitude d'expériences langagières au sein de sa famille. Ce bagage personnel d'expériences et de connaissances, largement différent d'un élève à l'autre, influe beaucoup sur l'apprentissage scolaire. L'environnement scolaire doit donc être riche et diversifié pour répondre aux besoins variés des élèves et permettre à chacun et chacune de connaître des succès et de réaliser son potentiel. Dire que l'enseignement est un ensemble de stratégies mises en place pour contribuer à l'acquisition, à l'intégration et à la réutilisation de nouvelles connaissances (Tardif, 1992), c'est poser que les connaissances antérieures jouent un rôle clé dans le processus car elles déterminent non seulement ce que l'élève est en mesure d'apprendre mais également ce qu'elle ou il apprendra et comment les nouvelles connaissances seront apprises. Pour aider les élèves à devenir des lecteurs habiles, les enseignants doivent les amener à placer leurs nouvelles connaissances en interaction avec leurs connaissances antérieures.

Conditions d'un enseignement efficace de la lecture

L'enseignement de la lecture est efficace lorsque les enseignants :

- font vivre aux élèves toutes les situations de lecture : lecture aux élèves, lecture partagée, lecture guidée et lecture autonome;
- proposent aux élèves des défis à leur mesure;

« Le savoir se construit graduellement et lors de cette construction graduelle, l'apprenant met en relation ce qu'il connaît déjà avec les nouvelles informations qui lui sont présentées; les nouvelles connaissances sont en conséquence placées en interaction avec les connaissances antérieures. »

(Tardif, 1992, p. 33)

Lire n'est pas seulement décoder; c'est la signification du message qui doit être au coeur du processus.

- s'assurent que les élèves possèdent des connaissances antérieures sur le sujet ou ont vécu des expériences personnelles reliées au sujet;
- donnent aux élèves des occasions de développer leurs compétences en lecture avec l'aide de l'adulte (p. ex., enseignement explicite des stratégies de lecture), avec leurs pairs (p. ex., pratique de la lecture en dyades pour développer la fluidité) et de façon autonome;
- présentent aux élèves des textes variés, authentiques et signifiants dont le degré de difficulté leur convient;
- veillent à ce que les élèves acquièrent, au moyen de stratégies appropriées, le nouveau vocabulaire nécessaire à la compréhension d'un texte.

Objectifs de l'enseignement de la lecture

L'enseignement de la lecture cerne trois objectifs : la fluidité, la compréhension et la motivation (MEO, 2003).

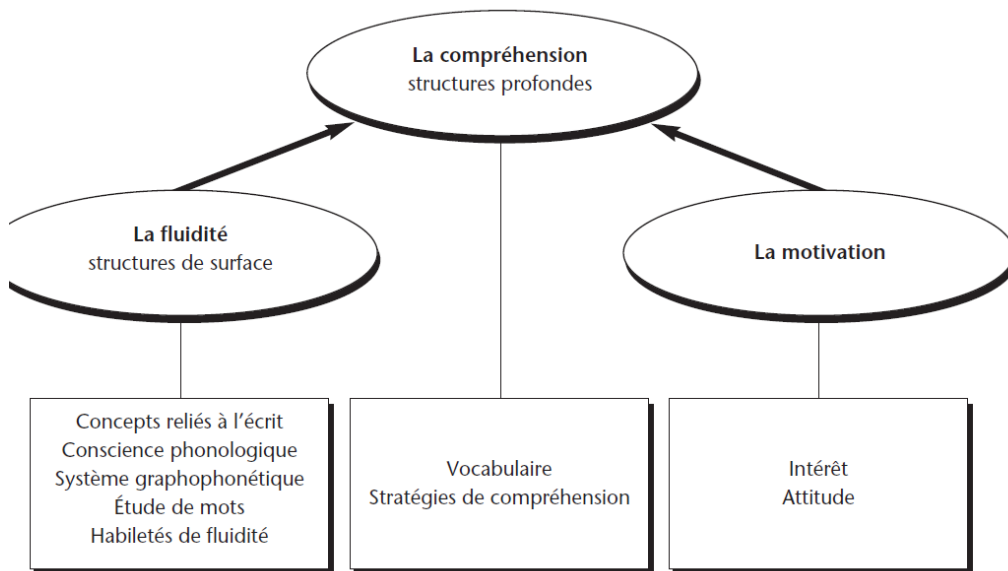
La fluidité est l'habileté à reconnaître les mots et à lire le texte avec rapidité, précision et expression, ce qui favorise la compréhension.

La compréhension est l'habileté à extraire le message d'un texte, à y réfléchir et à en tirer des conclusions.

La motivation est un ensemble d'attitudes qui ont pour conséquence l'engagement de l'élève dans l'accomplissement des activités de lecture qu'on lui propose.

1.4 Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3e année

Les enseignantes et enseignants ont une influence considérable sur le développement et le maintien du goût de l'apprentissage et de la lecture. Plus leur motivation à lire est forte, plus les élèves lisent, plus leurs stratégies cognitives sont complexes et plus leur lecture s'améliore (MEO, 2003).



Stades d'acquisition de la lecture

Certains enfants savent déjà lire quand ils arrivent à l'école. Cependant, la plupart des élèves ont besoin d'un enseignement formel en plus d'une exposition fréquente à des livres qui leur conviennent avant de pouvoir déchiffrer le code complexe de la langue

écrite et en comprendre le sens. Il faut considérer trois stades d'acquisition de la lecture : la lecture émergente, la lecture débutante et la lecture courante.

Lecture émergente

À ce stade, les élèves commencent à comprendre les concepts associés à l'écrit. Ils apprennent que les mots parlés peuvent s'écrire et être lus par quelqu'un d'autre. Ils prennent plaisir à se faire lire des textes, font semblant de lire des livres et s'intéressent à la façon dont s'écrit leur propre nom. À mesure qu'ils se familiarisent avec les mots et les lettres, ils découvrent que certains mots riment et que d'autres débutent par le même son. Ces connaissances de base sont essentielles à l'apprentissage de la lecture. Pour aider les élèves au stade de la lecture émergente, les enseignants :

- font souvent la lecture à haute voix en classe;
- incitent les élèves à partager de diverses façons leurs idées et leurs réactions face aux écrits;
- dispensent un enseignement explicite axé sur les habiletés fondamentales, notamment les habiletés de conscience phonologique;
- présentent aux élèves des textes variés, imprimés en gros caractères, et contenant des illustrations (p. ex., comptines, chansons, livres à structures répétées, livres géants);
- relisent à plusieurs reprises un même texte en l'exploitant de diverses façons (p. ex., ils demandent aux élèves de raconter dans leurs propres mots ou de mimer une histoire qui vient d'être lue).

« Bien avant de fréquenter un établissement scolaire, l'élève accumule des connaissances fort utiles qui démontrent sa capacité à interpréter un écrit ou à produire un message écrit. »

(Anderson, Hiebert, Scott et Wilkinson, 1985, cité par Thériault, 1996)

Chaque élève a le droit d'apprendre à lire. Cette responsabilité incombe à la fois au personnel enseignant, à l'administration scolaire et aux parents (Bouchard, 2001).

Lecture débutante

Au cours de ce deuxième stade, les élèves comprennent que les lettres et les mots imprimés représentent les sons et les mots de la langue parlée. La langue française est formée de 36 sons. Les élèves manipulent les correspondances entre les lettres, ou combinaisons de lettres, et les sons de la langue. Ils reconnaissent à première vue les mots usuels les plus fréquents. Ils apprennent à substituer les lettres pour construire de nouveaux mots et à fragmenter les mots en lettres ou en sons distincts. Ils recourent aussi aux illustrations ainsi qu'à d'autres indices contextuels pour

mieux comprendre des textes et apprennent à utiliser les trois systèmes d'indices (graphophonétiques, sémantiques, syntaxiques). De leur côté, les enseignants

choisissent des livres qui aident les élèves à enrichir leur vocabulaire, à consolider leurs structures langagières et à saisir des concepts plus complexes.

Lecture courante

À ce stade d'acquisition de la lecture, les élèves reconnaissent spontanément un nombre croissant de mots et consolident leur connaissance des trois grands systèmes d'indices. Ils peuvent lire de façon autonome des textes dont le vocabulaire est plus riche et développent leurs habiletés de fluidité. Les élèves commencent aussi à appliquer des stratégies de compréhension plus complexes.

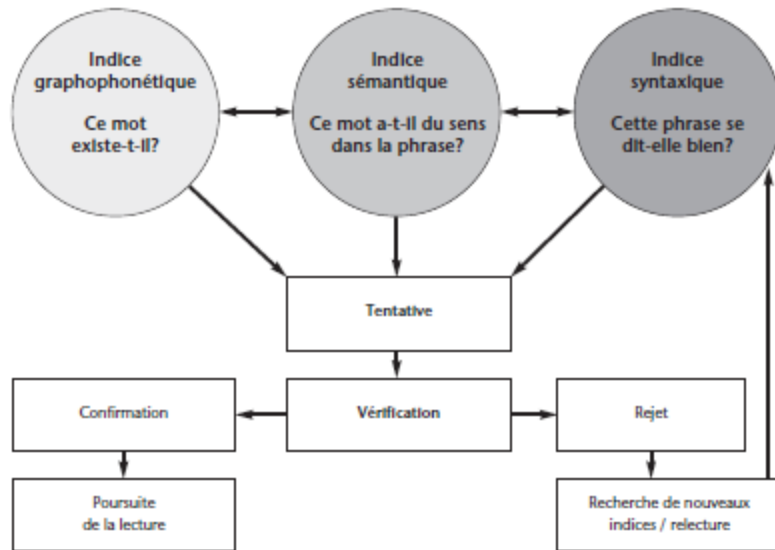
La facilité et la rapidité avec lesquelles un ou une élève progresse d'un stade d'acquisition de la lecture à l'autre dépendent de plusieurs facteurs, dont :

- la stimulation langagière dont l'élève a bénéficié avant son entrée à l'école;
- le plaisir que l'élève éprouve en lisant;
- la conscience de l'utilité de la lecture dans la vie de tous les jours;
- les succès rencontrés en lecture;
- les interventions précoces et spécifiques dont l'élève peut bénéficier à l'école, à la suite d'un dépistage (programmes d'actualisation linguistique en français (ALF) et de perfectionnement du français (PDF), plan d'enseignement individualisé);
- le soutien continu de sa famille et de son entourage.

Graduellement, les enseignants mettent à la disposition des élèves une variété de textes plus longs et plus complexes qui répondent à leurs intérêts et à leurs besoins.

Les trois systèmes d'indices en lecture

Trois systèmes d'indices aident les lecteurs à donner un sens à l'écrit : les indices graphophonétiques, les indices sémantiques et les indices syntaxiques. Pendant la lecture, l'élève fait des liens entre ces différents indices pour arriver à comprendre le texte. Ainsi, après avoir décodé un mot nouveau, l'élève peut se demander si ce mot existe bien (indice graphophonétique) et, si elle ou il ne le comprend pas, vérifier l'exactitude du mot en se demandant s'il a du sens dans la phrase (indice sémantique) et si la phrase se dit bien ainsi en français (indice syntaxique).



Indices graphophonétiques

D'après la recherche, « le jeune enfant s'appuie sur sa connaissance de l'identité et de l'ordre des lettres dans un mot pour la mise en relation graphie-phonie. La lecture alphabétique contrairement à la lecture logographique nécessite la prise en conscience de l'ordre des éléments. » (Ecalte et Magnan, 2002) À mesure que les élèves connaissent les relations entre les lettres et les sons, ils peuvent examiner les mots, les lire et vérifier leur exactitude en observant les lettres qui les composent. Les élèves doivent apprendre à se poser des questions comme : « Ce mot existe-t-il? Est-ce bien un mot? ».

Indices sémantiques

Les connaissances et les expériences personnelles permettent à l'élève d'interpréter les indices sémantiques. Les élèves auxquels on a raconté beaucoup d'histoires savent que l'écrit est porteur de sens. Ce savoir permet à l'élève de s'autocorriger en cours de lecture quand le mot lu n'a pas de sens. Ainsi, les livres pour débutants sont spécialement illustrés pour permettre aux lecteurs de prédire le contenu du texte. La lecture devrait confirmer leurs prédictions. Les élèves doivent apprendre à se poser des questions comme : « Est-ce que je comprends ce que je lis? Ce mot a-t-il du sens dans la phrase? ».

Indices syntaxiques

La connaissance à l'oral des structures de la langue parlée permet à l'élève d'interpréter les indices syntaxiques. Les lecteurs débutants apprennent très vite qu'il y a une correspondance entre le texte écrit et la langue parlée. En lisant, ils peuvent prédire des éléments tels que l'ordre des mots dans la phrase (p. ex., place de l'adjectif) ou l'emploi de prépositions et de mots de relation. Les élèves doivent apprendre à se poser des questions comme : « Cela se dit-il ainsi en français? ».

L'enseignement de la lecture consiste principalement à amener les élèves à lire en utilisant de façon complémentaire les trois systèmes d'indices; ainsi, ils font des tentatives, vérifient les mots en cas de doutes, confirment les mots lus et poursuivent leur lecture, ou rejettent leurs essais et recherchent de nouveaux indices. Le tableau suivant énumère une série de questions favorisant l'utilisation des trois systèmes d'indices en salle de classe.

Cette démarche complexe, fondamentale dans un processus de lecture axé sur la construction du sens, nécessite une exploration des structures de surface et des structures profondes des textes.

Questions favorisant l'utilisation des trois systèmes d'indices

Indices graphophonétiques

- Par quelle lettre commence ce mot?
- Quelle lettre vient après?
- Quel son cela fait-il?
- Ce mot existe-t-il?
- Est-ce bien un mot?
- Ce mot sonne-t-il bien?
- Quels sons ces lettres produisent-elles (p. ex., eu / ou / eille)?
- Cette lettre peut-elle faire un autre son (p. ex., si l'élève dit jargon au lieu de garçon)?
- Quelle est la première lettre de ce mot et quel son fait-elle (p. ex., si l'élève inverse des lettres et dit en au lieu de ne)?
- Indices sémantiques
- De quoi parle-t-on dans ce texte?
- Ce mot a-t-il du sens dans cette phrase?
- Que savons-nous du sujet?
- À votre avis, que va-t-il se passer maintenant?
- Quelles prédictions pouvons-nous faire sur la suite de l'histoire?
- À votre avis, comment cette histoire a-t-elle bien pu commencer?
- Que pourrait-il arriver à la suite de cette histoire?
- Quelles images avez-vous en tête?
- Indices syntaxiques
- Cette phrase sonne-t-elle bien (p. ex., si l'élève lit Le fille a des cheveux blonds au lieu de La fille a des cheveux blonds)?
- Cela se dit-il ainsi en français (p. ex., si l'élève lit Ils marchant au lieu de Ils marchent)?

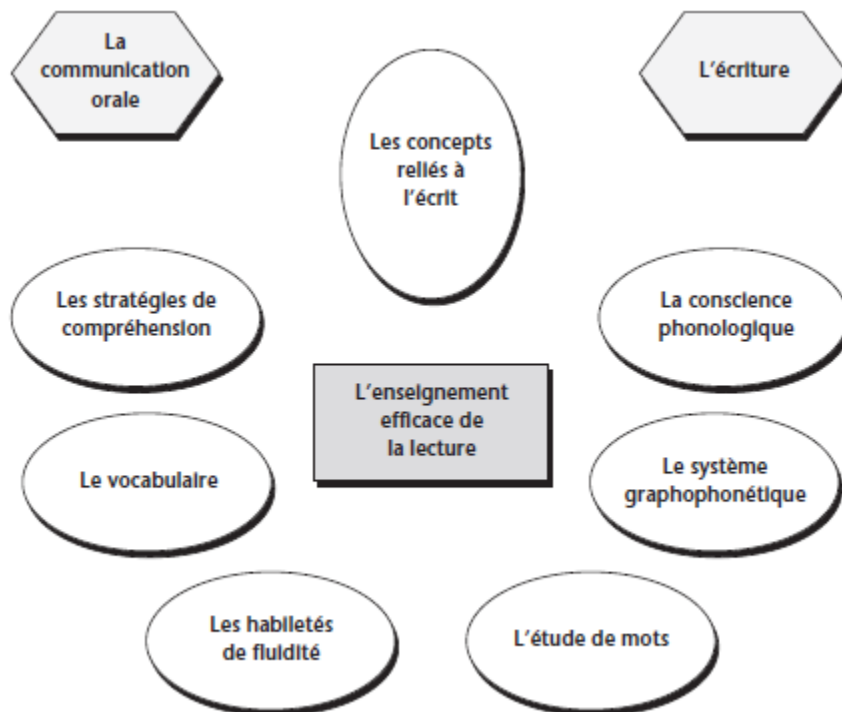
Les trois systèmes d'indices :

- graphophonétiques
- sémantiques

- syntaxiques

Les composantes d'un programme efficace de lecture

Interreliées et complémentaires, ces composantes relèvent du système de l'écrit. On les classe en deux groupes distincts selon qu'elles sont associées à la fluidité ou à la compréhension. Les composantes du premier groupe sont appelées structures de surface et incluent les concepts reliés à l'écrit, la conscience phonologique, le système graphophonétique, l'étude de mots et les habiletés de fluidité. Les composantes du second groupe sont appelées structures profondes et incluent le vocabulaire et les stratégies de compréhension. Comme le montre le schéma ci-après, la communication orale et l'écriture sont des domaines parallèles qui sous-tendent et renforcent l'apprentissage de la lecture. Les habiletés relatives à ces trois domaines d'étude (lecture, écriture et communication orale) sont complémentaires et doivent être enseignées dans des contextes étroitement liés les uns aux autres. Vu l'importance des habiletés langagières en lecture, on souligne plus loin la nécessité d'accorder une place de choix à la communication orale en salle de classe.



L'enseignante ou l'enseignant doit veiller à ce que les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français développent des compétences en communication orale afin de les aider à entreprendre avec confiance l'apprentissage de la lecture et à progresser dans cet apprentissage.

La communication orale

Les élèves sont en mesure de comprendre un texte lorsque leur propre expérience leur permet de concevoir ce qui y est évoqué. En effet, leurs expériences personnelles les

aident à anticiper le contenu de textes, ce qui facilite leur lecture. Par exemple, ceux qui ont déjà visité une cabane à sucre auront une meilleure compréhension d'un texte sur le sujet.

En apprenant à parler, les élèves ont acquis des connaissances qui les préparent à l'apprentissage de la lecture : des connaissances lexicales (vocabulaire), sémantiques (sens des mots) et syntaxiques (agencement des mots dans la phrase). Quand vient le moment d'apprendre à lire, les élèves qui parlent couramment la langue d'enseignement ont un avantage sur ceux qui la connaissent peu ou ne la connaissent pas, ou encore parlent une variété de français très différente du français standard (élèves des programmes ALF et PDF).

Les enseignants doivent donc accorder beaucoup d'importance à la communication orale en salle de classe. Ils aideront en particulier les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français et les élèves nouvellement arrivés dans le système scolaire ontarien, ces derniers devant développer rapidement des habiletés langagières suffisantes pour entreprendre avec confiance l'apprentissage de la lecture ou progresser dans cet apprentissage et devenir de bons lecteurs. Avant d'exploiter un texte, ils vérifieront notamment que tous les élèves possèdent bien à l'oral le vocabulaire se rattachant au sujet du texte.

Les structures de surface

Les concepts reliés à l'écrit

Les élèves apprennent très tôt, en observant les membres de leur famille leur faire la lecture, que les symboles sur la page représentent des mots de la langue parlée et qu'ils ont un sens. Ils observent d'autres particularités de l'écrit comme :

- le mouvement directionnel (le français se lit de gauche à droite et du haut vers le bas);
- la distinction entre les lettres et les mots (les lettres forment des mots et les mots sont séparés par des espaces);
- les lettres majuscules et la ponctuation;
- les signes diacritiques tels que les accents;
- les caractéristiques communes à tous les livres (p. ex., présence d'un titre, mention du nom de son auteur, existence d'un recto et d'un verso).

Les enseignants exploitent les concepts reliés à l'écrit avec les élèves, surtout ceux qui n'ont pas été exposés à la lecture d'histoires avant leur entrée à l'école afin de développer leur connaissance de la communication écrite.

La conscience phonologique

La conscience phonologique prépare les élèves à décoder les composantes sonores du langage écrit. Les élèves qui ont acquis une conscience phonologique sont capables d'identifier et de combiner les différentes composantes sonores du langage.

Ils comprennent que les phrases énoncées sont faites de mots, de syllabes et de phonèmes. La conscience phonologique joue donc un rôle important dans la reconnaissance des mots et elle facilite l'apprentissage de la lecture. Les élèves qui possèdent de bonnes habiletés de conscience phonologique ont plus de chance de devenir des lecteurs habiles.

Les enseignants amènent les élèves à réfléchir et à manipuler l'aspect phonologique du langage oral (p. ex., en identifiant, en localisant, en fusionnant et en segmentant les mots d'une phrase, les syllabes et les phonèmes d'un mot) afin de développer leurs habiletés de conscience phonologique.

Le système graphophonétique

La maîtrise du système graphophonétique permet à l'élève d'établir les correspondances entre les graphèmes (symboles à l'écrit) et les phonèmes (sons à l'oral). L'utilisation des règles de correspondance graphophonologique ne paraît véritablement efficace que lorsque l'élève connaît toutes les propriétés visuelles du mot et notamment traite celui-ci comme une suite et non comme un ensemble de lettres car celles-ci servent d'appui à la segmentation de sa représentation sonore (Ecalte et Magnan, 2002). D'où la nécessité de développer la conscience phonologique et de faire l'enseignement systématique des graphèmes qui correspondent aux différents phonèmes de la langue française (Willows, 2002). Les enseignants amènent les élèves à repérer l'information visuelle dans un texte en étudiant avec eux les correspondances entre le symbole (graphème) et le son (phonème) de manière organisée et séquentielle. On commence à étudier les graphèmes les plus fréquents (les plus utiles) et les graphèmes les plus simples (plus faciles à repérer), et on passe ensuite aux graphèmes plus complexes.

L'étude de mots

L'étude de mots a deux objectifs principaux : la reconnaissance des mots usuels fréquents ou utiles et l'apprentissage de stratégies permettant le décodage de mots inconnus. L'élève s'exerce à reconnaître des mots fréquents en explorant la graphie, en observant la séquence dans laquelle se présentent les différents

« Il existe des liens très forts entre les performances des enfants dans des tâches portant sur les phonèmes et leurs progrès dans l'apprentissage de la lecture [...] La conscience phonémique se développe tardivement, après la conscience d'unités plus larges. »

(Ecalte et Magnan, 2002, p. 88)

« La lecture alphabétique associe une composante auditive phonémique à une composante visuelle graphique (correspondance grapho-phonémique) nécessitant la prise en compte de la structure phonémique du langage. »

(Ecalte et Magnan, 2002, p. 88)

graphèmes qui les forment et en comparant les mots à l'étude, ce qui favorise la lecture spontanée.

Les enseignants travaillent avec les élèves l'habileté à reconnaître des mots ou des parties de mots (racines, préfixes, suffixes) ainsi que des mots composés afin de les aider à décoder et à développer leur fluidité et leur compréhension.

Les habiletés de fluidité

La fluidité est l'habileté à lire un texte avec rapidité, précision et expression.

Les lecteurs habiles reconnaissent spontanément les mots, les comprennent et font rapidement des liens entre les idées exprimées et leurs connaissances antérieures. Les enseignants recourent à des stratégies éprouvées (p. ex., lecture répétée, lecture à haute voix) pour amener les élèves à développer leur fluidité en lecture.

Les structures profondes

Le vocabulaire

La variété et la richesse du vocabulaire sont la base du potentiel de compréhension de l'élève. Le vocabulaire oral est composé de mots que les élèves comprennent et peuvent utiliser correctement en parlant. Le vocabulaire visuel est formé de mots qu'ils reconnaissent et peuvent utiliser correctement en écrivant. La recherche démontre l'importance de l'enseignement direct dans l'acquisition du vocabulaire. Les élèves doivent lire beaucoup pour augmenter leur vocabulaire visuel (MEO, 2003). Rappelons qu'au début de l'apprentissage de la lecture, l'élève anticipe le contenu de son texte en reconnaissant les mots qui lui sont familiers à l'oral.

Les enseignants présentent chaque jour des mots nouveaux aux élèves (p. ex., des mots importants pour la compréhension de textes, des mots utiles, fréquemment rencontrés dans leurs lectures, des mots plus difficiles, possédant une signification différente selon le contexte). Ils enseignent aussi les expressions idiomatiques, particulièrement à l'intention des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français (p. ex., avoir un chat dans la gorge, couper les cheveux en quatre).

Les stratégies de compréhension

La compréhension est le but ultime de la lecture. Les bons lecteurs lisent avec une intention précise (p. ex., pour s'informer, se distraire, effectuer une tâche) et recourent à un ensemble de stratégies de lecture pour saisir le sens d'un texte. Les enseignants présentent de façon explicite les stratégies de compréhension aux élèves afin de les amener à les utiliser eux-mêmes pour résoudre des problèmes de lecture et comprendre un texte.

Les textes choisis pour la lecture aux élèves doivent toujours comprendre un certain nombre de mots nouveaux, lesquels doivent être étudiés de façon systématique afin d'enrichir le vocabulaire des élèves.

Il est important aussi d'enseigner les expressions idiomatiques, surtout à l'intention des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français.

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

L'acte de lire et l'accompagnement en lecture

Le processus de lecture

Lire est à la fois une activité visuelle, cognitive et métacognitive. Cette activité complexe se déroule en trois temps : *avant*, *pendant* et *après* la lecture. Le tableau suivant décrit cette activité qui amène la lectrice ou le lecteur à choisir un texte, à le comprendre et à y réagir*.

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

Les situations de lecture

Les quatre situations de lecture ci-après sont exploitées pour aider les élèves à développer leurs compétences en lecture.

Lecture aux élèves. L'enseignante ou l'enseignant lit un texte à haute voix, à toute la classe, à un petit groupe ou à un ou une élève. Le but est de donner le goût de la lecture, d'offrir aux élèves un modèle de lecteur compétent et de modéliser des stratégies de compréhension.

Lecture partagée. L'enseignante ou l'enseignant exploite avec les élèves un texte que tous peuvent voir (p. ex., grand livre, texte projeté sur écran, affiche). Le but est l'enseignement explicite des stratégies de lecture.

Lecture guidée. L'enseignante ou l'enseignant exploite un texte avec un petit groupe d'élèves regroupés selon les besoins en lecture. Le but est de mettre en pratique et de consolider les stratégies de lecture. **Lecture autonome.** L'élève lit seul ou seule, ou avec un ou une partenaire. Le but est de lire pour le plaisir et de consolider les stratégies de lecture.

Le tableau ci-après présente de façon parallèle les caractéristiques de ces quatre situations de lecture.

	Lecture au élèves	Lecture partagée	Lecture guidée	Lecture autonome
Lecture	Faite aux élèves	Avec les élèves	Par les élèves	Par les élèves
Aide de l'adulte	Élevée	Soutenue	Soutenue	Faible
Textes variés	<ul style="list-style-type: none"> • Une copie du texte pour l'enseignante ou l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • Une copie grand format exploitée avec la classe ou un groupe d'élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Une copie du texte pour chaque élève du groupe de lecture 	<ul style="list-style-type: none"> • Un texte choisi par l'élève
Niveau de difficulté des textes	Le texte : <ul style="list-style-type: none"> - comporte de nombreux défis de lecture; - se situe au niveau de la compréhension orale des élèves; – est considéré difficile, mais est lu par l'enseignante ou l'enseignant (moins de 90 % de précision).	Le texte : <ul style="list-style-type: none"> - comporte de nombreux défis de lecture que le groupe est prêt à surmonter; – est considéré difficile, mais peut être lu avec l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant (moins de 90 % de précision);	Le texte : <ul style="list-style-type: none"> - comporte de nombreux points de repère connus et quelques défis; – correspond au niveau d'apprentissage de l'élève (90 à 94 % de précision).	Le texte : <ul style="list-style-type: none"> - comporte de nombreux points de repère connus et peu de défis; – correspond au niveau d'autonomie de l'élève (95 % de précision et plus).

	Lecture au élèves	Lecture partagée	Lecture guidée	Lecture autonome
		– peut également correspondre au niveau d'apprentissage de l'élève (90 à 94 % de précision).		
Regroupements	<ul style="list-style-type: none"> • Grand groupe • hétérogène • Petits groupes • hétérogènes • Individuellement 	<ul style="list-style-type: none"> • Grand groupe hétérogène • Petits groupes hétérogènes 	<ul style="list-style-type: none"> • Petits groupes homogènes • Petits groupes formés selon des besoins semblables en lecture 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuellement • Dyades
Interventions	<ul style="list-style-type: none"> • Accent mis sur le plaisir de lire et sur les stratégies de compréhension • Lecture du texte par l'enseignante ou l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • Accent mis sur l'enseignement des stratégies de lecture • Lecture dirigée par l'enseignante ou l'enseignant qui intervient de moins en moins à mesure que les élèves se familiarisent avec le texte 	<ul style="list-style-type: none"> • Accent mis sur l'application des stratégies de lecture • Lecture du texte individuellement par les élèves; aide de l'enseignante ou de l'enseignant pour favoriser l'utilisation de stratégies appropriées 	<ul style="list-style-type: none"> • Accent mis sur le plaisir de lire et sur l'application autonome des stratégies de compréhension • Lecture autonome du texte par les élèves
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension • Plaisir de lire • Motivation • Vocabulaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension • Motivation • Vocabulaire • Fluidité 	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension • Décodage • Fluidité 	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension • Plaisir de lire • Vocabulaire • Fluidité

Le rôle et le degré de soutien de l'enseignante ou de l'enseignant

L'enseignante ou l'enseignant présente les stratégies de lecture de façon explicite et fournit aux élèves l'occasion de les mettre en pratique dans des situations de résolution de problèmes en lecture afin de les amener à devenir des lecteurs autonomes. Pour ce faire, elle ou il :

- présente aux élèves une variété de types de textes (p. ex., textes informatifs, narratifs, expressifs, ludiques);
- modélise les stratégies de compréhension et la fluidité;
- fixe des objectifs de lecture avec les élèves et pour chacune et chacun d'eux;
- fournit de nombreuses occasions de lecture;
- encourage les élèves à prendre des risques en faisant des tentatives et en les vérifiant;
- incite les élèves à faire des liens entre ce qu'ils lisent et ce qu'ils savent déjà;

- favorise la résolution de problèmes dans le processus de lecture (p. ex., découvrir le sens d'un mot nouveau);
- encourage l'apprentissage coopératif;
- planifie soigneusement chacune des situations de lecture;
- sélectionne rigoureusement les livres pour chacune des situations de lecture;
- présente des tâches de lecture significatives.

L'aide apportée aux élèves varie en fonction de leurs besoins et des modalités de chaque situation de lecture.

Aide fournie aux élèves dans les différentes situations de lecture

Élevée

Aide de l'enseignante ou de l'enseignant

Lecture aux élèves

Lecture partagée

Lecture guidée

Lecture autonome

Faite aux élèves

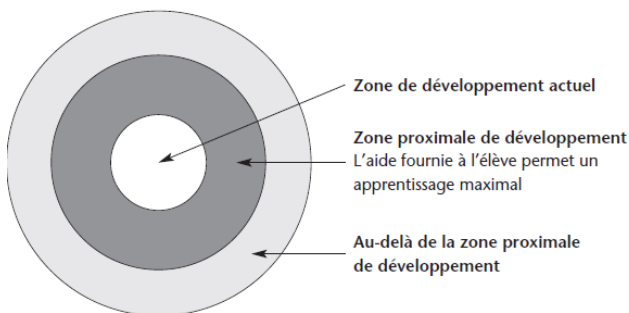
Avec les élèves

Par les élèves

Par les élèves

Les zones de développement

L'enseignante ou l'enseignant doit absolument tenir compte des besoins de chaque élève dans son enseignement de la lecture. Les différentes situations de lecture se prêtent à la réalisation de tâches variées qui favorisent l'acquisition de connaissances et le développement de diverses habiletés. La recherche soutient que les connaissances se construisent lorsqu'une personne compétente interagit avec une personne moins compétente (Vygotsky, 1980). Selon cette théorie, la zone dans laquelle les élèves peuvent résoudre avec de l'aide un problème qu'ils n'auraient pu résoudre seuls, appelée zone proximale de développement, joue un rôle clé dans l'élaboration d'un programme visant l'excellence en lecture. L'intervention réalisée dans cette zone se nomme étayage.



Zones de développement.

Au-delà de la zone proximale de développement	Zone proximale de développement	Zone de développement actuel
Les tâches comprises dans cette zone sont trop difficiles pour que les élèves puissent les accomplir de façon autonome. Les élèves ont besoin de l'aide accrue de l'enseignante ou de l'enseignant.	L'aide fournie aux élèves permet un apprentissage maximal. Les élèves apprennent et appliquent leurs connaissances avec l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant ou de leurs camarades. Les élèves reçoivent de l'aide jusqu'à ce qu'ils puissent exécuter les tâches seuls	L'élève est autonome. Les élèves peuvent exécuter les tâches seuls. Les tâches peuvent aider les élèves à développer une certaine confiance, à lire couramment et à avoir du plaisir à lire. Les élèves utilisent les stratégies enseignées et démontrent leurs compétences dans les tâches de lecture.
Niveau de lecture très difficile engendrant de la frustration (moins de 90 % de précision)	Niveau de lecture permettant l'apprentissage (90 à 94 % de précision)	Niveau de lecture autonome (95 à 100 % de précision)
Lecture aux élèves Lecture partagée	Lecture guidée Lecture partagée	Lecture autonome

L'aide de l'enseignante ou de l'enseignant diminue graduellement

En résumé, l'enseignante ou l'enseignant fournit à l'élève un soutien accru au départ parce que l'élève ne possède pas les connaissances et l'expérience nécessaires pour résoudre le problème de lecture de façon autonome ou réutiliser judicieusement ses connaissances et ses compétences.

En situation d'étayage, l'enseignante ou l'enseignant cherche à fournir à l'élève l'appui nécessaire pour resserrer l'écart entre le connu et l'inconnu. À mesure que l'élève développe les connaissances et les habiletés reliées à l'apprentissage en cours et

démontre sa capacité de les réutiliser, l'enseignante ou l'enseignant réduit le soutien à l'élève de manière à l'amener à les utiliser de façon autonome.

Techniques de soutien

Voici quelques-unes des techniques de soutien utilisées lors de l'enseignement de la lecture :

Modélisation (réflexion à haute voix)

- Modéliser les stratégies utilisées par les bons lecteurs.
- Réfléchir à haute voix pour démontrer comment appliquer ces stratégies.
- Expliquer à haute voix la raison pour laquelle on applique une stratégie particulière.
- Faire volontairement des erreurs pour montrer aux élèves que l'erreur fait partie du processus d'apprentissage et les encourager à prendre eux-mêmes des risques.
- Manifester le plaisir et l'enthousiasme que procure la lecture.
- Étayage (encadrement et aide)
- Partir des acquis des élèves pour enseigner de nouvelles tâches.
- Faire le lien entre la tâche de lecture et des activités d'apprentissage antérieures.
- Donner la possibilité aux élèves d'explorer et d'exécuter une tâche en leur fournissant un soutien mesuré et adéquat jusqu'à ce qu'ils puissent l'exécuter de façon autonome.
- Encourager les élèves à formuler des questions d'apprentissage et à résoudre des problèmes.
- Rétroaction
- Aider les élèves à se situer dans leurs apprentissages en leur rappelant les objectifs ciblés et en les amenant à observer leurs progrès, si minimes soient-ils.
- Faire prendre conscience aux élèves que tout apprentissage comporte une part d'incertitude et que l'erreur est acceptable.
- Aider les élèves à faire un retour sur les activités d'apprentissage pour leur faire prendre conscience de leurs succès et du chemin qu'il reste à parcourir (objectivation).

« Le concept d'étayage se distingue nettement de la conception traditionnelle qui tenait pour acquis que la seule façon de simplifier une tâche pour un apprenant consistait à la découper en petites unités manipulables; le concept d'étayage se situe à l'opposé de cette conception en ce sens qu'il s'appuie sur l'idée que l'apprenant doit plutôt recevoir, au point de départ, un soutien important pour réaliser une tâche entière et fonctionnelle, ce soutien diminuant avec le développement des habiletés de l'élève. »

(Giasson, 1997, p. 3)

Avec les élèves en difficulté, nous avons longtemps eu tendance à ralentir le rythme, à alléger le programme, à morceler la tâche, à diminuer les attentes. Le modèle (de

Vygotsky) nous amène plutôt à enrichir les interventions dans le but d'accélérer le rattrapage des élèves. On sait que plus on laisse l'écart s'agrandir entre les élèves en difficulté et les autres, plus il est difficile de rattraper le retard. Il ne s'agit pas, bien sûr, de placer l'enfant devant des exigences trop élevées mais au contraire de le soutenir dans les limites de ses possibilités. Ainsi, il faut d'une part lui proposer des textes à son niveau de lecture pour les activités autonomes et d'autre part lui fournir un soutien pour la lecture de textes plus difficiles, en gardant toujours à l'esprit les limites supérieures de son potentiel plutôt que les limites inférieures

(Giasson, 1997).

Les textes à niveaux de difficulté gradués

Différents critères doivent guider le choix des livres utilisés en salle de classe et, une fois rassemblés, ces livres doivent être classés selon leur niveau de difficulté.

Critères de sélection

L'enseignante ou l'enseignant choisit les livres en tenant compte :

- des niveaux de compétence en lecture des élèves;
- de toutes les situations de lecture (lecture aux élèves, lecture partagée, lecture guidée et lecture autonome);
- des types de textes prescrits, selon l'année d'études, dans le programme-cadre de français (p. ex., textes courants tels de courts récits, des messages; textes littéraires tels des contes, des comptines, de courts poèmes) et d'autres textes signifiants;
- des goûts et des intérêts des élèves;
- de la représentation des cultures d'ici et d'ailleurs dans les productions écrites.

Caractéristiques des textes gradués selon les niveaux de difficulté

Le classement des textes selon les niveaux de difficulté se fait selon des critères précis : présentation, illustrations et longueur du texte, vocabulaire, syntaxe, style du texte et contenu du texte. Voici les caractéristiques principales des textes utilisés aux différents stades d'acquisition de la lecture.

Les textes appropriés au stade de la lecture émergente ont en commun les points suivants :

- le caractère répétitif des textes;
- des illustrations étroitement liées aux textes;
- un langage écrit s'apparentant beaucoup au langage parlé;
- un format constant : la partie écrite est clairement séparée des illustrations, le texte est toujours disposé de la même façon sur les pages, les espaces entre les mots sont évidents;
- des sujets très simples, concrets et familiers;
- des textes parfois drôles, fantaisistes ou fantastiques.

Les textes appropriés au stade de la lecture débutante ont en commun les points suivants :

- les textes sont reliés à des situations familières auxquelles les élèves peuvent se référer;
 - les textes sont concrets et à la portée des élèves;
 - les textes comprennent plusieurs mots fréquents;
 - les structures de phrase et les temps des verbes sont variés;
 - le texte est parfois intégré dans les illustrations;
 - les textes comprennent quelques expressions et mots nouveaux.
- Les textes appropriés au stade de la lecture courante ont en commun les points suivants :
- les textes sont de plus en plus complexes selon les défis que les élèves sont en mesure de relever (p. ex., longueur, variété de phrases, vocabulaire spécialisé selon le type de texte, présence d'informations implicites);
 - les illustrations jouent un rôle accessoire et sont moins nombreuses.

Un système de gradation des livres est maintenant en place pour les écoles de langue française de l'Ontario. Plusieurs collections de livres ont fait l'objet d'une analyse en fonction de certains critères de lisibilité*. Les critères qui ont servi à la gradation des livres sont mis en évidence dans les dix-huit fiches descriptives ci-après, lesquelles illustrent, exemples à l'appui, cette gradation des textes selon leur niveau de difficulté. Dans ces fiches, le caractère gras signale l'apparition d'un nouvel élément de difficulté ou les caractéristiques particulières du niveau de difficulté en question.

* La liste de livres gradués est disponible sur le site Web de TFO à l'adresse suivante :

<http://tfo.org/education/enseignants/>.

1.28 Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3^e année

PRÉSENTATION DU TEXTE

N I V E A U 1

Mise en page (position de l'écrit dans la page) et typographie

- mise en page simple
- écrit séparé des illustrations
- texte sur une page et illustration sur l'autre page
- texte toujours placé au même endroit sur la page
- lettrage régulier, gros et facile à voir

ILLUSTRATIONS

Correspondance entre les illustrations et le texte

- lien direct entre les illustrations et le texte
- illustration de chaque idée

- plus d'espace alloué aux illustrations qu'au texte
- LONGUEUR DU TEXTE
- Nombre de mots par ligne, de lignes par page et de pages
- de 1 à 3 mots par ligne
- une ligne par page
- environ 8 pages de texte

VOCABULAIRE

Choix des mots

- choix uniquement de mots fréquents et familiers
- vocabulaire simple
- vocabulaire utilisé fréquemment à l'oral

SYNTAXE

Types de phrases, structures des phrases et temps des verbes

- mot ou groupe de mots

STYLE DU TEXTE

Structure et organisation des idées

- structure prévisible
- structure répétitive
- exploitation d'une seule idée ou d'un seul thème
- énumération

N I V E A U 2

PRÉSENTATION DU TEXTE

Mise en page (position de l'écrit dans la page) et typographie

- mise en page simple
- écrit séparé des illustrations
- texte sur une page et illustration sur l'autre page
- texte toujours placé au même endroit sur la page
- lettrage régulier, gros et facile à voir

ILLUSTRATIONS

Correspondance entre les illustrations et le texte

- lien direct entre les illustrations et le texte
- illustration de chaque idée
- plus d'espace alloué aux illustrations qu'au texte

LONGUEUR DU TEXTE

Nombre de mots par phrase, de lignes par page et de pages

- de 2 à 5 mots par phrase
- de 1 à 2 lignes par page
- environ 8 pages de texte

VOCABULAIRE

Choix des mots

- choix uniquement de mots fréquents et familiers
- vocabulaire simple
- vocabulaire utilisé fréquemment à l'oral

SYNTAXE

Types de phrases, structure des phrases et temps des verbes

- phrases déclaratives et parfois phrases impératives
- phrases simples (sujet – verbe – complément ou attribut)
- verbes au présent de l'indicatif et parfois au présent de l'impératif

STYLE DU TEXTE

Structure et organisation des idées

- structure prévisible
- structure répétitive
- exploitation d'une seule idée ou d'un seul thème

N I V E A U 3

PRÉSENTATION DU TEXTE

Mise en page (position de l'écrit dans la page) et typographie

- mise en page simple
- écrit séparé des illustrations
- illustration et texte parfois sur la même page
- texte toujours placé au même endroit sur la page
- lettrage régulier, gros et facile à voir

ILLUSTRATIONS

Correspondance entre les illustrations et le texte

- lien direct entre les illustrations et le texte
- illustration de chaque idée
- plus d'espace alloué aux illustrations qu'au texte

LONGUEUR DU TEXTE

Nombre de mots par phrase, de lignes par page et de pages

- de 3 à 8 mots par phrase
- de 1 à 2 lignes par page
- environ 8 pages de texte

VOCABULAIRE

Choix des mots

- choix uniquement de mots fréquents et familiers
- vocabulaire simple
- vocabulaire utilisé fréquemment à l'oral

SYNTAXE

Types de phrases, structure des phrases et temps des verbes

- phrases déclaratives et parfois phrases impératives
- apparition de phrases exclamatives
- phrases simples (sujet – verbe – complément ou attribut)
- verbes au présent de l'indicatif et parfois au présent de l'impératif

STYLE DU TEXTE

Structure et organisation des idées

- structure prévisible
- structure répétitive
- apparition d'un texte structuré (début, milieu, fin)
- exploitation d'un seul thème
- apparition du texte narratif et informatif
- apparition de séquences dialoguées

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

N I V E A U 4

PRÉSENTATION DU TEXTE

Mise en page (position de l'écrit dans la page) et typographie

- mise en page simple
- écrit séparé des illustrations
- illustration et texte parfois sur la même page
- texte toujours placé au même endroit sur la page
- lettrage régulier, gros et facile à voir

ILLUSTRATIONS

Correspondance entre les illustrations et le texte

- lien direct entre les illustrations et le texte
- illustration de chaque idée
- plus d'espace alloué aux illustrations qu'au texte

LONGUEUR DU TEXTE

Nombre de mots par phrase, de lignes par page et de pages

- de 5 à 8 mots par phrase
- de 2 à 4 lignes par page
- environ 8 pages de texte

VOCABULAIRE

Choix des mots

- choix uniquement de mots fréquents et familiers
- vocabulaire simple
- vocabulaire utilisé fréquemment à l'oral

SYNTAXE

Types de phrases, structure des phrases et temps des verbes

- phrases déclaratives, impératives et exclamatives
- apparition de phrases interrogatives et parfois de phrases à la forme négative
- phrases simples (sujet – verbe – complément ou attribut)
- verbes au présent de l'indicatif et parfois au présent de l'impératif

STYLE DU TEXTE

Structure et organisation des idées

- structure prévisible
- structure répétitive
- texte structuré (début, milieu, fin)
- exploitation d'un seul thème
- texte narratif et informatif
- séquences dialoguées

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

N I V E A U 5

PRÉSENTATION DU TEXTE

Mise en page (position de l'écrit dans la page) et typographie

- mise en page simple
- écrit séparé des illustrations
- position de l'écrit possiblement variée
- illustration et texte parfois sur la même page
- lettrage régulier, gros et facile à voir
- phrases de plus d'une ligne
- commencement de chaque phrase au début d'une nouvelle ligne

ILLUSTRATIONS

Correspondance entre les illustrations et le texte

- lien direct entre les illustrations et le texte
- plus d'une idée ou action représentées dans les illustrations
- plus d'espace alloué aux illustrations qu'au texte

LONGUEUR DU TEXTE

Nombre de mots par phrase, de lignes par page et de pages

- de 5 à 8 mots par phrase
- de 2 à 8 lignes par page
- environ de 8 à 12 pages de texte

VOCABULAIRE

Choix des mots

- choix surtout de mots fréquents et familiers
- vocabulaire simple
- utilisation d'un à trois mots nouveaux ne faisant pas partie du langage oral de l'enfant

SYNTAXE

Types de phrases, structure des phrases et temps des verbes

- phrases déclaratives, impératives, exclamatives et interrogatives
- le plus souvent phrases à la forme affirmative et parfois à la forme négative
- phrases simples (sujet – verbe – complément ou attribut)
- verbes au présent de l'indicatif et parfois au présent de l'impératif

STYLE DU TEXTE

Structure et organisation des idées

- texte structuré (début, milieu, fin)
- exploitation d'un seul thème
- texte narratif et informatif
- séquences dialoguées

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

NIVEAU 6

PRÉSENTATION DU TEXTE

Mise en page (position de l'écrit dans la page) et typographie

- mise en page simple
- utilisation à l'occasion de texte dans des phylactères (bulles)
- écrit en général séparé des illustrations (sauf pour les phylactères)
- position de l'écrit possiblement variée
- lettrage régulier, plus petit et facile à voir
- phrases de plus d'une ligne
- commencement de chaque phrase au début d'une nouvelle ligne

ILLUSTRATIONS

Correspondance entre les illustrations et le texte

- lien direct entre les illustrations et le texte
- plus d'une idée ou action représentées dans les illustrations
- plus d'espace alloué aux illustrations qu'au texte

LONGUEUR DU TEXTE

Nombre de mots par phrase, de lignes par page et de pages

- de 2 à 11 mots par phrase
- de 2 à 8 lignes par page
- environ de 8 à 16 pages de texte

VOCABULAIRE

Choix des mots

- choix surtout de mots fréquents et familiers
- vocabulaire simple
- utilisation de quelques mots nouveaux ne faisant pas partie du langage oral de l'enfant

SYNTAXE

Types de phrases, structure des phrases et temps des verbes

- phrases déclaratives, impératives, exclamatives et interrogatives
- le plus souvent phrases à la forme affirmative et parfois à la forme négative
- phrases simples (sujet – verbe – complément ou attribut)
- verbes au présent de l'indicatif et parfois au présent de l'impératif
- apparition du passé composé et du futur proche de l'indicatif

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

N I V E A U 8

PRÉSENTATION DU TEXTE

Mise en page (position de l'écrit dans la page) et typographie

- mise en page simple
- utilisation à l'occasion de texte dans des phylactères (bulles)
- écrit en général séparé des illustrations (sauf pour les phylactères)
- position de l'écrit possiblement variée
- lettrage régulier, plus petit et facile à voir
- phrases de plus d'une ligne
- commencement de chaque phrase au début d'une nouvelle ligne

ILLUSTRATIONS

Correspondance entre les illustrations et le texte

- texte appuyé par les illustrations
- illustration de quelques idées du texte
- sens de l'histoire davantage contenu dans le texte que dans les illustrations

LONGUEUR DU TEXTE

Nombre de mots par phrase, de lignes par page et de pages

- de 4 à 12 mots par phrase
- de 3 à 8 lignes par page
- environ de 8 à 16 pages de texte

VOCABULAIRE

Choix des mots

- choix surtout de mots fréquents et familiers
- vocabulaire simple
- utilisation de quelques mots nouveaux ne faisant pas partie du langage oral de l'enfant

SYNTAXE

Types de phrases, structure des phrases et temps des verbes

- phrases déclaratives, impératives, exclamatives et interrogatives
- le plus souvent phrases à la forme affirmative et parfois à la forme négative
- phrases simples et parfois phrases complexes
- verbes à l'infinitif, au présent, au passé composé et au futur proche de l'indicatif ainsi qu'au présent de l'impératif

- apparition de l'imparfait de l'indicatif

N I V E A U 1 0

PRÉSENTATION DU TEXTE

Mise en page (position de l'écrit dans la page) et typographie

- mise en page simple
- utilisation à l'occasion de texte dans des phylactères (bulles)
- écrit en général séparé des illustrations (sauf pour les phylactères)
- position de l'écrit possiblement variée
- lettrage régulier, plus petit et facile à voir
- phrases de plus d'une ligne
- commencement de chaque phrase au début d'une nouvelle ligne
- apparition de certaines pages pleines de texte

ILLUSTRATIONS

Correspondance entre les illustrations et le texte

- texte modérément appuyé par les illustrations
- illustration de quelques idées du texte
- détails ajoutés et texte prolongé par les illustrations
- interprétation de l'histoire facilitée par les illustrations
- sens de l'histoire davantage contenu dans le texte que dans les illustrations

LONGUEUR DU TEXTE

Nombre de mots par phrase, de lignes par page et de pages

- moyenne de 9 mots par phrase
- de 4 à 10 lignes par page
- environ de 8 à 16 pages de texte

VOCABULAIRE

Choix des mots

- choix de mots fréquents et familiers
- vocabulaire un peu plus complexe
- apparition d'un vocabulaire spécialisé relié au contexte
- utilisation de plusieurs mots nouveaux ne faisant pas partie du langage oral de l'enfant

SYNTAXE

Types de phrases, structure des phrases et temps des verbes

- phrases déclaratives, impératives, exclamatives et interrogatives
- le plus souvent phrases à la forme affirmative et parfois à la forme négative

- phrases simples et parfois phrases complexes
- verbes à l’infinitif, au présent, à l’imparfait, au passé composé, au futur proche et au futur simple de l’indicatif ainsi qu’au présent de l’impératif

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

N I V E A U 1 1

PRÉSENTATION DU TEXTE

Mise en page (position de l’écrit dans la page) et typographie

- mise en page simple
- utilisation à l’occasion de texte dans des phylactères (bulles)
- écrit en général séparé des illustrations (sauf pour les phylactères)
- position de l’écrit possiblement variée
- lettrage régulier, plus petit et facile à voir
- phrases de plus d’une ligne
- commencement en général de chaque phrase au début d’une nouvelle ligne
- apparition de courts paragraphes
- certaines pages pleines de texte

ILLUSTRATIONS

Correspondance entre les illustrations et le texte

- texte modérément appuyé par les illustrations
- illustration de quelques idées du texte
- détails ajoutés et texte prolongé par les illustrations
- interprétation de l’histoire facilitée par les illustrations
- sens de l’histoire davantage contenu dans le texte que dans les illustrations

LONGUEUR DU TEXTE

Nombre de mots par phrase, de lignes par page et de pages

- moyenne de 9 mots par phrase
- de 4 à 12 lignes par page
- environ de 8 à 16 pages de texte

VOCABULAIRE

Choix des mots

- choix de mots fréquents et familiers
- vocabulaire un peu plus complexe
- vocabulaire spécialisé relié au contexte
- utilisation de plusieurs mots nouveaux ne faisant pas partie du langage oral de l’enfant

SYNTAXE

Types de phrases, structure des phrases et temps des verbes

- phrases déclaratives, impératives, exclamatives et interrogatives
- le plus souvent phrases à la forme affirmative et parfois à la forme négative
- phrases simples et parfois phrases complexes
- verbes à l’infinitif, au présent, à l’imparfait, au passé composé, au futur proche et au futur simple de l’indicatif ainsi qu’au présent de l’impératif

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

N I V E A U 1 2

PRÉSENTATION DU TEXTE

Mise en page (position de l’écrit dans la page) et typographie

- mise en page simple
- utilisation à l’occasion de texte dans des phylactères (bulles)
- écrit en général séparé des illustrations (sauf pour les phylactères)
- position de l’écrit possiblement variée
- lettrage régulier, plus petit et facile à voir
- courts paragraphes
- certaines pages pleines de texte

ILLUSTRATIONS

Correspondance entre les illustrations et le texte

- texte modérément appuyé par les illustrations
- illustration en général de l’idée principale du texte
- interprétation de l’histoire facilitée par les illustrations
- sens de l’histoire davantage contenu dans le texte que dans les illustrations

LONGUEUR DU TEXTE

Nombre de mots par phrase, de lignes par page et de pages

- moyenne de 8 à 10 mots par phrase
- de 4 à 14 lignes par page
- environ de 10 à 20 pages de texte

VOCABULAIRE

Choix des mots

- choix de mots fréquents et familiers
- vocabulaire plus complexe
- vocabulaire spécialisé relié au type de texte

- utilisation de plusieurs mots nouveaux ne faisant pas partie du langage oral de l'enfant

SYNTAXE

Types de phrases, structure des phrases et temps des verbes

- phrases déclaratives, impératives, exclamatives et interrogatives
- le plus souvent phrases à la forme affirmative et parfois à la forme négative
- phrases simples et phrases complexes
- verbes à l'infinitif, à tous les temps de l'indicatif ainsi qu'au présent de l'impératif

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

NIVEAU 13

PRÉSENTATION DU TEXTE

Mise en page (position de l'écrit dans la page) et typographie

- mise en page variée
- position de l'écrit possiblement variée
- lettrage régulier, plus petit et facile à voir
- courts paragraphes
- certaines pages pleines de texte

ILLUSTRATIONS

Correspondance entre les illustrations et le texte

- texte modérément appuyé par les illustrations
- illustration en général de l'idée principale du texte
- interprétation de l'histoire facilitée par les illustrations
- sens de l'histoire davantage contenu dans le texte que dans les illustrations

LONGUEUR DU TEXTE

Nombre de mots par phrase, de lignes par page et de pages

- moyenne de 8 à 10 mots par phrase
- environ de 16 à 22 pages de texte

VOCABULAIRE

Choix des mots

- choix de mots fréquents et familiers
- vocabulaire plus complexe
- vocabulaire spécialisé relié au type de texte
- utilisation de plusieurs mots nouveaux ne faisant pas partie du langage oral de l'enfant

SYNTAXE

Types de phrases, structure des phrases et temps des verbes

- phrases déclaratives, impératives, exclamatives et interrogatives
- le plus souvent phrases à la forme affirmative et parfois à la forme négative
- phrases simples et phrases complexes
- verbes à l'infinitif, à tous les temps de l'indicatif ainsi qu'au présent de l'impératif

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

N I V E A U 1 4

PRÉSENTATION DU TEXTE

Mise en page (position de l'écrit dans la page) et typographie

- mise en page variée
- position de l'écrit possiblement variée
- lettrage régulier, plus petit et facile à voir
- courts paragraphes
- pages pleines de texte

ILLUSTRATIONS

Correspondance entre les illustrations et le texte

- illustration en général de l'idée principale du texte
- interprétation de l'histoire facilitée par les illustrations
- sens de l'histoire davantage contenu dans le texte que dans les illustrations

LONGUEUR DU TEXTE

Nombre de mots par phrase, de lignes par page et de pages

- moyenne de 9 à 10 mots par phrase
- environ de 16 à 22 pages

VOCABULAIRE

Choix des mots

- choix de mots fréquents et familiers
- vocabulaire plus complexe
- vocabulaire spécialisé relié au type de texte
- utilisation de plusieurs mots nouveaux ne faisant pas partie du langage oral de l'enfant

SYNTAXE

Types de phrases, structure des phrases et temps des verbes

- phrases déclaratives, impératives, exclamatives et interrogatives
- le plus souvent phrases à la forme affirmative et parfois à la forme négative
- phrases simples et phrases complexes
- verbes à l'infinitif, à tous les temps de l'indicatif ainsi qu'au présent de l'impératif

STYLE DU TEXTE

Structure et organisation des idées

- texte structuré (début, milieu, fin)
- histoire à épisodes multiples reliés à une intrigue unique
- texte narratif et informatif
- séquences dialoguées
- texte plus long contenant des phrases à structures plus simples pour faciliter la lecture

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

N I V E A U 1 5

PRÉSENTATION DU TEXTE

Mise en page (position de l'écrit dans la page) et typographie

- mise en page variée
- position de l'écrit possiblement variée
- lettrage régulier, plus petit et facile à voir
- courts paragraphes
- pages pleines de texte
- apparition de chapitres

ILLUSTRATIONS

Correspondance entre les illustrations et le texte

- rôle accessoire des illustrations
- sens de l'histoire davantage contenu dans le texte que dans les illustrations
- LONGUEUR DU TEXTE
- Nombre de mots par phrase, de lignes par page et de pages
- moyenne de 9 à 11 mots par phrase
- environ de 20 à 22 pages (de 20 à 45 pages pour les petits romans)

VOCABULAIRE

Choix des mots

- choix de mots fréquents et familiers
- vocabulaire plus complexe
- vocabulaire spécialisé relié au type de texte
- utilisation de plusieurs mots nouveaux ne faisant pas partie du langage oral de l'enfant

SYNTAXE

Types de phrases, structure des phrases et temps des verbes

- phrases déclaratives, impératives, exclamatives et interrogatives

- le plus souvent phrases à la forme affirmative et parfois à la forme négative
- phrases simples et phrases complexes
- verbes à l’infinitif, à tous les temps de l’indicatif ainsi qu’au présent de l’impératif
- apparition de verbes au présent du conditionnel

N I V E A U 1 6

PRÉSENTATION DU TEXTE

Mise en page (position de l’écrit dans la page) et typographie

- mise en page variée
- position de l’écrit possiblement variée
- lettrage régulier, plus petit et facile à voir
- courts paragraphes
- pages pleines de texte
- chapitres

ILLUSTRATIONS

Correspondance entre les illustrations et le texte

- rôle accessoire des illustrations
- sens de l’histoire davantage contenu dans le texte que dans les illustrations

LONGUEUR DU TEXTE

Nombre de mots par phrase, de lignes par page et de pages

- moyenne de 10 à 12 mots par phrase
- environ de 20 à 24 pages (de 30 à 55 pages pour les petits romans)

VOCABULAIRE

Choix de mots

- choix de mots fréquents et familiers
- vocabulaire plus complexe
- vocabulaire spécialisé relié au type de texte
- utilisation de plusieurs mots nouveaux ne faisant pas partie du langage oral de l’enfant

SYNTAXE

Types de phrases, structure des phrases et temps des verbes

- phrases déclaratives, impératives, exclamatives et interrogatives
- le plus souvent phrases à la forme affirmative et parfois à la forme négative
- phrases simples et phrases complexes

- verbes à l’infinitif, à tous les temps de l’indicatif, au présent du conditionnel ainsi qu’au présent de l’impératif

N I V E A U 1 7

PRÉSENTATION DU TEXTE

Mise en page (position de l’écrit dans la page) et typographie

- mise en page variée
- position de l’écrit possiblement variée
- lettrage régulier, plus petit et facile à voir
- courts paragraphes
- pages pleines de texte
- chapitres

ILLUSTRATIONS

Correspondance entre les illustrations et le texte

- rôle accessoire des illustrations
- sens de l’histoire davantage contenu dans le texte que dans les illustrations

LONGUEUR DU TEXTE

Nombre de mots par phrase, de lignes par page et de pages

- moyenne de 10 à 12 mots par phrase
- environ de 22 à 24 pages (de 35 à 65 pages pour les petits romans)

VOCABULAIRE

Choix des mots

- choix de mots fréquents et familiers
- vocabulaire plus complexe
- vocabulaire spécialisé relié au type de texte
- utilisation de plusieurs mots nouveaux ne faisant pas partie du langage oral de l’enfant

SYNTAXE

Types de phrases, structure des phrases et temps des verbes

- phrases déclaratives, impératives, exclamatives et interrogatives
- le plus souvent phrases à la forme affirmative et parfois à la forme négative
- phrases simples et phrases complexes
- verbes à l’infinitif, à tous les temps de l’indicatif, au présent du conditionnel ainsi qu’au présent de l’impératif
- apparition de verbes au présent du subjonctif

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

N I V E A U 1 8

PRÉSENTATION DU TEXTE

Mise en page (position de l'écrit dans la page) et typographie

- mise en page variée
- position de l'écrit possiblement variée
- lettrage régulier, plus petit et facile à voir
- courts paragraphes
- pages pleines de texte
- chapitres

ILLUSTRATIONS

Correspondance entre les illustrations et le texte

- rôle accessoire des illustrations
- sens de l'histoire davantage contenu dans le texte que dans les illustrations

LONGUEUR DU TEXTE

Nombre de mots par phrase, de lignes par page et de pages

- moyenne de 11 à 12 mots par phrase
- environ de 22 à 24 pages (plus de 40 pages pour les petits romans)

VOCABULAIRE

Choix des mots

- choix de mots fréquents et familiers
- vocabulaire plus complexe
- vocabulaire spécialisé relié au type de texte
- utilisation de plusieurs mots nouveaux ne faisant pas partie du langage oral de l'enfant

SYNTAXE

Types de phrases, structure des phrases et temps des verbes

- phrases déclaratives, impératives, exclamatives et interrogatives
- le plus souvent phrases à la forme affirmative et parfois à la forme négative
- phrases simples et phrases complexes
- verbes à l'infinitif, à tous les temps de l'indicatif ainsi qu'au présent du conditionnel, du subjonctif et de l'impératif.

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

La communication orale, fondement de la littératie 2.1

La communication orale et la lecture sont intimement liées.

En effet, en apprenant à parler, les enfants se sont constitué un vocabulaire permettant de comprendre le sens des mots et ont développé des connaissances syntaxiques les aidant à agencer correctement les mots dans une phrase. Ces habiletés sont nécessaires pour apprendre à lire et à écrire. Puisque tous les enfants n'ont pas les mêmes bases, il importe que l'enseignement, parallèlement à l'acquisition de la lecture, vise l'amélioration des compétences en communication orale (MEO, 2003).

« Pour bien lire, il faut traduire la relation qui existe entre la langue écrite et la langue parlée. Il faut faire appel à ses connaissances et ses expériences et établir des liens entre les idées. » (MEO, 1997, p. 33)

La communication orale est l'un des fondements du développement des habiletés en lecture et touche tous les aspects du programme d'études.

L'art dramatique, la musique et les arts visuels contribuent beaucoup au développement des habiletés de communication chez les élèves.

L'école de langue française joue ici un double rôle : fournir de multiples occasions favorisant le développement du langage et offrir des situations d'apprentissage stimulantes et appropriées. Plus que lieu d'apprentissage, l'école sous tous ses aspects — salle de classe ou activités parascolaires — devient donc un milieu de vie porteur de multiples occasions, pour les élèves, de s'exprimer en français. Prévoir du temps en classe pour discuter en français et enrichir le vocabulaire de mots appropriés au contexte de discussion aide l'élève à développer plus d'aisance dans l'usage de la langue française.

Parler permet à l'élève de se construire un sens des choses et de mieux comprendre le fonctionnement du langage. Les activités de communication orale doivent donc comporter de multiples occasions d'échanges entre les élèves (Britton, 1970).

La communication orale, fondement de la littératie L'école de langue française doit accorder une place de premier choix à la communication orale, puisque bon nombre d'élèves ont peu l'occasion d'entendre ou de parler le français ailleurs qu'à l'école.

Par ailleurs, il y a interdépendance entre communication orale (écoute et expression), lecture et écriture. Développer des habiletés dans l'un de ces domaines d'étude influe sur les autres. Par exemple, l'écoute permet à l'élève de s'approprier du vocabulaire et des structures de phrase, éléments clés dans la compréhension de la lecture et dans la rédaction de textes. La compétence à s'exprimer oralement lui permet de réagir efficacement aux lectures (p. ex., d'expliquer des liens, de porter un jugement, de faire une critique). L'élève capable d'utiliser des structures complexes dans sa communication orale sera davantage en mesure de les reconnaître à la lecture. Des

élèves qui, par exemple, utilisent dans leur conversation des mots de relation comme parce que, donc, sauf, mais, car, les repéreront plus facilement dans un texte écrit.

On distingue deux types de communication : la communication informelle et la communication formelle.

- La communication informelle est associée à la langue de tous les jours.

On l'utilise dans diverses situations courantes (p. ex., discussion libre entre deux élèves, échanges spontanés pendant un jeu).

- La communication formelle, plutôt associée à la langue scolaire, est souvent accompagnée d'un enseignement systématique du vocabulaire, de la phrase et du type de discours. Une présentation orale (p. ex., description d'un animal) correspond à ce type de communication (MEO, 1999).

Dans l'intérêt des enfants, les enseignants emploieront une syntaxe plus variée et sophistiquée que celle de leurs élèves et les inciteront à imiter ces mêmes structures et tournures de phrases (MEO, 2003). Souvent plus complexe que le langage oral, le langage écrit, pour sa part, permettra aux élèves de cheminer vers un langage oral plus complexe et d'ainsi diminuer l'écart entre ce qu'ils entendent, disent et écrivent. Fondement même de la littératie, la communication orale commence à se développer dès la naissance par le biais des interactions sociales. Avant même d'apprendre à lire et à écrire, tous les jeunes élèves doivent vivre des expériences favorisant le développement du langage. Pour stimuler et donner aux plus jeunes des occasions de penser, de résoudre des problèmes et de vivre des expériences nouvelles, les programmes de maternelle et de jardin d'enfants devraient foisonner d'activités et de ressources qui reflètent leur réalité. Les enfants qui communiquent efficacement à l'oral sont avantagés quand vient le temps d'apprendre à lire, d'où l'importance d'enseigner la communication orale de façon systématique.

Planification des activités de communication orale L'enseignante ou l'enseignant :

- écoute
- observe les élèves
- note ses observations
- sélectionne les éléments à enseigner pour améliorer les compétences langagières
- utilise les stratégies répondant aux besoins des élèves (p. ex., modélisation, jeux)
- guide les élèves lors des pratiques de stratégies langagières
- crée des occasions de mettre en pratique les nouvelles connaissances (p. ex., lors de discussions dirigées par les élèves)

L'enseignement de la communication orale

À l'école, parler est parfois valorisé, parfois défendu, mais rarement enseigné. Pourtant, parler, tout comme lire et écrire, est un moteur principal du développement intellectuel (McCormick, 2001). Base de l'enseignement, la communication orale comprend

l'écoute, la parole et le langage. Lors d'échanges entre eux et avec des adultes, les élèves apprennent à traiter des informations et à en dégager le sens afin de se représenter le monde qui les entoure. Pour communiquer adéquatement avec leur environnement, il leur faut développer des habiletés au niveau de l'écoute, de la parole et du langage; c'est en développant ces habiletés langagières qu'ils intégreront diverses composantes de la communication.

L'écoute et la parole

Les activités d'écoute aident l'élève à porter une attention particulière aux bruits ou aux sons qui l'entourent et à pouvoir les identifier en s'en créant une image mentale. L'écoute étant également un préalable au développement de la conscience phonologique, un jeu d'écoute est présenté au chapitre 3 (voir le premier modèle de leçon figurant dans ce chapitre).

La parole fait référence au contrôle moteur responsable, entre autres, de la production des sons (phonèmes). Ce processus physiologique permet à l'élève d'acquérir les phonèmes afin de pouvoir les combiner pour former des mots. Il importe pour les enseignants de tenir compte du tableau d'acquisition des phonèmes qui présente la chronologie du développement phonologique (aspect productif) chez l'enfant. Il est essentiel pour l'enfant de maîtriser les phonèmes afin de développer la conscience phonologique (Stanké, 2001). L'enfant doit prononcer correctement, par exemple d dans le mot dent, autrement, en prononçant par exemple t plutôt que d, elle ou il altérera la prononciation du mot (dent devient tent), modifiant ainsi le sens.

Les élèves qui sont capables d'utiliser des structures complexes dans leur communication orale seront davantage en mesure de les lire quand ils les verront

Imprimées (Manolson, 1997).

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée

Le langage

Le langage est une capacité cognitive qui permet d'articuler notre pensée, de représenter mentalement les concepts et de les manipuler (Gérard, 1997). Il est primordial de distinguer le langage réceptif (la compréhension) du langage expressif (l'expression). Ce sont ces deux formes de langage qu'il sera essentiel d'observer pour dépister l'élève présentant des problèmes langagiers.

L'élève qui possède un vocabulaire limité et utilise des structures de phrase peu élaborées éprouve des difficultés au niveau du langage expressif. L'élève qui comprend difficilement des directives ou le sens d'une histoire présente pour sa part des lacunes au niveau du langage réceptif.

Les composantes du langage

Pour favoriser le développement des compétences langagières, l'enseignante ou l'enseignant doit intervenir au niveau des trois composantes du langage (Bloom et Lahey, 1978).

- Le contenu : c'est le quoi, noyau du message. Il s'agit de l'aspect sémantique. L'élève comprend un vocabulaire précis et l'utilise pour exprimer son message (p. ex., dans une recherche sur les animaux, le contenu pourrait porter sur l'habitat, les caractéristiques physiques, la reproduction).
- La forme : c'est le comment du message. Il s'agit de l'aspect morphosyntaxique. L'élève utilise des conventions linguistiques pour comprendre ou exprimer un message (p. ex., adjectifs, adverbes, genres et nombres, temps des verbes, ordre des mots, mots de relation, structures de phrase).
- La fonction : c'est le pourquoi du message. Il s'agit de l'aspect pragmatique. L'élève a un but et une intention dans sa communication (p. ex., demander, commenter, expliquer, raconter). Cette composante englobe également l'aspect non verbal de la communication (p. ex., expressions faciales, intonation, débit et gestes) qui donne différents sens au message.

Quand référer l'élève en orthophonie?

Selon l'Ordre des audiologistes et des orthophonistes de l'Ontario, lorsque l'enseignante ou l'enseignant remarque l'une ou plusieurs des difficultés suivantes chez l'élève,

il faut en discuter avec l'orthophoniste afin de déterminer la pertinence d'une évaluation ou d'une intervention en orthophonie.

Les enfants qui parlent une autre langue que la langue d'enseignement risquent d'être limités, tant au niveau du vocabulaire que sur le plan syntaxique.

Toutefois, bon nombre de ces enfants disposent déjà de solides connaissances conceptuelles et de compétences langagières pouvant servir de base à la fluidité verbale et à la compréhension dans la langue d'enseignement. Ce qui compte, c'est d'aider ces enfants à réussir leur transition d'un contexte linguistique familier à un contexte nouveau (MEO, 2003).

Plutôt que de reprendre l'élève qui dit par exemple « Je suis fini » en lui demandant d'utiliser la bonne tournure, il est préférable d'adopter une approche positive et valorisante, en lui disant par exemple « Bravo, tu as fini! ».

On remarque que l'élève :

- tarde à parler ou structure ses phrases difficilement (volet expressif);
- comprend mal ce qui lui est dit (volet réceptif);
- est inintelligible lorsqu'elle ou il produit des phrases complètes (problèmes d'articulation);
- bégaie;
- a chroniquement la voix enrouée;
- a un ton de voix trop aigu ou trop rauque;

- « perd » la voix pendant des laps de temps;
- parle du nez.

La communication orale en salle de classe

Il importe que l'élève ait l'occasion de s'exprimer dans une variété de situations, autant spontanées que planifiées. La participation, en grands ou petits groupes, à des conversations significatives portant sur des sujets personnels, scolaires ou tirés de l'actualité, devrait faire partie des activités quotidiennes de la classe. Les situations de communication orale doivent permettre à l'élève de parler autant que d'écouter.

Lors de ces échanges, l'élève pourra :

- raconter (p. ex., une anecdote, un fait divers, un voyage, une activité de fin de semaine);
- décrire (p. ex., un animal favori, une maison, une famille, une fête);
- expliquer (p. ex., un jeu, une création);
- demander (p. ex., une permission, de l'aide);
- donner son opinion (p. ex., sur une visite, une sortie, un livre);
- exprimer ses sentiments;
- répondre à des questions;
- poser des questions;
- développer une idée (p. ex., de projet, de production écrite);
- reformuler une idée dans ses propres mots;
- jouer avec les mots (p. ex., poésie, rime, comptine, devinette; jeu coopératif, jeu de société);
- communiquer dans tous les champs d'études (p. ex., présentation orale, résolution de problèmes, remue-méninges).

Elle ou il aura également l'occasion :

- d'écouter;
- d'attendre son tour;
- de faire des liens avec ses propres expériences;
- de s'ouvrir aux idées des autres;
- de respecter l'opinion des autres;
- de se représenter les idées émises par les autres.

Pour aider les élèves à bien réfléchir et à découvrir de nouveaux concepts, les enseignants doivent les encourager à explorer et à exprimer leurs idées oralement.

Pour cela, les enseignants devraient porter attention à ce qui suit :

- Démontrer de l'intérêt pour ce que l'élève fait (surtout chez les plus petits) :
« Tu aimes ça, jouer avec des blocs legos? Qu'est-ce que tu construis? »
- Prêter son appui à l'élève au besoin (p. ex., par un questionnement) :
« Je vois que tu regardes le dessin. Que cherches-tu? »
- Encourager l'élève lorsqu'elle ou il utilise un vocabulaire approprié :

- « Bravo! Tu as le bon mot. »
- Présenter de nouveaux mots de façon informelle : « Tu es en train de faire une recherche sur les chats; je vois que tu utilises ton plan. »
- Demander de préciser, d'élaborer, de justifier : « Qu'est-ce qui t'a fait penser que l'histoire finirait ainsi? »
- Stimuler la pensée de l'élève : « Ce n'est pas écrit dans le livre. Comment fais-tu pour le savoir? »
- Susciter des manières de redire l'histoire (p. ex., en identifiant, en nommant, en décrivant, en résumant) : « Raconte-moi l'histoire comme si tu étais le loup... »
- Amener l'élève à faire des liens (de comparaison, d'opposition, de similitude) : « As-tu déjà lu une histoire semblable? En quoi ces deux personnages sont-ils semblables ou différents? »
- Montrer à l'élève à réfléchir à partir d'une expérience et l'aider à se poser des questions, à s'étonner et à conclure : « Je me demande pourquoi...? Pourquoi penses-tu que cela est arrivé? Je me demande bien ce qui se serait passé si...? »
- Questionner, poser des questions ouvertes qui amènent l'élève à donner des réponses plus élaborées : « Qu'en penses-tu? Comment expliques-tu...? Comment arrives-tu à ta solution? »

Les enseignants doivent encourager leurs élèves à explorer et à exprimer leurs idées oralement s'ils veulent les aider à bien réfléchir et à découvrir de nouveaux concepts.

Dans une perspective de dépistage, il importe de solliciter individuellement les élèves au niveau de la communication orale.

Les caractéristiques d'une classe axée sur la communication orale

Dans une classe où la communication orale est valorisée, on retrouve principalement ce qui suit :

- Démarche pédagogique axée sur l'expression orale, l'exploration et la découverte (centres d'activités variés, travail d'équipe, apprentissage par projets).
- Activités intégrées de lecture, d'écriture, d'écoute et d'expression orale qui sont présentées quotidiennement (nouvelles, journal de classe).
- Lecture à haute voix aux élèves (avec intonation, débit, expressions faciales et gestes appropriés).
- Animation de la lecture (p. ex., l'adulte ou l'élève joue le rôle d'un personnage dans le conte).
- Matériel pédagogique encourageant la communication orale (p. ex., mots-étiquettes illustrés, référentiels, objets concrets, livres, musique).
- Variété de regroupements d'élèves (dyades, petits ou grands groupes), où ceux-ci conversent dans une atmosphère de respect et de collaboration (apprentissage coopératif, assignation d'un rôle à jouer dans un groupe, établissement de règles de fonctionnement).

- Aménagement physique favorisant l'écoute, l'attention et la réception du message (cercle, regroupement de pupitres).

Parler permet à l'élève de se construire un sens des choses et de mieux comprendre le fonctionnement du langage. Les activités de communication orale doivent donc comporter de multiples occasions d'échanges entre les élèves (Britton, 1970)

Interventions portant sur les trois composantes du langage

Les interventions suggérées à la page suivante s'adressent aux élèves francophones, aux élèves qui suivent un programme d'actualisation linguistique en français (ALF) ou à ceux qui ont des problèmes langagiers. Elles visent à développer chez l'élève des compétences langagières au niveau des trois composantes du langage : le contenu, la forme et la fonction, tel que définis plus tôt dans ce chapitre. Les interventions doivent partir des acquis, du vécu et des intérêts de l'élève.

L'enseignante ou l'enseignant concevra des activités ludiques qui aideront l'élève à développer le désir de communiquer et ainsi à accroître et à parfaire ses habiletés de communication. Plusieurs activités de ce type sont proposées à la fin du chapitre. Pour assurer leur réussite, il importe de tenir compte des points suivants :

- déterminer le niveau d'habileté de l'élève lors du choix d'une activité;
- augmenter graduellement le niveau de difficulté à l'intérieur d'une composante;
- adapter les activités selon les thèmes étudiés en classe et selon le niveau du groupe;
- mettre en valeur la diversité culturelle;
- respecter l'âge d'acquisition des phonèmes;
- prendre conscience qu'à partir d'une activité, on peut travailler plus d'une composante du langage et développer les aspects réceptif et expressif.

Le personnel enseignant doit être conscient que certains élèves peuvent prendre plus de temps que d'autres à communiquer efficacement à l'oral.

Tableau des interventions selon les trois composantes du langage

Le contenu

- Présenter le nouveau vocabulaire relié au thème à l'étude dans toutes les matières.
- Exploiter les thèmes dans plusieurs centres d'activités pour permettre à l'élève de mettre en pratique le vocabulaire appris.
- Faciliter la compréhension à l'aide d'illustrations, d'objets concrets et de gestes.
- Créer une banque de mots-étiquettes illustrés ou des affiches de vocabulaire.
- Exploiter d'abord le vocabulaire de base, les noms des élèves, les mots d'action, etc.
- Utiliser des lettres de divers matériaux (p. ex., lettres magnétiques, en caoutchouc, en papier sablé, produites au pochoir sur divers supports) pour lire et écrire des mots.

- Faire des jeux (p. ex., bingo, loto, jeux de mémoire).
- Regrouper le vocabulaire en catégories (p. ex., moyens de transport, fruits, légumes, vêtements).
- Poser des devinettes.
- Amener l'élève à fabriquer et à utiliser un abécédaire.
- Organiser des activités créatives (p. ex., jeu théâtral, séance de peinture ou de chant).

La forme

- Écouter toute la communication et attendre avant de répondre, au cas où l'élève ajouterait autre chose; lui donner suffisamment de temps pour traiter l'information.
- Reformuler ce que l'élève vient de dire afin de donner un modèle (p. ex., si l'élève dit : « Je suis fini » , l'adulte reformule en disant : « Bravo, tu as fini! »).
- Utiliser la technique de closure à l'oral pour aider les élèves à prédire le mot à venir dans une phrase (p. ex., Le loup se promène _____ la forêt .).
- Placer des cassettes de chansons, de comptines et d'histoires dans le centre d'écoute pour aider les élèves à développer les bonnes structures de phrase.
- Mettre à la disposition des élèves des livres à structures répétées.
- Inviter l'élève à composer des phrases en se servant de mots-étiquettes ou de cubes à lire; l'amener à faire des phrases de plus en plus complexes en utilisant des mots de relation (p. ex., parce que, ou, car, mais, sauf) et des mots indiquant un début, un milieu et une fin.
- S'enregistrer lorsqu'on lit un livre aux élèves et mettre la cassette et le livre dans le centre d'écoute afin qu'ils aient accès à un modèle adéquat de communication orale.

La fonction

- Faire prendre conscience aux élèves des diverses façons de s'exprimer, selon l'intention et le ou la destinataire.

Par exemple, on ne parle pas de la même façon au téléphone que lors d'une présentation devant la classe (p. ex., ton de voix, débit, vocabulaire, regard).

- Aider les élèves à prendre conscience qu'on utilise le langage dans un but précis :
 - pour satisfaire à ses besoins ou demander de l'aide (p. ex., « Est-ce que je peux aller aux toilettes? Où est mon crayon? »);
 - pour donner des consignes (p. ex., « Tiens la porte! Prends ton crayon! Regarde-moi! »);
 - pour interagir avec les autres et donner son opinion (p. ex., « Veux-tu jouer avec moi? Les biscuits au chocolat sont les meilleurs. »);
 - pour exprimer ses sentiments, ses goûts, ses idées, pour convaincre, critiquer (p. ex., « J'aime manger des pommes. Tu as fait un beau dessin. Bravo! »);

- pour découvrir et raisonner (p. ex., « Comment ça marche? Que peut-on faire pour couler un objet qui flotte? Quels sont les couleurs préférées des camarades de la classe? Qui veut m'aider à classer les objets selon la forme et la couleur? »);
- pour s'amuser et imaginer (p. ex., « J'ai apporté ce livre pour toi parce que je sais que tu aimes les dinosaures. Je pensais que l'histoire se terminerai plutôt ainsi... »);
- pour donner de l'information, se renseigner (p. ex., « Raconte-moi ton voyage. Dis-moi ce que tu as aimé du livre. As-tu compris ce qu'il faut faire? »).

La communication orale dans les processus de lecture et d'écriture

On doit intégrer la communication orale aux processus de lecture et d'écriture afin d'amener l'élève à communiquer dans un contexte significatif, favorisant l'acquisition du vocabulaire et des structures langagières. Quelle que soit la situation de lecture (lecture aux élèves, partagée, guidée ou autonome), on peut intervenir oralement avant, pendant et après la lecture, ainsi qu'illustré ci-après.

Avant la lecture

Par un questionnement, amener l'élève à :

- anticiper le contenu d'un texte en faisant des hypothèses (prédictions) à partir du titre, des sous-titres, des illustrations ou de tout autre aspect visuel;
- discuter de l'intention de lecture;
- faire appel à ses connaissances et à ses expériences antérieures en rapport avec le sujet du texte;
- découvrir le sens des mots nouveaux apparaissant dans le texte;
- justifier son choix de lecture.

Pendant la lecture Par un questionnement, amener l'élève à :

- tirer des informations du texte lors d'une pause durant la lecture;
- donner des éclaircissements;
- prédire la suite de l'histoire lors d'une pause;
- vérifier ses prédictions;
- décrire ses images mentales en cours de lecture;
- redire dans ses mots ce qu'elle ou il a compris du texte;
- expliquer les stratégies utilisées pour comprendre;
- faire des inférences en décrivant les liens établis à partir des informations du texte;
- exprimer ses réactions au texte lors d'une pause en cours de lecture.

Après la lecture

Par un questionnement, amener l'élève à :

- raconter ce qui a été lu;

- résumer le texte;
- expliquer ses réactions au texte (« J'ai aimé ou je n'ai pas aimé le texte », en disant pourquoi);
- démontrer sa compréhension du texte (questions formulées selon les quatre compétences de la grille d'évaluation du rendement en français);
- entamer une réflexion en discutant de ce qu'elle ou il a compris du livre et de la manière de s'y prendre pour lire et pour comprendre;
- clarifier les éléments qui lui ont rendu le texte difficile à comprendre

La communication orale joue également un rôle tout au long du processus d'écriture.

Pour aider les élèves à mieux comprendre un texte (p. ex., récit, bande dessinée), l'enseignante ou l'enseignant peut recourir à la technique SAVVA, illustrée dans le tableau ci-après. Une fois ce tableau rempli avec les élèves, on pourra y revenir ensemble, discuter des prévisions qui ont été faites et voir comment elles ont aidé à mieux comprendre le texte.

S pour sais

Ce que je sais

- On invite l'élève à réfléchir sur ses expériences et ses connaissances antérieures.

A pour anticipe

Ce que j'anticipe

- On demande à l'élève d'anticiper l'histoire, d'effectuer des prévisions à partir des illustrations et du titre du livre.

V pour vocabulaire

Ce qui m'aide à comprendre (vocabulaire)

- On présente les mots de vocabulaire, on les écrit au tableau, les lit et les explique pour éviter les bris de compréhension lors de la lecture du texte par l'élève.

V pour veux

Ce que je veux savoir

- On demande à l'élève ce qu'elle ou il aimerait connaître ou apprendre.

A pour appris

Ce que j'ai appris

- On invite l'élève à préciser ce qu'elle ou il a appris et à donner son appréciation du texte.

Les enseignants doivent tenir compte des perspectives culturelles et des comportements qui peuvent influencer sur les résultats de l'élève en communication orale (p. ex., regarder son enseignante ou son enseignant dans les yeux, donner son opinion personnelle).

Avant l'écriture (préécriture)

Par un questionnement, amener l'élève à :

- préciser son intention d'écriture;
- exprimer des idées pertinentes au sujet du projet d'écriture;
- partager des connaissances et des expériences antérieures liées au sujet d'écriture;
- rédiger une liste de mots se rapportant au sujet, classés si nécessaire selon leur nature (noms, adjectifs, verbes).

Pendant l'écriture (rédaction, révision, correction et publication)

Par un questionnement pouvant porter sur l'organisation des idées, le processus d'écriture, le contenu, les connaissances orthographiques et grammaticales, amener l'élève à :

- élaborer ses idées;
- ajouter des détails;
- utiliser et approfondir ses connaissances;
- discuter de son sujet;
- organiser son travail plus efficacement;
- développer son imagination.

Après l'écriture

(Réaction)

Par un questionnement, amener l'élève à :

- s'autoévaluer;
- commenter les publications de ses pairs.

Développement du langage oral

L'acquisition des connaissances et des habiletés de communication orale est graduelle.

L'observation du comportement des enfants tout au long de ce processus fournit des renseignements précieux sur l'évolution du langage oral chez l'enfant. En éducation, ces renseignements servent de repères pour définir les stratégies d'enseignement qui conviennent le mieux à l'âge et aux besoins des jeunes élèves.

Les quatre tableaux ci-après énoncent les normes de développement du langage oral chez l'enfant et suggèrent une variété de stratégies d'enseignement convenant à chaque groupe d'âge. De façon constante, le besoin fondamental d'interaction et d'échange est mis en évidence à travers ces énoncés, rappelant principalement que

l'enfant s'éveille au monde au contact de son entourage et entretient de lui-même sa motivation à apprendre dans un environnement chaleureux et stimulant.

- Tableau 1 : Développement du langage oral chez les enfants de 3 à 4 ans
- Tableau 2 : Développement du langage oral chez les enfants de 4 à 5 ans
- Tableau 3 : Développement du langage oral chez les enfants de 5 à 6 ans
- Tableau 4 : Développement du langage oral chez les enfants de 6 à 8 ans

DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ORAL (enfants de 3 à 4 ans)

NORMES	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT
<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilise le langage afin d'interagir avec ses camarades lors des activités; • maintient le sujet de conversation; • discute de bon gré avec des personnes de son entourage; • aime imiter ce qui se passe dans les contes; • respecte les règles de jeux; • utilise des phrases complexes; • utilise des phrases déclaratives affirmatives et à la forme négative, et des phrases complexes (par coordination et subordination); • ne comprend pas toujours les structures de phrase à la forme passive (p. ex., <i>Les garçons ont été poursuivis par les chiens.</i>); • confond les concepts <i>demander quelque chose</i> et <i>raconter un événement</i>; • fait des rimes; • compte et fusionne deux ou trois sons par mot; • segmente les sons initiaux des mots; • comprend l'humour, les complots et l'effet de surprise; • commence à distinguer la différence entre faits et fantaisie; • communique des pensées et concepts abstraits; 	<p>L'enseignante ou l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • privilégie la résolution de problèmes pour régler les conflits durant les activités de groupe; • crée des situations où les élèves sont amenés à • planifier et à travailler en équipe pour compléter une tâche; • encourage les élèves à échanger leurs idées, à exprimer leurs opinions et à découvrir qu'ils peuvent apprendre les uns des autres; • encourage le jeu imaginaire et alloue le temps nécessaire à l'élève pour développer et exprimer ses sentiments et ses idées; • encourage les élèves à jouer différents rôles durant les dramatisations; • encourage l'utilisation d'intonations et de gestes appropriés à l'audience; • discute l'utilisation appropriée du langage formel ou informel (p. ex., façon de s'adresser à la directrice ou au directeur de l'école comparativement aux élèves de la classe);

NORMES	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT
<ul style="list-style-type: none"> • utilise un langage imaginaire dans les jeux; • commence à utiliser des termes pour prédire, évoquer, raisonner et argumenter; • questionne pour clarifier et acquérir de l'information supplémentaire; • décrit les endroits (utilise les prépositions avec précision); • énumère les positions telles que premier, deuxième et troisième; • comprend les concepts de durée et de quantité (p. ex., <i>plus, moins, plusieurs, quelques, en moins</i>); • peut identifier des similarités et des différences; • peut catégoriser selon les attributs physiques et décrire la dimension, la forme et la couleur; • peut enchaîner au moins quatre images pour raconter une histoire; • peut répondre aux questions telles que « Qu'arrive-t-il lorsque...? »; • fait preuve de cohérence en racontant des récits; • crée des récits contenant un point culminant, une description des personnages et une séquence des événements. 	<ul style="list-style-type: none"> • enseigne des mots de liaison (conjonctions, pronoms relatifs fréquemment utilisés) permettant la construction de phrases complexes (p. ex., <i>Le garçon qui portait un chandail à rayures était sur la balançoire</i>); • fournit des choix en présence d'erreurs grammaticales et syntaxiques; • fournit des modèles pour poser des questions et y répondre; • poursuit diverses activités de conscience • phonologique; • encourage le langage plus descriptif; • encourage l'utilisation de termes spécifiques plutôt que l'emploi d'un vocabulaire vague; • utilise parfois un langage figuré en offrant une interprétation concrète à l'élève qui n'a pas compris; • encourage la pensée logique en triant, en classant et en groupant des ensembles; • favorise les questions qui clarifient et ajoutent de l'information et d'autres qui incitent à l'analyse et à l'exploration des idées; • lit à plusieurs reprises les mêmes histoires; • utilise des indices visuels pour développer les habiletés de narration des élèves.

DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ORAL (enfants de 6 à 8 ans)

NORMES	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT
L'élève :	L'enseignante ou l'enseignant :

NORMES	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT
<ul style="list-style-type: none"> • adapte son langage aux différents contextes sociaux; • échange des idées, conseille et réagit aux contributions des autres; • dramatise souvent des expériences et des récits; • confond parfois les sons w et r (p. ex., cawotte pour carotte); • continue de raffiner sa syntaxe; • utilise régulièrement des correcteurs grammaticaux; • utilise des verbes irréguliers; • utilise adéquatement des verbes au temps passif (à huit ans); • crée des conversations à l'aide d'images; • fusionne plus de trois sons pour former un mot; • continue à développer le raisonnement logique; • tire des conclusions et fait des déductions; • utilise le langage pour justifier et expliquer ses propos; • pose des questions pour chercher une confirmation; • comprend les devinettes et le langage figuratif; • s'intéresse à des événements d'actualité; • donne de courts rapports verbaux; • démontre une compréhension de la relation de cause à effet; • utilise des détails dans ses descriptions; • anticipe la fin d'un récit; • répète de façon plus détaillée des récits contenant plusieurs épisodes. 	<ul style="list-style-type: none"> • encourage la conversation spontanée et les discussions au moyen du théâtre, de débats et de descriptions; • permet aux élèves d'exprimer leurs pensées, sans les interrompre; • crée des opportunités de discussions libres afin d'encourager la résolution de problèmes; • fournit des situations de discussion variées, formelles et informelles avec divers interlocuteurs (p. ex., remercier des invités, faire de courtes présentations, travailler avec des partenaires); • enseigne les caractéristiques d'une communication efficace (p. ex., intonation, volume de la voix, gestes, regard); • insiste sur l'importance d'explications claires et précises; • modélise la formulation adéquate de questions afin de clarifier ou d'obtenir des informations, d'analyser et d'explorer de nouvelles idées; • modélise l'utilisation d'un vocabulaire descriptif lors de descriptions d'événements, de personnages et d'émotions; • offre des choix lorsque sont commises des erreurs grammaticales et syntaxiques; • offre des activités de conscience phonologique afin de sensibiliser davantage l'élève aux sons dans les mots (p. ex., segmentation, manipulation et fusionnement des sons); • fait la lecture;

NORMES	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT
	<ul style="list-style-type: none"> • encourage les descriptions et les explications dans les différentes matières; • prédit et discute des développements possibles et des conclusions lors de l'étude de récits; • démontre comment identifier les détails importants

Contenu – L'aspect sémantique du message

ATTENTES

L'élève doit pouvoir :

- organiser le vocabulaire en catégories.
- associer, attribuer une fonction, décrire, comparer des objets.

TITRE DE L'ACTIVITÉ : Question de deviner

OBJECTIF

- Cette activité vise entre autres à développer chez l'élève l'habileté à organiser et à se représenter mentalement le vocabulaire.

MATÉRIEL

- Sacs de papier ou petites boîtes (un sac ou une boîte par élève)
- Objet choisi par l'élève

DÉMARCHE

- Distribuer à chaque élève un petit sac de papier ou une petite boîte.
- Demander à chaque élève d'y mettre en secret un objet favori trouvé dans la classe.
- À tour de rôle, chaque élève vient devant la classe.
- Les autres élèves lui posent des questions précises afin de deviner l'objet caché (p. ex., sa catégorie — « Est-ce un fruit? Est-ce un jouet? »; sa couleur — « Est-ce que c'est rouge? »; sa forme — « Est-ce que c'est rond? »; sa composition, sa consistance, sa texture — « Est-ce que c'est en métal? Est-ce que c'est mou? Est-ce que c'est doux? »; son utilité — « Est-ce qu'on l'utilise pour écrire? »).
- L'élève qui est devant la classe ne répond que par oui ou non.

EXPLOITATION

- L'adulte distribue à chaque élève une image plutôt qu'un objet pour mettre dans le sac ou la boîte.

Contenu – L'aspect sémantique du message

ACTIVITÉ 2

ATTENTE

L'élève doit pouvoir :

- comprendre et utiliser différents concepts (p. ex., capacité, quantité, espace, temps).

TITRE DE L'ACTIVITÉ : Réunion de famille

OBJECTIF

- Cette activité vise à développer chez l'élève l'habileté à établir des liens entre des concepts de même famille.

MATÉRIEL

- cartes-éclair (5 cm x 10 cm) (une par élève)

DÉMARCHE

- Choisir des concepts à travailler, par exemple les concepts de masse, de capacité et de taille en mesure.
- Identifier deux attributs contraires associés à chacun de ces concepts (p. ex., lourd, léger, plein, vide, petit, gros).
- Confectionner pour chaque attribut cinq cartes-éclair différentes portant une image et un mot illustrant l'attribut, par exemple :

vide image (avec mot correspondant) d'un verre vide, d'un sac vide, d'un casier vide, d'une boîte à dîner vide, d'une tasse vide plein image (avec mot correspondant) d'un verre plein de jus, d'un sac plein de bonbons, d'un casier plein de livres, d'une boîte à dîner pleine de nourriture, d'une tasse pleine de café

- Remettre une carte-éclair à chaque élève sans dévoiler à la classe la nature des concepts représentés sur les cartes.
- Demander aux élèves de se regrouper en dyades afin de faire une association.
- Leur demander d'expliquer leur association.

EXPLOITATION

- On peut utiliser la même activité pour travailler les catégories, les concepts spatiaux, les concepts temporels, etc.

Forme – L'aspect morphosyntaxique du message

ACTIVITÉ 3

ATTENTE

L'élève doit pouvoir :

- Comprendre et utiliser des phrases simples (sujet–verbe–complément).

TITRE DE L'ACTIVITÉ : Les phrases arc-en-ciel

OBJECTIF

- Cette activité vise à développer chez l'élève la compréhension et la production de phrases simples.

MATÉRIEL

- Trois séries de cartons de couleur bleu, rouge et vert symbolisant respectivement les fonctions sujet, verbe et complément dans la phrase et sur lesquels sont collées des images illustrant ces trois éléments : personnage (sujet), action (verbe) et objet (complément)

Remarque : Composer au préalable des phrases simples comportant ces trois éléments. Choisir un symbole de votre choix pour chaque phrase composée et placer ce symbole à l'endos de chaque série de trois cartons formant une phrase afin de pouvoir les identifier par la suite.

DÉMARCHE

- Informer les élèves qu'ils vont composer des phrases à l'aide d'images. Leur montrer les cartons portant les images en leur faisant remarquer le code de couleur.
- Former des équipes de trois élèves. Distribuer à chaque équipe trois cartes (une carte par élève) portant à l'endos le même symbole (identifiant les éléments d'une même phrase).
- Demander aux trois élèves de chaque équipe de se placer côte à côte de façon à former une phrase sensée.
- Demander ensuite à chaque élève de montrer son image au groupe et d'en verbaliser le contenu.
- Inviter ensuite la classe à lire chaque phrase en chœur.

EXPLOITATION

- L'élève peut construire des phrases seule ou seul en remplaçant les cartes de couleur dans le bon ordre.
- On peut adapter ce jeu en utilisant des cartes portant par exemple au coin supérieur droit un point de couleur bleu, rouge ou vert (représentant respectivement le sujet, le verbe ou le complément). Les élèves peuvent jouer en groupe pour construire des phrases.

Forme – L'aspect morphosyntaxique du message

ACTIVITÉ 4

ATTENTES

L'élève doit pouvoir :

- comprendre et utiliser des phrases variées en respectant les règles syntaxiques.
- formuler des phrases complexes.

TITRE DE L'ACTIVITÉ : « Dé » roule l'histoire

OBJECTIF

- Cette activité vise à développer chez l'élève la compréhension des composantes d'une histoire pour qu'elle ou il puisse la raconter.

MATÉRIEL

- Six pictogrammes qui représentent les composantes d'une histoire (p. ex., une montre représente la question Quand?; un personnage, Qui? ; une maison, Où? ; un point d'interrogation, un problème et sa conséquence; une ampoule, une solution; le mot FIN, une conclusion)
- Dés de 10 cm X 10 cm X 10 cm en carton rigide (un par équipe de cinq à six élèves) sur lesquels sont collés les six pictogrammes
- Histoire racontée par l'enseignante ou l'enseignant ou tirée d'un livre connu

DÉMARCHE

- Expliquer aux élèves qu'ils vont d'abord écouter une histoire puis inventer leur propre histoire sur ce modèle à l'aide de dés.
- Raconter une histoire à la classe.
- Montrer aux élèves un des dés confectionnés. Leur expliquer la signification des six pictogrammes qui y figurent en faisant le parallèle avec l'histoire qui vient d'être racontée. Par exemple :

« Au souper (Quand?), maman (Qui?) a renversé son cornet de crème glacée (Problème) sur le plancher de la cuisine (Où?). Ma petite chienne Cloé s'est précipité pour le manger (Solution).

Maman était fâchée, mais grâce à Cloé qui se léchait les babines, le plancher était propre (Conclusion). »

- Composer une autre histoire avec les élèves en se servant des dés.
- Former des petits groupes de cinq à six élèves et remettre un dé à chaque groupe.
- À tour de rôle, demander à un ou une élève de chaque groupe de rouler le dé et de répondre à la question associée au pictogramme (si deux élèves tombent sur la même face du dé, le second peut rouler à nouveau le dé ou donner une autre réponse pour produire une variante de l'histoire originale ou une autre histoire).

EXPLOITATION

- Fournir aux élèves un gabarit d'écriture (où l'on retrouve les pictogrammes de l'histoire) et les encourager à écrire ou à dessiner les informations recueillies. Ils peuvent ensuite raconter ou lire l'histoire.
- Inventer une histoire en petit groupe en utilisant le dé. Tour à tour, les membres du groupe roulent le dé et inventent des réponses aux six questions associées aux pictogrammes. Les élèves peuvent ensuite raconter ou lire leur histoire à la classe.

Forme – L'aspect morphosyntaxique du message

ACTIVITÉ 5

ATTENTES

L'élève doit pouvoir :

- comprendre et utiliser des phrases variées en respectant les règles syntaxiques.
- formuler des phrases complexes (par juxtaposition, coordination ou subordination).

TITRE DE L'ACTIVITÉ : L'histoire caméléon

OBJECTIF

- Cette activité vise à développer chez l'élève qui ne lit pas l'habileté à raconter une histoire.

MATÉRIEL

- Image servant d'élément déclencheur pour les élèves qui ne lisent pas
- Feuille sur laquelle les élèves devront faire un dessin

DÉMARCHE

- Présenter l'image qui constitue l'élément déclencheur.
- Regrouper les élèves en dyades et leur remettre une feuille.
- Demander aux élèves d'inventer la fin de l'histoire.
- Demander aux élèves de dessiner la fin de l'histoire.
- Inviter les élèves à raconter leur histoire à la classe.

Remarque : Pour les élèves qui savent lire, on peut utiliser, au lieu d'une image, une phrase qui servira d'élément déclencheur (p. ex., La semaine passée, le chien de mon voisin a volé ma balle).

On regroupera ces élèves en dyades et on leur remettra une feuille de travail sur laquelle se trouve la phrase servant d'élément déclencheur. Ils pourront ensuite suivre la même démarche que les autres élèves.

EXPLOITATION

- Lire une histoire à la classe et former six groupes d'élèves. Chaque groupe doit modifier une composante de l'histoire (p. ex., les personnages — un chien à la place d'un loup; le lieu — un parc au lieu d'une forêt; le moment où se déroule l'action — le soir au lieu du matin).
- Une fois l'histoire modifiée, on la raconte à la classe.

Fonction – L'aspect pragmatique du message

ACTIVITÉ 6

ATTENTES

L'élève doit pouvoir :

- poser et répondre de façon appropriée à des questions.
- respecter les règles d'une conversation (contact visuel, intervention à tour de rôle, maintien du sujet de conversation).
- fournir et demander de l'information.
- expliquer un problème.

TITRE DE L'ACTIVITÉ : Jeu d'écran

OBJECTIF

- Cette activité permet à l'élève de réagir et de donner suite à un message de façon appropriée.

MATÉRIEL

- Grilles comportant des figures géométriques et de caractère iconique permettant de tracer un trajet depuis une case « départ » jusqu'à une case « arrivée » (voir l'exemple présenté plus loin en annexe)
- Crayons de couleur
- Écran (un cartable, un carton rigide, un livre ou autre)

DÉMARCHE

- Diviser les élèves en dyades.
- Remettre une grille à chaque élève.
- Séparer les deux élèves par un écran et assigner le rôle d'émetteur à l'un et le rôle de récepteur à l'autre.
- L'élève-émetteur donne à partir de sa grille des consignes précises à l'élève-récepteur qui doit écouter et exécuter chaque consigne pour reproduire le trajet que décrit l'émetteur depuis la case de départ jusqu'à la case d'arrivée.

Exemples de consignes que peut donner l'émetteur au récepteur (se référer à l'exemple présenté en annexe) :

- Trace une flèche de la case de départ vers la droite jusqu'au cercle rouge.
- Trace une flèche à partir du cercle rouge vers le deuxième rectangle bleu de la deuxième rangée.

Lorsqu'ils ont terminé, les élèves peuvent comparer le dessin original de l'émetteur au dessin produit par le récepteur.

Remarque : Au cours du jeu d'écran, deux partenaires se donnent et reçoivent des indications pour exécuter une tâche. La présence d'un écran entre eux exige l'usage de messages précis afin d'atteindre l'objectif poursuivi. Les élèves doivent souvent demander des précisions et utiliser un langage descriptif détaillé.

Un gabarit figure à la fin de ce chapitre qui pourra servir à l'élaboration d'autres grilles pour le jeu d'écran.

EXPLOITATION

- Le jeu d'écran s'adapte facilement à plusieurs niveaux, pour tous les groupes d'âge. On peut utiliser des objets réels, des jeux de loto, des jeux commerciaux (p. ex., Bataille navale, Qui est-ce? chasses aux trésors, labyrinthes, plans).

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

Articulation – La production des sons

A C T I V I T É 7

ATTENTE

L'élève doit pouvoir :

- produire divers phonèmes de la langue française.

TITRE DE L'ACTIVITÉ : La production de sons

OBJECTIF

- Cette activité permet à l'élève de développer la production adéquate d'un phonème ciblé.

MATÉRIEL

- Cartes-images représentant le phonème ciblé (p. ex., phonème b : images de baleine, de banane, d'abeille, de robe)
- Cartes de bingo portant tous les mots représentés sur les cartes-images

DÉMARCHE

- Sélectionner les élèves qui ont de la difficulté à produire le phonème ciblé.
- Choisir parmi eux un ou une élève qui sera le meneur ou la meneuse de jeu.
- Remettre une carte de bingo à tous les autres élèves.
- Inviter le meneur ou la meneuse de jeu à piger les cartes-images une à une et à nommer l'objet représenté sur la carte en produisant bien le phonème ciblé.
- Demander à l'élève qui a obtenu un bingo (carte pleine) de nommer à son tour chaque image représentée sur sa carte de bingo.

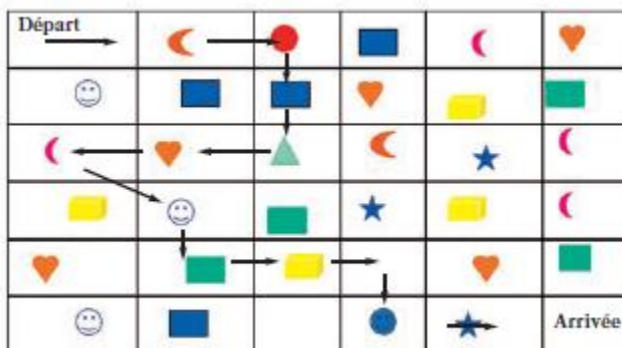
EXPLOITATION

- On peut utiliser divers jeux de société suivant la même procédure, c'est-à-dire déposer des cartes-images sur les cases pour inciter l'élève à produire le son ciblé.

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

Annexe : Jeu d'écran

Grille de l'élève-émetteur — Illustration du trajet à décrire, sous forme de consignes, à l'élève-récepteur



Grille de l'élève-récepteur — Gabarit permettant au récepteur d'illustrer les consignes de l'élève-émetteur

Départ					
					Arrivée

Gabarit pour le jeu d'écran

Départ					
					Arrivée

La fluidité : Les structures de surface

L'apprentissage de la lecture coïncide avec la découverte du système de l'écrit.

Deux groupes de composantes essentielles de ce système complexe, les structures de surface et les structures profondes, doivent faire partie intégrante d'un programme d'enseignement complet de lecture. Ce chapitre est consacré aux structures de surface qui permettent d'accéder à la fluidité en lecture. Le prochain chapitre traitera des structures profondes de l'écrit qui assurent la compréhension en lecture.

Lors de l'apprentissage de la lecture, certaines structures de surface spécifiques permettent aux élèves de reconnaître les mots, de décoder des textes et de devenir de bons lecteurs :

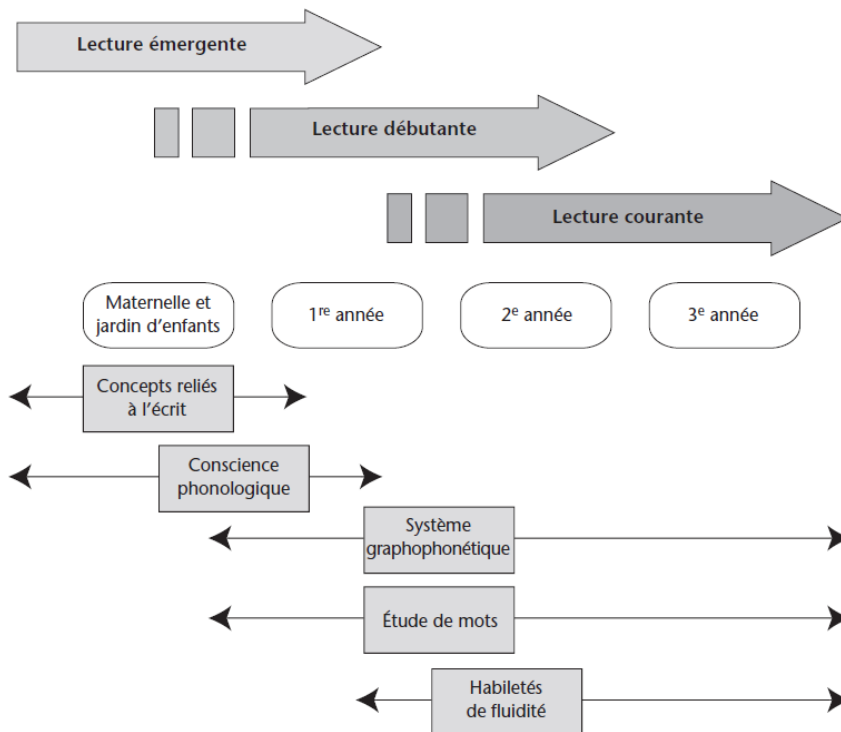
- Les concepts liés à l'écrit sont un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes que démontre l'élève avant d'apprendre à lire de façon conventionnelle.
- La conscience phonologique permet d'identifier, de différencier et de manipuler les sons ou phonèmes (Giasson, 1997). Le phonème est la plus petite unité sonore du langage oral (son). La conscience phonologique permet de comprendre que les mots sont formés d'unités plus petites, les syllabes et les

phonèmes. La conscience phonémique porte sur les phonèmes du langage (Stanké, 2001).

- Le système graphophonétique permet d'établir la relation entre le graphème (écrit) et le phonème (oral).
- L'étude de mots permet à l'élève de reconnaître globalement les mots courants afin de pouvoir les lire de façon spontanée, et d'utiliser des stratégies pour découvrir les mots inconnus.
- Les habiletés de fluidité permettent à l'élève de lire un texte silencieusement ou oralement avec rapidité, précision et expression.

Les enseignants qui font systématiquement des activités d'éveil à la conscience phonologique avec leurs élèves ont constaté que non seulement cet entraînement améliore l'apprentissage de la lecture de tous les enfants de la classe, mais qu'il réduit également le nombre d'enfants qui risquent de faire face à un problème d'apprentissage en lecture (Stanké, 2001).

Sans suffire à elles seules à faire des élèves de bons lecteurs, ces composantes sont essentielles dans le contexte d'un programme complet de lecture (National Reading Panel, 2000). L'enseignement ancré dans cette approche les engage activement dans l'exploration des phonèmes (sons à l'oral), des graphèmes (représentations visuelles des sons à l'écrit), des syllabes, des mots, des phrases et des textes. On doit dispenser cet enseignement quotidiennement de la maternelle à la 3^e année mais l'accent mis sur chacune des cinq composantes changera avec le temps, comme l'indique le continuum illustré ci-dessous.



La conscience phonologique occupe surtout de la place à la maternelle et au jardin d'enfants, tandis que l'étude de mots se fait tout au long du cycle primaire. Les concepts reliés à l'écrit sont enseignés davantage à la maternelle et au jardin d'enfants. Le système graphophonétique fait l'objet d'un enseignement principalement en 1re, 2e et 3e année, tandis que l'enseignement des habiletés de fluidité débute vers la fin de la 1re année. L'importance accordée à chaque élément dépendra du niveau d'habiletés et des besoins de chaque élève. Il se peut, par exemple, que certains élèves aient besoin d'aide tout au long du cycle primaire pour ce qui est de la conscience phonologique. Il est donc essentiel de procéder régulièrement à des observations et à des évaluations pour déterminer de façon précise l'état des apprentissages des élèves.

Les concepts reliés à l'écrit

Les concepts reliés à l'écrit sont un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes que les élèves démontrent avant d'apprendre à lire de façon conventionnelle. Dès leur entrée à la maternelle ou au jardin d'enfants, certains sont déjà conscients de l'écrit dans leur environnement (p. ex., affiches, panneaux publicitaires, revues, livres) et tentent d'utiliser des indices pour comprendre l'écrit. Évidemment, l'acquis quant aux concepts reliés à l'écrit peut varier d'une ou d'un élève à l'autre selon son exposition à l'environnement écrit dans son milieu familial, en garderie ou à son entrée à l'école. Il importe donc d'observer les tout-petits en début d'année scolaire pour offrir des activités qui permettent à chaque élève d'enrichir ses acquis en matière d'écrit et de se développer selon son rythme d'apprentissage.

Facteurs favorisant l'acquisition des concepts reliés à l'écrit

Aspects fonctionnels

À l'école, il importe de placer les élèves en contact avec l'écrit en utilisant du matériel varié afin de leur permettre d'en reconnaître les multiples usages. Dans un environnement scolaire riche en écrits significatifs, l'élève doit pouvoir observer, explorer, comparer, se questionner, lire et écrire. Les enseignants répondent aux questions des jeunes sur la lecture et l'écriture et s'assurent d'être de bons modèles de lecteurs et de scripteurs. Au fil du temps, les élèves découvriront les diverses fonctions de la communication écrite et comprendront l'utilité de l'écrit pour s'informer, communiquer, découvrir, s'amuser, créer et répondre à leurs besoins.

« Les composantes de l'environnement nécessaires au développement de la conscience des fonctions de l'écrit sont : un modèle d'adulte à observer, une interaction adulte-enfant et l'exploration par l'enfant. »

(Thériault, 1996, p. 39)

Aspects formels de l'écrit

Graduellement, on amène l'élève à prendre conscience des aspects formels de l'écrit, dont voici les principaux.

- Concepts de phrase, de mot et de lettre :

- le langage écrit est composé de phrases;
- les phrases sont formées de mots;
- les mots sont formés de lettres;
- chaque lettre a un nom.

- Orientation de l'écrit (conventions) :
 - position du livre (page couverture à l'endroit);
 - façon de tourner les pages (vers la gauche);
 - lecture de gauche à droite, du haut en bas;
 - lecture de la page de gauche, puis de la page de droite;
 - passage d'une ligne à l'autre.
- Correspondance entre la langue orale et la langue écrite :
 - préalables à la lecture et à l'écriture :
 - développer une bonne conscience phonologique, c'est-à-dire prendre conscience des phonèmes (sons) utilisés dans le langage, notamment être capable d'identifier les sons du langage oral, de les différencier et de les manipuler en faisant des activités amusantes et intéressantes (p. ex., jeux de rime, d'identification de syllabes et de sons, de fusion, de segmentation, d'élision, d'ajout);
 - connaître le système alphabétique, c'est-à-dire connaître le nom des lettres et être capable de les identifier.
 - correspondance graphème–phonème :
 - comprendre le principe que ce qui est dit peut s'écrire et ce qui est écrit peut se dire;
 - comprendre l'importance d'écrire les mots, les syllabes et les graphèmes dans l'ordre dans lequel ils sont dits.
- Recherche de sens :
 - comprendre que l'écrit est porteur de sens.

Étapes de l'émergence de la lecture et de l'écriture et acquisition des concepts reliés à l'écrit D'après les recherches, la lecture et l'écriture se développent simultanément, de façon parallèle et interdépendante. Il importe donc que le processus de lecture soit enseigné parallèlement au processus d'écriture (Thériault, 1996). En effet, écrire un message peut aider l'élève à intégrer les processus de lecture et d'écriture, car « en écrivant, l'élève peut analyser le fonctionnement des mots et découvrir la nature alphabétique du système écrit, faisant ainsi les liens nécessaires entre la lecture, l'écriture et le langage. »

(Dumaine, 1993)

Selon les recherches, la lecture et l'écriture se développent en même temps et ce, de façon parallèle et interdépendante. Il est donc important que le processus de lecture soit enseigné en même temps que le processus d'écriture

(Thériault, 1996).

Les interventions et surtout les encouragements des enseignants tout au long de la démarche d'apprentissage aideront chaque élève à se questionner face à l'écrit et à intégrer ainsi graduellement les concepts reliés à l'écrit. Les enseignants doivent donc connaître les étapes d'émergence de la lecture et de l'écriture.

Étapes d'émergence de la lecture

L'élève :

- voit les adultes lire;
- désire lire;
- ne différencie pas tout d'abord le texte des illustrations;
- trouve des indices dans les illustrations;
- s'appuie sur sa mémoire, sur les illustrations et sur le sens pour lire seul ou seule un livre dont on vient de faire la lecture;
- fait graduellement le lien entre texte et illustrations : le texte représente le nom ou l'histoire de ce qui est illustré;
- établit peu à peu une correspondance entre l'oral et l'écrit : les mots sont écrits dans l'ordre où ils sont dits;
- découvre, par expérimentation, les concepts de phrase, de mot et de lettre :
 - le concept de phrase, en remarquant la ponctuation (p. ex., il y a un point à la fin de la phrase; ce point représente une pause et permet de séparer les phrases);
 - le concept de mot, en remarquant les espaces entre les mots (p. ex., il y a un espace entre chaque mot; ces espaces séparent les mots);
 - de lettre, en remarquant que l'écrit est fait de symboles qui portent un nom (p. ex., il y a des symboles appelés lettres; les lettres correspondent à des sons et chaque lettre a un nom particulier);
- essaie de reconnaître des mots;
- tente de décoder des mots à partir des graphèmes connus (indices graphophonétiques);
- tente de lire un mot par le sens (indices sémantiques);
- tente d'identifier le contexte.
- Étapes d'émergence de l'écriture
- L'élève :
 - voit les adultes écrire;
 - désire écrire;
 - écrit comme elle ou il peut (p. ex., dessins, gribouillis, pseudo-lettres);
 - montre ses écrits aux autres;
 - réalise que les autres ne comprennent pas ses écrits;
 - cherche comment l'écriture fonctionne pour se faire comprendre des autres;
 - découvre la différence entre le dessin et l'écrit;
 - essaie de représenter le mot par des symboles graphiques sans liens avec l'aspect sonore;

- établit une certaine correspondance sonore entre les lettres et les syllabes, puis entre le nom et le son de la lettre;
- écrit de façon approximative;
- écrit de façon conventionnelle.

Interventions pédagogiques à privilégier

Au stade de l'émergence de la lecture, l'élève va souvent développer et consolider ses apprentissages en regardant son enseignante ou son enseignant lire et écrire.

Elle ou il tentera de l'imiter en écrivant, en lisant, ou en faisant semblant de le faire.

Voici des stratégies qui favorisent l'acquisition des concepts reliés à l'écrit tout en développant chez l'élève le goût de la lecture et de l'écriture.

Il est essentiel pour l'enseignante ou pour l'enseignant :

- d'être un modèle en lisant et en écrivant devant ses élèves;
- de parler de ses lectures, de dire ce qui la ou le motive à choisir un livre particulier (p. ex., illustrations, sujet);
- d'animer l'heure du conte de façon dynamique et variée (p. ex., en faisant des gestes, en jouant avec le timbre de sa voix, en montrant des objets concrets, des images);
- de relire les mêmes histoires afin de permettre aux élèves de consolider diverses stratégies de lecture et d'enrichir leur vocabulaire;
- de lire aux élèves pour le plaisir : c'est principalement par la lecture aux tout-petits que l'enseignante ou l'enseignant devient un modèle positif pour eux;
- de faire de la lecture partagée à l'aide de livres géants. C'est surtout ce partage qui amène l'élève à imiter son enseignante ou son enseignant. En l'observant interagir avec l'écrit lors d'une lecture partagée, l'élève prend graduellement conscience des concepts reliés à l'écrit;
- de modéliser l'écriture de textes simples en tenant compte des étapes d'émergence de l'écrit et des étapes du processus d'écriture : par exemple, écrire devant les élèves le message du jour (p. ex., « J'aime manger des pommes. Merci à tous mes amis! Je veux aller jouer dehors. »), une note aux parents, une lettre de remerciements ou une page de livre; « ... quand on interroge des élèves qui disent ne pas aimer lire, on se rend compte que beaucoup, n'ayant pas vécu d'autres expériences, considèrent la lecture uniquement comme une obligation scolaire. Ces élèves, nombreux, ignorent tout des livres qui s'adressent aux jeunes : le livre est absent de leur environnement familial, ils ne fréquentent aucune bibliothèque et ils ont eu la malchance de suivre un cursus scolaire où le livre ne tenait guère de place. » (Poslaniec, 2001, p. 20)
- d'offrir à l'élève du matériel écrit riche et varié (p. ex., contes, légendes, poèmes,

- livres informatifs, chansons, comptines, lettres, cartes, recettes, catalogues, affiches) pour lui permettre de construire sa compréhension du système d'écriture et de lecture;
- d'utiliser ou de réaliser divers genres de livres (p. ex., livre accordéon, livre amovible, livre géant, livre forme, livre à rabats, livre à pochettes, mini-livre);
- d'encourager les élèves et de valoriser leurs efforts pour se servir des écrits;
- de privilégier entre l'élève et l'adulte les interactions verbales sur l'écrit;
- d'amener l'élève à se questionner au niveau de sa démarche d'apprentissage en lecture et en écriture (p. ex., sur ce qu'elle ou il connaît ou sait faire, sur les difficultés rencontrées ou les solutions trouvées, sur ce qu'il a appris ou aimerait savoir ou faire);
- de prévoir et d'organiser la réalisation collective de diverses productions écrites (p. ex., livre collectif où chaque élève donne ses idées et rédige une page du livre; livre à structures répétées; fin d'une histoire);
- de permettre l'écriture autonome dans les centres d'activités (p. ex., un message à quelqu'un, une carte de souhaits; un petit livre à placer dans la bibliothèque de la classe; une petite histoire avec illustrations dans son journal personnel; des mots dans le sable ou dans la poudre de jello);
- de reconnaître et de soutenir la famille comme modèle favorisant l'émergence de l'écrit;
- de permettre à chaque élève d'emprunter des livres de la bibliothèque de l'école ou de la classe afin d'encourager chaque parent à lire avec son enfant;
- de solliciter des bénévoles pour offrir aux élèves un autre modèle efficace de lecture et d'écriture.

Aménagement de la salle de classe

L'aménagement (ou l'organisation physique) de la salle de classe doit favoriser chez l'élève l'exploration de l'écrit sous toutes ses formes et l'accès à une variété de textes. « Ma classe est un lieu de savoir. Je veux que les élèves et les parents sachent, en la voyant, que cette classe est un endroit pour lire, écrire, s'interroger, chercher et réfléchir. Tout cela doit être évident dans ma classe. » (Nadon, 2002, p. 8) On donne au chapitre 10, consacré à la gestion de la salle de classe, des suggestions pour son aménagement physique. Voici toutefois quelques conseils d'aménagement d'une classe qui favorisent l'acquisition des concepts reliés à l'écrit :

- Aménager un coin de lecture et un centre d'écriture attrayants, accueillants, calmes et bien éclairés.
- Renouveler à l'occasion les livres et le matériel d'écriture, selon les thèmes.
- Placer du matériel écrit dans d'autres centres (p. ex., un bottin téléphonique et un livre de recettes dans le centre de maison, un livre de suggestions de bricolage dans le centre de bricolage).

- Réserver un endroit (centre d'écriture, centre de lecture ou centre de rassemblement) pour afficher une banque murale de mots selon le thème exploité, le livre vedette ou les besoins des élèves.
- Coller des mots-étiquettes ici et là pour identifier, classer, informer, écrire.

Promotion des livres et de tout autre texte

Au stade de l'émergence de la lecture, l'élève démontre déjà un intérêt pour les livres.

Il importe que l'enseignante ou l'enseignant nourrisse cet intérêt par des activités associant les livres au plaisir et à la découverte, par exemple :

- Mettre à l'horaire une période de lecture autonome où on permet à chaque élève de lire un livre de son choix.
- Inviter les élèves à réagir au livre lu (p. ex., « J'ai aimé... J'aurais préféré... »).
- Demander aux élèves de parler de leur livre préféré.
- Ajouter dans le coin de lecture des affiches de promotion de livres.
- Présenter chaque semaine un livre vedette, une revue, une bande dessinée, un catalogue.
- Organiser une semaine ou un mois de lecture ayant comme slogan « Moi, j'aime lire! », fabriquer un macaron sur lequel figure le slogan et le porter.
- Avoir une mascotte pour la classe.
- Fabriquer des signets, créés par les élèves pour leur propre usage.
- Exposer (pour les parents, les visiteurs, les élèves de l'école) des livres fabriqués par les élèves.
- Inviter des parents ou des grands-parents à venir lire un livre en classe.
- Inviter les élèves à participer à la fabrication d'une chenille géante qui fait le tour de l'école : sur une boule de la chenille, et pour chaque livre lu, l'élève fait un dessin qui évoque l'histoire; le titre du livre peut être écrit par un adulte.

La conscience phonologique

La conscience phonologique permet de reconnaître et d'identifier dans le mot un son parmi les autres sons. Les élèves réfléchissent et manipulent l'aspect phonologique du langage oral en identifiant, en localisant, en fusionnant et en segmentant les mots d'une phrase, les syllabes et les phonèmes d'un mot et ce, dans un ordre de progression en allant du global au spécifique (Giasson, 1997; Stanké, 2001).

L'enseignement des phonèmes

L'enseignement des phonèmes repose sur une suite d'activités qui respecte l'apprentissage et le développement des élèves et au cours de laquelle l'enseignante ou l'enseignant sert de modèle. Il importe que les activités présentées soient signifiantes et incitent les élèves à prendre plaisir à jouer avec les mots et les sons. Avant même d'entreprendre de telles activités, il est souhaitable de développer l'attention, l'écoute et la discrimination auditive par divers jeux d'écoute qui amènent les élèves à écouter

des bruits précis et à identifier leur nature ou leur provenance. De plus, on doit tenir compte des notions majeures suivantes afin de faciliter l'apprentissage des phonèmes :

- « la progression de la segmentation : il est plus facile de segmenter un mot en syllabes et ensuite une syllabe en phonèmes;
- la position des phonèmes dans le mot : il est plus facile de reconnaître une consonne en début de mot puis en fin de mot et ensuite à l'intérieur d'un mot;
- les propriétés des phonèmes : il est plus facile de reconnaître une voyelle qu'une consonne. Il est plus facile de reconnaître une consonne continue (dont l'articulation se prolonge, comme le son de la lettre « f » qu'on peut allonger : « fff ») qu'une consonne brève (comme le son de la lettre « t »). » (Stanké, 2001, p. 3)

Quand on travaille la conscience phonologique chez l'élève, on développe chez lui ou elle la capacité de manipuler consciemment le langage oral, d'y porter attention et d'y réfléchir. Il faut partir de l'oral, c'est-à-dire du son, et y associer un mot vedette pour que l'élève fasse plus facilement le transfert vers l'écrit.

Dans un premier temps, l'enseignante ou l'enseignant favorise des activités qui développent l'attention et l'écoute et encouragent l'élève à se créer des images mentales. Puis, à l'aide de divers médias (comptine, chanson, jeu, histoire, livre, livre-cassette, émission de télévision, affiche, film, logiciel, site Web) et d'un questionnement, on fait ressortir le son vedette en exagérant la prononciation. Des activités variées permettent aux élèves d'approfondir la reconnaissance des phonèmes (p. ex., élaboration d'une liste de mots commençant par un phonème donné, jeux de discrimination des phonèmes).

Traditionnellement, les enseignants présentaient les lettres de façon isolée en demandant aux élèves d'associer la lettre à un son. Par exemple, en introduisant le son de la lettre c, on l'associait à un mot vedette comme cadeau. Or, le son [k] de l'alphabet phonétique international (API) peut s'écrire de différentes façons. De plus, la lettre c pourrait être associée à certains mots (p. ex., chapeau, ciseau, chien) qui induiraient les élèves en erreur. C'est pourquoi il faut partir de l'oral, c'est-à-dire du son, et y associer un mot vedette pour que l'élève puisse faire plus facilement le transfert vers l'écrit.

Le système de l'API est un code graphique utilisé pour représenter les phonèmes de diverses langues. La présentation des sons se fait progressivement et en respectant les besoins des élèves. L'apprentissage des phonèmes dépendra des expériences langagières des élèves. L'enseignante ou l'enseignant observera et écouterà chaque élève afin de pouvoir déterminer son profil et planifier l'enseignement. « Ce ne sont pas les lettres qui se prononcent d'une certaine manière, ce sont les mots qui s'écrivent d'une certaine façon. » (Ferreiro, 1990, cité par Giasson, 1995, p. 164)

Tableau représentant les différents phonèmes (à l'oral)

Adapté du guide pédagogique *Brille la chenille*, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP), Conseil des écoles catholiques de langue française du Centre-Est (CECLFCE), 2002, p. 7.

L'introduction des sons au lieu des lettres permet de développer des habiletés de discrimination auditive et d'éviter des confusions dans la reconnaissance et la correspondance graphème–phonème.

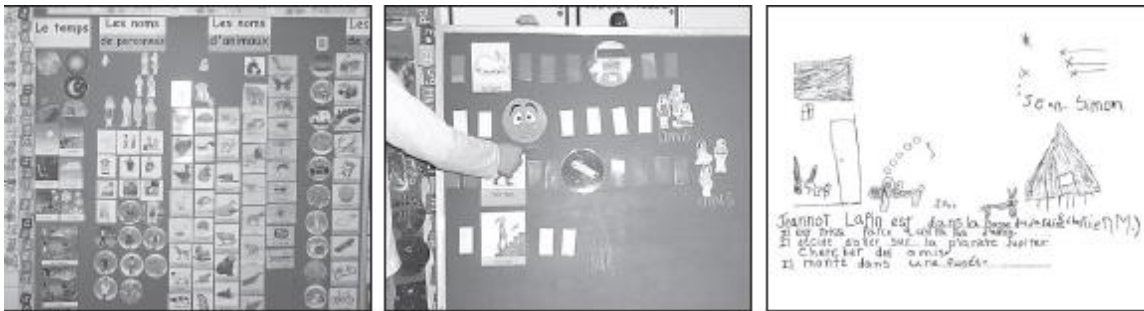
Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

Activités graduées selon leur difficulté

Différents exemples d'activités de conscience phonologique sont présentés ci-après, dans un ordre croissant de difficulté allant du plus facile au plus difficile. Notons que ces activités sont toujours faites oralement.

Segmentation de phrases

- Diviser une phrase en mots en utilisant un jeton par mot. La phrase Simon nourrit le poulet, par exemple, comprend quatre mots. Précisons qu'il s'agit ici de la conscience de ce qu'est un mot (concept du mot), ce qui permet de l'isoler en tant qu'entité. Cette étape précède la segmentation phonologique.
- Utiliser un tableau idéographique pour représenter une idée émise. L'élève dispose sur une ligne des images représentant des mots et met des bâtonnets pour les mots qui ne peuvent être représentés de cette façon (p. ex., des, une, parce que, dans).



« La lecture alphabétique associe une composante auditive phonémique à une composante visuelle graphique (correspondance grapho-phonémique) nécessitant la prise en compte de la structure phonémique du langage. »

(Ecalte et Magnan, 2002, p. 88)

L'élève a composé une courte histoire à l'aide d'un tableau idéographique et a ensuite écrit son histoire.

« Il existe des liens très forts entre les performances des enfants dans des tâches portant sur les phonèmes et leurs progrès dans l'apprentissage de la lecture [...] La conscience phonémique se développe tardivement, après la conscience d'unités plus larges. »

(Ecalte et Magnan, 2002, p. 88)

Rimes

- Présenter des chansons et des comptines qui permettent l'exploitation d'un phonème. À l'aide de questions, identifier le phonème le plus fréquent à la fin des mots.
- Lire à haute voix en exagérant le phonème, pour aider les élèves à reconnaître des mots qui riment.

- Amener les élèves à trouver des mots qui riment en tenant compte du phonème présenté. Dresser une liste de ces mots. Noter qu'il est plus facile pour l'élève d'identifier une rime par oui ou par non, que de trouver un mot qui rime avec un autre.
- Scander les rimes dans une comptine ou une chanson, par exemple :
Une grand-maman
Assise sur un banc
Fredonne un beau chant
Aux petits enfants

Identification des sons

- Nommer des mots qui contiennent le son vedette.
- Demander aux élèves de se regarder dans le miroir et de remarquer les mouvements des lèvres et de la langue lors de la prononciation du son choisi.
- Déterminer la position du son vedette dans un mot (au début, à la fin ou au milieu du mot).
- Trouver le plus grand nombre de mots qui présentent le même phonème en position initiale.
- Trouver l'intrus dans une énumération (p. ex., soulier, savon, table, souper).

Fusion

- Trouver le mot formé par la fusion de deux syllabes (p. ex., tableau).
- Trouver le mot formé par l'union de phonèmes (p. ex., r+ u = rue, au+ t + o = auto (conscience phonémique)).

Noter qu'il est plus facile de fusionner deux syllabes pour former un mot que d'en fusionner trois ou plus. De même, il est plus facile de fusionner deux que trois sons pour former un mot.

Segmentation de mots et de syllabes

- Diviser des mots en syllabes (p. ex., poulet = pou + let) et nommer séparément chacune des syllabes.
- Noter qu'il est plus facile de segmenter des mots de deux syllabes que des mots de trois syllabes ou plus.
- Identifier le nombre de syllabes, par exemple dans la phrase Simon nourrit le poulet, en utilisant des jetons ou en scandant (sept syllabes).
- Diviser des mots en sons (p. ex., poulet = p + ou + l + et) (conscience phonémique) et nommer chaque phonème.
- Noter qu'il est plus facile de segmenter des mots de deux sons que de trois ou plus.
- Identifier le nombre de phonèmes, par exemple dans la phrase Simon nourrit le poulet, en utilisant des jetons ou en scandant (14 phonèmes).

L'élève identifie les sons à l'aide de blocs. Elle ou il choisit une couleur pour représenter un son (p. ex., b-é-b-é, bébé).

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

Élision

Demander aux élèves :

- de remplacer le phonème initial par un autre (p. ex., cadeau pourrait devenir radeau);
- d'enlever une syllabe dans un mot (p. ex., dans ballon, si j'enlève le ba, que reste-t-il? lon);
- de supprimer la syllabe (le son) en position finale d'un mot (p. ex., table devient ta; poupée devient pou).

Ajout

Demander aux élèves :

- d'ajouter une syllabe en position finale (p. ex., pou + pée = poupée);
- d'ajouter un phonème dans un mot (p. ex., jus + p = jupe).

Noter que les mots qui contiennent des groupes consonantiques, c'est-à-dire deux consonnes consécutives (p. ex., bruit, cloche, train), sont plus difficiles à fusionner et à segmenter.

Le tableau suivant énumère les activités pertinentes liées à l'enseignement de la conscience phonologique, de la maternelle à la 3e année.

Maternelle et Jardin d'enfants	1 ^{er} année	2 ^e et 3 ^e année
<ul style="list-style-type: none"> • Présentation des activités D'écoute permettant le Développement de l'écoute Et de l'attention • Utilisation de comptines et de chansons pour faire prendre conscience aux élèves des sons Qui se répètent (rimes, sons en position initiale) • Jeux avec les sons de la langue permettant le développement 	Poursuite des activités mentionnées pour la maternelle et le jardin D'enfants principalement : <ul style="list-style-type: none"> • Jeux avec les sons de la langue permettant le développement d'habiletés pour la rime, l'identification, la fusion, la segmentation, l'élision et l'ajout • Utilisation de textes pour Exploiter la rime, l'identification, La fusion, la segmentation, 	<ul style="list-style-type: none"> • Selon les résultats des évaluations relatives au système graphophonétique et à l'étude de mots, travail supplémentaire possible de la conscience phonologique pour certains élèves (voir les pratiques appropriées dans les colonnes de Maternelle et jardin d'enfants et de 1^{re} année) Enseignement de la conscience phonologique

Maternelle et Jardin d'enfants	1^{er} année	2^e et 3^e année
d'habiletés pour la rime, l'identification, la fusion, la segmentation, l'élision et l'ajout <ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de textes pour Exploiter la rime, l'identification, la fusion, la segmentation, l'élision et l'ajout 	L'élision et l'ajout	

Six modèles de leçons portant sur la conscience phonologique sont présentés dans les pages qui suivent*. * Ces modèles sont adaptés des documents de conscience phonologique de Diane Sandre, produits pour le Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario (CEPEO) et les Services pédagogiques du Conseil scolaire de district catholique de l'Est ontarien (CSDCEO).

La conscience phonologique, de la maternelle à la 3e année

Modèle de leçon.

TITRE : Jeux d'écoute

ATTENTES

L'élève doit pouvoir :

- écouter des sons et des bruits précis et les identifier.
- être attentif ou attentive aux sons ou aux bruits environnants.

CONTEXTE

Les activités d'écoute permettent à l'élève de porter une attention particulière aux bruits ou aux sons qui les entourent et de pouvoir les identifier en s'en créant une image mentale. Plus tard, elle ou il devra évoquer les mots désignant des objets associés à des sons particuliers.

MATÉRIEL

- Objets familiers regroupés par thèmes
- Cassettes contenant l'enregistrement de bruits ou de sons familiers

DÉMARCHE

- Inviter les élèves à s'asseoir en cercle et leur demander de fermer les yeux.
- Leur expliquer qu'ils peuvent identifier des objets par le bruit qu'ils émettent.
- Leur proposer de jouer à identifier les objets en donnant des exemples (son d'une cloche, froissement d'un morceau de papier, etc.), et ainsi les initier à

- l'imagerie mentale. Émettre d'autres sons et les inviter à se représenter mentalement l'objet correspondant.
- Demander à un ou une élève de nommer l'objet ou de confirmer son identification.
 - Demander à l'élève de décrire l'objet et d'expliquer son utilité.

EXPLOITATION

On peut proposer le jeu d'écoute (ou des variantes de ce jeu) une fois par semaine. On peut par exemple demander aux élèves de participer plus activement en choisissant eux-mêmes un objet pour faire le bruit. Cette activité peut se faire en dyades : l'élève choisit un ou une camarade et lui demande d'identifier l'objet sans le voir.

Divers thèmes peuvent être traités :

- les moyens de transport (p. ex., auto, autobus, camion, train);
- les objets de la maison (p. ex., télévision, lave-vaisselle, chaise que l'on tire sur le plancher, sècheuse, séchoir à cheveux);
- les bruits d'animaux;
- les bruits dans la nature (p. ex., eau de la rivière, vent, oiseaux);
- les instruments de musique.

La conscience phonologique, de la maternelle à la 3^e année

Modèle de leçon

TITRE : La segmentation de phrases

ATTENTES

L'élève doit pouvoir :

- isoler les mots dans la phrase.
- comparer la longueur des messages.
- compter le nombre de mots dans la phrase.

CONTEXTE

La phrase est porteuse de sens puisqu'elle renferme un message. Constituée de composantes dissociables, elle peut se transformer. Le message contenu dans la phrase dépend des mots qui la constituent. Il importe d'aller du global (phrase) au spécifique (mots, syllabes). Comprendre le concept de mot est essentiel pour pouvoir comprendre celui de phonème (la plus petite unité sonore du langage oral). Un mot représente une image, tandis qu'un son tel que [i], [o] ou [p] n'a pas en tant que tel de connotation visuelle.

MATÉRIEL

- Tableau idéographique avec images aimantées de cinq catégories de mots :

- actions (p. ex., marcher, courir, tomber, manger, sauter, danser, balancer)
- personnes (p. ex., maman, papa, bébé)
- endroits (p. ex., ciel, école, parc, restaurant, magasin)
- animaux (p. ex., chien, chat, souris, cheval)
- objets familiers (p. ex., blocs emboîtables, poupée, camion, crayon, balle)
- Bâtons de sucettes glacées pour représenter des mots sans signification intrinsèque (p. ex., mots de relation, pronoms, déterminants) ou ceux qui ne peuvent pas être représentés par une image

La conscience phonologique, de la maternelle à la 3^e année

Modèle de leçons

TITRE : La manipulation des syllabes

ATTENTES

L'élève doit pouvoir :

- scander des mots en tapant des mains.
- scander des mots en utilisant des mouvements corporels (p. ex., saut, course).
- compter le nombre de syllabes dans un mot.
- reconnaître un petit mot dans un grand.
- omettre une syllabe dans un mot.
- inverser une syllabe dans un mot.

CONTEXTE

- Les mots sont composés d'unités décomposables, soit d'unités sonores plus petites (comme des syllabes) qui peuvent être combinées et manipulées pour créer d'autres mots.
- À la maternelle ou au début du jardin d'enfants, on suggère de battre le rythme des comptines ou des chansons, ce qui prépare l'élève à scander.
- Il importe de procéder du global au spécifique, c'est-à-dire des unités plus larges (les mots) aux unités plus petites (les syllabes, par exemple).

MATÉRIEL

- Gros dessins de nénuphars sur des cartons laminés que l'on dispose par terre (cartons suffisamment
- Grands pour que l'élève puisse s'y tenir debout)
- Images ou illustrations d'objets familiers ou de personnes (p. ex., maison, grenouille, papa, balle)



MODÈLE DE LEÇON

DÉMARCHE

- Disposer deux ou trois nénuphars au sol, l'un à côté de l'autre, devant le groupe. Demander à un ou une élève de choisir une image dans une banque d'images, de l'identifier et de la nommer.
- Commencer par les images représentant des mots à deux syllabes. Il importe que l'élève puisse bien prononcer le mot et en connaisse la signification.
- Demander à l'élève de faire un saut à pieds joints sur un des nénuphars par syllabe articulée tout comme à la marelle.
- Répéter ensuite à haute voix avec les autres élèves et scander chaque syllabe.
- On peut disposer les nénuphars de gauche à droite, comme dans le sens de la lecture.
- Une fois le jeu bien compris, on peut augmenter la difficulté en utilisant des mots de trois, puis de quatre syllabes.
- Lorsque l'élève est habile, on lui demande de localiser une syllabe donnée (p. ex., « Dans pan-ta-lon, où est le ta : au début, au milieu ou à la fin? » / « Il est au milieu. »).
- On peut également demander à l'élève d'omettre une syllabe dans un mot (p. ex., « Dans cham-pi-gnon, si j'enlève le cham, que reste-t-il? » / « Il reste pi-gnon. »).
- Demander ensuite d'inverser une syllabe dans un mot (p. ex., « Si j'inverse chapeau, que devient le mot? » / « Le mot devient peau-cha. »).

EXPLOITATION

Ces activités orales permettront à l'élève de découper un mot en syllabes sans utiliser l'écrit.

On peut se servir de cerceaux ou de laine au lieu des nénuphars en carton pour former des ronds au sol et délimiter les espaces dans lesquels sauteront les élèves. On suggère d'organiser ce genre d'activités pendant plusieurs semaines, d'une à deux fois par semaine.

Variante

Au lieu d'utiliser le matériel décrit plus haut, on peut se servir de jetons et d'images pour réaliser cette activité.

À chaque image présentée, l'élève dit le mot correspondant et dépose le nombre de jetons représentant le nombre de syllabes. Par exemple :

- la-pin : deux jetons !!
- or-di-na-teur : quatre jetons !!!!

La conscience phonologique, de la maternelle à la 3^e année

modèle de leçons

TITRE : Le jeu de l'écho (la rime)

ATTENTES

L'élève doit pouvoir :

- reconnaître que la rime est le son commun en position finale du mot.
- trouver un mot qui rime avec un autre.

CONTEXTE

Les jeux de rimes proposés servent d'intermédiaires entre les manipulations de syllabes et les manipulations de phonèmes en position finale du mot. On suggère de mettre l'emphase sur les rimes, c'est-à-dire de répéter le son final, comme dans l'histoire racontée plus bas. De là le nom : jeu de l'écho.

MATÉRIEL

- Nami l'ours solitaire, histoire de la rencontre d'un ours avec un renard qui lui fait découvrir l'écho de sa caverne (voir le texte à la page suivante)
- Objets familiers représentant divers mots qui riment (chaque objet est jumelé à un objet qui rime (p. ex., soulier-poupée)



DÉMARCHE

- Raconter l'histoire de Nami, l'ours solitaire (mise en situation).
- Expliquer ce qu'est un écho et en faire un jeu amusant en répétant en écho la rime d'un mot particulier. Il importe de s'assurer que chaque élève comprenne bien ce qu'est une rime.
- Diviser la classe en deux groupes.

- Remettre à chaque élève du premier groupe un objet différent. Distribuer aux élèves du second groupe d'autres objets dont les noms riment avec ceux des objets remis aux élèves du premier groupe.
- Demander aux élèves du premier groupe, à tour de rôle, de nommer leur objet (p. ex., cahier).
- L'élève du second groupe dont l'objet rime avec ce mot nomme à son tour le sien, comme un écho (p. ex., soulier).

EXPLOITATION

Chansons, histoires et comptines peuvent servir à approfondir la rime, notamment à exploiter les dissonances (les mots qui ne riment pas) et consonances (les mots qui riment) à l'aide des mots usuels. On propose d'organiser ces activités une à deux fois par semaine.

Modèle de leçons

Nami l'ours solitaire

Nami est triste. Il se sent seul dans sa caverne. Il a dormi tout l'hiver. Maintenant, il se cherche un ami mais il ne voit ni ours, ni ourson, ni cerf, ni renard, aucun animal à qui parler.

Dans sa caverne, il se met à pleurnicher : « Si seulement j'avais un ami avec qui je pouvais jouer ou courir dans la montagne. SNIFF... SNIFF... »

Tout à coup, un renard qui passe par là entend Nami pleurnicher.

« Je me demande pourquoi cet ours est si triste », se dit-il.

Il s'approche de Nami.

- Bonjour, quel est ton nom?
- Je me nomme Nami.
- Je me nomme Michka, dit le renard.
- Pourquoi es-tu triste? demande le renard.
- Je me sens seul dans ma caverne. J'entends le bruit de mes pas et c'est tout!
- Pauvre Nami, ne pleure pas. Elle est grande ta caverne?
- Oui, très grande. Elle est vaste et haute! répond Nami.
- J'ai une bonne idée! Allons à l'intérieur. Écoute bien!

Michka dit tout haut :

- Ola... la... la... Il y a quelqu'un... un... un? Eh... é... é...
- Qui est là? demande Nami avec étonnement.
- C'est l'écho! Tu ne le connais pas? Essaie, dis quelque chose! Nami s'approche et dit tout haut :
- Ého... ho... ho!... Ça va... va... va? Je suis Nami... mi... mi!

- Tu vois, dit le renard, c'est l'écho qui te répond. Quand tu te sens seul, parle-lui très fort et il te répondra!
- Quelle bonne idée, dit Nami. Maintenant j'aurai toujours un écho à qui parler! Et Nami retourne dans sa caverne en souriant.

Source : Texte original de Diane Sandre, conseillère pédagogique, Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario (CEPEO).

La conscience phonologique, de la maternelle à la 3e année

Modèle de leçons

TITRE : Le sac à sons

ATTENTES

L'élève doit pouvoir :

- reconnaître et identifier le son initial, puis le son final d'un mot.
- identifier un autre mot qui commence ou se termine par le même son.

CONTEXTE

Réfléchir consciemment sur des unités phonémiques est plus difficile pour les élèves d'âge scolaire parce qu'il n'y a pas de base concrète simple pour reconnaître des sons précis de la parole. Pour eux, cet exercice oral et purement analytique n'est utile que pour l'apprentissage de la lecture et plus tard, de l'écriture. Nous proposons donc de procéder du global vers le spécifique et de découper un mot en sons.

MATÉRIEL

- Cartons assez grands portant chacun l'illustration d'un mot significatif représentant un phonème initial spécifique (p. ex., l'image d'un chat ou chien pour [!])
- Sac de tissu que les élèves apportent de la maison

DÉMARCHE

- Présenter le carton portant l'illustration du phonème choisi et l'afficher en classe.
- Identifier le mot et s'assurer que tous les élèves le connaissent, reconnaissent le phonème et le distinguent bien d'autres phonèmes.
- Demander aux élèves s'ils connaissent un autre mot qui commence par... (dire le son vedette).
- Demander aux élèves d'apporter de chez eux des objets ou des images qui commencent par le phonème choisi et de les mettre dans leur sac à sons. Pour les élèves qui n'ont pas eu la chance d'amasser des images ou des objets, on doit prévoir une boîte d'objets ou un catalogue pour qu'ils puissent quand même participer.
- Chaque élève vide à tour de rôle son sac à sons et nomme ses trouvailles.

- Procéder de la même façon avec un phonème en position finale du mot. Demander aux élèves d'identifier des mots qui se terminent par le phonème choisi (p. ex., [] (on) : ourson, bonbon, coupon) et ce, toujours à l'oral.

EXPLOITATION

Les phonèmes dits continus comme les consonnes fricatives sont plus faciles à maîtriser puisqu'ils se prolongent (p. ex., ch, f, j, s, v, z). On peut exploiter diverses formes d'activités pour atteindre les mêmes buts : utiliser un spicilège ou un mur d'images où l'élève colle des images illustrant le son vedette.

La conscience phonologique, de la maternelle à la 3e année

Modèle de leçons

TITRE : Les cubes de couleur (phonèmes)

ATTENTES

L'élève doit pouvoir :

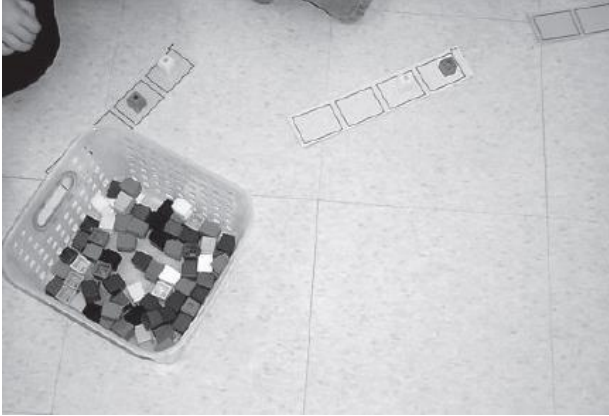
- distinguer un phonème d'un autre.
- suivre une séquence de phonèmes présentés à l'oral.
- améliorer sa mémoire auditive de phonèmes présentés à l'oral.
- fusionner deux phonèmes pour en faire une syllabe dans un mot ou un non-mot.

CONTEXTE

Le phonème est la plus petite unité sonore et correspond à un son. Il est généralement coarticulé dans le langage oral, donc difficile à isoler.

MATÉRIEL

- Cubes de couleurs différentes
- Planchette (une par élève) divisée en deux colonnes pour deux phonèmes, où l'on inscrit une flèche à gauche indiquant le point de départ du mot et le sens de la lecture (de gauche à droite)
- Plus tard, une autre planchette, divisée en trois colonnes pour trois phonèmes, puis en quatre pour quatre phonèmes



DÉMARCHE

- Distribuer les cubes aux élèves et leur laisser le temps de les manipuler. On peut leur demander de les classer par couleur.
- Modéliser l'activité en se servant de la planchette et des cubes. Nommer un phonème (p. ex., ch) et expliquer tout en faisant : « Lorsque je nomme un son, tu choisis une couleur pour représenter ce son et tu déposes devant toi le cube que tu as choisi, à gauche sur la planchette. »).
- Remarque : Noter que les élèves peuvent choisir n'importe quelle couleur pour représenter le son. L'important à ce stade-ci est de les amener à distinguer un son (phonème) d'un autre, à suivre une séquence sonore donnée en s'en créant une image (ici une suite de cubes de couleur) et à reproduire fidèlement cette séquence oralement, à partir de l'image qu'ils s'en seront faits, en faisant appel à leur mémoire auditive.
- Commencer avec un son répété deux fois, par exemple ch – ch. L'élève choisit un cube pour chaque son entendu, donc deux cubes de la même couleur dans ce cas puisque le son est le même, et dépose, à partir de la gauche, un cube dans la première colonne et l'autre dans la seconde.
- Continuer avec deux sons et graduer la difficulté (p. ex., z – a : bleu, jaune; ensuite z – a – z : bleu, jaune, bleu). Une fois toutes les consonnes fricatives présentées, soit les consonnes dont le son se prolonge (p. ex., ch, f, j, s, v, z), l'enseignante ou l'enseignant introduit la notion de syllabe (p. ex., ch – a : bleu, jaune).

EXPLOITATION

On poursuivra cette activité selon l'aptitude des élèves à manipuler les phonèmes. Il s'agit ici d'exercer leur capacité de se souvenir d'une séquence auditive (mémoire auditive à court terme) et de distinguer des phonèmes de façon auditive (discrimination auditive).

On suggère de réaliser cette activité une à deux fois par semaine, pendant au moins quatre semaines.

Le système graphophonétique

La maîtrise du système graphophonétique permet à l'élève d'établir la relation entre le graphème (écrit) et le phonème (oral) et de décoder le texte. Il importe de présenter la correspondance graphophonétique dans un contexte intéressant.

Les graphèmes

Voici un tableau des graphèmes regroupés par catégories.

Catégories de graphèmes « L'apprentissage du code alphabétique repose sur la capacité à décomposer les mots en phonèmes. »

(Ecalte et Magnan, 2002, p. 87)

Catégorie 1 : Voyelles

a e i y o u

Catégorie 2 : Voyelles avec accent

é è ê à

Catégorie 3 : Consonnes (phonèmes longs)

s s(z) c(s) / ç j g(j) f ch r v m l n

Catégorie 4 : Consonnes (phonèmes courts)

t p d b h k c q / qu w g / gu x

Catégorie 5 : Graphèmes de deux lettres ou plus

Groupe 1 : au / eau on / om ou

Groupe 2 : eu an / am / en / em oi

Groupe 3 : er / ez (é) ei / ai (è) in / im / ain / aim / ein un / um

Groupe 4 : ien gn il / ille ouil / ouille ail / aille eil / eille

euil / euille oeu

Catégorie 6 : Graphèmes moins fréquents

e + 2 consonnes (è) ai (è) â ë eu (e) ph tion ch (k) yn / ym

Les points suivants méritent une attention particulière :

- On suggère de respecter l'ordre des catégories. Toutefois, on conseille de présenter en alternance les consonnes de catégorie 4 et les graphèmes de deux lettres ou plus (catégorie 5) afin de permettre assez tôt le réinvestissement en lecture.





- L'ordre de présentation des graphèmes dans chaque catégorie peut varier. On suggère de privilégier ceux rencontrés le plus fréquemment dans les textes.
- L'ordre de présentation dans chaque groupe de graphèmes de deux lettres ou plus (catégorie 5) peut varier. On suggère ici aussi de privilégier ceux rencontrés le plus fréquemment dans les textes.
- Certains graphèmes sont moins fréquents (catégorie 6). Il serait approprié de les présenter quand on les rencontre dans un texte de lecture.

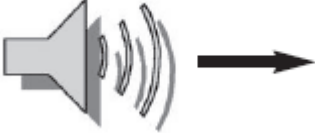

Interventions pédagogiques

Pour amener l'élève à maîtriser le système graphophonétique, l'enseignante ou l'enseignant donne les consignes suivantes :

- trouver dans un texte des mots qui commencent par la même lettre et porter attention à cette lettre; dire le nom et le son qu'elle représente;
- trouver dans un texte des mots qui commencent par le même regroupement de lettres et suivre la même procédure que précédemment en insistant sur la séquence de ces lettres;
- trouver des mots ayant la même lettre finale et porter attention à cette lettre; dire le nom et le son qu'elle représente;
- trouver dans un texte des mots qui finissent par le même regroupement de lettres et suivre la même procédure que précédemment en insistant sur la séquence des lettres; porter attention au fait que ces mots riment, trouver d'autres mots qui riment et souligner les lettres qui permettent cette rime;
- séparer les lettres des mots qui riment, en insistant sur la séquence de ces lettres;
- jouer à faire d'autres regroupements de lettres et à construire d'autres mots.

La conscience phonologique et le système graphophonétique constituent deux composantes de la lecture dont les différences sont illustrées au tableau suivant.

Conscience phonologique	Système graphophonétique
Discrimination Auditive 	Discrimination visuelle et auditive. 
Parole (Orale : écouter et parler) 	Écriture (visuel) 
Des phonèmes (sons)	Des graphèmes (lettres) aux phonèmes (sons) et des phonèmes aux graphèmes.

Conscience phonologique	Système graphonétique
	
<p>Exemples d'activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fusionner des syllabes pour prononcer un mot. • Trouver le mot qui ne rime pas dans une série de mots (à l'oral). • Compter les sons dans des mots donnés. • Conscience phonologique 	<p>Exemples d'activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trouver le mot qui ne rime pas dans une série de mots (à l'écrit). • Trouver dans une liste de mots écrits ou dans un texte des mots finissant par un son donné. • Trouver dans une liste de mots écrits ou dans un texte des mots commençant par un son donné.

Le tableau suivant énumère les activités pertinentes liées à l'enseignement du système graphophonétique, de la maternelle à la 3^e année.

Enseignement du système graphophonétiques

Maternelle et jardin d'enfants	1 ^{er} année	2 ^e et 3 ^e année
<ul style="list-style-type: none"> • Partir du son (phonème) pour présenter les graphèmes • Se servir des noms des élèves pour commencer la présentation de la correspondance graphème–phonème • Proposer aux élèves des activités multisensorielles leur permettant de renforcer leur connaissance des lettres et des sons correspondants (p. ex., leur faire modeler des lettres 	<ul style="list-style-type: none"> • Réviser des sons et des graphèmes enseignés à la maternelle et au jardin d'enfants • Faire des activités permettant d'approfondir la correspondance graphème–phonème (p. ex., utiliser un dé sur lequel figurent des lettres; l'élève roule le dé et dit le son correspondant à la lettre) • Réviser quotidiennement des sons et des graphèmes 	<ul style="list-style-type: none"> • Perfectionner la connaissance de certains sons (p. ex., trouver un son particulier dans un mot où l'on trouve des sons comme euille, ouille, aille) • Utiliser de façon plus approfondie des indices graphophonétiques pour optimiser la reconnaissance et la compréhension des mots <p>Enseignement du système graphophonétique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le tableau suivant énumère les

Maternelle et jardin d'enfants	1^{er} année	2^e et 3^e année
<p>en plasticine; leur demander de tracer des lettres dans de la poudre de jello ou du sable, de dire le nom de ces lettres et de produire le son qu'elles représentent)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire des activités permettant de se familiariser avec le principe qu'un son peut être représenté par une lettre ou un groupe de lettres (p. ex., fabriquer des maisons ou coller des images de maisons qui représentent chacune un son différent; • l'enfant dit le son que fait une ou des lettres ou dit un mot et va déposer ses lettres ou son mot dans la maison correspondante) 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire participer les élèves à diverses activités multisensorielles utiles qui renforcent la connaissance des lettres et des sons correspondants (p. ex., leur demander de former des lettres avec de la corde, des mots avec des dés sur lesquels figurent des lettres; utiliser des lettres magnétiques pour former des mots) • Enseigner des stratégies pour aider les élèves à décoder les mots nouveaux (p. ex., segmenter les mots en syllabes) • Utiliser des indices graphophonétiques pour optimiser la reconnaissance et la compréhension des mots 	<p>activités pertinentes liées à l'enseignement du système graphophonétique, de la maternelle à la 3^e année.</p>

MODÈLE DE LEÇON

MATÉRIEL

- La semaine de Mimi, comptine écrite sur une feuille de papier conférence ou sur un transparent (voir l'annexe A, à la suite de ce modèle de leçon)
- Petite bête, grosse bêtise, récit écrit sur une feuille de papier conférence ou sur un transparent

- Cartes-éclair sur lesquelles sont écrits certains mots en i provenant de la comptine et du récit
- Feuilles de papier conférence
- Souris en peluche, en marionnette ou illustrée, cachée dans un sac
- Cartes-éclair sur lesquelles sont inscrits les jours de la semaine
- Mur de mots
- Grand carton représentant une maison sur laquelle on écrit le son [i] et un mot vedette illustré (p. ex., la souris)



- Pâte à modeler
- Tableau aimanté si disponible
- Lettres aimantées

Modèle de leçons

La semaine de Mimi

MISE EN SITUATION

- Lire le titre de la comptine La semaine de Mimi en pointant du doigt chaque mot, mais en cachant l'illustration et le reste du texte.
- Expliquer que Mimi est un animal dont le nom rime avec Mimi. Demander aux élèves de deviner le nom de l'animal dont il s'agit.
- Inviter chaque élève à vérifier sa réponse en regardant dans le sac, sans divulguer tout haut aux autres le nom de l'animal.
- Lorsque l'animal a été identifié par tous, demander aux élèves quel son est semblable dans les deux mots souris et Mimi.
- Annoncer aux élèves que cette semaine, vous verrez le son [i].

EXPLORATION

Les pistes d'exploitation de la comptine peuvent être réparties sur quelques jours de la semaine.

- Lire la comptine en pointant chaque mot du doigt.
- Relire la comptine, deux lignes à la fois, et demander aux élèves de pointer du doigt les mots qui contiennent le son [i] et de les encercler.
- Amener les élèves à observer que la lettre i ne fait pas toujours le son [i] (p. ex., semaine).
- Relire le texte lentement et demander aux élèves de frapper dans les mains lorsqu'ils entendent le son vedette [i].
- Relire la comptine en omettant des mots avec le son [i] et inviter les élèves à compléter les phrases (closure à l'oral), par exemple :

Mimi la _____ visite tante _____ .

- Transcrire dans la maison du i un certain nombre de mots contenant le son [i] et les illustrer au besoin.
- Relire le texte deux lignes à la fois. Demander à un ou une élève d'identifier sur le calendrier de la classe le jour de la semaine en question.
- Faire remarquer aux élèves les rimes dans le texte.
- Demander aux élèves de dire tout ce que fait la souris pendant la semaine. Les inviter à montrer la phrase correspondant à l'action.
- Exploiter les mots placés dans la maison du i. Lire les mots et demander aux élèves s'ils entendent le son [i] au début, au milieu ou à la fin du mot. Leur faire encercler les lettres qui font le son [i] afin d'établir la correspondance entre le phonème et le graphème. Aider les élèves à observer les lettres muettes qui accompagnent le i (p. ex., le s final dans souris).

MODÈLE DE LEÇON

OBJECTIVATION

- Faire un retour sur les objectifs de la leçon afin d'amener les élèves à prendre conscience de leurs apprentissages et de favoriser le transfert de ces derniers dans d'autres situations.

TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Ces activités sont à titre de suggestions.

- Livre collectif

– Découper la comptine en tranches de deux lignes selon les jours de la semaine (matériel préparé au préalable), en suivant ce modèle :

La semaine de Mimi

C'est dimanche

Mimi la souris visite tante Amélie

C'est lundi

Mimi la souris va à l'épicerie et ainsi de suite.

- Placer les élèves en dyades et leur donner deux lignes de la comptine.
 - Demander à chaque équipe de coller leur texte au bas d'une feuille, de le lire et de l'illustrer.
 - Ramasser les feuilles de chaque équipe.
 - Placer les feuilles en ordre selon les jours de la semaine et réaliser un livre collectif (selon le nombre d'élèves, il y aura plus d'une copie du livre collectif).
 - Placer les copies du livre dans le coin de lecture.
- Centre de lecture
 - Découper la comptine en tranches de deux lignes selon les jours de la semaine (matériel préparé au préalable). Demander aux élèves de replacer la comptine en ordre en se référant au texte entier écrit sur une feuille de papier conférence. Réaliser cette activité sur un tableau aimanté lorsque ce matériel est disponible.
 - Proposer d'écrire des mots contenant le son [i] en utilisant de la pâte à modeler pour développer la motricité.
 - Enregistrer la comptine et placer la copie de la comptine et la cassette dans le centre d'écoute.
 - Faire mimer la comptine par les élèves.

modèle de leçons

Petite bête, grosse bêtise

MISE EN SITUATION

- Présenter la page couverture du récit et demander aux élèves de faire des prédictions d'après l'illustration et le titre en posant des questions telles que :
 - De qui va-t-on parler dans cette histoire?
 - Où va le garçon? Comment le sais-tu?
 - Le titre parle d'une petite bête : nomme-moi des petites bêtes.
 - Qu'est-ce qu'une bêtise?
 - Selon toi, que va-t-il se passer dans cette histoire?
- Écrire les prédictions des élèves au tableau afin d'y revenir après l'exploration du récit.
- Capter l'attention des élèves par des questions qui suscitent curiosité et participation comme :

Voulez-vous savoir qui est la petite bête et quelle est la grosse bêtise? Nous allons lire l'histoire pour le découvrir.

EXPLORATION

La répartition du temps pour l'exploration du texte est à titre de suggestion.

Premier jour

- Lire l'histoire en présentant les illustrations aux élèves.
- Faire une pause à la page 6. Amener les élèves à découvrir le sens du mot rongé à l'aide de l'illustration.
- Faire une pause après la lecture de la page 12 et demander aux élèves de prédire ce que va trouver Magali dans le pupitre de Rémi.
- Continuer la lecture de l'histoire.
- Faire une pause à la page 15. Demander aux élèves ce que va faire le directeur.
- Lire la dernière page et faire un retour sur les prédictions des élèves.
- Poser des questions telles que :
 - Qui a fait la grosse bêtise dans l'histoire? Raconte-moi cette bêtise.
 - Comment se sentait la petite souris?

Deuxième jour

- Afficher le texte de l'histoire, écrit sur une feuille de papier conférence.
- Relire le texte avec les élèves, une phrase à la fois, en pointant chaque mot du doigt.
- Relire le texte lentement et demander aux élèves de frapper des mains lorsqu'ils entendent le son vedette.
- Relire le texte en omettant les mots avec le son [i] et inviter les élèves à dire les mots qui manquent.
- Demander aux élèves de pointer les mots qui contiennent le son [i] et d'encercler la lettre i.
- Transcrire ces mots dans la maison du i et les illustrer au besoin.

Troisième jour

- Relire le texte avec les élèves, une phrase à la fois, en pointant du doigt chaque mot.
- Exploiter les mots placés dans la maison du i. Lire ces mots et demander aux élèves si on entend le son [i] au début, au milieu ou à la fin du mot. Leur demander ensuite d'encercler les sons [i] (au crayon ou avec le doigt) afin d'établir la correspondance entre le phonème et le graphème.
- Leur faire observer les lettres muettes qui accompagnent le i (p. ex., le e dans amie).
- Demander aux élèves de sélectionner tous les noms d'élèves contenant le son [i].
- Demander aux élèves de trouver d'autres mots avec le son [i], de les ajouter dans la maison du i et de les illustrer au besoin.

OBJECTIVATION

- Faire un retour sur les objectifs de la leçon afin d'amener les élèves à prendre conscience de leurs apprentissages et de favoriser le transfert de ces derniers dans d'autres situations.

TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Ces activités sont à titre de suggestions.

- Inventer une nouvelle fin à l'histoire (écriture partagée).
- Écrire les événements principaux de l'histoire sur des bandes de papier et demander aux élèves de les placer en ordre chronologique.
- Demander aux élèves d'illustrer les événements principaux de l'histoire et placer ces illustrations en ordre chronologique.
- Remplacer des mots du texte par des lignes et demander aux élèves de compléter le texte à l'aide des mots de la maison du i (voir l'annexe B, à la suite de ce modèle de leçon).
- Enregistrer le récit et placer le livre et la cassette dans le centre d'écoute.
- Maison du i
- Écrire les mots sur des cartes-éclair (préparées à l'avance); faire des jeux de mots avec des cartes-éclair (p. ex., loto, devinettes; classer des mots selon la position du i, scander des syllabes en tapant des mains) pour consolider la connaissance des sons et du vocabulaire.
- Reproduire les mots avec des lettres aimantées, de la pâte à modeler ou autre chose; illustrer les mots.
- Consolider le vocabulaire chez les élèves des programmes d'actualisation linguistique en français (ALF) et de perfectionnement du français (PDF), par exemple, par un appui visuel (illustrations, gestes) ou par la répétition dans des contextes variés (réutiliser les mots appris dans les diverses matières; lire plusieurs livres sur le thème de la souris).

Annexe A : Texte la semaine de Mimi

La semaine de Mimi

C'est dimanche

Mimi la souris visite tante Amélie

C'est lundi

Mimi la souris va à l'épicerie

C'est mardi

Mimi la souris mange du riz

C'est mercredi

Mimi la souris joue avec son ami

C'est jeudi

Mimi la souris se lève à midi

C'est vendredi

Mimi la souris chante et rit

C'est samedi

Mimi la souris se repose et lit

Et la semaine est finie

Quelle belle vie!

(Texte inédit d'Andrée Huot-Berger)

Annexe B : Exercice de closure a l'écrit.

Petite bête, grosse bêtise

Rémi a une _____ amie cachée.

– Ce n'est pas une bonne _____, dit Amélie.

L'amie cachée a fait pipi sur le _____ de Rémi.

L'_____ cachée a rongé le crayon de Rémi.

L'amie cachée a mangé la pomme de _____ .

Les yeux de Zoé piquent.

Le nez de Zoé coule.

Tout à coup, l'_____ cachée pousse des petits cris.

L'enseignante _____ dit :

– J'entends un drôle de bruit.

Magali regarde dans le _____ de Rémi.

_____ pousse un grand cri.

Rémi a fait une grosse bêtise avec sa _____ bête.

Magali amène _____ et son amie chez le directeur.

Maintenant, Rémi et sa _____ ne dérangent plus la

L'étude de mots

L'étude de mots vise deux objectifs principaux : favoriser la reconnaissance rapide des mots fréquents dans tous les domaines du curriculum et inculquer des stratégies de décodage des mots inconnus. La capacité de décoder les mots est importante pour la fluidité et la compréhension. Les stratégies de décodage utilisées doivent être illustrées par des exemples et renforcées par des expériences de lecture. L'enseignante ou l'enseignant offre aux élèves un milieu organisé qui comprend par exemple :

- des murs de mots organisés de diverses façons (p. ex., ordre alphabétique, catégories grammaticales, thèmes, mots fréquemment utilisés);
- des mots-étiquettes (p. ex., mots identifiant des objets dans la salle de classe, mots se rapportant au thème à l'étude, mots d'action ou verbes);
- des référentiels (p. ex., mots interrogatifs, mots fréquents, mots de position).

Mots nouveaux

Voici quelques stratégies pour aider les élèves à lire un mot nouveau :

- Lire les lettres du mot et trouver quels sons elles représentent.
- Utiliser des mots connus pour décoder des mots inconnus (p. ex., loin / foin / soin).
- Rechercher les racines de mots, les préfixes et les suffixes.
- Identifier les petits mots dans les grands mots (p. ex., noirceur, noir).
- Trouver les mots de même famille (p. ex., dent, dentiste, dentifrice).
- Observer les mots composés (p. ex., grand-père, rouge-gorge).

Mots utiles, fréquents et familiers

L'étude de mots est l'occasion d'enseigner systématiquement aux élèves des mots utiles pour les aider à effectuer des tâches d'apprentissage dans divers domaines (p. ex., bricolage, sciences ou arts, mathématiques, lecture, écriture) et des tâches d'évaluation, qu'il s'agisse des tâches d'évaluation de la classe ou de tests provinciaux.

L'étude de mots Les noms doivent être accompagnés d'articles dans les listes de mots, afin d'aider les élèves, surtout ceux des programmes ALF et PDF, à améliorer leur communication orale.

Voici quelques-uns de ces mots utiles :

encercle

explique

encadre

choisis

décris

écris

découpe

colle

énumère

dessins

lis

raye

trouve

estime

compare

Pour apprendre à lire couramment, les élèves doivent aussi pouvoir lire les mots fréquents et familiers de façon automatique. On recommande de créer pour les élèves un milieu riche en écrits leur permettant de repérer facilement les mots fréquents qu'ils rencontrent au fil de leurs lectures. On dresse avec les élèves des listes de mots fréquents et familiers adaptés à leur année d'études, qu'ils apprendront d'autant plus facilement à reconnaître si ces mots parlent d'un sujet qui les intéresse. On leur fera toutefois remarquer que les mots les plus fréquents dans les textes (articles, pronoms, prépositions, conjonctions et verbes auxiliaires comme avoir et être) n'ont pas toujours une signification en soi, ainsi qu'on le voit dans le tableau suivant (Giasson, 1995). Il est donc essentiel d'enseigner ces mots fréquents en contexte. Les élèves peuvent alors utiliser les indices contextuels ou syntaxiques pour confirmer les tentatives qu'ils ont faites à l'aide des indices graphophonétiques et réussir à reconnaître un mot qui leur pose problème.

Les mots fréquents devraient également être affichés dans la classe. Ils représentent environ 50 pour 100 des mots retrouvés dans des textes de langue française.

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

Le mur de mots

Le mur de mots est une liste de mots affichés. Il aide les élèves à développer des automatismes au niveau de la reconnaissance des mots et à promouvoir chez eux la lecture rapide de mots fréquents. Outil efficace lors des activités de rédaction, il s'avère également un outil dynamique qui évolue tout au long de l'année.

L'enseignante ou l'enseignant :

- fait participer les élèves au choix des mots, discute des caractéristiques des mots avant de les afficher, en fait observer les aspects sonores, visuels et sémantiques;
- écrit les mots en gros caractères afin que les élèves puissent les lire facilement;
- utilise un système d'organisation pratique, efficace et facile à comprendre pour les élèves;
- ajoute des mots au mur de mots chaque semaine;
- enlève les mots déjà maîtrisés par les élèves et les classe dans une boîte de mots ou dans un dictionnaire collectif, permettant aux élèves de pouvoir les consulter au besoin;
- choisit les mots fréquents en fonction des critères suivants :
 - mots tirés de livres ou de textes exploités en classe;
 - mots utilisés souvent par les élèves dans leurs productions orales et écrites;
 - mots comprenant les terminaisons et contractions les plus courantes;
 - homophones;
 - mots utilisés souvent et dont l'orthographe est irrégulière;
 - mots souvent confondus avec d'autres qui leur ressemblent (p. ex., veux / vais);
- favorise l'apprentissage des mots ajoutés chaque semaine au moyen de diverses activités comme :
 - l'emploi des mots en contexte;
 - l'écriture des mots dans l'air;
 - la visualisation de l'orthographe du mot;
 - la lecture fréquente du mur de mots avec toute la classe.

Pour donner aux élèves un moyen de les identifier rapidement, l'enseignante ou l'enseignant peut écrire sur du papier de même couleur les mots de même catégorie ou tirés du même livre ou de la même série.

« Un mur de mots est une série de mots affichée en grosses lettres sur un mur ou un babillard, en ordre alphabétique. Ces murs de mots aident à comprendre les mots, incitent à la lecture et à l'écriture, aident durant la lecture et l'écriture, favorisent l'autonomie et donnent un référent visuel pour lier des mots. »

(Nadon, 2002, p. 10)

Aa	Bb	Cc	Dd
à avec aller aime	Bonjour Bon Bien	Le cadeau Comme Le crayon Chez Ces	Des Dans Donne De
Jj	Kk	Ll	Mm

Aa	Bb	Cc	Dd
je j'ai jour joue j'aime	Keith Karine	les la le livre	maman moi mange

Mots représentant les couleurs :

Jaune

Vert

Violet Bleu

Brun

Rouge

Orange

Noir

Mots classe par catégories

Structure	Adjectifs	Contractions
Le titre, la page, l'auteur, le chapitre, la légende, L'illustratrice, l'illustration, le dessin, le tableau, le diagramme	beau, belle gentil, gentille large haut, haute petit, petite joyeux, joyeuse	n'a pas, n'est pas, j'aime
Abréviations	Verbes	Couleur
etc., N. B., M., Mme, Dr	manger, sauter, courir, aimer, parler, lire	rouge, vert, jaune, orange, turquoise
Préfixes et suffixes	Nom des élèves	Sentiments
en, in, em; ment	Marie, Jean, Hassan, Maya	content, contente triste, fâché, fâchée effrayé, effrayée surpris, surprise
Consignes	Synonymes	Antonymes
choisis, compare, résous	gros / énorme beau / joli	beau / laid rapide / lent
Homophones	Matière scolaire	Animaux
vers, vert, verre	les mathématiques, le français, les sciences	le chien, le chat, la girafe, le tigre
Mots composées	Jours de la semaine	Mois de l'année

Structure	Adjectifs	Contractions
le grand-père, la grand-mère, le rouge-gorge	Lundi , Mardi	Janvier, Février

Dans les cas d'élèves des programmes ALF et PDF, il est important que les noms soient toujours précédés de l'article.

Activités possibles avec les mots

1. Jeu d'indices

- Choisir un mot du mur de mots et en donner des indices afin de le faire découvrir par les élèves.

Exemples d'indices :

- nombre de syllabes
- mot qui rime avec _____

2. Mot découpé

- Écrire chaque mot du mur sur un carton.
- Découper chaque mot en lettres.
- Distribuer un mot découpé à chaque élève afin qu'elle ou il le reconstitue et le note dans son cahier.

3. Jeu de marelle

- Dessiner un jeu de marelle sur un rideau de douche à l'aide d'une plume-feutre.
- Choisir des mots du mur de mots et les écrire sur des cartons.
- Placer un carton sur chaque case de la marelle.
- Demander à un ou une élève de lire le mot se trouvant dans chaque case sur laquelle elle ou il saute.
- Changer les mots pour l'élève suivant.

4. Dés géants

- Créer des dés géants sur lesquels on retrouve des mots du mur de mots.
- Diviser la classe en deux équipes.
- À tour de rôle, les joueurs lancent le dé et doivent lire le mot sur lequel ils sont tombés.

5. Bingo de mots

- Fabriquer des cartes de bingo à l'aide des mots du mur de mots.
- Dire un mot et demander aux élèves de déposer un jeton sur le mot s'il se trouve sur leur carte.

6. Mots sur le dos

- Attacher au dos de chaque élève un carton sur lequel est écrit un mot du mur de mots.
- Placer les élèves en dyades.
- Demander aux élèves de poser des questions à leur partenaire afin de découvrir le mot attaché à leur dos.
- Les partenaires ne peuvent répondre que par oui ou non.
- Lorsque le premier mot est découvert, inverser les rôles

7. Association

- Demander aux élèves d'associer des mots du mur de mots à des illustrations.

8. Classification

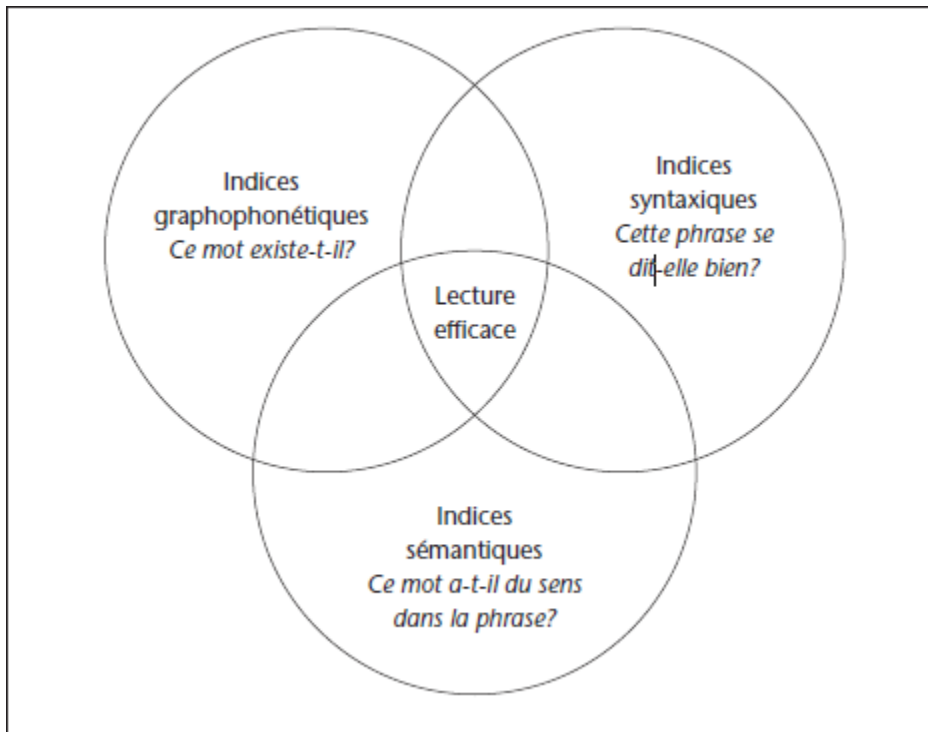
- Donner un certain nombre de mots-étiquettes aux élèves et leur demander de les classer en déterminant eux-mêmes les critères de classification.
- Demander aux élèves de trouver des mots qui reviennent souvent dans un texte, puis de les classer.

Résolution de problèmes en lecture

Il est essentiel d'enseigner des stratégies qui aident l'élève à se questionner lorsqu'elle ou il a du mal à lire ou à comprendre des mots. On incitera l'élève à suivre les étapes suivantes :

- Arrêter sa lecture.
- Vérifier les indices graphophonétiques :
 - lire les lettres du mot et regarder leur séquence;
 - s'assurer que le mot décodé existe.
- Vérifier les indices sémantiques :
 - trouver d'autres mots dans la phrase qui peuvent aider à vérifier le mot décodé;
 - s'assurer que le mot décodé va avec le sens de la phrase et du texte;
 - regarder l'illustration.
- Vérifier les indices syntaxiques :
 - vérifier si la phrase se dit de cette façon en français en utilisant le mot décodé.
 - Valider son choix ou rechercher de nouveaux indices.

Les trois indices



Afin d'amener l'élève à reconnaître ses erreurs, on peut la ou le guider à l'aide de questions, telles que :

- Est-ce un mot que tu as déjà vu?
- Que pourrais-tu essayer?
- Par quelle lettre commence ce mot? Quelles en sont les autres lettres?
- Ce mot existe-t-il?
- Ce mot est-il correct? Comment le sais-tu?
- Tu viens de dire un mot bizarre, quel est-il?
- Ce mot sonne-t-il bien?
- Trouve la partie du mot qui ne sonne pas bien.
- Ce mot a-t-il du sens?
- Cela se dit-il bien en français?
- La phrase se lit-elle bien?

L'enseignante ou l'enseignant modélisera d'abord ces stratégies, pour amener les élèves à les utiliser de façon autonome.

Le tableau suivant présente des activités pertinentes liées à l’enseignement des mots, de la maternelle à la 3e année, en utilisant surtout le mur de mots.

Enseignement des mots.

Maternelle et jardin d’enfants	1^e année	2^e et 3^e année
<ul style="list-style-type: none"> • Présentation et affichage du nom des élèves de la classe en septembre-octobre (un par jour) • Affichage des mots usuels employés fréquemment à l’oral (p. ex., papa, maman, Je t’aime) • Participation des élèves à divers jeux et activités stimulant la connaissance des mots figurant sur le mur de mots • Invitation à utiliser le mur de mots lors des activités d’écriture en grand groupe ou dans les centres • Participation des élèves à des activités de manipulation de l’alphabet et à la classification de mots • Création d’un climat favorisant la communication orale 	<ul style="list-style-type: none"> • Chaque semaine, présentation de mots à inscrire sur le mur de mots et mise à jour au besoin • Sélection, par l’enseignante ou l’enseignant, de mots d’usage courant rencontrés dans les activités de lecture et d’écriture • Participation des élèves à divers jeux et activités stimulant la connaissance des mots affichés sur le mur de mots • Invitation à utiliser le mur de mots lors des activités d’écriture • Classification de mots en catégories (p. ex., couleurs, noms, articles, première lettre) • Utilisation soutenue des stratégies de décodage 	<ul style="list-style-type: none"> • Chaque semaine, présentation de cinq mots à inscrire sur le mur de mots et mise à jour au besoin • Sélection, par l’enseignante ou l’enseignant, de mots d’usage courant rencontrés dans les activités de lecture et d’écriture • Participation des élèves à divers jeux et activités stimulant la connaissance des mots de plus en plus complexes affichés sur le mur de mots • Invitation à utiliser le mur de mots lors des activités d’écriture • Classification de mots en catégories (p. ex., couleurs, noms, articles) • Exploration des mots de même famille, des préfixes et des suffixes • Utilisation soutenue des stratégies de décodage

Les habiletés de fluidité

La fluidité en lecture est un ensemble d'habiletés qui permettent de lire un texte silencieusement ou à haute voix avec le rythme, la précision et l'expression qui s'apparentent à la langue parlée.

L'élève qui lit avec fluidité :

- reconnaît spontanément les mots et les comprend;
- regroupe les mots pour en dégager le sens;
- établit facilement des liens entre les idées;
- met beaucoup d'expression dans sa lecture.

La fluidité se développe dans la mesure où on la pratique. Relire plusieurs fois un texte permet de le lire avec fluidité. La fluidité des lecteurs dépend de leur maîtrise du vocabulaire, de leur bagage de connaissances et des textes de lecture. On peut lire avec fluidité un texte informatif quelconque mais, par ailleurs, éprouver des difficultés à lire un texte spécialisé sur l'astronomie par exemple, si l'on possède peu de connaissances dans ce domaine.

Les enseignements de la recherche

Les recherches démontrent le lien entre fluidité et compréhension. Les élèves qui obtiennent de faibles résultats en fluidité ne réussiront pas mieux en compréhension. Beaucoup d'élèves savent lire rapidement les mots isolés ou affichés au mur de mots, mais éprouveront parfois de la difficulté à les reconnaître et à les lire dans des phrases ou dans des textes. Les recherches suggèrent donc d'enseigner la fluidité pour aider les élèves à mieux comprendre un texte.

« Plusieurs résultats de recherche ont montré que la lecture répétée améliorait la vitesse et la reconnaissance de mots et que cette fluidité acquise dans des textes se généralisait à la lecture de nouveaux textes. Des résultats significatifs se retrouvent également au niveau de la compréhension. »

(Giasson, 1990, p. 46)

Lecture à haute voix

Les recherches indiquent également que les élèves qui relisent au moins quatre fois un texte à haute voix (sous la supervision d'un adulte ou d'un pair qui leur donne une rétroaction immédiate) améliorent leur fluidité et leur compréhension. La lecture répétée à haute voix permet à l'élève de reconnaître plus facilement les mots, d'accroître sa rapidité et sa précision et d'améliorer son expression ainsi que sa fluidité (National Reading Panel, 2000).

Lecture répétée avec enregistrement

On enregistre un texte puis on le fait jouer en demandant à l'élève de lire silencieusement le texte en même temps que se déroule l'enregistrement. C'est un bon moyen pour l'élève d'acquiescer plus de fluidité dans la lecture.

Lecture silencieuse

Les données actuelles de recherche n'indiquent pas que le temps alloué par l'élève à la lecture silencieuse (avec peu d'aide et de rétroaction d'un adulte ou d'un pair) améliore à lui seul sa fluidité en lecture et sa compréhension. Elles démontrent toutefois un lien étroit entre les habiletés en lecture de l'élève et le temps qu'elle ou il consacre à la lecture. En effet, plus les lecteurs sont habiles, plus ils passent de temps à lire.

Enseignement de la fluidité

Il est indispensable d'exposer quotidiennement les élèves à plusieurs modèles de lecteurs lisant avec fluidité à haute voix (p. ex., enseignante, enseignant, parent, élève d'une classe plus avancée, lecteurs sur cassette). Outre le bénéfice qu'ils tirent d'un modèle de fluidité, les élèves acquièrent aussi de nouveaux mots, de nouvelles connaissances et un intérêt accru pour la lecture.

Il faut également donner aux élèves l'occasion, à plusieurs reprises, de relire à haute voix des passages d'un texte en leur offrant de la rétroaction pour qu'ils deviennent des lecteurs lisant avec fluidité.

Une bonne façon de favoriser le développement de la fluidité est de demander aux élèves de s'exercer à lire un texte en dyade. Le premier lit une fois le texte, l'autre lui demande de le relire, mais un peu plus

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

Pour l'enseignement de la fluidité, l'enseignante ou l'enseignant doit s'assurer que :

- l'élève répète au moins quatre fois le texte;
- le texte soit facile (un mot difficile sur vingt) et que sa longueur soit adaptée au niveau d'habiletés des élèves;
- les types de textes soient variés (p. ex., poème, récit, texte informatif, saynète, problème mathématique);
- les textes puissent être découpés de différentes façons, par exemple :
 - Maya, la petite libellule bleue s'est envolée vers la rivière. (Laisser un espace suffisamment grand entre chaque groupe de mots.)
 - Maya, / la petite libellule bleue / s'est envolée / vers la rivière. (Insérer des barres obliques entre chaque groupe de mots.)
 - Maya, la petite libellule bleue s'est envolée vers la rivière. (Écrire chaque groupe de mots sur une ligne différente.)

Dans les classes de maternelle, de jardin d'enfants et de 1^{re} année, l'enseignante ou l'enseignant peut utiliser un livre géant pour enseigner la fluidité. On se sert du doigt ou d'un bâton pour suivre les mots du texte. On démontre aux élèves la raison pour laquelle il faut par exemple regrouper certains mots, hausser le ton ou s'arrêter. Les poèmes et les comptines se prêtent bien à l'enseignement de la fluidité parce qu'ils sont courts, possèdent une structure rythmique et sont faciles, agréables et gratifiants à lire.

Activités pour développer la fluidité

Plusieurs activités permettent aux élèves de développer la fluidité. Il importe de les exploiter en alternance pour éviter l'établissement d'une routine peu motivante. Duo adulte-élève

- L'adulte (p. ex., enseignante ou enseignant, éducatrice ou éducateur, parent) choisit un texte facile et le lit avec expression.
- L'élève relit le texte. L'adulte lui fournit une rétroaction immédiate (p. ex., l'aide à regrouper les mots, à respecter la ponctuation, à décoder un mot).
- L'adulte et l'élève relisent le texte au moins quatre fois, pas nécessairement de suite : les quatre lectures peuvent être échelonnées sur quatre jours consécutifs.
- **En dyades**
- Un ou une élève habile en lecture et un élève éprouvant des difficultés à lire avec fluidité choisissent un texte facile.
- L'élève habile lit le texte avec expression.
- L'autre élève lit à son tour le texte. L'élève habile fournit une rétroaction immédiate à son partenaire (p. ex., lui répète un mot qu'elle ou il a eu de la difficulté à décoder, lui fait scander les syllabes d'un mot, lui offre un modèle de ton interrogatif) ou inscrit sa rétroaction sur une fiche similaire à la suivante à la fin de la lecture en encerclant le chiffre approprié.

Fiche d'observation (lecture en dyade)

	1 ^e lecture	2 ^e lecture	3 ^e lecture	4 ^e lecture
Nom de l'élèves				
A décodé les mots	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4
a regroupé les mots correctement.	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4
a lu avec expression.	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4

1 = Ce sera mieux la prochaine fois!

2 = C'est bien!

3 = C'est très bien!

4 = Bravo! C'est magnifique!

- Les deux élèves relisent le texte au moins quatre fois ou jusqu'à ce que leur lecture soit fluide.

La relecture d'un texte peut servir de pratique en vue de la présentation d'une pièce de marionnettes.



Coin de théâtre et de marionnettes.

À l'unisson

- Un groupe d'élèves et une personne qui lit avec fluidité (adulte ou élève) lisent ensemble un texte court (p. ex., poème, comptine). On utilise un livre géant, un transparent ou une affiche ou on donne une copie du même texte à chaque élève.
- Les élèves peuvent accompagner la lecture de mouvements comme taper des mains ou claquer des doigts, ce qui rend plus concret le découpage du texte en groupes de mots signifiants.
- La personne habile lit d'abord le texte à haute voix pour modéliser la fluidité de lecture.
- Elle invite les élèves à lire le texte à l'unisson, en attirant leur attention sur divers éléments (titre, sous-titres, ponctuation, majuscules, ligne, paragraphe, direction gauche, droite, haut, bas).
- Le groupe d'élèves et la personne habile relisent au moins quatre fois le texte.

À l'aide d'un enregistré

- On enregistre un texte sur une cassette sans effets sonores ni musique.
- L'élève suit avec le doigt le texte sous ses yeux, tandis que se déroule l'enregistrement du même texte.
- L'élève écoute et lit le texte autant de fois qu'elle ou il le désire, cessant graduellement d'utiliser le doigt pour suivre le texte.
- L'élève peut rencontrer l'adulte quand elle ou il pense pouvoir lire le texte sans l'aide de la cassette.

Les didacticiels

Certains didacticiels se révèlent des outils très efficaces pour développer la fluidité. En effet, ils permettent à l'élève d'entendre la lecture par groupe de mots et de surligner ces groupes de mots au fur et à mesure qu'ils apparaissent dans le texte, favorisant une reconnaissance spontanée des mots et de leur regroupement approprié.

Saynète ou pièce pour le théâtre des lecteurs

Les élèves lisent, répètent et mémorisent des textes riches en dialogues pour présenter une saynète ou une petite pièce de théâtre devant la classe ou l'école (voir l'exemple à la page suivante). Ils s'entraînent à lire et à relire des textes avec précision, rapidité et expression. Pour créer ces saynètes, l'enseignante ou l'enseignant peut s'inspirer de

contes et de fables connus des élèves tels que Boucle d'Or, Hansel et Gretel, Le corbeau et le renard.

Exemple de saynète.

La bonne idée

Sept personnages :

Léo,

Le lion

La girafe

Le guépard

Le perroquet

Le singe

Le babouin

Le narrateur

Narrateur :

L'habitat du roi Léo est humide et sombre.

Il a plu et le roi est triste.

Léo :

- Mes amis, aidez-moi! Il faut que notre habitat redevienne brillant. Allez, vite, trouvez des idées!

Narrateur :

Après plusieurs jours, les animaux sont de retour.

Le guépard :

- J'ai couru dans la prairie et j'ai trouvé 25 belles fleurs.

Narrateur :

Mais 25 fleurs ce n'est pas assez.

Le singe :

- J'ai couru jusqu'à la rivière et j'ai trouvé 50 pierres précieuses.

Narrateur :

Mais 25 fleurs et 50 pierres ce n'est pas assez.

Le perroquet :

- J’ai survolé les nids au sommet des arbres et j’ai trouvé 75 plumes merveilleuses.

Narrateur :

Mais 25 fleurs, 50 pierres et 75 plumes ce n’est pas assez.

Le babouin :

- J’ai sauté d’un arbre à l’autre et j’ai trouvé 100 lucioles brillantes.

Narrateur :

Mais 25 fleurs, 50 pierres, 75 plumes et 100 lucioles ce n’est pas assez.

La girafe :

- Je suis restée ici et j’ai eu une idée. J’ai mangé les feuilles au sommet des arbres et le soleil est revenu.

Léo :

- Une girafe avec une bonne idée, c’est assez!

* Texte inédit de Manon Valois, conseillère pédagogique au Conseil des écoles publiques de Est ontarien (CEPEO).

Le tableau suivant présente les activités pertinentes liées à l’enseignement de la fluidité, de la maternelle à la 3^e année.

Enseignements de la fluidité.

Maternelle et jardin d’enfants.	1^e année	2^e et 3^e année
<ul style="list-style-type: none">• Modélisation de la lecture d’un texte en suivant avec le doigt• Lecture (p. ex., chanson, comptine) en soignant l’expression, la rapidité et la précision	<ul style="list-style-type: none">• Modélisation de la lecture d’un texte en suivant avec le doigt• Lecture (p. ex., chanson, comptine) en soignant l’expression, la rapidité et la précision• Enseignement du respect de la ponctuation lors de la lecture à haute	<ul style="list-style-type: none">• Enseignement du respect de la ponctuation lors de la lecture à haute voix• Lecture en faisant des regroupements de mots par unités de sens pour comprendre le texte• Enseignement des liaisons

Maternelle et jardin d'enfants.	1 ^e année	2 ^e et 3 ^e année
	<p>voix (monter la voix lorsque l'élève rencontre une virgule)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseignement des liaisons • Invitation à relire le texte au moins quatre fois • Utilisation de la lecture à l'unisson, en dyade, répétée <p>Utilisation de didacticiels</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Invitation à relire le texte au moins quatre fois • Utilisation de la lecture (à l'unisson, en dyade, assistée en duo, répétée, d'un texte expressif (p. ex., pièce de théâtre) • Utilisation de didacticiels • Enseignement de la fluidité

La compréhension : Les structures profondes

Les structures profondes forment avec les structures de surface le système de l'écrit. Elles constituent le second groupe de composantes d'un programme d'enseignement efficace de la lecture et reposent sur la connaissance du vocabulaire et la compréhension globale d'un texte. Comprendre est le but ultime de la lecture et la variété et la richesse du vocabulaire sont la base du potentiel de compréhension de l'élève. Le développement du vocabulaire et la capacité de comprendre un texte sont intimement liés. Cependant, les nouveaux apprentissages ne se construisent que sur ce que l'élève connaît déjà (Baker et coll., 1998b). À mesure que les textes deviennent plus difficiles et pour mieux les comprendre, l'élève doit apprendre la signification des mots nouveaux, étrangers à son vocabulaire oral.

Le vocabulaire

Le vocabulaire joue un rôle très important dans l'apprentissage de la lecture. Le vocabulaire d'écoute ou d'expression (ou vocabulaire oral) est composé des mots dont on saisit le sens en les entendant et que l'on emploie à bon escient en parlant. Le vocabulaire visuel, pour sa part, est formé des mots que l'on reconnaît à la lecture et que l'on utilise correctement en écrivant (MEO, 2003). L'élève se réfère aux mots familiers, entendus à maintes reprises, pour construire le sens des mots nouveaux rencontrés dans ses lectures. Pour comprendre ce qu'il ou elle lit, l'élève doit connaître la signification de la plupart des mots du texte.

Le développement du vocabulaire influe fortement sur la réussite de l'élève en lecture (Baker et coll., 1998a; Biemiller, 2003a) :

- la qualité du vocabulaire acquis au cycle préparatoire prédit avec efficacité la réussite en lecture au palier élémentaire;
- les résultats de l'évaluation du vocabulaire à la fin de la 1^{re} année sont un indicateur signifiant de la réussite en lecture en 10^e année;
- les élèves ayant un vocabulaire limité en 3^e année régressent en lecture au cours des années qui suivent;
- l'écart observé très tôt entre les élèves relativement à leur niveau de vocabulaire se creuse davantage avec le temps.

On ne peut accéder à la signification des nouveaux mots qu'à partir des mots que l'on connaît déjà (Adams, 1990).

Les élèves qui possèdent un bagage de vocabulaire limité doivent non seulement apprendre de nouveaux mots mais ils doivent aussi avoir l'occasion de les réinvestir souvent pour mieux les assimiler (Baker et coll., 1998b).

De toute première importance, l'acquisition du vocabulaire influe sur plusieurs aspects du développement de l'élève (Kibby, 1995; Baker et coll., 1998a) et lui permet :

- d'élargir sa perception et sa conception du monde : les mots de vocabulaire acquis l'aident à mieux percevoir les ressemblances et les différences entre les objets, les sentiments, les actions et les idées et à ordonner et à hiérarchiser son bagage de concepts;
- de reconnaître, en communication orale ou écrite, les mots qui désignent les objets, les sentiments, les actions et les idées;
- d'organiser sans cesse ses connaissances et ses concepts à l'intérieur d'un cadre de référence en perpétuel changement;
- d'exprimer adéquatement et fidèlement ses idées, ses émotions et ses sentiments.
- Enseignement indirect du vocabulaire
- Les jeunes apprennent la signification de la plupart des mots de façon indirecte, dans leurs expériences quotidiennes. En effet, les élèves :
- entendent des adultes répéter des mots et les employer dans divers contextes;

- écoutent des adultes leur faire la lecture en s'arrêtant pour définir les mots peu familiers;
 - découvrent souvent plusieurs mots nouveaux lors de la lecture et en apprennent ainsi la signification.

On appelle Enseignement indirect du vocabulaire un enseignement de stratégies qui aident les élèves à identifier par eux-mêmes le sens d'un mot (Kibby, 1995), en utilisant les indices contextuels, le dictionnaire, la racine, les préfixes et les suffixes.

Enseignement direct du vocabulaire

Bien qu'un grand nombre de mots s'apprennent indirectement, il importe d'enseigner directement des mots nouveaux afin d'augmenter le bagage langagier des élèves et de faciliter leur compréhension en lecture (National Reading Panel, 2000). Afin d'enrichir le vocabulaire des élèves, on doit sélectionner des textes leur présentant un défi et planifier ensuite des activités leur permettant de réinvestir ce nouveau vocabulaire dans des contextes variés. Avant la lecture d'un texte, on peut présenter aux élèves certains mots et expressions essentiels à la compréhension des concepts clés du texte, les laissant découvrir eux-mêmes le sens des autres mots nouveaux en appliquant les stratégies de lecture (Giasson, 1995).

Exploitation de nouveaux mots

L'élève peut apprendre jusqu'à trois mots nouveaux par jour lorsque l'enseignante ou l'enseignant lui présente et lui explique huit à dix mots tirés des textes de lecture (Biemiller, 2003a).

L'enseignante ou l'enseignant :

- utilise, pour l'enseignement du vocabulaire, des textes relatifs aux différentes matières scolaires;
- présente et explique des nouveaux mots chaque jour : mots clés qui favorisent la compréhension d'un texte scientifique, mots utiles rencontrés fréquemment, mots difficiles variant de sens selon le contexte (p. ex., souris);
- illustre les liens conceptuels associant différents mots, pour permettre à l'élève de se créer un réseau sémantique complexe;
- enseigne les expressions idiomatiques (p. ex., avoir un chat dans la gorge, couper les cheveux en quatre), particulièrement aux élèves dont la langue maternelle n'est pas le français;
- utilise les nouvelles expressions aussi souvent que possible et présente des textes où elles sont employées;
- favorise l'acquisition de vocabulaire en permettant à l'élève de réinvestir les nouveaux mots sous diverses formes (p. ex., dessin, danse, musique);

- encourage les élèves à utiliser les nouveaux mots tant à l'oral qu'à l'écrit; on établit une liste des mots nouveaux pour que les élèves puissent s'y référer au besoin.

Il est recommandé de n'enseigner que certains mots parmi tous ceux que les élèves ne comprennent pas dans un texte. L'enseignante ou l'enseignant modélise et amène les élèves à utiliser des moyens appropriés pour découvrir le sens de mots nouveaux (p. ex., recours au contexte, aux indices sémantiques et syntaxiques; vérification des racines de mots; consultation du dictionnaire si nécessaire). Aux élèves éprouvant des difficultés marquées au niveau de la formation des concepts abstraits ou de la déduction des règles, on donnera des explications claires et précises pour les encadrer le plus possible dans leur propre recherche des règles en jeu (Baker et coll., 1998b).

Relecture d'un même texte par l'élève

Les élèves enrichissent leur vocabulaire quand, parallèlement à l'enseignement du vocabulaire, ils relisent le même texte plusieurs fois durant la semaine. Les élèves des programmes ALF et PDF profiteront avantageusement des mises en situation où les nouveaux mots de vocabulaire sont présentés et expliqués par des objets et des activités concrètes.

De même, il est important d'enseigner les expressions idiomatiques aux élèves dont la langue maternelle n'est pas le français. Les élèves peuvent exprimer les mots de vocabulaire et leur signification sous diverses formes artistiques.

Relecture d'un même texte par l'enseignante ou l'enseignant

La lecture à haute voix par l'adulte (lors de la lecture partagée par exemple) est une façon efficace de présenter le nouveau vocabulaire. L'adulte fait une première lecture, ne s'interrompant que pour donner une explication simple de certains mots clés, directement reliés au contexte de l'histoire, afin de s'assurer que tous les élèves en comprennent l'essentiel.

Lors des relectures subséquentes, on peut interrompre la lecture de huit à dix fois pour expliquer des mots. Toutefois, l'enseignante ou l'enseignant n'interrompra pas sa lecture plus d'une fois tous les 75 à 100 mots. Avec les plus jeunes, étant donné que les livres sont plus courts, la lecture peut être interrompue une fois par page (Biemiller, 2003a).

L'enseignante ou l'enseignant fait une deuxième et une troisième lecture afin d'expliquer les mots nouveaux susceptibles d'être réinvestis par les élèves lors d'une communication orale ou écrite. Il est primordial de revoir ces mots, de les présenter dans des contextes variés et de demander aux élèves de les expliquer dans leurs propres termes. La relecture du même texte à plusieurs reprises dans la semaine et l'explication du nouveau vocabulaire dans des contextes variés s'avèrent des éléments très importants pour l'acquisition du vocabulaire.

Une fois la relecture terminée, l'adulte relit les mots et leur explication.

Emploi du dictionnaire

Selon l'année d'études, l'emploi du dictionnaire est une stratégie à considérer, à condition que les élèves sachent qu'il s'agit d'une stratégie de dernier recours. Pour garder le fil de leur lecture, d'autres stratégies sont préférables; si toutefois elles s'avèrent inefficaces, consulter le dictionnaire est acceptable. Plusieurs activités ludiques, les mots croisés par exemple, permettent l'emploi du dictionnaire tout en favorisant l'acquisition de vocabulaire.

Les technologies de l'information et de la communication

Utiliser l'ordinateur peut également être très profitable. Certains logiciels présentent des textes intéressants accompagnés de lexiques permettant aux élèves de vérifier immédiatement la signification des nouveaux mots et d'ainsi poursuivre leur lecture sans en perdre le fil.

L'enseignante ou l'enseignant note au fur et à mesure (p. ex., dans un journal de bord) les mots de vocabulaire enseignés, de façon à pouvoir y revenir régulièrement avec les élèves.

Enseignement structuré du vocabulaire

Pour planifier rigoureusement l'enseignement du vocabulaire, l'enseignante ou l'enseignant :

- effectue un choix judicieux des textes qui doivent présenter un défi réel aux élèves. Ces textes devraient contenir plusieurs mots nouveaux pour la moitié de la classe (Biemiller, 2003a);
- cible des phrases et des mots qui peuvent empêcher les élèves de comprendre la phrase ou l'histoire. On identifie avant la lecture du texte les mots à expliquer;
- explique de façon précise, concise et claire certains mots clés que doivent connaître les élèves afin de pouvoir comprendre le texte. On peut utiliser du matériel concret et le langage corporel (p. ex., images, pictogrammes; onomatopées ou gestes) pour illustrer le mot à expliquer (Kibby, 1995);
- note les mots de vocabulaire enseignés et leur explication pour les réinvestir dans d'autres contextes (p. ex., à l'aide de cartes-éclair ou de transparents);
- classe les mots afin de les retrouver et de les réutiliser plus facilement;
- relit, une fois la relecture terminée, les mots ciblés et leur explication;
- relit à la fin de la journée, à la fin de la semaine ou à tout autre moment propice les mots et leurs explications;
- réinvestit ces mots dans des phrases nouvelles et des contextes différents;
- affiche les mots fréquemment utilisés;
- encourage les élèves à écrire dans leur dictionnaire personnel les mots appris, qui peuvent être accompagnés de leur signification, d'une illustration ou d'une phrase comprenant le mot.

Pour les élèves des programmes ALF et PDF, l'apprentissage du vocabulaire est plus ardu parce que la polysémie (les sens multiples) des mots qui reviennent souvent dans un texte diffère de celle des mots dans leur langue maternelle ou est inconnue dans leur culture. Dans ce cas, l'enseignante ou l'enseignant doit à tout prix éviter de leur faire apprendre par coeur tous les sens que peut prendre un mot. Elle ou il doit plutôt démontrer que la polysémie n'est pas un effet du hasard et les aider à tenir compte et à retenir les différents sens d'un mot, par exemple en effectuant une constellation d'expressions relatives à un sujet (p. ex., masque de loup, à pas de loup, un froid de loup pour une constellation sur le loup) (Honeste, 1995).

Niveaux de connaissance du vocabulaire

Lors du choix des mots de vocabulaire à enseigner, l'enseignante ou l'enseignant doit déterminer à quel niveau de connaissance correspondent ces mots afin de les enseigner de façon appropriée. Pour utiliser couramment un mot nouveau, les élèves n'ont pas besoin d'en connaître toutes les définitions et tous les emplois. Par contre, il importe de les amener à en faire le meilleur usage possible selon les circonstances ou la situation d'apprentissage.

On distingue trois niveaux de connaissance du vocabulaire : connaissance minimale, connaissance partielle, puis connaissance complète ou approfondie du mot nouveau

(Baker et coll., 1998b) :

Activités favorisant l'acquisition du vocabulaire

La phrase élastique

L'enseignante ou l'enseignant dit une phrase simple. Par exemple :

Le garçon mange.

À tour de rôle, les élèves ajoutent des mots au début, au milieu ou à la fin de la phrase pour l'allonger.

Le jeune garçon mange.

Le jeune garçon mange une pomme.

Le jeune garçon mange une grosse pomme.

Et ainsi de suite.

Trouve le mot

L'enseignante ou l'enseignant donne aux élèves une liste de mots et leur demande de l'utiliser pour :

- compléter des exercices de closure;
- trouver des synonymes, des antonymes;
- trouver des analogies.

Compose une phrase

L'enseignante ou l'enseignant demande aux élèves de composer une phrase par mot nouveau présenté.

On écrit ensuite ces phrases sur une feuille de papier conférence pour pouvoir les relire plus tard.

Qui suis-je?

L'élève lit une description ou une devinette composée par l'enseignante, l'enseignant ou d'autres élèves et tente de trouver le mot qui y correspond.

Le mot mystère

On choisit un mot qu'on fait découvrir aux élèves en leur donnant des indices (p. ex., définition, exemple dans une phrase, nombre de syllabes, mot qui rime avec le mot mystère).

Les calembours

Un calembour est un jeu de mots fondé sur des homonymes et utilisant la polysémie (les sens multiples)

(p. ex., personnalité et personne alitée). Les messages publicitaires contiennent souvent des calembours.

Demander aux élèves d'en observer à la télévision, dans le journal, dans la rue et de les transcrire. Discuter avec eux de leurs trouvailles.

Les dés de mots

L'enseignante ou l'enseignant crée des dés géants sur lesquels elle ou il écrit des mots. À tour de rôle, les élèves lancent le dé et doivent donner un synonyme, un antonyme ou une définition du mot sur lequel ils sont tombés.

Bingo

L'enseignante ou l'enseignant crée des cartes de bingo sur lesquelles sont inscrits des mots. Elle ou il donne la définition d'un mot et l'élève doit placer un jeton sur le mot correspondant. Variante : on fait le contraire, on inscrit les définitions sur les cartes, on donne le mot, et l'élève doit placer un jeton sur la définition correspondante.

Constellation

La constellation permet d'organiser les connaissances associées à un sujet, un thème ou un concept, en énumérant des mots qui s'y rapportent directement.

Les mots de même famille

L'enseignante ou l'enseignant forme, avec les élèves, des ensembles de mots de même famille pour aider la compréhension et développer le vocabulaire (p. ex., amour, ami, amitié, aimer, aimable, aimablement, amical, amicalement).

Je connais ce mot

L'enseignante ou l'enseignant :

- choisit un texte contenant un vocabulaire riche mais adapté à l'année d'études;
- écrit les nouveaux mots sur des cartes-éclair;
- distribue les cartes aux élèves et lit les mots à haute voix (il n'est pas nécessaire d'avoir une carte pour chaque élève);
- explique aux élèves qu'ils doivent lever leur carte dès qu'ils entendent le mot;
- lit le texte à voix haute, sans toutefois insister si les élèves ne lèvent pas leur carte à temps;
- revient sur chaque mot et demande aux élèves de le définir à leur façon, de s'en faire une image mentale;
- demande aux élèves de relire la phrase contenant le mot et de vérifier la précision de la définition donnée;
- invite les élèves à composer une phrase pour chaque nouveau mot et à l'écrire sur une feuille de papier conférence pour pouvoir la relire plus tard.

Variante

- On peut procéder de façon semblable avec une lecture silencieuse. Chaque élève reçoit une ou deux cartes-éclair sur lesquelles est écrit un mot à repérer en lisant le texte. Après la lecture, l'élève tente de définir son ou ses nouveaux mots en écrivant une courte définition au verso de la carte-éclair.
- L'enseignante ou l'enseignant fait un retour collectif afin de revoir chaque nouveau mot, de le définir et de composer une phrase contenant le mot.

La fiche de mot

L'enseignante ou l'enseignant :

choisit un texte au vocabulaire riche mais adapté à l'année d'études; repère les mots nouveaux et en propose un à chaque élève (le texte n'est pas lu au préalable); demande à l'élève de préparer une carte (feuille blanche pliée en deux) pour présenter son mot à ses camarades de classe, en respectant les consignes ci-après.

À l'intérieur de la carte, on doit retrouver :

- le mot;
- la phrase du texte contenant le mot (avec le numéro de la page);
- la définition du mot selon le contexte de la phrase (l'élève peut le définir en ses propres mots, puis vérifier dans le dictionnaire);

- une phrase composée par l'élève et contenant le mot.

Sur le devant de la carte, on doit retrouver :

- le mot écrit en gros caractères;
- une illustration qui représente pertinemment le mot.

L'enseignante ou l'enseignant doit vérifier la carte de chaque élève avant les présentations, puisque l'information figurant sur la carte servira à enseigner le nouveau mot aux autres et doit donc être correcte. Une fois toutes les cartes complétées et vérifiées, on forme des dyades pour permettre à chaque élève d'enseigner son nouveau mot à un ou une camarade. Les élèves changent de camarade jusqu'à ce que tous les mots aient été présentés à tous les élèves.

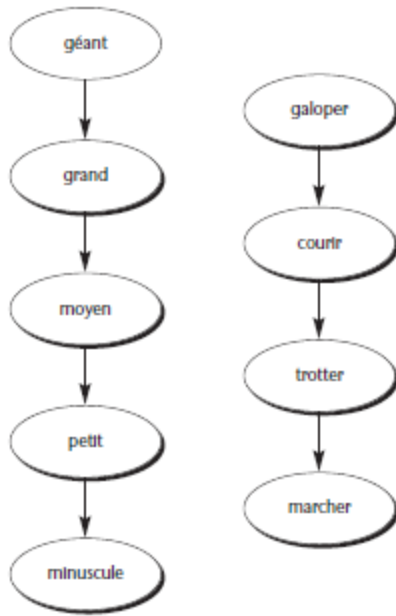
Pour présenter leurs mots, deux élèves suivent la démarche que voici :

tout à tour, ils jouent le rôle d'enseignante ou d'enseignant et d'élève; l'enseignante ou l'enseignant couvre l'illustration et ne montre à l'élève que le mot figurant sur le devant de la carte;

- l'élève doit dire ce que signifie le mot ou demande à voir l'illustration;
- à l'aide de l'illustration, l'élève donne une définition du mot;
- si la définition est juste, l'enseignante ou l'enseignant confirme la réponse en se référant à l'information
- à l'intérieur de la carte et change de rôle;
- si la définition est incorrecte, l'enseignante ou l'enseignant ouvre la carte, lit à l'élève la phrase de texte
- contenant le nouveau mot, lui redemande de définir le mot, puis partage le reste de l'information sur la carte.

L'échelle linéaire

L'enseignante ou l'enseignant bâtit une échelle linéaire avec les élèves, comme dans les exemples ci-dessous.



L'avalanche de questions

L'enseignante ou l'enseignant revoit, à l'aide de multiples questions, les mots affichés au mur de mots.

Puisque ces mots ont déjà été présentés, l'activité vise la rétention des mots et leur bon usage dans une phrase. De courte durée, cette activité doit être effectuée sous forme de jeu, n'importe quand dans la journée, aussi bien avec la classe qu'en petits groupes.

Voici quelques suggestions de questions :

Que signifie le mot _____ ?

Choisis deux mots et compose une phrase les incluant.

Quel mot veut dire _____ ?

Trouve des synonymes, des antonymes, des homophones de _____.

Le mot _____ est-il bien utilisé dans cette phrase? Pourquoi?

Nomme deux mots de la même famille que le mot _____.

À la recherche d'un mot

L'enseignante ou l'enseignant :

- dresse une liste d'une vingtaine de mots à partir des lectures faites dans les différentes matières;
- présente ces mots aux élèves et les définit;
- permet à chaque élève de se choisir un mot de la liste et de l'inscrire sur une carte-éclair préparée à cet effet;

- demande aux élèves de trouver leur mot dans des sources autres que les manuels scolaires (p. ex., télévision, radio, site Web, revue, journal, annonce publicitaire).

Synonymes et antonymes

À partir d'un mot nouveau déjà étudié, l'enseignante ou l'enseignant remplit, avec ses élèves, des tableaux de synonymes et d'antonymes comme dans les exemples ci-dessous.

Les synonymes

content / contente

Diane est contente de revoir sa maman. heureuse

L'enfant content éclate de rire. joyeux

Je suis content de te voir. enchanté

Les antonymes

petit / petite

Le petit chien jappe beaucoup. gros

Lise mange une petite pointe de pizza. énorme

J'ai adoré visiter ce petit pays. grand

Des mots... une histoire

L'enseignante ou l'enseignant :

- choisit une série de mots à partir d'un texte à l'étude qui n'a pas encore été présenté;
- s'assure que les mots choisis reflètent bien le déroulement de l'histoire, puisqu'ils serviront aux élèves pour en rédiger leur propre version;
- écrit les mots sur une feuille de papier conférence par ordre chronologique d'apparition dans l'histoire;
- présente les mots à la classe, les discute et les définit;
- demande aux élèves d'écrire leur propre texte ou un texte collectif à partir de cette série de mots, en respectant les consignes suivantes :
 - on doit utiliser les mots dans l'ordre présenté sur la feuille;
 - on peut employer le même mot plus d'une fois;
 - on peut modifier la forme d'un mot (p. ex., ajouter un suffixe au mot choisi).

Vocabulaire : 1re année (lecture partagée)

Modèle de leçons

RÉCIT : Harcourt, Lalie et Ricki Wortzman. La course de chiens, illustré par Roy Candy, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 2003. ISBN 2-7651-0029-2.

APERÇU DU TEXTE : Voici, pour se familiariser avec les mots de position, les aventures d'Alex et de sa chienne Belle. Belle participe à une course d'obstacles mais a du mal à suivre les consignes. Belle va-t-elle réussir à gagner la course?

ATTENTES DU PROGRAMME-CADRE

L'élève doit pouvoir :

- Lire de façon autonome des textes courts, formulés simplement et abondamment illustrés, dont le contenu est concret et familier.
- Utiliser les stratégies appropriées pour construire le sens d'un texte.
- Comprendre et intégrer à son vocabulaire des mots nouveaux rencontrés dans ses lectures.

OBJECTIFS DE LA LEÇON

- Exploiter le vocabulaire relatif à l'orientation spatiale.
- Utiliser les trois systèmes d'indices pour lire les mots inconnus.

MATÉRIEL

- Livre La course de chiens
- Texte du livre écrit sur une feuille de papier conférence ou sur un transparent
- Cartes-éclair sur lesquelles sont écrits les mots de position à l'étude (devant, derrière, à côté, à gauche, dans, par-dessus, en dessous, sous, sur, à droite, haut, bas)
- Mur de mots

MISE EN SITUATION

- Exploiter la page couverture avec les élèves. Leur poser des questions comme :
 - Quels personnages vois-tu sur l'illustration?
 - Penses-tu qu'ils sont heureux? Pourquoi?
 - As-tu des animaux chez toi? Lesquels?
 - As-tu déjà participé à une course? Quelle sorte de course?
 - Peux-tu m'expliquer comment se déroule une course d'obstacles?
- Lire le titre du livre avec les élèves.
- Informer les élèves que vous allez lire ensemble cette histoire et faire la connaissance d'un chien qui participe à une course d'obstacles et rencontre de petits problèmes.

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

Modèle de leçons

EXPLORATION

L'étude du récit peut être répartie sur quelques jours de la semaine.

- Demander aux élèves d'identifier les mots qu'ils savent lire et de les souligner.
- Lire le texte écrit sur la feuille de papier conférence ou le transparent en suivant avec le doigt. Inviter les élèves qui le peuvent à lire en même temps le texte à haute voix.
- Exploiter le vocabulaire à l'aide des illustrations du livre en utilisant des stratégies appropriées pour aider les élèves à décoder les mots inconnus. Modéliser ces stratégies (p. ex. : « Je regarde tout le mot; je regarde avant et après le mot; je recherche une syllabe que je connais déjà; je regarde l'illustration; je regarde la première lettre du mot; je trouve un petit mot dans le mot. »).
- Discuter du contenu du texte en posant des questions telles que :
 - Quel était le problème de Belle?
 - Pourquoi Belle a-t-elle si bien réussi la course?
 - Quelle partie de l'histoire as-tu préférée? Pourquoi?
- Relire le texte écrit sur la feuille de papier conférence ou le transparent.
- Demander aux élèves d'encercler les mots de position et en revoir le sens à l'aide des illustrations pour consolider la compréhension.
- Leur demander de sélectionner la carte-éclair correspondant à chaque mot de position et de la montrer.
- Demander aux élèves de placer les mots de position les plus fréquents sur le mur de mots (p. ex., sur, sous, devant, dans).

OBJECTIVATION

- Faire un retour sur les objectifs de la leçon afin d'amener les élèves à prendre conscience de leurs apprentissages et de favoriser le transfert de ces derniers dans d'autres situations.

TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Ces activités sont à titre de suggestions.

- Demander aux élèves d'illustrer les mots de position à l'aide d'une technique de leur choix.
- Leur faire mimer les mots de position.
- Organiser une course d'obstacles au gymnase. Utiliser les cartes-éclair pour identifier chaque consigne.
- Demander aux élèves de trouver le contraire de chaque mot inscrit sur les cartes-éclair (p. ex., sur et sous).
- Transcrire les mots sur des étiquettes. Les distribuer aux élèves et leur demander de montrer leur étiquette lorsqu'ils entendent le mot qui y est écrit lors de la lecture du texte à haute voix.
- Centre d'écriture
 - Demander aux élèves d'inventer de nouvelles consignes pour la course d'obstacles (p. ex., ramper sous la table à reculons).
 - Leur faire mimer les consignes dans la classe ou au gymnase.

LIENS AVEC D'AUTRES MATIÈRES

- Mathématiques

Géométrie et sens de l'espace

- Démontrer l'acquisition du sens des relations spatiales.

- Éducation physique

Habiletés motrices

- Exécuter des mouvements de base pour développer ses habiletés locomotrices et manuelles en se déplaçant au sol dans différentes directions.
- Démontrer sa coordination en exécutant des mouvements simples.

Les stratégies de compréhension

Pour favoriser la compréhension en lecture chez les élèves, il faut chercher à développer chez eux différentes habiletés supérieures de la pensée. Le questionnement dépassera donc le simple repérage, pour atteindre un niveau de compétence en raisonnement et en communication équivalant aux niveaux 3 et 4 sur l'échelle de la grille d'évaluation du rendement en français (voir Le curriculum de l'Ontario, de la 1^{re} à la 8^e année — Français, 1997, p. 9). Les six catégories suivantes représentent une gradation des questions de compréhension à utiliser en situation de lecture.

Les stratégies de compréhension

Qui n'a jamais eu d'élève lisant très bien à haute voix, mais ne comprenant pas le sens du texte? La lecture est plus que l'identification de mots écrits, c'est aussi un processus complexe qui amène l'élève à réfléchir et à résoudre des problèmes de lecture. La lecture « *est perçue comme un processus de langage qui fait appel à des stratégies de prédiction, de confirmation et d'intégration. Elle est également perçue comme un processus de communication, un processus actif et interactif.* » (Giasson, 1995, p. 6) Composante essentielle d'un programme de lecture efficace, l'enseignement de la compréhension en lecture se fait en cours d'apprentissage de la lecture, qu'il s'agisse de lecture aux élèves, de lecture partagée, de lecture guidée ou de lecture autonome.

L'enseignement de la compréhension en lecture a deux objectifs : amener la lectrice ou le lecteur à réfléchir en lisant pour qu'elle ou il développe sa pensée et l'amener à être conscient des stratégies de compréhension qu'il utilise pendant sa lecture pour arriver à mieux comprendre le texte (Harvey et Goudvis, 2000).

La métacognition en lecture

Le processus métacognitif permet aux lecteurs de développer leur capacité de se questionner pour pouvoir choisir les stratégies appropriées dans une situation donnée de lecture et, au besoin, évaluer et modifier ce choix. L'enseignante ou l'enseignant a le rôle de guider l'élève dans cette démarche avant, pendant et après une tâche de lecture. « Gérer sa compréhension consiste à planifier sa lecture, à en vérifier le bon déroulement et à effectuer un retour sur cette dernière. Avant de commencer à lire, le lecteur efficace choisit une intention de lecture, détermine une façon de lire, prédit ce qui sera lu, formule des questions et des hypothèses. Au cours de la lecture, il vérifie ses hypothèses et en fait de nouvelles. Il se demande s'il comprend; si ce n'est pas le cas, il utilise des stratégies de récupération du sens. Après la lecture, il se demande ce qu'il a compris du texte, il vérifie s'il a atteint son objectif, il réagit au texte ou utilise l'information qu'il y a trouvée. » (Giasson, 1995, p. 199)

Pourquoi la métacognition est-elle importante?

La métacognition est une compétence transversale qui favorise le transfert des apprentissages et gère tous les autres processus. Elle permet aux lecteurs de continuer à apprendre et leur en fournit les moyens. Elle établit la différence entre les lecteurs efficaces et ceux qui éprouvent des difficultés, ce qui permet aux enseignants de planifier leurs interventions en lecture.

Voici des questions favorisant le développement de la métacognition chez l'élève.

- D'après toi, de quoi parlera-t-on dans cette histoire ou dans ce texte?
- Que sais-tu du sujet?
- Que penses-tu apprendre dans ce texte?
- Que savais-tu déjà?
- Comment pourras-tu te rappeler du texte après ta lecture?
- Quelle stratégie préfères-tu utiliser et pourquoi?

- Comment sais-tu que tu as compris ce que tu viens de lire?
- À quoi servent les stratégies que tu as utilisées?
- Quelle stratégie pourras-tu réutiliser dans une autre lecture?
- De quelles autres stratégies aurais-tu pu te servir?

« Les processus métacognitifs font référence aux connaissances qu'un lecteur possède sur le processus de lecture; ils concernent également la capacité du lecteur à se rendre compte d'une perte de compréhension et, dans ce cas, à utiliser les stratégies appropriées pour remédier au problème. »

(Giasson, 1990, p. 151)

Pour plusieurs enseignants, l'apprentissage des stratégies de compréhension (p. ex., relire pour vérifier la compréhension, faire l'analyse des informations, utiliser le contexte pour mieux comprendre) est réservé aux lecteurs des cycles moyen et supérieur. Toutefois, cette démarche est amorcée dès le début des apprentissages de la lecture.

Questions pour la gestion de la compréhension

Avant :



- Quel genre de texte est-ce?
- Comment vais-je lire ce texte?



- _____ De quoi parle-t-on dans le texte?
- Qu'est-ce que je sais sur le sujet?

Pendant



- Je vais lire ce texte.
- Est-ce que mes prédictions étaient exactes?

Après



- J'ai de la difficulté : qu'est-ce que je fais?
- Qu'est-ce que j'ai appris?

Adaptation de Giasson, 1995, p. 200.



Les stratégies de compréhension

Pour favoriser la compréhension en lecture chez les élèves, il faut chercher à développer chez eux différentes habiletés supérieures de la pensée. Le questionnement dépassera donc le simple repérage, pour atteindre un niveau de compétence en raisonnement et en communication équivalant aux niveaux 3 et 4 sur l'échelle de la grille d'évaluation du rendement en français (voir Le curriculum de l'Ontario, de la 1re à la 8e année — Français, 1997, p. 9). Les six catégories suivantes représentent une gradation des questions de compréhension à utiliser en situation de lecture. Les six catégories suivantes représentent une gradation des questions de compréhension à utiliser en situation de lecture.

Questionnement pour développer les habiletés de la pensée

Habilité de la pensée	Exemples de questions
<p>Repérage La question est explicite. L'élève peut facilement trouver la réponse dans le texte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Où se passe l'histoire? • De qui parle-t-on? • Que fait tel personnage? • À quel moment se passe l'histoire?
<p>Sélection La question exige que l'élève sélectionne les réponses à divers endroits dans le texte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifie deux actions faites par... • Choisis deux phrases qui parlent de... • Penses-tu que X est heureux? Pourquoi? Comment le sais-tu?
<p>Regroupement La question exige que l'élève regroupe certains renseignements donnés dans le texte pour en tirer une conclusion.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Peux-tu me parler des idées qui t'ont le plus frappé? • Y a-t-il un sujet important dans le texte? • Quels sont les éléments importants à retenir dans ce texte?
<p>Inférence La question exige que l'élève lise entre les lignes et fasse des déductions.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trouve toutes les caractéristiques de... • Trouve une information qui te permet de penser que...
<p>Jugement La question exige que l'élève passe un jugement critique sur divers aspects du texte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Montre-moi le mot ou la partie du texte qui te permet de dire que... • Quel est l'indice ou l'illustration qui te fait penser que...?
<p>Imagination La question exige que l'élève fasse appel à sa créativité.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi, selon toi, X a-t-il fait...? • Penses-tu que cette situation pourrait...? • X a-t-il bien fait d'agir ainsi? • Qu'aurais-tu fait à sa place? • Montre-moi une partie du texte qui t'a fait changer d'idée.

Habilité de la pensée	Exemples de questions
	<ul style="list-style-type: none"> • Comment tes idées ont-elles changé? • Si le personnage principal était ..., comment l’histoire se déroulerait-elle? • Invente une autre fin. • Qu’est-ce qui changerait si l’histoire se passait à...? • Imagine la suite de l’histoire. • As-tu de nouvelles informations ou de nouvelles idées?

Comportements des lecteurs habiles

On reconnaît la lectrice ou le lecteur habile en compréhension en lecture par ses comportements (Keene et Zimmerman, 1997, cité dans Harvey et Goudvis, 2000). Le tableau suivant décrit ces comportements.

Habilités de compréhension	Résolution de problèmes appliquée à la lecture
<p>La lectrice ou le lecteur habile :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fait des liens avec son vécu. <ul style="list-style-type: none"> – Cela permet de soutenir l’attention pendant la lecture et d’interagir avec le texte. • Pose des questions et réfléchit. <ul style="list-style-type: none"> – Cela permet de clarifier sa compréhension. • Visualise. 	<p>La lectrice ou le lecteur habile :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilise les indices graphophonétiques: <ul style="list-style-type: none"> – lit les lettres du mot en tenant compte de leur séquence; – s’assure que le mot décodé existe. • Utilise les indices sémantiques :

Habiletés de compréhension	Résolution de problèmes appliquée à la lecture
<ul style="list-style-type: none"> – Cela permet de se faire des images des mots lus et de mieux comprendre. • Fait des inférences. <ul style="list-style-type: none"> – Cela permet d'utiliser l'information connue et de prévoir la suite, de porter un jugement ou de découvrir le sujet. • Reconnaît un bris de compréhension. <ul style="list-style-type: none"> – Cela permet de s'arrêter et de faire un retour afin de le corriger. • Retrouve les idées importantes. <ul style="list-style-type: none"> – Cela permet de faire ressortir l'essentiel du texte. • Fait la synthèse des informations. <ul style="list-style-type: none"> – Cela permet : de combiner les informations contenues dans le texte avec ses connaissances personnelles afin d'interpréter le texte; – de modifier sa façon de percevoir le monde. 	<ul style="list-style-type: none"> – regarde l'illustration pour vérifier le mot décodé; – trouve d'autres mots dans la phrase qui peuvent aider à vérifier le mot décodé; – s'assure que le mot décodé convient au sens de la phrase et du texte. • Utilise les indices syntaxiques : <ul style="list-style-type: none"> – se sert de sa connaissance de la langue française pour prédire et lire les mots.

L'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture

L'enseignement explicite comprend quatre grandes composantes : le quoi?, le pourquoi?, le comment? et le quand? Après avoir défini la stratégie à enseigner (le quoi?) et expliqué son rôle (le pourquoi?), les enseignants modélisent la stratégie (le comment?), puis cèdent de plus en plus de place à l'élève lors des pratiques guidées et coopératives. L'élève en arrive progressivement à appliquer la stratégie de façon autonome et à saisir le moment approprié pour l'utiliser (le quand?).

À partir de textes signifiants et intéressants pour les élèves, l'enseignement explicite se fait en grand groupe (lecture partagée), puis en petits groupes homogènes (lecture guidée), réunissant des élèves ayant des besoins semblables en lecture. Finalement, les élèves utilisent la stratégie seuls lors de la lecture autonome.

Le tableau ci-contre décrit la démarche d'enseignement explicite à utiliser pour développer les stratégies de compréhension*.

* Adaptation de La démarche de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension, Conseil scolaire de district catholique de l'Est ontarien (CSDCEO).

Démarche de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture.

Quoi?	Je définis la stratégie à enseigner. <ul style="list-style-type: none">• Je donne un exemple et un contre-exemple de la stratégie.• Je formule la définition de la stratégie avec les élèves.• Je l'écris sur une feuille de papier conférence.
Pourquoi ?	<ul style="list-style-type: none">• À quoi sert cette stratégie?• Pourquoi est-ce que je l'utilise?• Comment m'aide-t-elle à être une meilleure lectrice ou un meilleur lecteur?
Comment ?	J'utilise la stratégie. J'enseigne directement les étapes de la stratégie. <ul style="list-style-type: none">• Modélisation<ul style="list-style-type: none">– Je me présente comme modèle aux élèves.– J'explique verbalement comment je procède pour utiliser la stratégie.– Je formule les étapes de la démarche avec les élèves.

	<ul style="list-style-type: none"> – Je les écris sur une feuille de papier conférence. • Pratique guidée et pratique coopérative <ul style="list-style-type: none"> – Je guide l’élève qui utilise la stratégie. – Je l’aide à la mettre en pratique. – Je diminue progressivement mon aide. – J’invite l’élève à utiliser la stratégie avec un ou une autre élève. • Pratique autonome <ul style="list-style-type: none"> – Je favorise l’autonomie de l’élève qui utilise la stratégie. – J’invite l’élève à expliquer sa démarche (p. ex., « Comment as-tu fait pour appliquer la stratégie? La stratégie est-elle efficace? »). • Remarques : L’étayage se vit principalement à cette étape de la démarche (pour une explication de l’étayage, voir chapitre 1, Aperçu général de l’enseignement efficace de la lecture, Les zones de développement). À cette étape, les outils organisationnels peuvent enrichir la démarche de l’enseignement explicite.
Quand?	<p>Je précise le moment d’utilisation de la stratégie.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je précise à quel moment du processus de lecture (avant, pendant ou après) la stratégie enseignée doit être utilisée. • Je précise à quel moment la stratégie peut être réutilisée.

L'analogie

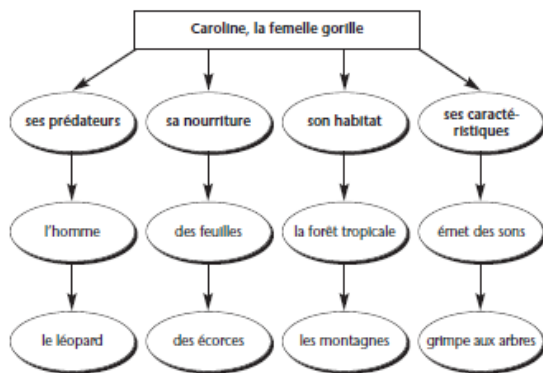
Il s'agit d'une ressemblance partielle ou complète établie par la pensée entre un concept nouveau et un concept déjà connu. Lorsque l'élève ne parvient pas à dégager le sens d'un mot ou d'une expression, l'analogie peut remplacer l'utilisation d'illustrations ou d'expériences concrètes comme stratégie d'enseignement efficace.

Exemple :

L'élève ne connaît pas la signification du mot ringuette. L'enseignante ou l'enseignant utilise le hockey comme analogie afin d'établir un lien avec la ringuette. Elle ou il explique à l'élève que la ringuette se joue comme au hockey, avec un bâton, sauf que la rondelle est remplacée par un anneau.

Les outils organisationnels

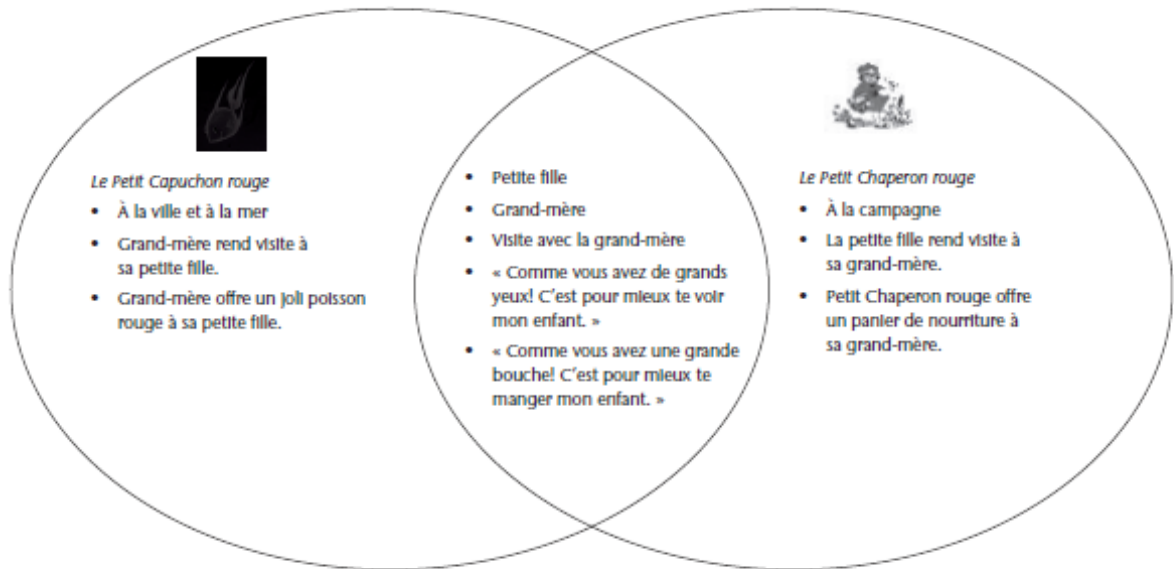
Les outils organisationnels (p. ex., schéma organisationnel, diagramme de Venn, tableau comparatif, constellation, toile d'araignée, ligne de temps) permettent de représenter graphiquement l'organisation de concepts. Ils aident à comprendre la lecture et favorisent la rétention de l'information. Ces outils sont efficaces avec tous les genres d'apprenants. Ils sont choisis en fonction des habiletés à acquérir : classer des informations, identifier des ressemblances et des différences, résumer des informations, décrire des faits et présenter des événements par ordre chronologique. Classifier des informations. Cette habileté permet d'organiser des éléments en groupes ou classes à partir de ressemblances. L'élève qui classe doit identifier les critères qui lui permettent de faire des regroupements. Les outils de classement sont multiples. Voici un exemple de schéma organisationnel élaboré d'après le texte *La gardienne des gorilles* (voir chapitre 6, modèle de leçon, Lecture guidée, 3e année).



Identifier des ressemblances et des différences.

Ceci permet à l'élève d'arriver à mieux comprendre un concept. L'enseignante ou l'enseignant, tout en suscitant des discussions, peut présenter les ressemblances et les différences, ou demander aux élèves d'en identifier. À cet effet, le diagramme de Venn et le tableau comparatif sont ici deux outils organisationnels utiles. Voici un exemple de

diagramme de Venn illustrant les différences et les ressemblances dans les textes *Le Petit Chaperon rouge* et *Le Petit Capuchon rouge* (voir chapitre 6, modèle de leçon, Lecture aux élèves, 2e et 3e année).



Voici un exemple de tableau comparatif réalisé après l'exploration du texte *Plaisirs de vacances* (voir chapitre 6, modèle de leçon, Lecture partagée, 2e année).

Par les élèves	Par les élèves et les souris	Par les souris
<ul style="list-style-type: none"> • le zoo • la ville d'Ottawa • la France • un parc d'amusement 	<ul style="list-style-type: none"> • la forêt • la campagne 	<ul style="list-style-type: none"> • l'Australie • la montagne • la Lune

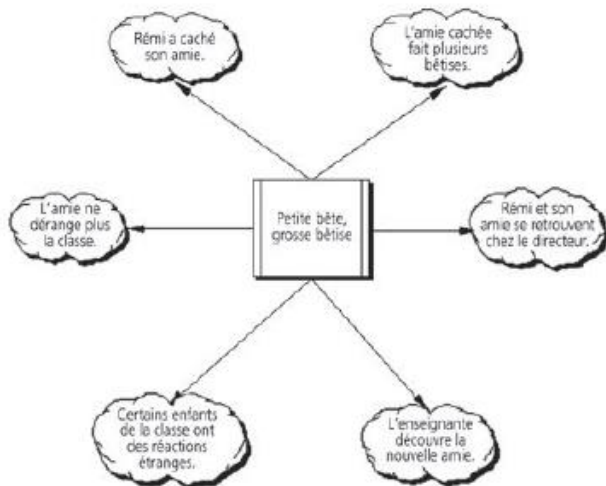
Résumer des informations. Les stratégies mises en place pour résumer un texte en favorisent une meilleure compréhension. Grâce à elles, l'élève apprend à analyser le sujet, à cerner l'essentiel d'un texte et à l'exprimer en ses propres mots. Outil organisationnel précieux en ce sens, le schéma du récit amène les élèves à résumer les informations d'un texte. On peut s'en servir pour demander aux élèves de relever les actions de chaque personnage. Voici un exemple de ce genre d'outil, la constellation, ici élaborée à partir du texte *Plaisirs de vacances* (voir chapitre 6, modèle de leçon, Lecture partagée, 2e année).



Décrire des faits. Le schéma organisationnel permet de représenter des faits reliés à des personnes, des endroits, des objets et des événements. L'information présentée ne nécessite aucun ordre particulier.

- L'élève utilise un schéma et identifie le thème central.
- Elle ou il ajoute des liens et des mots ou des phrases pour compléter ses notes.
- Il n'y a pas d'ordre ou de lien particulier entre les informations.

Voici un exemple de schéma organisationnel, la toile d'araignée, ici élaborée à partir du texte *Petite bête, grosse bêtise* (voir chapitre 3, modèle de leçon, Le système graphophonétique, 1re année).



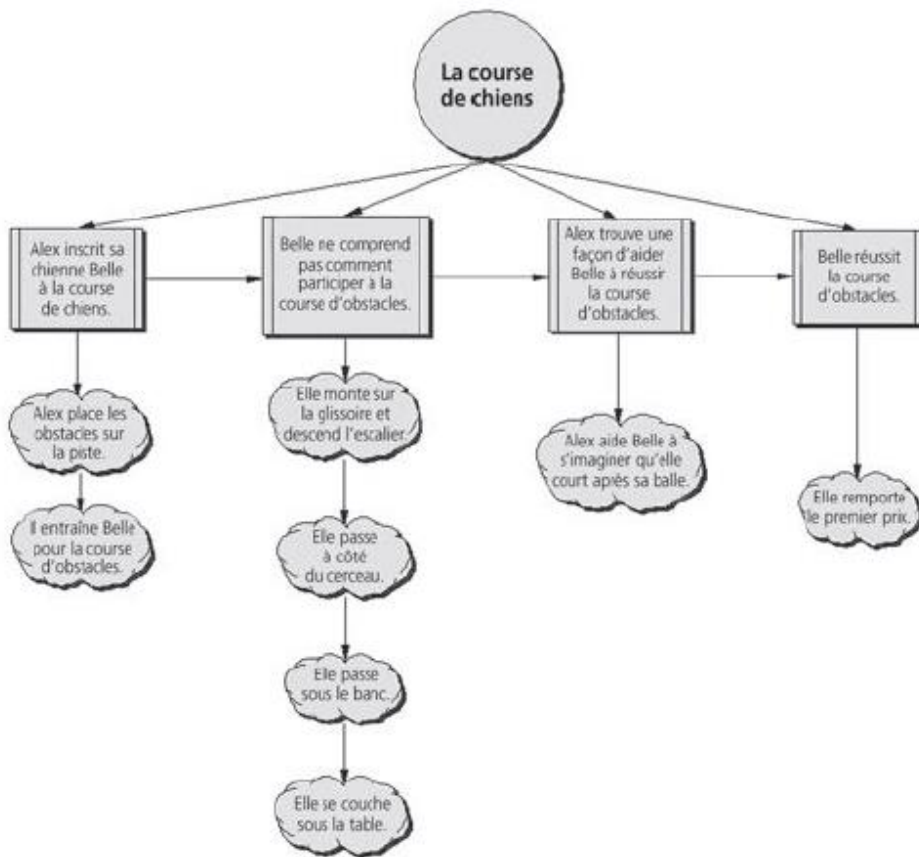
Présenter des événements par ordre chronologique.

La représentation d'une séquence dans le temps permet d'organiser les informations selon un ordre chronologique. Plusieurs séquences d'information peuvent s'insérer dans ce modèle apparenté à une ligne de temps. L'élève :

- sélectionne la séquence de temps;
- identifie l'ordre chronologique selon lequel les informations seront organisées;
- place les informations dans les sections appropriées en respectant l'ordre chronologique.

Un exemple de ce genre d'outil, le tableau séquentiel, est élaboré ci-après d'après le texte La course de chiens (voir dans ce chapitre le modèle de leçon consacré au vocabulaire, 1^{re} année).

« Au primaire, le rappel favorise le rendement dans la compréhension du texte même chez les élèves en difficulté. Il augmente les capacités d'écoute, la sensibilité à la structure du texte et l'utilisation de cette dernière dans la création de récits. » (Sisco et Morrow, 1991, cité par Giasson, 1995)










Les stratégies de compréhension à enseigner de façon explicite à la fin de la 3^e année, les élèves devraient pouvoir utiliser les stratégies de compréhension ci-après en lecture.

- Anticiper
- Lire par groupes de mots
- Trouver le sens d'un mot nouveau à partir des indices sémantiques
- Reconnaître les mots de substitution
- Évoquer par l'imagerie mentale
- Reconnaître la structure du texte (récit)
- Trouver le sujet d'un texte
- Inférer
- Trouver l'ordre chronologique

Voici les référentiels décrivant la démarche à suivre pour enseigner chacune de ces stratégies de compréhension. On encourage les enseignants qui viennent d'enseigner une stratégie à construire avec leurs élèves des référentiels s'inspirant du gabarit suivant ou à leur distribuer des référentiels déjà préparés.

Gabarit pour l'enseignement explicite de la compréhension.

Stratégie :
Quoi? 
Pourquoi? 
Comment?    
Quand? 

Anticiper

Quoi ?	J'essaie de faire des prédictions durant ma lecture à partir d'indices (dessins, illustrations, titres, intertitres, encadrés, tableaux, etc.) et en faisant appel à ce que je connais déjà.
Pourquoi ?	Cela me permet de lire plus efficacement. <ul style="list-style-type: none">• Je peux me faire une idée globale du texte.• Je reconnais la structure du texte.• Je vérifie si j'ai des connaissances sur le sujet.• Je fais des liens avec mes connaissances et mes expériences antérieures.
Comment ?	<ul style="list-style-type: none">• Je me demande : De quoi parlera ce texte?• En me référant à ce que je connais déjà sur le sujet :<ul style="list-style-type: none">– Je lis le titre et les sous-titres et je fais une hypothèse.– Je regarde les illustrations et je fais une hypothèse.– Je lis les encadrés et je fais une hypothèse.• Je me sers de ces informations pour anticiper la suite du texte
Quand ?	J'utilise cette stratégie : <ul style="list-style-type: none">• chaque fois que je dois lire un texte;• tout au long de ma lecture;• quand je réponds à certaines questions d'organisation des idées.

Lire par groupes de mots

Quoi ?	Je lis des mots jusqu'à ce que je puisse m'en faire une image dans la tête.
Pourquoi ?	Cela me permet : <ul style="list-style-type: none">• de comprendre clairement des phrases simples et plus longues;• de retenir plus facilement l'information;• de dégager l'essentiel du texte.
Comment ?	<ul style="list-style-type: none">• Je lis le premier groupe de mots en essayant de me créer une image de ce mot.• Sinon, j'essaie avec un deuxième mot et je continue ainsi jusqu'à ce qu'une image me vienne du groupe de mots.• Je continue donc à lire jusqu'à ce que j'aie une image claire et comprenne ce que je viens de lire.

	<ul style="list-style-type: none"> • Si je suis encore dans la même phrase, je prends toutes les images que je me suis faites depuis le début de la phrase et je me crée un « film » dans la tête avec ces images.
Quand ?	J'utilise cette stratégie lorsque je ne comprends pas le sens d'une phrase plus longue que d'habitude.

Trouver le sens d'un mot nouveau à partir des indices sémantiques

Quoi ?	J'essaie de trouver un sens aux mots que je ne comprends pas en utilisant les indices qui précèdent et qui suivent ces mots dans le texte.
Pourquoi ?	Trouver le sens d'un mot nouveau me permet : <ul style="list-style-type: none"> • de bien comprendre ce que je lis avant de continuer ma lecture; • d'utiliser ces mots nouveaux dans d'autres contextes.
Comment ?	<ul style="list-style-type: none"> • Je me demande de quoi on parle dans le texte pour bien m'en rappeler. • Je regarde les illustrations qui peuvent aussi me fournir des indices. • Je relis la partie de phrase qui vient avant ou après le mot nouveau (ou je relis les phrases voisines) en essayant de comprendre ce que ce mot veut dire. • Je m'en fais une idée et je relis la phrase en remplaçant le mot nouveau par un mot que je connais et qui veut dire la même chose. • Si la phrase a du sens avec mon mot, cela veut dire que j'ai compris le mot nouveau. • Si la phrase n'a pas de sens avec mon mot, j'en choisis un autre, je l'essai dans la phrase et je vois si la phrase a maintenant du sens.
Quand ?	Je me sers de cette stratégie chaque fois que je lis un texte dans lequel je retrouve des mots nouveaux qui m'empêchent de bien comprendre ce que je lis.

Reconnaître les mots de substitution

Quoi ?	Lorsque je lis un mot comme il, elle, lui, ils, elles, nous, vous, je, tu, celui-ci, je sais qu'il remplace un ou des noms. Je tiens compte du genre et du nombre.
Pourquoi ?	Les mots de substitution me permettent de savoir de qui ou de quoi on parle et de comprendre la phrase.
Comment ?	<ul style="list-style-type: none"> • Je repère le mot de substitution. • Je me demande de qui ou de quoi on parle quand on utilise ce mot.

	<ul style="list-style-type: none"> • Je relis la phrase ou une partie de la phrase précédente pour trouver le mot qui a été remplacé par il, elle, etc. • Je fais une hypothèse. • Je relis la phrase en utilisant ce mot. • Si la phrase a du sens avec ce mot, mon hypothèse est juste. • Sinon, je choisis un autre mot et je revérifie mon hypothèse.
Quand ?	Je me sers de cette stratégie quand je rencontre un mot comme il, elle, lui, ils, elles, nous, vous, je, tu, celui-ci dans une phrase et que je ne comprends plus le sens de celle-ci.

Évoquer par l'imagerie mentale

Quoi ?	Je me crée dans la tête des images d'un mot, d'une phrase ou d'un paragraphe que je viens de lire.
Pourquoi ?	<p>Cela me permet :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de m'assurer que je comprends bien ce que je lis avant de poursuivre ma lecture; • de mieux organiser les informations pour les retenir plus facilement; • de mieux comprendre ce que je lis, donc d'avoir plus de plaisir à lire.
Comment ?	<ul style="list-style-type: none"> • Je lis une phrase ou un paragraphe et je m'arrête. • Je me fais dans la tête des images des lieux ou des personnages de cette phrase ou de ce paragraphe. • Je redis dans mes propres mots les informations que je viens de lire. • Je revois ces informations avec des images ou des mots. • Quand je n'y arrive pas, c'est parce que je n'ai pas compris l'information contenue dans la phrase ou dans le paragraphe. <ul style="list-style-type: none"> • Je dois alors trouver pourquoi je ne comprends pas avant de poursuivre ma lecture.
Quand ?	<p>J'utilise cette stratégie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • chaque fois que je lis un texte contenant une série de consignes ou d'étapes à suivre; • chaque fois que je lis une phrase ou un passage qui me semble difficile; • quand je lis un texte dans le but de faire un rappel ou d'utiliser l'information qu'il contient.

Reconnaître la structure du texte (récit)

Quoi ?	Je suis capable de retrouver toutes les étapes du récit : début, milieu et fin.
Pourquoi ?	Cela me permet : <ul style="list-style-type: none"> • de comprendre le récit de façon globale; • de me rappeler les éléments essentiels du récit; • de faire des liens entre les éléments du récit.
Comment ?	<ul style="list-style-type: none"> • Je me rappelle les différentes étapes du récit : début, milieu et fin. Je trouve dans le texte les éléments qui correspondent à ces différentes parties du récit en me posant les questions : <ul style="list-style-type: none"> – Début : Où se passe l’histoire? Quels sont les personnages? Quand l’histoire se passe-t-elle? Que font les personnages? – Milieu : Quel est le problème? Qu’est-il arrivé? – Fin : Comment se termine l’histoire? <ul style="list-style-type: none"> • Je représente le récit que j’ai lu à l’aide d’outils organisationnels
Quand ?	Je me sers de cette stratégie quand j’ai un récit à lire

Inférer

Quoi ?	Inférer, c’est déduire ce qui n’est pas écrit dans le texte en me servant des informations du texte et de mes connaissances du sujet.
Pourquoi ?	L’inférence me permet de mieux comprendre le texte. Je peux saisir des informations qui ne sont pas dites directement et les jeux de mots.
Comment ?	<ul style="list-style-type: none"> • Je me demande : Quelle est l’information que je cherche? • Je repère les mots importants qui m’aident à répondre à la question posée (p. ex., je surligne, j’encercle ou je transcris ces mots). • Je lis le texte en faisant des hypothèses et en les vérifiant par les nouvelles informations.
Quand ?	Je peux utiliser l’inférence dans toutes mes lectures.

Trouver l’ordre chronologique

Quoi ?	L’ordre chronologique classe les événements selon leur place dans le temps.
Pourquoi ?	L’ordre chronologique me permet de mieux comprendre un texte.
Comment ?	<ul style="list-style-type: none"> • Je lis toutes les phrases.

	<ul style="list-style-type: none"> • J’essaie de trouver les mots-clés dans le texte pour savoir où placer ces phrases. • J’examine le schéma narratif affiché au tableau (début, milieu, fin). • Je trouve les phrases qui vont avec le début de l’histoire. • Je trouve les phrases qui vont avec la fin de l’histoire. • Je relis les phrases qui me restent et j’en identifie les mots-clés. • Je place les phrases en ordre selon les mots-clés trouvés. • Je lis une dernière fois toutes les phrases que j’ai placées en ordre. • Si je doute de l’ordre de mes phrases, je relis le texte et je vérifie, tout au long de ma lecture, l’ordre que j’avais choisi.
Quand ?	J’utilise cette stratégie quand je dois faire un rappel ou utiliser l’information que contient le texte.

Modèle de leçons

RÉCIT : Smith, Annette. Le nid sur la plage, illustré par Susy Boyer Rigby, Laval (Québec), Groupe Beauchemin, 2002. ISBN 2-7616-1480.

APERÇU DU TEXTE : Marie et grand-maman aperçoivent un nid d’oiseau en marchant sur la plage. Pour que personne ne marche accidentellement sur les oeufs, elles décident de bâtir, tout autour du nid, une clôture avec des bouts de bois.

ATTENTES DU PROGRAMME-CADRE

L’élève doit pouvoir :

- Lire et reconnaître les types de textes prescrits.
- Utiliser diverses stratégies pour construire le sens d’un texte.
- Comprendre et intégrer à son vocabulaire des expressions et des mots nouveaux rencontrés dans ses lectures.
- Montrer sa compréhension des textes lus, en tirant de l’information et exprimer ses réactions.

OBJECTIF DE LA LEÇON

- Reconnaître les mots de substitution et ceux qu'ils remplacent, afin de mieux comprendre le texte.

MATÉRIEL

- Livre Le nid sur la plage
- Une copie du livre par élève ou texte écrit sur des feuilles de papier conférence ou des transparents
- Tableau
- Annexes A, B et C accompagnant ce modèle
- Boîte à chaussures

MISE EN SITUATION

- Présenter le livre aux élèves et leur poser les questions suivantes :
 - Selon vous, de quel genre de texte s'agit-il?
 - Quelles sont les caractéristiques d'un récit?
- Exploiter la page couverture avec les élèves. Leur demander de faire des hypothèses à partir du titre et de l'illustration.
- Faire appel à leurs connaissances antérieures et à leur vécu en posant des questions comme :
 - Qui est déjà allé à la mer?
 - Qu'est-ce qu'il est possible de faire à la plage?
 - Quels sont les animaux que l'on retrouve à la plage?
- Informer les élèves que, pendant la lecture du récit, ils devront être particulièrement attentifs aux mots de substitution.
- Lire le texte aux élèves à partir du livre, des feuilles de papier conférence ou des transparents.

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

EXPLORATION

Le tableau suivant présente la démarche de l'enseignement explicite de la stratégie « reconnaître les mots de substitution ». Quoi? Lorsque je lis un mot comme il, elle, lui, ils, elles, nous, vous, je, tu, celui-ci, je sais qu'il remplace un ou des noms. Je tiens compte du genre et du nombre. Pourquoi? Les mots de substitution me permettent de savoir de qui ou de quoi on parle et de comprendre la phrase.

Comment?

- a) Je repère le mot de substitution.
- b) Je me demande de qui ou de quoi on parle quand on utilise ce mot.

c) Je relis la phrase ou une partie de la phrase précédente pour trouver le mot qui a été remplacé par-il, elle, etc.

d) Je fais une hypothèse.

e) Je relis la phrase en utilisant ce mot.

f) Si la phrase a du sens avec ce mot, mon hypothèse est juste.

g) Sinon, je choisis un autre mot et je revérifie mon hypothèse.

Quand? Quand je rencontre un mot comme il, elle, lui, ils, elles, nous, vous, je, tu, celui-ci dans une phrase et que je ne comprends plus le sens de celle-ci.

Chaque leçon d'enseignement explicite inclura les quatre grandes étapes suivantes :

- Le quoi?
- Le pourquoi?
- Le comment?
- Le quand?

Toutefois, on mettra principalement l'accent sur l'étape du comment? qui est au coeur de l'enseignement explicite. Chaque composante de cette étape — soit la modélisation, la pratique guidée, la pratique coopérative et la pratique autonome — sera exploitée dans une des leçons suivantes afin d'illustrer de façon explicite cette stratégie d'enseignement. Dans le contexte d'une salle de classe, les enseignants devront probablement présenter plusieurs leçons sur chacune des composantes, selon les besoins des élèves.

Le quoi? et le pourquoi?

- Nommer la stratégie et la définir à partir de l'exemple et du contre-exemple. Expliquer aux élèves, à l'aide de l'énoncé figurant au tableau ci-dessus dans le quoi? ce que veut dire mot de substitution ou pronom.

Exemple

Présenter les trois phrases suivantes :

Marie marche sur la plage.

Elle voit un oiseau.

Elle appelle sa grand-mère.

Indiquer aux élèves que dans la deuxième et la troisième phrase, il y a un mot de substitution,

Elle, pour éviter de répéter le nom Marie.

Contre-exemple

Présenter les trois phrases suivantes :

Marie marche sur la plage.

Marie voit un oiseau.

Marie appelle sa grand-mère.

Indiquer aux élèves que dans la deuxième et la troisième phrase, il n’y a pas de mot de substitution.

Le nom Marie est répété.

- Dire aux élèves qu’ils apprendront comment repérer un mot de substitution (ou un pronom) et identifier le mot qu’il remplace dans une phrase, afin de mieux comprendre le récit qu’ils auront à lire.
- Rencherir par l’explication suivante :

« En général, quand je lis un texte, la lecture de la première phrase est facile, car l’auteur ou l’auteure nomme clairement de qui ou de quoi il est question dans le texte. Toutefois, à mesure que je continue à lire, je retrouve souvent dans les phrases des mots comme il, elle, lui, ils, elles, nous, vous, je, tu, celui-ci. On utilise ces mots afin d’éviter la répétition et de rendre le texte plus intéressant. Ces petits mots s’appellent des pronoms ou mots de substitution. Pourquoi? Parce que dans le mot pronom, on retrouve le petit mot nom, c’est-à-dire que le pronom remplace un nom. »

Les enseignants créent un référentiel collectif pour définir le quoi? et le pourquoi? en s’inspirant du tableau présenté au début de ce modèle de leçon.

Le comment? — Modélisation

C’est l’enseignante ou l’enseignant qui effectue la première modélisation d’une nouvelle stratégie à enseigner.

- Écrire les phrases suivantes au tableau afin d’effectuer cette première modélisation. Philippe demande un crayon à Mme Legault. Elle se demande ce qu’il va faire avec ce crayon.

- Donner aux élèves les consignes suivantes :

- Travailler individuellement.

- Lire les deux phrases.

- Relever les mots de substitution.

- Identifier les mots qu’ils remplacent.

- Retenir les étapes suivies pour arriver à la réponse.

- Placer ensuite les élèves en dyades et leur demander de discuter de leur réponse et des étapes

suivies pour y arriver. Leur allouer cinq minutes pour effectuer le travail.

- Informer les élèves qu'ils verront maintenant la démarche utilisée par vous pour arriver à

reconnaître les mots de substitution et trouver les mots qu'ils remplacent. Avant de modéliser,

mentionner qu'il ne s'agit pas de la seule façon de faire, mais qu'on utilisera celle-ci pour

amorcer une discussion et arriver à se créer une démarche collective.

- Donner une intention d'écoute (p. ex., « Remarquez les étapes que j'utilise pendant ma modélisation.

Nous pourrions ensuite les comparer avec les vôtres. »).

Modélisation du premier mot de substitution

Lire à voix haute les deux phrases suivantes aux élèves :

Philippe demande un crayon à Mme Legault.

Elle se demande ce qu'il va faire avec ce crayon.

Avant la modélisation

Débuter la modélisation en posant les questions suivantes :

1. « Qu'est-ce qu'on me demande de faire?

On me demande de trouver ce que remplacent les mots de substitution.

2. Suis-je capable de le faire? Pourquoi?

Oui, puisque je sais qu'un mot de substitution remplace un nom et parce que je connais une

démarche pour les repérer. »

Pendant la modélisation

Continuer à se poser des questions :

3. « Comment vais-je m'y prendre?

a) Je repère le mot de substitution.

Je sais que le mot elle et que le mot il sont des mots de substitution, car ils sont listés dans le tableau qui m'aide à reconnaître les mots de substitution.

b) Je me demande de qui ou de quoi on parle quand on utilise ce mot.

J'ai ici le pronom elle. Quel mot ce elle remplace-t-il?

c) Je relis la première phrase pour retrouver le mot qui a été remplacé par le elle. Cette phrase me dit que Philippe demande un crayon à Mme Legault.

d) Je fais une hypothèse.

Je conclus que le pronom elle remplace Philippe.

e) Je relis la phrase en remplaçant le mot elle par Philippe. Philippe se demande ce qu'il va faire avec ce crayon.

f) Si la phrase a du sens avec ce mot, mon hypothèse est juste.

Mais la phrase ici n'a pas de sens. Pourquoi? Parce que ce n'est pas logique pour Philippe de se demander ce qu'il va faire avec un crayon puisque c'est lui qui l'a demandé. De plus, je sais que Philippe est un garçon et que le elle ne peut que remplacer le nom d'une fille. Il est donc juste de dire que le elle ne remplace pas le nom Philippe.

g) Je choisis un autre mot et je revérifie mon hypothèse.

Est-ce qu'il pourrait s'agir de Mme Legault? Je relis la phrase en remplaçant le mot elle par Mme Legault : Mme Legault se demande ce qu'il va faire avec ce crayon. Je crois que c'est logique que Mme Legault se demande ce que Philippe veut faire avec son crayon. De plus, le elle remplace un nom du genre féminin. Je sais donc que j'ai la bonne réponse. »

Après la modélisation

4. Après la modélisation de la stratégie, demander aux élèves de décrire la démarche suivie en leur posant des questions comme :

- Qu'est-ce que j'ai fait?
- Quelles ont été mes réflexions?
- Qu'est-ce qui a fonctionné?
- Quels sont les ajustements à faire pour la prochaine fois? et en leur expliquant ceci : « *Il se peut que je ne réussisse pas facilement comme je viens de le faire pour ces deux phrases. Toutefois, je sais qu'en vérifiant si j'ai des doutes, je peux recommencer avec un autre mot.* »

Modélisation du deuxième mot de substitution

Utiliser la même démarche pour identifier le mot remplacé par le deuxième pronom il.

Effectuer un retour après la modélisation pour discuter de la démarche avec les élèves et pour créer un référentiel collectif :

- Faire ressortir les différentes étapes de la démarche.
- Rédiger au tableau la démarche (en utilisant les mots des élèves).
- Demander aux élèves s'ils ont utilisé d'autres façons de faire et discuter de la validité de celles-ci avec eux.

On peut également utiliser le tableau figurant au début de ce modèle de leçon, le lire avec les élèves, faire le lien avec la démarche démontrée et l'afficher en classe.

Le quand?

Préciser quand on peut utiliser cette stratégie :

« Je pourrai utiliser cette stratégie chaque fois que je rencontre un mot comme il, elle, lui, ils, elles, nous, vous, je, tu, celui-ci dans une phrase et que je ne comprends plus le sens de celle-ci.

Je le ferai dans toutes mes lectures : en sciences, en mathématiques, en études sociales, dans les journaux, les revues... »

L'enseignante ou l'enseignant crée un référentiel collectif pour définir le quand? en s'inspirant du tableau figurant au début de ce modèle de leçon.

Ce sera à elle ou à lui de décider ou non de poursuivre avec d'autres modélisations ou de passer à l'étape suivante.

Le quoi?, le pourquoi? et le quand?

• Réviser le quoi?, le pourquoi? et le quand? de la stratégie à l'aide du tableau figurant au début des modèles de leçon ou du référentiel collectif préparé avec les élèves.

Le comment? — Pratique guidée

- Utiliser le court récit Le nid sur la plage.
- Écrire les deux premières phrases de la page 2 du récit au tableau et les lire :

Marie et grand-maman marchent le long de la plage à la recherche de coquillages.

Elles ne voient pas tout de suite l'oiseau qui court sur le sable.

- Expliquer avant le début de la tâche qu'un ou une élève participera à la modélisation (c'est ce qui s'appelle pratique guidée) en disant à haute voix ce qui se passe dans sa tête pour appliquer la démarche.
- Expliquer aux élèves la tâche à accomplir :
 - Repérer le mot de substitution.
 - Retrouver le mot remplacé par le mot de substitution.
 - Se référer à la démarche pour effectuer l'activité.
- Allouer cinq minutes aux élèves pour effectuer la tâche individuellement.
- Choisir un ou une élève pour effectuer une partie de la démarche.
- Donner aux autres élèves une intention d'écoute afin de susciter leur participation. Les inviter à intervenir si toutes les étapes de la démarche proposée ne sont pas suivies et à dire s'ils sont d'accord avec les hypothèses présentées.

L'enseignante ou l'enseignant peut décider de modéliser certaines des étapes de la démarche (le comment?) afin de faciliter l'apprentissage de la stratégie chez les élèves.

On ajoutera progressivement les autres étapes dans les leçons subséquentes lorsqu'on jugera que les premières ont bien été maîtrisées.

Voici les étapes de la démarche :

- a) Je repère le mot de substitution.
- b) Je me demande de qui ou de quoi on parle quand on utilise ce mot.
- c) Je relis la phrase ou une partie de la phrase précédente pour trouver le mot qui a été remplacé par il, elle, etc.
- d) Je fais une hypothèse.
- e) Je relis la phrase en utilisant ce mot.
- f) Si la phrase a du sens avec ce mot, mon hypothèse est juste.
- g) Sinon, je choisis un autre mot et je revérifie mon hypothèse.

Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est de guider l'élève choisi ou choisie tout au long de la démarche. Les autres élèves observent leur camarade pour s'assurer que les étapes sont respectées et interviennent au besoin.

Avant la pratique guidée

L'élève débute la pratique guidée en se posant les questions suivantes :

1. « Qu'est-ce qu'on me demande de faire?

On me demande de trouver les noms remplacés par les mots de substitution

2. Suis-je capable de le faire? Oui, puisque je sais qu'un mot de substitution remplace un nom et parce que je connais une démarche pour les repérer. »

Pendant la pratique guidée

L'élève continue sa réflexion :

3. « Comment vais-je m'y prendre?

- a) Je repère le mot de substitution (déjà trouvé par la classe).

Je sais que le mot elles est un des mots de substitution, car il est listé dans le tableau qui m'aide à reconnaître les mots de substitution.

- b) Je me demande de qui ou de quoi on parle quand on utilise le mot elles. Quel mot elles remplace-t-il? J'observe qu'elles est féminin pluriel; donc il remplace plus d'une personne et les noms sont féminins.

- c) Je relis la phrase précédente pour trouver les mots remplacés par elles. La phrase me dit qu'une petite fille et sa grand-maman marchent sur la plage à la recherche de coquillages.

d) Je fais une hypothèse.

Je conclus que le mot elles remplace Marie et grand-maman.

e) Je relis la phrase en utilisant ces mots.

Je remplace le mot elles par Marie et grand-maman. Cela donne : Marie et grand-maman ne voient pas tout de suite l'oiseau qui court sur le sable.

f) Si la phrase a du sens avec ces mots, mon hypothèse est juste.

La phrase a du sens. Je sais que ce que je recherche doit inclure plus d'une personne puisqu'elles est écrit au pluriel. »

L'enseignante ou l'enseignant reprend afin d'effectuer la validation et dit :

« Je crois que c'est logique puisque le texte parle justement de Marie et de sa grand-mère et que le pronom elles est au féminin pluriel. »

L'enseignante ou l'enseignant peut aussi solliciter la participation des autres élèves pour valider les hypothèses.

g) Si toutefois l'hypothèse n'avait pas de sens, l'élève devrait choisir un autre mot et vérifier son hypothèse.

Après la pratique guidée

4. Après la pratique guidée de la stratégie, amener les élèves à décrire la démarche suivie par leur camarade en se posant des questions comme :

- Qu'est-ce qu'elle ou il a fait?
- Quelles ont été ses réflexions?
- Qu'est-ce qui a fonctionné?
- Quels sont les ajustements à faire pour la prochaine fois?

Et en expliquant ceci : « Il se peut que je ne réussisse pas toujours du premier coup comme elle ou il vient de le faire pour ces deux phrases. Toutefois, je sais qu'en vérifiant si j'ai des doutes, je peux recommencer avec un autre mot. »

Le quoi?, le pourquoi? et le comment?

- Réviser le quoi?, le pourquoi? et le quand? de la stratégie à l'aide du tableau figurant au début

des modèles de leçon ou du référentiel collectif préparé avec les élèves.

Le comment? — Pratique coopérative (en dyades)

- Lire le texte de la page 12 du récit Le nid sur la plage et l'écrire au tableau :

Des enfants viennent voir ce que font Marie et grand-maman.

L'oiseau ne veut pas qu'on s'approche de son nid, dit Marie.

Nous sommes en train de faire une clôture. (1)

Nous pouvons vous aider, dit un grand garçon. (2)

- Assigner à la moitié de la classe la phrase (1) et à l'autre moitié, la phrase (2). Demander aux élèves de trouver le mot de substitution en indiquant le mot qu'il remplace. Chaque élève doit se poser des questions au cours de la démarche tel que modélisé lors de la pratique guidée.
- Regrouper les élèves en dyades. Jumeler un ou une élève qui a la phrase (1) avec un ou une élève qui a la phrase (2).
- Donner les consignes suivantes :
 - L'élève qui a la phrase (1) doit modéliser sa réponse à son partenaire.
 - Le rôle du ou de la partenaire est de s'assurer que toutes les étapes de la démarche sont respectées.
- À la fin de la modélisation de la phrase (1), le ou la partenaire indique son accord ou non avec l'hypothèse proposée. Les deux élèves en discutent et décident d'une réponse.
- La même démarche est suivie par l'élève qui a la phrase (2).
- Allouer aux élèves le temps nécessaire pour effectuer la tâche. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est de circuler parmi eux afin de les aider et d'observer combien d'entre eux maîtrisent la stratégie.
- Faire un retour en grand groupe pour partager le résultat de chaque équipe.

L'enseignante ou l'enseignant peut passer à la pratique autonome lorsqu'environ 80 pour 100 des élèves ont maîtrisé la stratégie.

LEÇON 4

Le quoi?, le pourquoi? et le quand?

- Réviser le quoi?, le pourquoi? et le quand? de la stratégie à l'aide du tableau figurant au début des modèles de leçon ou du référentiel collectif préparé avec les élèves.

Le comment? — Pratique autonome (individuelle)

- Distribuer le texte des pages 14 et 16 du récit Le nid sur la plage (voir l'annexe A, à la suite de ce modèle).
- Demander à chaque élève de trouver les mots de substitution dans le texte et les mots qu'ils remplacent.
- Indiquer aux élèves de suivre la démarche pour effectuer le travail.
- Faire un retour collectif sur le travail effectué.

Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est de circuler parmi les élèves pour voir s'ils réussissent bien. Après avoir vérifié que tout va bien, elle ou il peut travailler avec les quelques élèves qui éprouvent encore de la difficulté avec la stratégie (pratique guidée ou pratique coopérative).

Voici deux exemples de modélisation des réponses :

Premier mot de substitution : Il

Avant la pratique autonome

1. « Qu'est-ce qu'on me demande de faire? »

On me demande de trouver les noms remplacés par les mots de substitution.

2. Suis-je capable de le faire? Pourquoi?

Oui, puisque je sais qu'un mot de substitution remplace un nom et parce que je connais une démarche pour les repérer. »

Pendant la pratique autonome

3. « Comment vais-je m'y prendre? »

a) Je repère les mots de substitution.

Je sais que le mot il est un mot de substitution, car il est listé dans le tableau qui m'aide à reconnaître les mots de substitution.

b) Je me demande de qui ou de quoi on parle quand on utilise ce il.

Que veut-il dire? Quel mot ce il remplace-t-il?

c) Je relis la phrase pour trouver le mot qui a été remplacé par il.

La phrase me dit que les enfants viennent aider Marie et grand-maman à mettre des bouts de bois tout autour du nid de l'oiseau.

d) Je fais une hypothèse : Pourrait-il s'agir de l'oiseau?

e) Je relis la phrase en utilisant ce mot.

Je remplace le mot il par oiseau et cela donne : L'oiseau s'assoit doucement sur son nid.

f) Si la phrase a du sens avec ce mot, mon hypothèse est juste.

Je pense que l'hypothèse est juste. Le seul être qui peut s'asseoir sur son nid est l'oiseau. Le mot son me dit que le nid lui appartient et un nid appartient généralement à un oiseau. Je dirais alors que l'oiseau est la bonne réponse. »

La compréhension : Les structures profondes 4.49

Après la pratique autonome

4. Après la pratique autonome de la stratégie, demander à l'élève de se poser des questions comme :

- Qu'est-ce que j'ai fait?
- Quelles ont été mes réflexions?

- Qu'est-ce qui a fonctionné?
- Quels sont les ajustements à faire pour la prochaine fois?

Second mot de substitution : Nous

Avant la pratique autonome

1. « Qu'est-ce qu'on me demande de faire?

On me demande de trouver ce que remplacent les mots de substitution.

2. Suis-je capable de le faire? Pourquoi?

Oui, parce que je sais qu'un mot de substitution remplace un nom et parce que je connais une démarche pour les repérer. »

Pendant la pratique autonome

3. « Comment vais-je m'y prendre?

a) Je repère les mots de substitution.

Je sais que le mot nous est un mot de substitution, car il est listé dans le tableau qui m'aide à reconnaître les mots de substitution.

b) Je me demande de qui ou de quoi on parle quand on utilise ce mot.

J'ai ici un nous. Que veut dire ce nous? Quel mot ce nous remplace-t-il?

c) Je relis la phrase ou une partie de la phrase précédente pour trouver le mot qui a été remplacé par le nous.

La phrase me dit que les enfants viennent aider Marie et grand-maman à mettre des bouts de bois tout autour du nid de l'oiseau.

d) Je fais une hypothèse. Pourrait-il s'agir de Marie, de grand-maman et des enfants?

e) Je relis la phrase en utilisant ces mots.

Je remplace le mot nous par Marie, grand-maman et les enfants et cela donne : Marie, grand- maman et les enfants... avons tous aidé à préserver le nid et les œufs, dit Marie en souriant.

f) Si la phrase a du sens avec ce mot, mon hypothèse est juste.

Je pense que l'hypothèse est juste, car je sais que les gens qui ont préservé le nid sont tous les personnages que nous avons vus dans l'histoire, donc Marie, grand-maman et les enfants. De plus, je sais que c'est Marie qui parle à sa grand-maman et que le nous inclut toujours la personne qui parle. Alors je dirais que mon hypothèse a du sens et qu'elle est juste. »

Après la pratique autonome

4. Après la pratique autonome de la stratégie, demander à l'élève de se poser des questions telles que :

- Qu'est-ce que j'ai fait?
- Quelles ont été mes réflexions?
- Qu'est-ce qui a fonctionné?
- Quels sont les ajustements à faire pour la prochaine fois?

Il est possible que les élèves ne maîtrisent pas encore suffisamment la stratégie. L'enseignante ou l'enseignant peut revenir aux étapes précédentes, c'est-à-dire à la modélisation, à la pratique guidée ou à la pratique coopérative pour consolider les apprentissages des élèves.

OBJECTIVATION

Demander aux élèves de préparer leur propre référentiel pour la stratégie « mots de substitution » (utiliser, si désiré, le gabarit fourni à l'annexe B).

TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Ces activités sont à titre de suggestions.

La boîte à chaussures

- Écrire au tableau le texte Maxime reçoit ses amis (voir l'annexe C).
- Placer à côté du tableau une boîte de carton dans laquelle on retrouve, écrits chacun sur un carton, tous les noms remplacés par les mots de substitution dans le texte :
 - Maman (2 fois),
 - Maxime (7 fois),
 - les amis de Maxime (4 fois),
 - les soeurs de Frédéric (1 fois).
- Demander aux élèves de piger un carton à tour de rôle et d'essayer de placer le nom sur le mot de substitution qui le remplace. L'élève doit expliquer la démarche qu'il ou elle utilise pour trouver la réponse.
- Continuer l'activité jusqu'à ce que toutes les réponses soient trouvées.

Après la lecture

Les enfants mettent d'autres bouts de bois tout autour du nid.

Puis, grand-maman et les enfants s'en vont plus loin.

L'oiseau est content maintenant. Il s'assoit doucement sur son nid.

- Nous avons tous aidé à préserver le nid et les oeufs, dit Marie en souriant.

Annexe A : Extrait du texte Le nid sur la plage, p. 14 et 16

Annexe B : Référentiel pour la stratégie « mots de substitution »

Que veut dire le terme mot de substitution? À quoi servent les mots de substitution?
Quelle est la démarche pour trouver les mots remplacés par les mots de substitution?
Quand puis-je utiliser la démarche apprise?

Annexe C : Texte pour l'activité « La boîte à chaussures »

Maxime reçoit ses amis

Maxime aimerait bien que ses amis viennent jouer avec lui à la maison.

- Maman, est-ce que Samuel, Frédéric et Thomas peuvent venir jouer au ballon cet après-midi?

Elle est surprise qu'il invite autant d'amis, mais elle répond :

- Est-ce que tu crois qu'ils pourront tous venir?
- Je vais les appeler pour vérifier, dit Maxime.
- Peu de temps s'écoule après les appels de Maxime et déjà ils arrivent.
 - Nous avons très hâte de venir jouer avec toi, dit Thomas.
 - Mes soeurs auraient bien aimé venir, mais elles avaient déjà des petites amies à la maison, dit Frédéric.

Les amis jouèrent longtemps. Maxime avait chaud, il demanda alors à ses amis :

- Est-ce que vous aimeriez boire du jus?

Tous s'écrièrent en coeur :

- Oui, ce serait très bon.

La journée passa et déjà l'heure de partir arriva. Maxime était très content de sa journée. Celui-ci dit donc au revoir à ses amis et rentra à la maison.

- J'ai vraiment eu une « super » de belle journée!

La motivation en lecture

« La motivation scolaire est [...] l'ensemble des déterminants qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des comportements susceptibles de conduire à la réalisation des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit et à persévérer dans les difficultés. »

(Archambault et Chouinard, 1996, p. 109)

En matière de lecture, la recherche tend à démontrer la relation entre motivation et performance. Les enseignants doivent développer et maintenir chez les élèves cette motivation, tout en les aidant à acquérir des compétences et des habiletés visant à en faire des lecteurs habiles et autonomes. « Plus leur motivation à lire est forte, plus les élèves lisent, plus leurs stratégies cognitives sont complexes et plus leur lecture s'améliore. » (MEO, 2003, p. 54)

Les lecteurs habiles possèdent une motivation intrinsèque qui leur permet de lire avec avidité et enthousiasme des textes variés pour alimenter leur curiosité. Les enseignants doivent donc favoriser des pratiques pédagogiques qui permettent à tous les élèves de développer cette motivation intrinsèque.

Six facteurs de motivation

Les recherches sur la lecture s'accordent sur les grands facteurs d'enseignement qui favorisent l'éclosion de la motivation intrinsèque chez les élèves :

- impliquer les élèves dans la démarche d'apprentissage;
- créer un environnement de classe riche en textes;
- donner aux élèves l'occasion de choisir leurs propres lectures;
- promouvoir des occasions d'interaction et d'échange;
- être soi-même des modèles de lecteurs;
- proposer une variété d'activités pertinentes et signifiantes en lecture.

« Faire du sens à partir d'un texte ne consiste pas simplement à le décoder, c'est pourquoi savoir lire ne suffit pas pour avoir le goût de lire.

Les enseignantes et les enseignants savent que bon nombre d'enfants maîtrisent à peu près le décodage — qu'en tout cas ils ont compris comment cela fonctionne, même s'ils restent lents à utiliser cette compétence — sans pour autant s'adonner à la lecture.

»(Poslaniec, 2001, p. 9)

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

Impliquer les élèves dans la démarche d'apprentissage

La motivation en contexte vient des perceptions qu'un ou une élève a de lui-même ou d'elle-même et de son environnement, et qui ont pour conséquence de l'engager à accomplir les activités proposées (Viau, 1994). Ainsi, « plus l'élève se représente que les buts poursuivis par l'école correspondent à des buts d'apprentissage, plus les probabilités qu'il s'engage, qu'il participe et qu'il persiste dans les démarches proposées sont élevées. » (Tardif, 1992, p. 133) Il importe donc que les activités choisies par l'enseignante ou l'enseignant permettent à l'élève de considérer la classe comme un lieu d'apprentissage plutôt que d'évaluation. Toutefois, la persévérance de l'élève pour accomplir ces activités dépend étroitement de sa perception des probabilités de réussite. Par conséquent, l'enseignante ou l'enseignant doit déterminer des buts proximaux avec l'élève. Cela suppose que les critères de réussite des activités sont clairs et bien compris de l'élève qui doit pouvoir observer de lui-même ou d'elle-même sa réussite. Les buts proximaux doivent surtout être à la portée de l'élève dans un court laps de temps, idéalement au bout d'une semaine tout au plus. Ainsi, l'élève développe une perception accrue de son efficacité. Cela influe en retour sur la motivation de l'élève face à une tâche, ce qui a pour conséquence d'améliorer la performance scolaire (Bandura et Schunk, 1981). Établir des buts proximaux fournit donc à l'élève l'occasion

de s'autoévaluer d'après des critères observables et connus explicitement, ce qui accroît son sens de contrôle personnel et influe sur sa motivation scolaire. Ainsi, l'élève doit connaître clairement les objectifs spécifiques de la semaine en lecture (p. ex., relations graphophonétiques à maîtriser, mots à reconnaître de façon idéographique, phénomènes syntaxiques à appliquer). L'enseignante ou l'enseignant doit toutefois toujours lui rappeler le lien entre ces objectifs et le développement d'une compétence plus large. La perception qu'a l'élève d'exercer un certain contrôle sur ses apprentissages ne se développe que si l'élève dispose de critères observables pour juger de ses apprentissages et de ses progrès (Tardif, 1992). En résumé, pour favoriser l'implication de l'élève dans sa démarche d'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant :

- offre des activités de lecture qui lui permettent, entre autres, de résoudre des problèmes, d'acquérir de nouvelles connaissances et de se divertir;
- détermine avec l'élève des buts réalistes de courte durée afin qu'elle ou il puisse observer ses progrès;
- choisit des activités qui permettent à l'élève de considérer la classe comme un lieu d'apprentissage plutôt que d'évaluation.

« Plus l'élève reconnaît que les tâches présentées entretiennent des liens avec ce qui se passe en dehors de la classe, avec des connaissances nécessaires socialement et professionnellement, plus il ressent le goût et même le besoin de s'engager et de participer. » (Tardif, 1992, p. 133)

Créer un environnement de classe riche en textes

L'environnement où l'élève passe la majeure partie de son temps doit valoriser la lecture et l'inciter à lire. Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant :

- met à la disposition des élèves un grand éventail de textes qui répondent aux goûts, aux intérêts et aux besoins de ceux-ci (p. ex., livres géants avec titres accrocheurs et illustrations attrayantes, ressources multimédias, bandes dessinées populaires, livres vedettes dont les élèves ont vu la publicité à la télévision ou dans des revues, magazines scientifiques ou ludiques adaptés à leur âge);
 - s'assure que les textes reflètent la diversité culturelle de l'école et de la communauté;
 - présente des textes variés où chaque élève découvrira un vrai défi;
 - s'assure d'offrir des textes sans connotation sexiste ou raciale.

Donner aux élèves l'occasion de choisir leurs propres lectures

Les élèves doivent pouvoir choisir eux-mêmes certains textes dans l'éventail mis à leur disposition. Cela nourrit leur motivation intrinsèque car ils répondent aux questions qu'ils se posent, assouviennent certains besoins comme celui d'approfondir un sujet ou s'intéressent à un sujet de divertissement particulier.

L'enseignante ou l'enseignant :

- s'assure de disposer de livres comportant divers niveaux de difficulté et portant sur de nombreux sujets;
- propose aux élèves divers types de textes qui développent leur imagination (p. ex., textes narratifs, informatifs, ludiques, poétiques);
- guide certains élèves qui éprouvent des difficultés dans le choix de leurs livres;
- fait part à l'élève de sa réaction face à son choix de livre;
- présente les nouveaux livres du coin de lecture;
- discute avec ses élèves des thèmes à exploiter dans les projets et des livres s'y rapportant;
- s'intéresse aux lectures de l'élève en posant des questions (p. ex., « Pourquoi as-tu choisi ce livre? Quel est ton auteur préféré? »).

« La première nécessité, pour donner le goût de lire aux enfants, est donc de faire en sorte qu'ils découvrent leurs propres motivations à lire, que cela soit conscient ou que cela reste largement inconscient. Ce qui signifie qu'ils doivent commencer par faire une rencontre cruciale avec un livre, un genre, un thème, un personnage, un style, au point de s'impliquer dans leur lecture, de s'y projeter; de s'approprier le texte de telle sorte qu'ils aient l'impression de l'avoir écrit. » (Poslaniec, 2001, p. 14)

Promouvoir des occasions d'interaction et d'échange

L'enseignante ou l'enseignant doit privilégier l'interaction et l'échange pour développer la motivation des élèves en lecture :

- de façon formelle, en prévoyant à l'horaire des périodes structurées d'échange (p. ex., chaise de lecture, cercle de lecture ou club de lecture à l'heure du dîner);
- de façon informelle, en encourageant les échanges spontanés que favorisent l'aménagement physique de la classe (p. ex., coin de lecture) et du centre de ressources et les activités non structurées lors de la collation et de la récréation.
- Au cours de ces échanges, les élèves discutent par exemple des raisons de leur choix de livre, en racontent l'histoire, relatent les informations recueillies dans les textes, parlent d'une histoire qui les a émus ou d'un personnage qui les a fait rire. Quand ils ont lu le même texte, ils peuvent y réagir immédiatement ou poser des questions pour en savoir davantage (p. ex., sur l'auteur, sur l'endroit décrit dans le texte, sur les personnages de la bande dessinée).
- L'animation culturelle occupe une place de choix dans les écoles de langue française et plusieurs activités d'interaction et d'échange vont de pair avec la valorisation de la lecture :
- inviter des auteurs de langue française à présenter leur livre, à le raconter et à animer une séance portant sur la lecture*;
- profiter des occasions d'échange par le biais des clubs de lecture sur le Web réunissant des classes de langue française de différents coins du monde;
- visionner des vidéos faisant la promotion de certains livres (p. ex., vidéos de TFO) et animer des discussions s'y rapportant.

Ces échanges entre élèves permettent aux moins habiles en lecture de mieux connaître les livres et d'effectuer des choix judicieux en fonction de leurs goûts et de leur niveau d'habileté. Grâce à des discussions avec les autres élèves, ils peuvent s'intéresser par exemple à un thème, à un personnage ou à une collection, glaner des idées pour effectuer une recherche ou un projet et chercher à approfondir les concepts développés. Ces interactions permettent également aux lecteurs habiles d'acquérir de nouvelles idées de projet, leur donnent le goût de découvrir des textes inconnus et constituent une forme de modélisation par les pairs de l'exploitation possible de différents types de textes.

* L'Association des auteures et auteurs de l'Ontario français offre un répertoire d'auteurs désireux d'animer des périodes de lecture dans les écoles.

« Les meilleurs médiateurs du livre pour les jeunes, ce sont les jeunes eux-mêmes. Un livre qui a été lu avec plaisir par un enfant sera lu par d'autres, si l'on donne l'occasion au premier de le présenter. » (Poslaniec, 2001, p. 25)

Être soi-même des modèles de lecteurs

L'enseignante ou l'enseignant exerce une influence considérable sur la motivation des élèves en manifestant sa passion pour la lecture et en la communiquant de façon explicite à ses élèves. Cela veut dire, par exemple, leur montrer le roman qu'on est en train de lire ou leur parler d'un thème intéressant sur lequel on effectue des recherches.

Proposer une variété d'activités pertinentes et signifiantes en lecture

Les élèves acquerront une meilleure estime d'eux-mêmes et accroîtront leur motivation si, à leurs yeux, les tâches de lecture ont une signification et une utilité. Il importe de les placer dans un contexte stimulant et instructif. Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant :

- propose aux élèves des tâches de lecture pertinentes et variées qui touchent leur vécu affectif et cognitif afin de développer leurs compétences en lecture et leur permettre d'acquérir de nouvelles connaissances;
- présente un défi réaliste aux élèves afin qu'ils connaissent la satisfaction d'aller jusqu'au bout de leurs apprentissages;
- met en évidence le lien qui existe entre l'apprentissage de la lecture et celui d'autres matières : « Il importe [...] de faire comprendre aux élèves que l'apprentissage effectué dans une matière est transférable et sert à acquérir des connaissances dans d'autres matières. Ainsi, les stratégies de lecture apprises au cours de français sont utiles lors du traitement de l'information contenue dans les textes des autres matières. »
- (Archambault et Chouinard, 1996, p. 130);
- donne l'occasion aux élèves de lire sans exiger en retour une tâche de lecture;
- permet aux élèves de lire à leur propre rythme.

Afficher les travaux des élèves favorise la motivation. « Et si, au lieu d'exiger la lecture, le professeur décidait soudain de partager son propre bonheur de lire? » (Pennac, 1992, cité dans Nadon,

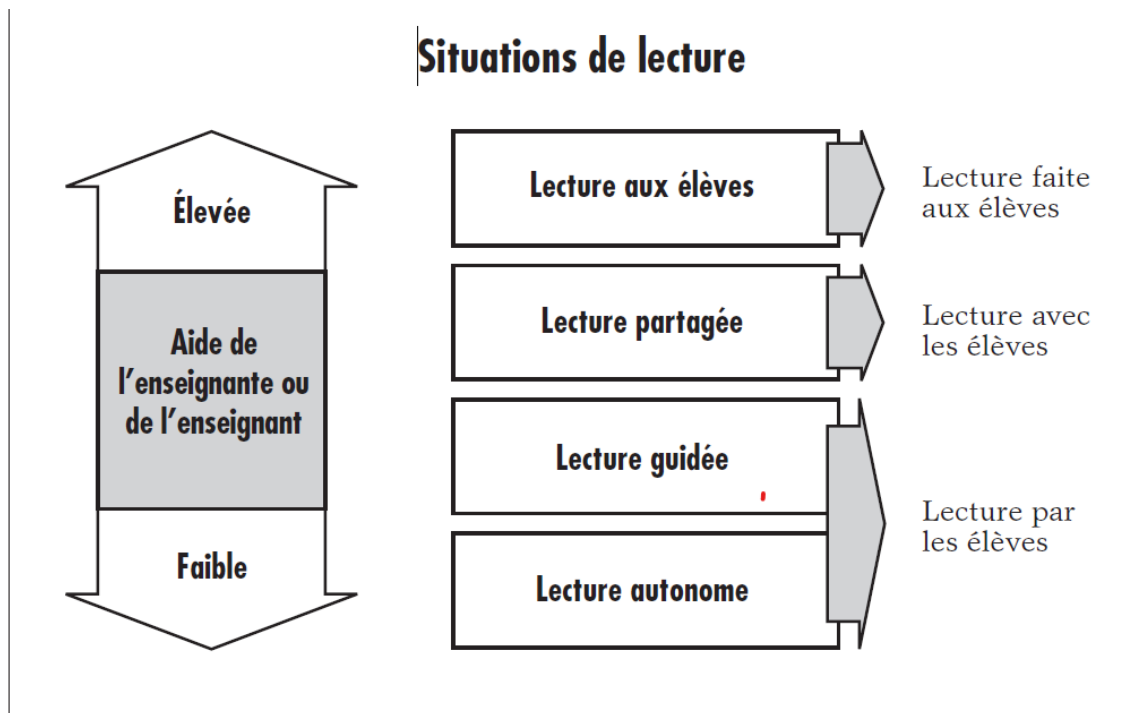
2002, p. 19)

Idées pour favoriser la motivation à lire

- Jumeler la classe avec une autre classe. Par exemple, jumeler chaque élève d'une classe de 3^e année à un ou une élève du jardin d'enfants pour lui lire un texte.
- Inviter une auteure ou un auteur à parler de son expérience d'écriture.
- Organiser un club de lecture durant l'heure du dîner.
- Organiser une « Soirée lecture » au cours de laquelle des élèves, des parents et des enseignants lisent des livres, composent des poèmes et écrivent des textes en réaction à leurs lectures.
- Créer des diagrammes ou des pictogrammes pour connaître les livres les plus populaires.
- Installer une vitrine dans le corridor pour exposer des livres, des revues et des écrits d'élèves.
- Créer des affiches de héros de bandes dessinées populaires auprès des élèves.
- Utiliser la radio de l'école pour promouvoir la lecture d'un livre, d'un article, d'une revue.
- Demander à des élèves de lire une page de leur journal de lecture.
- Créer des livres géants, des livres de comptines ou des livres de poèmes.
- Amener les élèves au Salon du livre.
- Organiser des chasses au trésor au cours desquelles les élèves sont invités à découvrir les personnages ou les titres de livres à l'aide d'indices.
- Abonner la classe à un journal.
- Intégrer à son programme de lecture les activités pédagogiques proposées sur le site Web de certains organismes (p. ex., TFO, Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), Communication-jeunesse).

Les situations de lecture

Pour amener les élèves à devenir des lecteurs compétents, il importe que l'enseignement de la lecture au primaire soit efficace. Tous les élèves apprennent à lire suivant le même processus, mais le temps d'enseignement et d'apprentissage préalable à l'acquisition d'une habileté ou d'une stratégie de lecture peut varier d'un ou d'une élève à l'autre. Le document *Stratégie de lecture au primaire – Rapport de la table ronde des experts en lecture* préconise quatre situations de lecture qui donnent aux élèves les compétences de base pour lire avec fluidité, en comprenant ce qui est lu : la lecture aux élèves, la lecture partagée, la lecture guidée et la lecture autonome. Ces quatre situations leur permettent d'acquérir et de consolider les habiletés et les stratégies de lecture, de comprendre les textes et de développer le plaisir de lire. Le tableau suivant établit la relation entre les quatre situations de lecture, le niveau d'appui apporté par l'enseignante ou l'enseignant et le degré de participation des élèves dans la lecture des textes.



La lecture aux élèves

Ses caractéristiques et ses bienfaits

Lors de la lecture aux élèves, l'adulte lit à haute voix à toute la classe, à un petit groupe ou à une ou un élève des textes au niveau de compréhension orale des élèves, donc à un niveau plus difficile que le leur en lecture autonome. On choisit des textes variés, provenant de diverses sources et qui tiennent compte des intérêts et du milieu culturel des élèves ou de thèmes et sujets relatifs aux matières du curriculum de l'Ontario, ce qui favorise l'intégration des matières.

La lecture aux élèves offre un modèle de lectrice ou de lecteur compétent et permet l'exploitation de textes variés, aux contenus et aux structures de phrase plus complexes. Le fait d'écouter l'adulte bien lire constitue un facteur qui motive les élèves à devenir eux-mêmes de bons lecteurs. La lecture aux élèves doit faire partie des activités quotidiennes en lecture.

Pendant cette période de lecture aux élèves, on peut arrêter la lecture à un moment stratégique afin de les amener à réfléchir sur le contenu du texte, à faire des liens avec d'autres textes déjà lus ou à se poser des questions. On le fait occasionnellement seulement, car arrêter trop souvent pendant une lecture aux élèves peut nuire au rythme, à la compréhension et au plaisir et risquer de diminuer le goût de la lecture chez les élèves.

Les enseignants, d'autres adultes (parents, grands-parents) ou des élèves peuvent faire la lecture aux élèves. L'heure du conte est évidemment un moment privilégié pour faire la lecture aux élèves, mais d'autres situations d'apprentissage informelles conviennent également à ce type de lecture (p. ex., lire une blague au retour de la récréation, lire un poème pour en faire apprécier la beauté ou la sonorité) et on devrait y avoir recours quotidiennement.

Niveaux de difficulté des textes

Niveau d'autonomie (facile) : taux de précision de 95 % et plus (5 erreurs et moins par 100 mots). Niveau d'apprentissage (instructif) : taux de précision de 90 à 94 % (de 6 à 10 erreurs par 100 mots). Niveau de difficulté élevé (difficile) : taux de précision de moins de 90 % (plus de 10 erreurs par 100 mots).

Pour la lecture aux élèves, l'adulte utilise du matériel provenant de diverses sources :

- littérature enfantine (p. ex., roman, conte, récit d'aventure, bande dessinée);
 - écrit à caractère poétique (p. ex., poème, comptine, chanson), informatif (p. ex., journal, dépliant publicitaire, revue, agenda) ou ludique (p. ex., recueil de blagues, charades);
 - manuel scolaire (p. ex., de lecture, de sciences, de mathématiques);
 - informations écrites affichées dans l'école et à l'extérieur de l'école (p. ex., publicité, enseigne, affiche);
 - informations écrites visibles dans la classe (p. ex., tableau, diagramme, défi de la journée, référentiel, règlement);
 - logiciels (voir la liste de logiciels figurant au chapitre 8).
- La lecture aux élèves :
 - contribue à donner le goût de la lecture;
 - favorise la transmission de connaissances;
 - permet une appréciation de la littérature, des auteurs et des illustrateurs;
 - permet à l'élève de se familiariser avec différents types de textes;
 - augmente le vocabulaire;
 - améliore les habiletés langagières à l'oral et à l'écrit;

- développe les habiletés de pensée : les textes lus présentent des idées plus complexes que ce que l'élève peut lire de façon autonome;
- présente un modèle de lecture à haute voix, avec l'intonation et l'expression appropriées;
- favorise la compréhension de la structure du texte et du sens de l'histoire;
- amène l'élève à créer des liens avec son vécu, avec d'autres textes et avec d'autres matières;
- développe l'habileté à communiquer des réactions et à formuler des opinions;
- favorise des discussions entre les élèves et fait évoluer leur compréhension en les amenant à revoir leurs interprétations et leurs réactions;
- sert de déclencheur à diverses activités (p. ex., en écriture, en arts plastiques).

6.4 Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3e année

Les textes choisis pour la lecture aux élèves doivent toujours comprendre un certain nombre de mots nouveaux.

L'enseignement de ces mots doit se faire de façon systématique lors de leçons de vocabulaire.

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

Le rôle de l'enseignante où De l'enseignant consiste à :	Le rôle de l'élève consiste à : Lecture
<ul style="list-style-type: none"> • Choisir un livre ou un texte intéressant et stimulant; • Identifier le nouveau vocabulaire et les connaissances dont les élèves ont besoin pour comprendre le texte; • Préparer le matériel nécessaire pour une compréhension du vocabulaire; • Planifier ses interventions en respectant le processus de lecture; • Lire avec fluidité et expression; • Démontrer son amour des livres; • Prévoir des pauses pour permettre aux élèves de faire des prédictions et de discuter; • Écrire à l'occasion les prédictions faites par les élèves afin de pouvoir les confirmer ou les infirmer; 	<ul style="list-style-type: none"> • Écouter attentivement; • Faire des liens avec ses expériences antérieures; • Démontrer sa compréhension en participant activement; • Se créer des images dans la tête; • Partager son appréciation du texte.

Le rôle de l'enseignante où De l'enseignant consiste à :	Le rôle de l'élève consiste à : Lecture
<ul style="list-style-type: none"> Donner le temps nécessaire aux élèves pour réagir au texte. 	

Le tableau suivant décrit les éléments essentiels de la lecture aux élèves.

Lectures au élèves.

Lecture	Faite au élèves.
Aide de l'adulte	Élevée
Texte variés	Une copie du texte pour l'enseignante ou l'enseignant.
Niveau de difficulté des textes.	<ul style="list-style-type: none"> Le texte : <ul style="list-style-type: none"> comporte de nombreux défis de lecture; se situe au niveau de la compréhension orale des élèves; est considéré difficile mais est lu par l'enseignante ou l'enseignant(moins de 90 % de précision)
Regroupements	<ul style="list-style-type: none"> Grand groupe hétérogène Petits groupes hétérogènes Individuellement
Interventions	<ul style="list-style-type: none"> Accent mis sur le plaisir de lire et sur les stratégies de compréhension Lecture du texte par l'enseignante ou l'enseignant
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> Compréhension Plaisir de lire Motivation Vocabulaire

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

Avant la lecture

(mise en situation)

L'enseignante ou l'enseignant prévoit les occasions de discussion qui amèneront les élèves à comprendre le texte.

L'enseignante ou l'enseignant :

- demande aux élèves de prédire le contenu du texte à partir du titre et de l'illustration de la page couverture (p. ex., « Selon vous, de quoi va-t-on parler dans ce livre? »);
- enseigne le nouveau vocabulaire par divers moyens (p. ex., objets concrets, illustrations, analogies);
- présente les nouveaux concepts (p. ex., « Nommez-moi quelque chose de grand. »);
- présente la table des matières, le lexique et l'index, lorsque c'est pertinent;
- vérifie les connaissances et les expériences antérieures au sujet du texte (p. ex., « Qu'est-ce que vous connaissez au sujet de...? Avez-vous déjà vu...? »);
- vérifie les connaissances des élèves sur le sujet d'un texte informatif au moyen de la technique SAVVA (p. ex., « Que connaissez-vous au sujet de...? Que voulez-vous apprendre au sujet de...? ») (voir la technique

SAVVA au chapitre 2);

- suscite le questionnement et la réflexion chez les élèves.

Pendant la lecture

(exploration)

L'enseignante ou l'enseignant choisit les passages qui se prêtent le mieux au questionnement, à la réflexion ou à des commentaires à haute voix.

L'enseignante ou l'enseignant :

- lit le texte de façon expressive pour capter l'attention des élèves, en choisissant un rythme de lecture convenant au texte et en faisant des pauses pour discuter avec les élèves et vérifier leurs prédictions (p. ex., « Que se passera-t-il maintenant? »);
- Que va-t-il arriver à...? »);
- amène les élèves à se questionner et à réfléchir sur le texte (p. ex., « Que feriez-vous à la place de...? Comment se sent X dans l'histoire? »);
- établit des liens avec d'autres textes et avec des expériences ou événements pertinents (p. ex., « À quoi X vous fait-il penser? »);
- modélise en pensant tout haut (p. ex., « Je me demande ce qui va arriver... »);
- accorde aux élèves suffisamment de temps pour formuler leurs réponses.
- L'élève :

- fait des liens entre ses connaissances, ses expériences antérieures et le texte lu (p. ex.,

« Est-ce que je me suis déjà senti comme...? Qu'est-ce que j'aurais fait à la place de...? »);

Après la lecture

(objectivation, réactions au texte et transfert des apprentissages)

L'enseignante ou l'enseignant choisit les passages qui lui permettent d'approfondir la compréhension et l'apprentissage.

L'enseignante ou l'enseignant :

- fait un retour sur les objectifs de la leçon afin d'amener les élèves à prendre conscience de leurs apprentissages et de favoriser la transfert de ces derniers dans d'autres situations;
- demande aux élèves de réagir au texte;
- propose aux élèves des activités se prêtant au transfert des apprentissages.
- L'élève :
 - raconte l'histoire dans ses propres mots;
 - discute des caractéristiques du type de texte, des personnages, des éléments répétitifs et d'autres aspects du texte;
 - partage son appréciation du texte (p. ex., « J'ai aimé l'histoire parce que... Je n'ai pas aimé le personnage parce que... »);
 - s'ouvre à de nouvelles idées (p. ex., culture, mode de vie);
 - apprécie les idées des autres.

Déroulement d'une période de lecture aux élèves

L'élève :

- prédit le contenu du texte au moyen du titre et de l'illustration de la page couverture;
- répond aux questions de l'enseignante ou de l'enseignant (p. ex., au moyen de la technique SAVVA).
- fait des inférences et des hypothèses à partir du texte (p. ex., « Je sais que... parce que... »);
- approfondit sa compréhension du texte au moyen de la discussion;
- discute de questions de compréhension (p. ex., « Je me demande pourquoi Line est malade... »).

Afin de favoriser l'acquisition du vocabulaire, il importe de lire à plusieurs reprises le même texte aux élèves et d'enseigner le sens des mots nouveaux qu'il contient.

Avant la lecture

(mise en situation)

L'enseignante ou l'enseignant

prévoit les occasions de discussion qui amèneront les élèves à comprendre le texte.

L'enseignante ou l'enseignant :

- demande aux élèves de prédire le contenu du texte à partir du titre et de l'illustration de la page couverture (p. ex., « Selon vous, de quoi va-t-on parler dans ce livre? »);
- enseigne le nouveau vocabulaire par divers moyens (p. ex., objets concrets, illustrations, analogies);
- présente les nouveaux concepts (p. ex., « Nommez-moi quelque chose de grand. »);
- présente la table des matières, le lexique et l'index, lorsque c'est pertinent;
- vérifie les connaissances et les expériences antérieures au sujet du texte (p. ex., « Qu'est-ce que vous connaissez au sujet de...? Avez-vous déjà vu...? »);
- vérifie les connaissances des élèves sur le sujet d'un texte informatif au moyen de la technique SAVVA (p. ex., « Que connaissez-vous au sujet de...? Que voulez-vous apprendre au sujet de...? ») (voir la technique SAVVA au chapitre 2);
- suscite le questionnement et la réflexion chez les élèves.

Pendant la lecture

(exploration)

L'enseignante ou l'enseignant choisit les passages qui se prêtent le mieux au questionnement, à la réflexion ou à des commentaires à haute voix.

L'enseignante ou l'enseignant :

- lit le texte de façon expressive pour capter l'attention des élèves, en choisissant un rythme de lecture convenant au texte et en faisant des pauses pour discuter avec les élèves et vérifier
- leurs prédictions (p. ex., « Que se passera-t-il maintenant? Que va-t-il arriver à...? »);
- amène les élèves à se questionner et à réfléchir sur le texte (p. ex., « Que feriez-vous à la place de...? Comment se sent X dans l'histoire? »);
- établit des liens avec d'autres textes et avec des expériences ou événements pertinents (p. ex., « À quoi X vous fait-il penser? »);
- modélise en pensant tout haut (p. ex., « Je me demande ce qui va arriver... »);
- accorde aux élèves suffisamment de temps pour formuler leurs réponses.
- L'élève :
- fait des liens entre ses connaissances, ses expériences antérieures et le texte lu (p. ex., « Est-ce que je me suis déjà senti comme...? Qu'est-ce que j'aurais fait à la place de...? »);

Après la lecture

(objectivation, réactions au texte et transfert des apprentissages)

L'enseignante ou l'enseignant choisit les passages qui lui permettent d'approfondir la compréhension et l'apprentissage.

L'enseignante ou l'enseignant :

- fait un retour sur les objectifs de la leçon afin d'amener les élèves à prendre conscience de leurs apprentissages et de favoriser le transfert de ces derniers dans d'autres situations;
- demande aux élèves de réagir au texte;
- propose aux élèves des activités se prêtant au transfert des apprentissages.

L'élève :

- raconte l'histoire dans ses propres mots;
- discute des caractéristiques du type de texte, des personnages, des éléments répétitifs et d'autres aspects du texte;
- partage son appréciation du texte (p. ex., « J'ai aimé l'histoire parce que... Je n'ai pas aimé le personnage parce que... »);
- s'ouvre à de nouvelles idées (p. ex., culture, mode de vie);
- apprécie les idées des autres.

Déroulement d'une période de lecture aux élèves

L'élève :

- prédit le contenu du texte au moyen du titre et de l'illustration de la page couverture;
- répond aux questions de l'enseignante ou de l'enseignant (p. ex., au moyen de la technique SAVVA).
- fait des inférences et des hypothèses à partir du texte (p. ex., « Je sais que... parce que... »);
- approfondit sa compréhension du texte au moyen de la discussion;
- discute de questions de compréhension (p. ex., « Je me demande pourquoi Line est malade... »). Afin de favoriser l'acquisition du vocabulaire, il importe de lire à plusieurs reprises le même texte aux élèves et d'enseigner le sens des mots nouveaux qu'il contient.

La période de lecture aux élèves permet aux enseignants d'observer :

- la manière dont les élèves interagissent avec les textes lus;
- l'intérêt, la motivation et l'enthousiasme des élèves;
- le degré de participation des élèves;
- la façon dont les élèves expriment leurs réactions au texte.

L'enseignante ou l'enseignant peut faire la lecture aux élèves pour montrer le simple plaisir de lire. Dans ce cas, on omet les activités d'exploration du texte. On peut

toutefois demander aux élèves de partager leurs réactions à la fin de la lecture. Les élèves peuvent aussi parfois choisir le livre ou le texte qui sera lu par l'adulte. À l'occasion, l'enseignante ou l'enseignant peut relire aux élèves le texte (ou des parties du texte) exploité en lecture pour rappeler certains détails, par exemple confirmer une date ou un événement, ou encore pour approfondir le sens de l'histoire ou du message.

Avant la lecture

(mise en situation)

- Remue-méninges
- Technique SAVVA
- Prédications à partir du titre et des illustrations
- Questions posées par l'enseignante ou l'enseignant pour orienter l'écoute du texte par les élèves
- Présentation du nouveau vocabulaire (p. ex., illustrations, objets, analogies)

Pendant la lecture

(exploration)

- Réflexions à haute voix afin de :
 - confirmer les prédictions
 - gérer sa compréhension
 - se poser des questions sur divers aspects du texte

Après la lecture

(transfert des apprentissages)

- Activité de closure
- Cadre de récit
- Illustration du texte au moyen de diverses techniques (p. ex., bricolage, dessin, peinture)
- Présentation du texte sous une autre forme d'écriture (p. ex., bande dessinée)
- Saynète
- Fabrication d'un livre d'images
- Mime
- Fabrication de marionnettes
- Journal de lecture
- Théâtre des lecteurs
- Recherche sur les auteurs
- Recherche sur un site Web

Exemples d'activités

Parmi les activités proposées à chaque étape du processus de lecture, l'enseignante ou l'enseignant choisit les plus pertinentes.

Stratégies à privilégier

Certaines classes présentent des défis au niveau linguistique, par exemple, une classe comptant à la fois un groupe d'élèves s'exprimant couramment en français et un autre aux compétences limitées en français. Vu leur manque de compétence à comprendre le français et à s'exprimer dans cette langue, les élèves du dernier groupe éprouvent souvent de la difficulté à participer à la lecture aux élèves. Afin de développer la compétence en communication orale, il faut privilégier les stratégies que voici auprès de tous les élèves, mais tout particulièrement auprès de ceux qui ont des besoins spécifiques au niveau des compétences langagières :

- utiliser des moyens visuels et auditifs pour capter l'attention des élèves (p. ex., marionnette ou jouet, musique et effets sonores, gestes et mimes);
- utiliser des objets ou des illustrations pour familiariser les élèves avec le vocabulaire rencontré dans le texte (p. ex., si le texte parle d'animaux de la ferme, faire des activités d'interaction en utilisant des animaux en peluche);
- utiliser des analogies pour expliquer des mots nouveaux;
- confectionner des cartes-éclair illustrées pour l'apprentissage du vocabulaire;
- lire et relire des textes portant sur un même sujet ou un même thème pour favoriser l'acquisition du vocabulaire et des structures de phrase;
- enregistrer une histoire puis placer le livre et la cassette dans le centre d'écoute (en offrant un bon modèle de lecture, cette stratégie influera sur la compréhension, l'acquisition du vocabulaire et des structures de phrase ainsi que sur la fluidité en lecture);
- mettre à la disposition des élèves le cédérom du texte, si ce matériel est disponible;
- demander aux élèves d'écouter l'histoire les yeux fermés pour les amener à se créer des images dans la tête;
- faire participer les élèves durant la relecture de l'histoire pour maintenir leur attention (p. ex., phrases répétitives, activités de closure à l'oral);
- effectuer un retour sur ce qui a été lu précédemment;
- échelonner la lecture d'un texte plus long sur différents moments de la journée ou sur plusieurs jours, selon le cas.

Pour présenter le nouveau vocabulaire aux élèves des programmes ALF et PDF, il est important de recourir à diverses stratégies telle l'utilisation d'objets, d'illustrations et d'analogies.<

Lecture aux élèves : Jardin d'enfants

modèle de leçons

CONTE : Duchesne, Lucie. Pourquoi les ours ont la queue courte (conte traditionnel), adaptation de Cass Hollander, illustrations de Cathy Pavia, Markham (Ontario), Les éditions Scholastic, 1997.

ISBN 0-590-70459-1.

APERÇU DU TEXTE : C'est l'histoire d'un ours et d'un renard.

L'ours est très fier de sa longue queue, mais le renard décide de lui jouer un vilain tour. À la fin de l'histoire, nous apprenons pourquoi le renard et l'ours ne sont plus amis.

ATTENTES DU PROGRAMME-CADRE

L'élève doit pouvoir :

- Réagir [...] à une histoire.
- Utiliser des stratégies rudimentaires de lecture pour interpréter un texte.

OBJECTIF DE LA LEÇON

- Amener les élèves à faire des prédictions à partir des informations contenues dans le texte.

MATÉRIEL

- Livre Pourquoi les ours ont la queue courte
- Ourson et renard en peluche, marionnettes ou illustrations représentant ces animaux

MISE EN SITUATION

- Présenter aux élèves l'ours et le renard à l'aide des animaux en peluche, des marionnettes ou des illustrations représentant ces animaux.
- Faire parler les élèves sur les ressemblances et les différences entre ces deux animaux.
- Faire appel aux connaissances antérieures des élèves :
 - Qui a déjà vu un ours ou un renard?
 - Où?
 - Peux-tu m'en parler? Peux-tu me les décrire?
- Ouvrir le livre afin de voir au complet l'illustration de la page couverture (devant et dos) puis exploiter cette illustration avec les élèves :
 - De qui va-t-on parler dans cette histoire?
 - Où se passe l'histoire?
 - Qui a déjà vu des écureuils? des lièvres? Peux-tu m'en parler?
- Comparer la queue du renard à celle de l'ours :
 - Lequel a la queue la plus longue? la plus courte?
 - Saviez-vous qu'autrefois les ours avaient la queue aussi longue que celle du renard?
- Lire le titre et annoncer aux élèves que vous allez lire cette histoire pour découvrir ce qui est arrivé à l'ours.

Modèle de leçons

EXPLORATION

- Lire le texte de façon expressive afin de capter l'attention des élèves.

- Arrêter après la page 5 et demander aux élèves de prédire la suite : Quel tour le renard va-t-il jouer à l'ours?
- Arrêter après la page 11 et demander aux élèves de prédire la suite : Comment l'ours peut-il savoir si un poisson s'accroche à sa queue?
- Modéliser une réponse possible : « Je pense que... », puis solliciter la participation des élèves.
- Arrêter après la page 13 et amener les élèves à découvrir la signification du mot buisson en utilisant l'illustration et des questions.
- Arrêter après la page 15 et demander aux élèves :
 - Pourquoi est-ce que la queue de l'ours s'est brisée?
 - Penses-tu que l'ours et le renard sont encore amis? Pourquoi?
- Modéliser une réponse possible : « Je pense que... », puis solliciter la participation des élèves.
- Discuter et vérifier les hypothèses à la fin de l'histoire.

RÉACTIONS AU TEXTE

- Faire un retour sur le texte et amener les élèves à partager leurs réactions au texte en posant des questions telles que :
 - Penses-tu que c'est une histoire vraie? Pourquoi?
 - As-tu aimé l'histoire? Pourquoi?
 - Quel personnage as-tu préféré? Pourquoi?
 - Y a-t-il un personnage que tu n'as pas aimé? Pourquoi?

TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Ces activités sont à titre de suggestions.

- Relire à plusieurs reprises l'histoire aux élèves en faisant un retour sur le sens des mots nouveaux.
- Demander aux élèves de raconter l'histoire dans leurs propres mots (rappel du texte).
- Mettre à la disposition des élèves des marionnettes qui représentent les personnages et leur demander de mimer l'histoire.
- Demander aux élèves de fabriquer les personnages avec de la pâte à modeler, puis de les présenter à la classe.
- Demander aux élèves d'illustrer leur partie préférée de l'histoire par un dessin ou un collage et d'expliquer leur illustration en vous dictant une phrase.
- Relire à plusieurs reprises l'histoire aux élèves pour améliorer la compréhension et consolider le vocabulaire de certains élèves dont ceux qui suivent un programme d'actualisation linguistique en français (ALF) ou de perfectionnement du français (PDF).
- Enregistrer l'histoire puis placer le livre et la cassette dans le centre d'écoute. À l'occasion, demander à une autre personne de l'enregistrer afin de familiariser les élèves avec différents timbres de voix.

- Placer le cédérom du texte à la disposition des élèves dans le centre d'ordinateur (si disponible).

LIENS AVEC D'AUTRES MATIÈRES

- Sciences et technologie

Observer, décrire et comparer des êtres vivants et des choses.

Lecture aux élèves : 2e et 3e année

MODÈLE DE LEÇON

RÉCIT : Dubé, Jannine et Doris Barrette. Le Petit Capuchon rouge, St-Hubert (Québec), Les éditions du Raton Laveur, 1992.

ISBN 2-920660-24-1.

APERÇU DU TEXTE : Grand-mère offre un poisson rouge à sa petite-fille Clotilde. Lors d'une visite chez elle au bord de la mer,

Clotilde emmène son poisson dans son petit bocal. Et c'est le début d'une grande aventure pour le Petit Capuchon rouge.

ATTENTES DU PROGRAMME-CADRE

L'élève doit pouvoir :

- Lire et reconnaître les types de textes prescrits.
- Utiliser les stratégies appropriées pour construire le sens d'un texte.
- Comprendre et intégrer à son vocabulaire [...] des mots nouveaux rencontrés dans ses lectures.
- Montrer sa compréhension des textes lus, en tirer de l'information et exprimer ses réactions.

OBJECTIF DE LA LEÇON

- Amener les élèves à présenter les informations contenues dans le texte et à en démontrer la compréhension :
 - en les aidant à remplir un cadre de récit, dont voici deux modèles.

Cadre de récit

Qui?

Où?

Quand?

Quel est le problème?

Qu'est-il arrivé?

Quelle est la solution?

Titre du récit :

Début	Milieu	Fin
Qui? Où? Quand? Quel est le problème?		

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

Modèle de leçons

– en identifiant les ressemblances et les différences entre cette histoire et Le Petit Chaperon rouge à l'aide d'un tableau en T similaire au suivant.

MATÉRIEL

- Livre Le Petit Capuchon rouge
- Feuilles de papier conférence ou tableau

MISE EN SITUATION

- Amener les élèves à faire des prédictions sur le contenu du texte à partir du titre et de l'illustration de la page couverture du livre, en posant des questions telles que :
 - Selon toi, où l'histoire se déroule-t-elle?
 - Qui est déjà allé au bord de la mer?
 - Que voit-on au bord de la mer (p. ex., vagues, sable, galets, falaise, coquillages)? Présenter au moyen d'objets et d'illustrations les mots que les élèves n'auront pas mentionnés et qui se retrouvent dans le texte.
 - Quelles activités fait-on au bord de la mer (p. ex., baignade, pêche, château de sable)?
 - Qui vit dans la mer?
 - Peux-tu me nommer les poissons que tu connais?
 - Que mangent-ils?
 - Qui est le Petit Capuchon rouge?
 - Selon toi, pourquoi s'appelle-t-il ainsi?
 - Ce titre te fait-il penser à une autre histoire que tu connais? Laquelle? Pourquoi?
- Indiquer aux élèves que vous lirez l'histoire ensemble afin de découvrir les aventures du Petit Capuchon rouge, puis de comparer cette histoire à celle du Petit Chaperon rouge.

EXPLORATION

La répartition du temps pour l'exploration du texte est à titre de suggestion.

Premier jour

- Commencer la lecture du texte.
- Utiliser les illustrations, au besoin, pour expliquer le sens des mots nouveaux rencontrés dans le texte (p. ex., ouïes, algue, hameçon, épuisette).
- S'arrêter à la page centrale (illustration sans texte).
- Demander aux élèves de décrire ce qu'ils voient sur l'illustration.

Ressemblances Différences

Modèle de leçons

- Amener les élèves à faire des prédictions sur la suite de l'histoire :
 - Selon toi, que peut-il arriver au poisson au fond de la mer?
 - Selon toi, comment Clotilde se sent-elle?
 - Que peut-elle faire pour retrouver son poisson?
- Poursuivre la lecture de l'histoire en faisant les interventions qui s'imposent au niveau du vocabulaire.
- Amener les élèves à comparer leurs prédictions aux événements décrits dans le texte.
- Demander aux élèves s'ils ont aimé l'histoire et pourquoi.

Deuxième jour

- Relire l'histoire aux élèves, sans interruption.
- Reconstituer l'histoire en remplissant un cadre de récit avec les élèves, préparé à l'avance au tableau ou sur une feuille de papier conférence (voir les modèles proposés plus haut dans

« Objectif de la leçon »).

Troisième jour

- Relire le texte en faisant des closures à l'oral qui portent sur des mots familiers et sur des mots exploités avec les élèves, par exemple : « Il était une fois une petite _____ qui s'appelait _____ et qui habitait dans une grande _____ .
»
- Rappeler l'histoire du Petit Chaperon rouge en demandant aux élèves de la raconter dans leurs propres mots.
- Demander aux élèves d'identifier de façon collective les ressemblances et les différences entre Le Petit Capuchon rouge et Le Petit Chaperon rouge à l'aide d'un tableau en T dressé sur une feuille de papier conférence ou au tableau (voir le modèle du tableau en T plus haut dans « Objectif de la leçon »).

OBJECTIVATION

- Faire un retour sur l'objectif de la leçon afin d'amener les élèves à prendre conscience de leurs apprentissages et de favoriser le transfert de ces derniers dans d'autres situations.

TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Ces activités sont à titre de suggestions.

- Relire à plusieurs reprises l'histoire aux élèves en faisant un retour sur le sens des mots nouveaux afin de consolider l'apprentissage du vocabulaire.
- Centre de lecture

Écrire les principaux événements de l'histoire sur des bandes de papier puis demander aux élèves de replacer les bandes obtenues selon l'ordre chronologique des événements du récit.

- Centre d'écriture

Demander aux élèves d'écrire une nouvelle aventure du Petit Capuchon rouge.

MODÈLE DE LEÇON

- Centre d'enrichissement

1re activité

Demander aux élèves :

- de faire un inventaire de tous les noms de poissons dans le texte;
- de placer ces noms en ordre alphabétique;
- de les illustrer et d'en faire un petit recueil.

2e activité

Demander aux élèves :

- de sélectionner quelques mots nouveaux appris dans le texte;
- d'ajouter ces mots à leur dictionnaire personnel;
- d'écrire une définition de leurs mots (à l'aide du dictionnaire, au besoin);
- de les illustrer.
- Mettre le livre à la disposition des élèves dans le centre de lecture.
- Enregistrer l'histoire puis placer le livre et la cassette dans le centre d'écoute, pour répondre aux besoins de certains élèves dont ceux qui suivent un programme d'actualisation linguistique en français (ALF) ou de perfectionnement du français (PDF). En offrant un bon modèle de lecture, cette stratégie influera sur la fluidité en lecture.
- Activités connexes

Demander aux élèves :

- d’illustrer leur scène préférée et de la décrire au moyen de quelques phrases;
- de replacer toutes les pages obtenues en ordre chronologique afin de créer un livre collectif;
- de fabriquer des poissons en papier mâché, en papier bouchonné ou en se servant d’une autre technique;
- d’illustrer le fond de la mer à l’aide de peinture tactile ou d’une autre technique;
- de mimer l’histoire;
- de faire une recherche sur les poissons sur un site Web approprié.

LIENS AVEC D’AUTRES MATIÈRES

- Éducation artistique

Arts plastiques

- Explorer diverses formes de représentations en arts plastiques pour communiquer des idées, des expériences et des sentiments personnels.
- Produire une variété d’œuvres à deux et trois dimensions en appliquant les techniques apprises et en suivant sommairement les étapes du processus de création artistique.

- Sciences

Systemes vivants

- Explorer les caractéristiques comportementales de différents groupes d’animaux (p. ex., les poissons) ainsi que les étapes de leur croissance (2e année).

Modèle de leçons

PETIT ROMAN JEUNESSE : Therrien, Maurice. Éloïse et le vent, Waterloo

(Québec), Les Éditions Michel Quintin, 2000, Collection Saute-Mouton.

ISBN 2-89435-127-X.

APERÇU DU TEXTE : Éloïse trouve un violon et veut apprendre à jouer et à composer sa propre musique. Les oiseaux, ses amis, lui conseillent d’écouter le vent pour découvrir le secret de la musique.

ATTENTES DU PROGRAMME-CADRE

L’élève doit pouvoir :

- Lire et reconnaître les types de textes prescrits.
- Utiliser diverses stratégies de lecture pour construire le sens d’un texte.
- Comprendre et intégrer à son vocabulaire des expressions et des mots nouveaux rencontrés dans ses lectures.

- Montrer sa compréhension des textes lus, en tirer de l'information et exprimer ses réactions.

OBJECTIFS DE LA LEÇON

- Dégager les informations principales de chaque chapitre.
- Développer le goût de lire.

MATÉRIEL

- Livre Éloïse et le vent
- Tableau
- Feuilles de papier conférence
- Musique les Quatre Saisons de Vivaldi (disque, cédérom, cassette audio)

MISE EN SITUATION

- Faire écouter aux élèves un extrait de l'oeuvre de Vivaldi, les Quatre Saisons.
- Demander aux élèves d'identifier le genre d'instrument de musique utilisé dans cette oeuvre.
- Faire appel aux connaissances antérieures et au vécu des élèves en posant des questions comme :
 - Qui suit des cours de musique?
 - De quel instrument joues-tu?
 - Parle-moi de ton professeur de musique.
 - Parle-moi de tes cours de musique.
 - Quel instrument de musique préfères-tu? Pourquoi?
- Exploiter la page couverture du livre avec les élèves. Leur demander de faire des prédictions à partir du titre et de l'illustration.

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

- Lire aux élèves le texte imprimé à l'endos du livre. Leur demander de faire des prédictions sur le secret du vent et écrire ces prédictions sur une feuille de papier conférence.
- Informer les élèves que vous lirez ensemble un chapitre par jour et cherchez les informations principales de chaque chapitre.

EXPLORATION

La répartition du temps pour l'exploration du texte est à titre de suggestion.

Premier jour

- Rappeler aux élèves, avant de lire le texte, que vous travaillerez ensemble pour trouver les informations principales dans chaque chapitre.
- Expliquer aux élèves que cette stratégie aide à comprendre un texte.
- Lire aux élèves le premier chapitre.

- Travailler la compréhension du chapitre en posant des questions faisant appel à plusieurs stratégies de compréhension, par exemple :
 - Peux-tu nommer les personnages du premier chapitre?
 - Comment Éloïse se sent-elle au début de l’histoire? Comment le sais-tu?
 - Peux-tu décrire le professeur de violon d’Éloïse?
 - Pourquoi, selon toi, monsieur von Stokowski est-il un professeur sévère?
 - Monsieur von Stokowski joue dans un orchestre; peux-tu m’expliquer ce qu’est un orchestre?
 - Quel est le rêve d’Éloïse?
 - Comment se sent-elle à la fin du premier chapitre? Pourquoi?
 - Pourquoi l’auteur a-t-il choisi le titre « Toc-toc! » pour son chapitre?
 - Peux-tu donner un autre titre à ce chapitre?
- Formuler avec les élèves les informations principales du chapitre. Les écrire sur une feuille de papier conférence après y avoir identifié le chapitre.

Jours suivants

- Exploiter chaque chapitre en suivant la même démarche, à raison d’un chapitre par jour.
- Faire un retour sur les prédictions des élèves à la fin de l’exploitation du roman.

Remarque : Avant la lecture de chaque chapitre, l’enseignante ou l’enseignant peut identifier les mots difficiles ou nouveaux pour les élèves et les écrire au tableau. On les leur présentera par la suite au cours de diverses activités.

Premier chapitre

Toc-toc!

Éloïse trouve un violon et prend des leçons. Son professeur est très sévère et elle se décourage. Elle rêve de composer sa propre musique.

MODÈLE DE LEÇON

OBJECTIVATION

- Faire un retour sur les objectifs de la leçon afin d’amener les élèves à prendre conscience de leurs apprentissages et de favoriser le transfert de ces derniers dans d’autres situations.

TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Ces activités sont à titre de suggestions.

- Écrire les informations principales de chaque chapitre sur des bandes de papier. Demander aux élèves de replacer les bandes obtenues par ordre chronologique (regroupement).
- À partir des illustrations des pages 5 à 9, exploiter le vocabulaire qui se rapporte à la musique.

- Identifier, dans un extrait du roman, les mots que remplacent les pronoms (voir l'annexe figurant à la suite de ce modèle). Pratiquer d'abord cet exercice avec les élèves à l'aide de quelques exemples, puis les laisser le terminer de façon individuelle.
- Demander aux élèves d'écrire leur partie préférée du roman et de l'illustrer au moyen d'une technique de leur choix.
- Écouter la musique de Vivaldi avec les élèves. Après l'écoute, leur demander d'illustrer la musique avec la technique d'arts plastiques de leur choix.
- Placer un enregistrement de la pièce de Vivaldi dans le centre d'écoute.
- Fabriquer un instrument de musique à partir de matériel de recyclage.
- Faire une recherche sur les instruments à cordes dans un orchestre afin d'apprendre à les reconnaître.
- Inviter les élèves instrumentistes à jouer une pièce en classe.

LIENS AVEC LES AUTRES MATIÈRES

- Éducation artistique

Musique

- Exprimer ses sentiments, ses idées et son appréciation à l'égard de diverses compositions musicales (les siennes, celles de ses camarades et celles de compositeurs) en se servant de mots simples mais justes ou en traduisant son appréciation sous une autre forme que les mots.
- Décrire les éléments-clés des sons (hauteur, durée, intensité et timbre) et quelques formes de représentation en musique.
- Se servir de divers objets ou instruments pour produire des sons, communiquer des idées, des expériences et des sentiments personnels.
- Arts plastiques
 - Explorer diverses formes de représentation en arts plastiques pour communiquer des idées, des expériences et des sentiments personnels.
 - Appliquer les techniques apprises et suivre sommairement les étapes du processus de création artistique pour produire une variété d'œuvres à deux et trois dimensions.

Annexe : Exercice pratique – Les mots de substitution

Écris dans la bulle le mot que le pronom remplace.

Éloïse et le vent (Extrait)

Éloïse apprend à jouer du violon. Son violon, elle l'a trouvé l'autre

jour dans le grenier de la maison. Il était très vieux et tout

poussiéreux. Mais Éloïse a senti qu'il restait encore de la musique

dans ses cordes, beaucoup de musique. Elle voulait entendre la

musique cachée dans son violon. Elle voulait le faire chanter. Alors

elle a commencé à prendre des leçons. Son professeur s'appelle

monsieur von Stokowski. Tout le monde dit qu'il est très bon

violoniste. Il joue même dans un orchestre. Éloïse le trouve drôle

avec sa barbichette au menton. Mais elle le trouve aussi très sévère.

La lecture partagée

Ses caractéristiques et ses bienfaits Lors de la lecture partagée, l'enseignante ou l'enseignant anime la période en utilisant un texte que tous les élèves peuvent voir (p. ex., écrit sur un transparent et projeté à l'écran, écrit sur du papier conférence ou au tableau, livre géant, affiche). Au cours de cette période, l'enseignante ou l'enseignant lit le texte avec la participation grandissante des élèves et explore le texte en interaction constante avec eux.

La lecture partagée constitue un élément d'enseignement et d'apprentissage important dans le programme de lecture. Elle « procure aux élèves l'appui dont ils ont besoin quand ils commencent leur apprentissage de la lecture et sont encore incertains de leurs habiletés de lecteurs. » (Maurice, 1997, p. 104) Elle permet la présentation de nouveaux concepts relatifs au texte ainsi que l'enseignement explicite de stratégies de lecture. Elle favorise également la consolidation des apprentissages déjà faits.

Le niveau d'aide fournie par l'adulte varie selon la complexité du texte et la familiarité des élèves avec le type de texte. Le même texte pourra être relu à plusieurs reprises pour atteindre divers objectifs d'apprentissage. Lors de ces relectures, les élèves se familiarisent de plus en plus avec le texte et utilisent de moins en moins l'aide de l'adulte. Ils apprennent à résoudre eux-mêmes leurs problèmes de lecture et à appliquer des stratégies dans un contexte significatif.

« Ce modèle de lecture, fluide et expressive, à laquelle les élèves participent pleinement, les amène à développer de bonnes stratégies de lecture, un sens du rythme de la langue française et l'habitude à s'exprimer en français. »

(Maurice, 1997, p. 105)



Michel est très
heureux aujourd'hui.
Il a une petite soeur.
Elle s'appelle Mélanie.
Bravo!

Le message du jour, écrit par l'enseignante ou l'enseignant, offre quotidiennement une occasion de lecture partagée.

Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant consiste à :	Le rôle de l'élève consiste à :
<ul style="list-style-type: none">favoriser le processus de résolution de problèmes tel qu'il s'applique dans la lecture;	<ul style="list-style-type: none">pratiquer la lecture dans un environnement stimulant;développer des stratégies et des habiletés de lecture efficaces;

Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant consiste à :	Le rôle de l'élève consiste à :
<ul style="list-style-type: none"> • enseigner des stratégies et des habiletés de lecture efficaces; • promouvoir la compréhension en lecture; • consolider chez l'élève les concepts associés à l'écrit et les correspondances entre lettres et sons; • enseigner du vocabulaire; • faire connaître de nouveaux types de textes; • enseigner les caractéristiques de divers types de textes; • faire des liens avec d'autres sujets au programme; • dépister les besoins des élèves afin de créer les groupes pour la lecture guidée; • observer chez les élèves l'utilisation des stratégies de lecture. 	<ul style="list-style-type: none"> • apprendre en écoutant de bons modèles de lecture; • comprendre ce qu'est la lecture; • développer la confiance nécessaire pour lire de façon autonome; • prendre des risques et accepter de se tromper dans un milieu d'apprentissage sécurisant; • s'écouter lire; • reconnaître rapidement les mots fréquents; • développer l'habileté à lire de façon fluide et expressive; • se familiariser avec une variété de textes; • prendre plaisir à lire une variété de textes.

La lecture partagée offre à l'enseignante ou à l'enseignant l'occasion d'explorer une variété de textes courants et littéraires et d'amener les élèves à prendre conscience des différentes intentions de lecture. Il importe d'intégrer les diverses matières au programme de lecture en présentant aux élèves des textes qui touchent plusieurs domaines du programme scolaire. Ceci permet d'enrichir leur connaissance des contenus, de les aider à acquérir un vocabulaire propre à chaque sujet et de développer l'habileté à interpréter correctement les composantes visuelles qui accompagnent un texte.

Lors d'une période de lecture partagée, chaque élève participe à la lecture et aux discussions en fonction des stratégies et des habiletés déjà acquises, tout en ayant l'occasion d'apprendre des autres élèves. L'enseignante ou l'enseignant planifie l'activité en fonction du type de texte choisi ainsi que des connaissances antérieures, des expériences et des compétences en lecture des élèves. L'exploitation d'un texte peut s'échelonner sur une période de plusieurs jours. Lors de chaque relecture du texte,

« Afin que les expériences puissent servir à la compréhension des textes, il est nécessaire d'utiliser le langage pour revenir sur les expériences vécues et pour encourager les enfants à manipuler le vocabulaire relié au thème présenté. Il est important de poser aux élèves des questions qui stimulent la pensée : leur suggérer un problème à résoudre, leur faire faire des hypothèses, les amener à comparer, à classer, et ainsi de suite. »

(Giasson, 1995, p. 169)

L'enseignante ou l'enseignant détermine la stratégie ou le concept à enseigner. Une fois présenté et enseigné pendant la lecture partagée, on peut y revenir lors d'une période de lecture partagée subséquente ou de périodes de lecture guidée et de lecture autonome.

Les objectifs d'enseignement et d'apprentissage et la fréquence des périodes de lecture partagée varient selon les années d'études. En maternelle, au jardin d'enfants et en 1^{re} année, la lecture partagée doit se faire chaque jour. En 2^e et 3^e année, la lecture partagée doit se faire au moins deux ou trois fois par semaine.

Parmi les ressources à utiliser pour la lecture partagée, on compte :

- les livres géants;
- les livres de littérature enfantine;
- les poèmes, les comptines et les chansons;
- les livres à structures répétées;
- les livres de base en lecture;
- les graphiques, les cartes sémantiques, les constellations, les toiles d'araignée;
- les murs de mots et les écrits affichés dans la classe;
- les textes provenant de diverses matières;
- les textes écrits sur transparents.

Préparation de l'enseignante ou de l'enseignant

En préparation à la lecture partagée, l'enseignante ou l'enseignant choisit un texte stimulant, intéressant et adapté au langage des élèves (p. ex., en 1^{re} année, les textes doivent comporter des structures répétitives et des éléments prévisibles).

Les textes prévisibles possèdent des caractéristiques permettant aux enfants de prédire aisément leur structure et leur contenu (Giasson, 1995). Variés et de bonne qualité littéraire, les textes sélectionnés doivent comporter suffisamment de défis de lecture à surmonter avec l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant pour offrir aux élèves des expériences d'apprentissage riches et stimulantes, qui suscitent la réflexion et développent la compréhension en lecture. Lors de chaque période de lecture partagée, qu'il s'agisse de la première lecture du texte ou d'une relecture, l'enseignante ou l'enseignant détermine un ou des objectifs spécifiques d'apprentissage. Les textes choisis lui permettront d'atteindre les objectifs visés.

« Ces livres, que les enfants ne sont pas encore en mesure de lire seuls, sont des sources très riches pour travailler à l'acquisition de capacités de prédiction et de vérification des élèves. Ils constituent également des moments privilégiés au cours desquels les élèves réagiront à l'histoire, aux personnages, aux valeurs, etc. »

(Giasson, 1995, p. 169)

« Après la lecture, il faut donner aux enfants le temps de réagir à l'histoire. Ce travail en groupe sur un texte signifiant leur permet de mieux comprendre les relations entre les personnages et de faire des liens avec leur propre expérience. »

(Giasson, 1995, p. 172)

	Lecture aux élèves.	Lecture partagée
Lecture	Faites aux élèves	Avec les élèves
Aide de l'adulte	Élevée	Soutenue
Texte varier	<ul style="list-style-type: none"> • Une copie du texte pour l'enseignante ou l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • Une copie grand format exploitée avec la classe ou un groupe d'élèves
Niveau de difficulté des textes	<ul style="list-style-type: none"> • Le texte : <ul style="list-style-type: none"> – comporte de nombreux défis de lecture; – se situe au niveau de la compréhension orale des élèves; – est considéré difficile, mais est lu par l'enseignante ou l'enseignant (moins de 90 % de précision). 	<ul style="list-style-type: none"> • Le texte : <ul style="list-style-type: none"> – comporte de nombreux défis de lecture que le groupe est prêt à surmonter; – est considéré difficile, mais peut être lu avec l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant (moins de 90 % de précision); – peut également correspondre au niveau d'apprentissage de l'élève (de 90 à 94 % de précision).
Regroupements	<ul style="list-style-type: none"> • Grand groupe hétérogène • Petits groupes hétérogènes • Individuellement 	<ul style="list-style-type: none"> • Grand groupe hétérogène • Petits groupes hétérogènes
Interventions	<ul style="list-style-type: none"> • Accent mis sur le plaisir de lire et sur les stratégies de compréhension • Lecture du texte par l'enseignante ou l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • Accent mis sur l'enseignement des stratégies de lecture • Lecture dirigée par l'enseignante ou l'enseignant qui intervient de moins en moins à mesure

		que les élèves se familiarisent avec le texte
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension • Plaisir de lire • Motivation • Vocabulaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension • Motivation • Vocabulaire • Fluidité

Avant la lecture

(mise en situation)

On suggère d'afficher le texte avant la période de lecture partagée pour permettre aux élèves de se familiariser avec lui et d'en lire certaines parties. L'enseignante ou l'enseignant :

- fait appel aux connaissances antérieures des élèves et détermine l'intention de lecture;
- présente le livre en faisant des commentaires sur le titre, les illustrations, les créateurs du livre (p. ex., auteure, illustrateur);
- invite les élèves à prédire le contenu du texte à partir des illustrations, des titres et sous-titres;
- inscrit les prédictions sur un tableau (p. ex., technique SAVVA);
- présente les nouveaux concepts et sujets abordés dans le texte;
- enseigne le nouveau vocabulaire;
- enseigne les caractéristiques particulières du texte.

L'élève :

- prédit le contenu du texte à l'aide des illustrations, des titres et sous-titres.

Pendant la lecture

(exploration)

L'enseignante ou l'enseignant détermine un objectif spécifique d'apprentissage différent d'une leçon à l'autre, qu'il s'agisse de la première lecture du texte ou d'une lecture subséquente.

L'enseignante ou l'enseignant :

- anime une discussion sur le contenu du texte;
- encourage les élèves à identifier les passages difficiles du texte;
- modélise des stratégies pour résoudre des problèmes de décodage et de compréhension en lecture;
- amène les élèves à mettre en pratique les stratégies et les habiletés apprises;
- amène les élèves à réfléchir sur l'efficacité des stratégies utilisées.

L'élève :

- lit le texte avec l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant;
- participe activement à la discussion;
- identifie les passages difficiles du texte;
- met en pratique les habiletés et les stratégies apprises;
- réfléchit sur l'efficacité des stratégies utilisées.

Après la lecture (objectivation, réactions au texte et transfert des apprentissages)

L'enseignante ou l'enseignant choisit des activités significatives qui suscitent la réflexion et amènent les élèves à appliquer les stratégies apprises et à utiliser leurs nouvelles connaissances dans d'autres contextes.

L'enseignante ou l'enseignant :

- fait un retour sur les objectifs de la leçon afin d'amener les élèves à prendre conscience de leurs apprentissages et de favoriser le transfert de ces derniers dans d'autres situations;
- demande aux élèves de réagir au texte;
- propose aux élèves des activités se prêtant au transfert des apprentissages.

L'élève :

- participe au Théâtre des lecteurs;
- organise de l'information sous diverses formes (p. ex., tableau, toile d'araignée, constellation, graphique, cadre de récit, tableau sémantique);
- présente le texte sous une autre forme (p. ex., raconte l'histoire dans ses propres mots, la présente avec des marionnettes);

Déroulement d'une période de lecture partagée

Lors de la lecture partagée, tous les élèves doivent voir le texte ou le livre aisément. Avant d'aborder la lecture, il importe de déterminer les éléments à exploiter selon le contenu et la structure du texte ainsi que les stratégies d'identification de mots et de compréhension à enseigner ou à consolider.

Suite à l'exploitation collective, le livre original (en grand ou petit format) est mis à la disposition des élèves qui auront ainsi accès à ce matériel lors des périodes de lecture autonome. Dans le cas du matériel de lecture créé en classe, chaque élève peut avoir sa propre copie à lire et à relire, au besoin.

Relecture du texte

Lors de chaque relecture du texte, l'enseignante ou l'enseignant détermine un objectif spécifique d'apprentissage et identifie les stratégies à enseigner, selon les besoins en lecture notés durant les évaluations précédentes et les observations faites durant la lecture initiale du texte.

- discute de divers éléments du texte (p. ex., caractéristiques des personnages, intrigue, éléments humoristiques);
- exploite le vocabulaire (p. ex., mots de la même famille, mots qui riment);
- utilise des lettres magnétiques pour composer et décomposer des mots;
- réagit par écrit (p. ex., réponses à des questions dans son carnet de lecture);
- illustre des événements de l'histoire à placer en séquence;
- utilise la dramatisation et les jeux de rôles;
- explore le livre-cassette dans le centre d'écoute;
- utilise le texte à partir du cédérom dans le centre d'ordinateur;
- enregistre le livre.

Jour 1

- Mise en situation
- Lecture initiale du texte, habituellement par l'enseignante ou l'enseignant
- Discussions sur le texte
- Jours 2 à 5
- Relecture quotidienne du texte
- Détermination quotidienne d'un objectif de lecture différent
- Stratégie différente chaque jour
- Modélisation chaque jour d'une stratégie et expression à haute voix de ses réflexions sur le texte

Jours 1 à 5

- Les activités de réaction au texte :
 - n'ont pas nécessairement lieu chaque jour, mais selon les besoins;
 - doivent être modélisées et fréquemment mises en pratique;
 - doivent viser la consolidation d'habiletés langagières;
 - doivent consolider les stratégies enseignées et amener les élèves à approfondir leur compréhension du texte;
 - peuvent se faire pendant que l'enseignante ou l'enseignant travaille avec des groupes de lecture guidée.

Exemple d'horaire sur cinq jours pour la lecture partagée

Lecture partagée : 2e année

MO D È L E D E L E Ç O N

PETIT ROMAN JEUNESSE : Paré, Roger. Plaisirs de vacances,
Montréal, Les éditions de la courte échelle, 1995.

ISBN 2-89021-253-X.

APERÇU DU TEXTE : Deux souris découvrent le plaisir des vacances.

ATTENTES DU PROGRAMME-CADRE

L'élève doit pouvoir :

- Lire et reconnaître les types de textes prescrits.
- Utiliser les stratégies appropriées pour construire le sens d'un texte.
- Comprendre et intégrer à son vocabulaire des expressions et des mots nouveaux rencontrés dans ses lectures.
- Montrer sa compréhension des textes lus, en tirer de l'information et exprimer ses réactions.
- Lire à haute voix, en articulant clairement.

OBJECTIFS DE LA LEÇON

- Initier les élèves au plaisir de la poésie.
- Découvrir les rimes.
- Travailler la correspondance graphème–phonème.
- Exploiter les illustrations riches en informations.
- Amener les élèves à lire un passage avec fluidité.
- Organiser des informations dans une constellation.

MATÉRIEL

- Livre Plaisirs de vacances

- Feuilles de papier conférence ou transparents (écrire une page de texte par feuille pour permettre aux élèves de s’y référer lors des activités ciblant le transfert des apprentissages)
- Tableau
- Globe terrestre
- Étiquettes pour écrire des mots
- Petite valise (facultatif)

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

MODÈLE DE LEÇON

MISE EN SITUATION

- Utiliser le globe terrestre pour amorcer, avec les élèves, un remue-méninge sur les vacances :
 - Où as-tu déjà passé tes vacances?
 - Qu’as-tu fait pendant tes vacances?
 - Où aimerais-tu aller?
 - Qu’aimerais-tu faire?
- Organiser l’information dans une constellation (voir l’exemple présenté à la fin de ce modèle).
- Annoncer aux élèves qu’aujourd’hui, ils vont rencontrer deux personnages qui rêvent de vacances.
- Exploiter la page couverture avec les élèves :
 - Qui sont les personnages dans cette histoire?
 - Où les souris se cachent-elles?
 - Comment sait-on que les deux souris rêvent de vacances?
- Lire le titre.

EXPLORATION

La répartition du temps pour l’exploration du texte est à titre de suggestion.

Premier jour

- Exploiter une page de texte à la fois, avec l’illustration correspondante.
- Présenter la première illustration en demandant aux élèves de décrire ce qu’ils voient. Au besoin, poser des questions pour stimuler la discussion.
- Lire avec les élèves le texte correspondant à l’illustration, en suivant avec le doigt sur la feuille de papier conférence ou le transparent.
- Découvrir le sens des mots inconnus à l’aide des trois systèmes d’indices.
- Poser des questions sur le contenu :
 - Comment s’appellent les deux souris?
 - À quoi compare-t-on la Terre?
 - Quel est le rêve des deux souris? Comment le sais-tu?
- Procéder de la même façon pour exploiter chaque illustration et le texte correspondant.

Deuxième jour

- Revoir la notion de rime avec les élèves :
 - leur demander d’expliquer dans leurs mots ce qu’est une rime;
 - leur demander de trouver des mots qui riment;
 - écrire ces mots au tableau;
 - leur demander d’encercler la partie du mot qui rime.
- Inviter les élèves à faire une chasse aux rimes lors de la relecture du livre.

- Faire lire la première page du texte par un ou une élève, en suivant avec le doigt sur la feuille de papier conférence ou le transparent.
- Demander aux élèves d'identifier les mots qui riment.
- Procéder de la même façon avec chaque page du texte.
- Demander aux élèves d'écrire sur une étiquette deux mots du texte qui riment (p. ex., lit et ami).
- Recueillir les étiquettes et les placer dans la Valise des rimes dans le centre d'enrichissement.

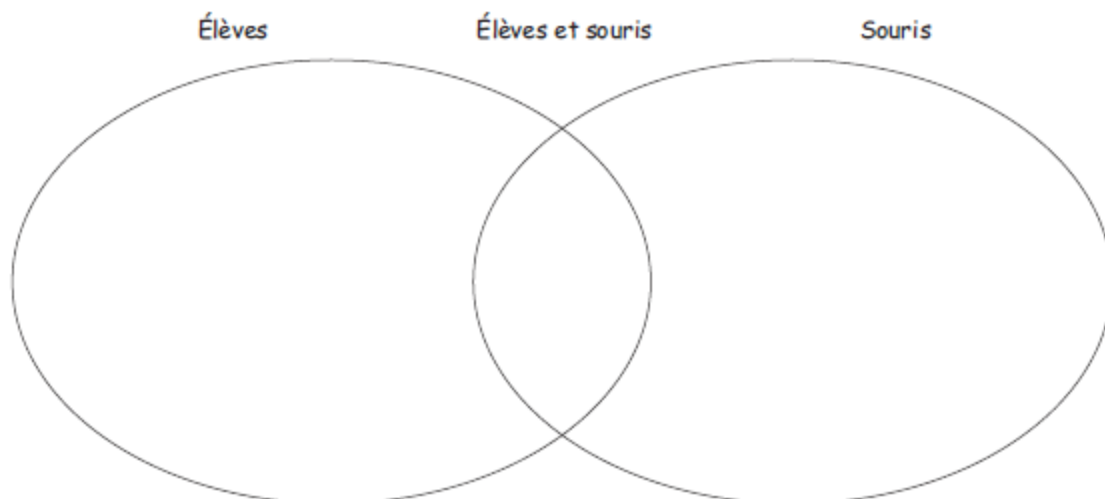
Troisième jour

- Relire le texte à l'unisson, avec rythme et expression.
- Continuer à travailler la notion de rime :
 - Demander aux élèves d'écrire sur une étiquette leur nom ainsi qu'un mot avec lequel il rime. À tour de rôle, les élèves utilisent les mots de l'étiquette pour composer oralement une phrase contenant une rime et la présentent à la classe (p. ex., « Je m'appelle Kayla et j'aime le chocolat. »).
 - Demander aux élèves de trouver une rime qui ne se trouve pas dans le texte et de l'écrire sur une étiquette.
 - Recueillir les étiquettes et les utiliser pour réaliser des activités orales et écrites (collectives ou individuelles).
 - Placer les étiquettes dans la Valise des rimes du centre d'enrichissement.

Quatrième jour

- Relire le texte à l'unisson, avec rythme et expression.
- Faire une liste des endroits visités par les souris et utiliser l'information recueillie lors de la mise en situation (organisation de l'information en constellation) pour illustrer dans un diagramme de Venn les endroits visités uniquement par les souris, ceux visités uniquement par les élèves et les endroits visités à la fois par les souris et les élèves.

Endroits visités



Cinquième jour

- Choisir une page du livre.
 - Lire à plusieurs reprises cette page à l'unisson avec les élèves afin d'atteindre un bon niveau de fluidité.
 - Placer les élèves en dyades et leur demander de lire cette même page ensemble plusieurs fois.
- Les encourager à s'entraider au besoin.
- Demander aux élèves de lire cette page à tour de rôle à leur partenaire.
 - Travailler à l'aide du texte la connaissance des graphèmes, des phonèmes et des syllabes (environ 5 à 10 minutes) en donnant des consignes telles que :
 - Trouve un mot court, un mot long.
 - Trouve un mot à une syllabe, à deux syllabes, à trois syllabes.
 - Trouve deux mots qui commencent par la même lettre.
 - Trouve deux mots qui commencent par la même syllabe.
 - Trouve deux mots qui riment.
 - Trouve deux mots qui contiennent le son ou (eu, on...) au début du mot, à la fin du mot.

RÉACTIONS AU TEXTE

- As-tu aimé ce livre? Pourquoi?
- Quelle est ton illustration préférée? Pourquoi?

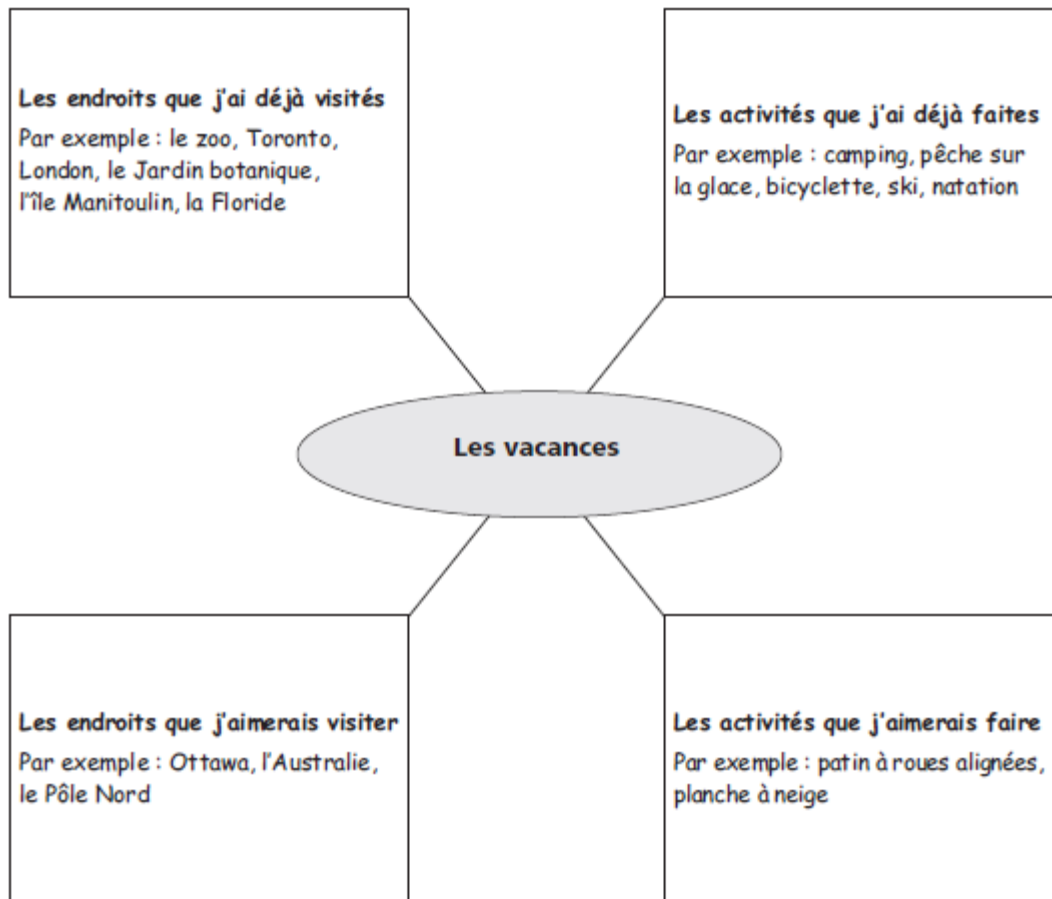
TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Ces activités sont à titre de suggestions.

- Relire à plusieurs reprises l'histoire aux élèves en faisant un retour sur le sens des mots nouveaux.
- Écrire les nouveaux mots sur une feuille de papier conférence et les afficher au tableau pendant quelque temps pour favoriser la consolidation de leur apprentissage.
- Centre d'écoute
- Enregistrer le texte puis placer le livre et la cassette dans le centre d'écoute.

- Centre d'enrichissement (Valise des rimes)
Demander aux élèves d'inventer d'autres rimes qui ne se trouvent pas dans le texte, de les écrire sur des étiquettes et de déposer ces étiquettes dans la Valise des rimes. Utiliser les étiquettes déposées dans la Valise des rimes pour composer deux phrases qui riment ou des poèmes.
 - Centre de lecture
Écrire chaque page de texte sur des bandes de papier à raison d'une seule ligne de texte par bande. Placer dans une enveloppe les bandes obtenues (une enveloppe par page de texte).
Voici par exemple quel serait le contenu de la première enveloppe :
Souris-Mimi et Souris-Lili veulent faire le tour du monde le tour de cette terre aussi ronde que le plus gros des ballons.
Demander ensuite aux élèves :
 - de choisir une enveloppe et de placer en ordre les bandes de texte qui s'y trouvent;
 - de s'autocorriger, à l'aide du livre ou du texte écrit sur les feuilles de papier conférence.
 - Utiliser les étiquettes de la Valise des rimes pour réaliser des activités collectives orales ou écrites.
 - Faire un diagramme à bandes pour représenter les endroits que les élèves aimeraient visiter.
- LIENS AVEC D'AUTRES MATIÈRES
- Mathématiques
Traitement des données et probabilité
 - Présenter des données à l'aide de diagrammes.

Exemple de constellation



Lecture partagée : 3e année

MODÈLE DE LEÇON

TEXTE INFORMATIF : Suzuki, David et Barbara Hehner.

« Un jardin sous verre » dans L'environnement, p. 24-26, Saint-Lambert, Les éditions Héritage, 1991.

APERÇU DU TEXTE : Présentation de la démarche à suivre pour créer dans une bouteille un petit environnement pour les plantes.

ATTENTES DU PROGRAMME-CADRE

L'élève doit pouvoir :

- Lire et reconnaître les types de textes prescrits.

- Utiliser diverses stratégies de lecture pour construire le sens d'un texte.
- Comprendre et intégrer à son vocabulaire des expressions et des mots nouveaux rencontrés dans ses lectures.
- Montrer sa compréhension des textes lus, en tirer de l'information et exprimer ses réactions.

OBJECTIFS DE LA LEÇON

- Dégager les informations contenues dans le texte dans le but de réaliser l'expérience.
- Amener les élèves à gérer leur compréhension en :
 - reformulant l'information dans leurs propres mots;
 - se posant des questions tout au long de la lecture du texte.
- Respecter la marche à suivre dans la réalisation de l'expérience.

MATÉRIEL

- Texte « Un jardin sous verre » écrit au tableau, sur des transparents ou sur des feuilles de papier conférence (voir l'annexe figurant à la suite de ce modèle)
- Une copie du texte par équipe pour la réalisation de l'expérience
- Matériel nécessaire décrit dans le texte
- Jardin sous verre déjà réalisé ou illustrations de jardins sous verre (revues, magazines)

MISE EN SITUATION

- Animer un remue-méninges sur le jardinage :
 - Qui a déjà fait du jardinage? Peux-tu nous en parler?
 - Qui a des plantes d'intérieur à la maison? Quelles sortes de plantes avez-vous?
 - Qui en prend soin? Quels soins leur donnez-vous?
 - As-tu déjà fait pousser des plantes? Comment as-tu fait?
- Demander aux élèves s'ils ont déjà fait des expériences avec des plantes, de raconter ces expériences.
- Montrer aux élèves un jardin sous verre ou leur présenter des illustrations de jardin sous verre. Discuter avec eux des caractéristiques de ce genre de jardin

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

MODÈLE DE LEÇON

- Lire le titre du texte et informer les élèves que vous allez lire ensemble un texte décrivant la marche à suivre pour créer un jardin dans une bouteille. Après quoi, chaque élève devra le réaliser en suivant les directives décrites dans le texte.

EXPLORATION

La répartition du temps pour l'exploration du texte est à titre de suggestion.

Premier jour

- Faire lire par les élèves la liste du matériel, un élément à la fois, et vérifier leur compréhension au moyen de questions.
- Aider les élèves à découvrir le sens des mots nouveaux à l'aide des stratégies appropriées (p. ex., contexte, dictionnaire, matériel concret, illustrations et analogies).
- Écrire sur une feuille de papier conférence les mots nouveaux à mesure qu'on les rencontre dans le texte (p. ex., capillaire, fougère, terreau, rigide, concassé, brindille).
- Faire lire la première étape de la marche à suivre puis :
 - vérifier la compréhension du vocabulaire et amener les élèves à découvrir le sens des mots nouveaux en utilisant les stratégies appropriées, en posant des questions et en donnant des explications au besoin;
 - demander à un ou une élève de redire dans ses mots ce qu'on vient de lire;
 - poser des questions pour approfondir la compréhension du texte (p. ex., « Pourquoi est-il important de bien rincer la bouteille après l'avoir lavée avec du savon? »).
- Procéder de la même façon pour chaque étape de la marche à suivre.

Deuxième jour

- Placer les élèves en dyades. À tour de rôle, ils lisent une étape de la démarche et l'expliquent à leur partenaire dans leurs propres mots.

Troisième jour

- Demander aux élèves (individuellement, en dyades ou en groupes de trois, au choix des enseignants) de dessiner le plan de leur jardin sous verre en se servant du texte et en tenant compte du matériel et des plantes mis à leur disposition.

Quatrième jour

- Demander aux élèves de réaliser leur jardin sous verre en suivant les directives du texte et en se référant à leur plan.

OBJECTIVATION

- Revenir sur les objectifs de la leçon afin d'amener les élèves à prendre conscience de leurs apprentissages et de favoriser le transfert de ces derniers dans d'autres situations.

MODÈLE DE LEÇON

TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Ces activités sont à titre de suggestions.

- Demander aux élèves d'illustrer, dans leur carnet de lecture, leur jardin sous verre et d'y écrire leurs commentaires.
- Expliquer aux élèves comment tenir un journal sur la croissance de leurs plantes.
- Demander aux élèves de présenter leur jardin sous verre à la classe selon des critères établis, par exemple :
 - présenter leur jardin en utilisant le vocabulaire approprié rencontré dans le texte;
 - décrire ce qui a été facile et difficile dans la réalisation de l'expérience (p. ex., « J'ai trouvé... facile. J'ai eu de la difficulté à... »);
 - partager leurs réactions et leurs sentiments suite à l'expérience (p. ex., «J'ai aimé... Je n'ai pas aimé... »).
- Centre d'enrichissement
Inviter les élèves à faire une recherche sur Internet au sujet des jardins sous verre (voir http://www2.ville.montreal.qc.ca/jardin/info_verte/feuilleter_terrarium/feuilleter_terrarium.htm) et à tenter d'autres expériences. Mettre à la disposition de la classe le résultat de leurs recherches.
- Organiser la visite d'une serre ou d'un jardin botanique, là où c'est possible.
LIENS AVEC LES AUTRES MATIÈRES
- Mathématiques
Mesure
 - Démontrer une compréhension de certaines unités de mesure conventionnelles.
- Sciences
Systèmes de la Terre et de l'espace – Le sol dans l'environnement
 - Démontrer sa compréhension des similitudes et des différences entre les types de sol [...]
 - Reconnaître l'importance du sol pour les êtres vivants [...]
- Systèmes vivants – Les plantes : croissance et changements
 - Démontrer sa compréhension des similitudes et des différences entre les caractéristiques physiques de différentes espèces végétales et se familiariser avec les changements que subissent les plantes avec le temps.
 - Explorer les besoins essentiels des plantes et l'effet des variations dans les conditions environnementales et décrire ses observations et ses recherches.

Annexe : Texte pour l'activité « Un jardin sous verre »

Un jardin sous verre

Crée dans une bouteille un petit environnement pour les plantes.

Matériel

- Une grosse bouteille de verre transparent ou un bocal avec un couvercle (il est facile de travailler avec un bocal à grande ouverture)
- Quelques petites plantes vertes (il te faut des plantes qui pousseront lentement et resteront petites, comme des capillaires et des fougères, du lierre miniature et des mousses)
- Des petits cailloux
- Quelques briquettes de charbon
- Un sac
- Un marteau
- Une passoire
- Du terreau
- Un morceau de papier rigide
- Du papier journal

Marche à suivre

1. Lave ta bouteille soigneusement avec de l'eau et du savon.
2. Étends quelques feuilles de papier journal pour faire une surface de travail.
3. Lave bien les cailloux. Dépose-les au fond de ta bouteille en une couche de 2 à 3 cm d'épaisseur.
4. Brise le charbon en petits morceaux. Voici un moyen facile de le faire : dépose le charbon dans un sac et concasse-le avec un marteau. Demande l'aide de l'adulte pour cela. Ensuite, verse le charbon concassé dans une passoire et lave-le sous l'eau du robinet.
5. Répartis une couche de charbon dans la bouteille, sur les cailloux. Ta couche de charbon devrait avoir environ 1,5 cm d'épaisseur.
6. Fabrique un entonnoir en roulant le morceau de papier rigide. (Regarde l'illustration).
Installe l'entonnoir dans la bouteille et verse le terreau à l'intérieur. L'entonnoir empêche les côtés de ta bouteille de se salir. Tu auras besoin d'environ 5 cm de terre.
7. Voici comment faire le plan de ton jardin. Sur une feuille de papier, dessine un cercle de la même grandeur que ton jardin. Dispose tes plantes sur le papier.

Lorsque tu es satisfait de ton arrangement, plante-les dans ton bocal. Ne les tasse pas les unes contre les autres. Rappelle-toi que les plantes pousseront lentement et rempliront l'espace.

8. Creuse des trous dans le sol pour tes plantes. Descends avec précaution les plantes dans la bouteille et installe-les dans les trous. Tape fermement le sol à la base de chaque plante.

9. Tu aimeras peut-être ajouter des petites décorations à ton jardin sous verre, par exemple un coquillage ou une brindille.

10. Arrose ton jardin. Il doit être humide, mais non détrempé. Mets le couvercle. Aussi longtemps que le bocal sera recouvert, ton jardin n'aura besoin que d'un tout petit peu d'eau chaque jour.

11. Arrose un peu ton jardin seulement si le sol semble sec. Si le verre de ton bocal s'embue, c'est que tu l'as trop arrosé. Enlève alors le couvercle pendant deux jours pour laisser le sol s'assécher.

12. Dépose ton jardin en bouteille dans un endroit bien éclairé, mais pas dans la lumière directe du soleil. Amuse-toi bien!

Suzuki, David et Barbara Hehner. « Un jardin sous verre » dans *L'environnement*, p. 24-26, Saint-Lambert, Les éditions Héritage, 1991.

Texte reproduit avec la permission de monsieur David Suzuki.

www.davidsuzuki.org

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

La lecture guidée

Ses caractéristiques et ses bienfaits

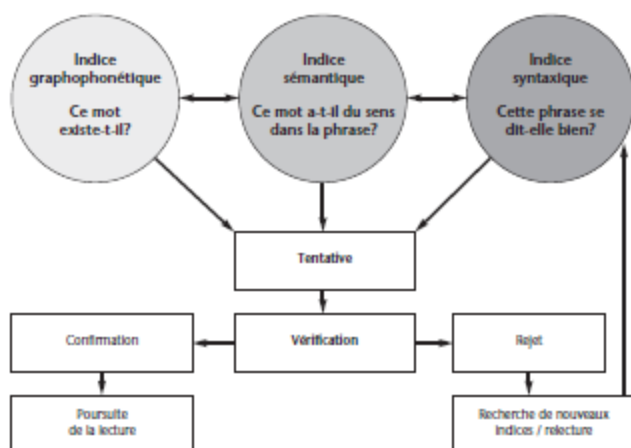
Lors de la lecture guidée, l'enseignante ou l'enseignant exploite un texte avec un petit groupe d'élèves et les amène à parler, à lire et à réfléchir sur son contenu afin de mettre en pratique et de consolider des stratégies de lecture efficaces. Grâce à la lecture guidée, on peut également observer les comportements des élèves pendant la lecture et relever leurs forces et leurs lacunes pour planifier des interventions appropriées. La lecture guidée est le cœur d'un programme équilibré de lecture (Fountas et Pinnell, 1996). Le succès de la démarche dépend en grande partie de l'utilisation de livres soigneusement choisis et correspondant au niveau de compétence des élèves en lecture. Lors de la lecture guidée, on aide les élèves à consolider des stratégies déjà modélisées lors de la lecture aux élèves, puis mises en pratique et enseignées explicitement durant la lecture partagée afin de les amener à lire un texte inconnu de façon autonome (Hornsby, 2000). La lecture guidée ne devrait donc pas servir à enseigner ces stratégies.

Au fur et à mesure que les élèves apprennent à lire, trois sources d'information les aident à développer leurs propres stratégies de lecture : les indices graphophonétiques, sémantiques et syntaxiques. Le recours exagéré à un seul système d'indices les empêche de lire de façon efficace. Lors de la lecture guidée, l'enseignante ou l'enseignant les guide dans l'utilisation simultanée des trois systèmes d'indices afin qu'ils essaient de comprendre les mots, les vérifient en cas de doutes, confirment les mots lus et poursuivent leur lecture, ou afin qu'ils rejettent leurs essais et recherchent de nouveaux indices.

« La lecture guidée permet aux élèves d'appliquer les stratégies qu'ils ont apprises et à l'enseignant de voir comment ceux-ci intègrent les stratégies et de quel type d'aide ils ont besoin. »

(Giasson, 1995, p. 172)

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.



Le rôle de l’enseignante ou de l’enseignant consiste à :	Le rôle de l’élève consiste à :
<ul style="list-style-type: none"> • choisir une ou deux stratégies déjà enseignées qui demandent à être revues par certains élèves; • regrouper les élèves ayant des besoins semblables au niveau de ces stratégies; • exploiter avec les élèves un texte qu’ils ne sont pas encore tout à fait en mesure de lire de façon autonome, mais qu’ils arrivent à lire grâce aux interventions de l’adulte; • observer attentivement les élèves pendant la lecture; • intervenir auprès des élèves pour les amener à utiliser efficacement et simultanément les trois systèmes d’indices. 	<ul style="list-style-type: none"> • pratiquer la lecture dans une situation d’apprentissage sécurisante; • lire à son rythme; • avoir recours aux trois systèmes d’indices afin de résoudre ses problèmes en lecture; • consolider des stratégies de lecture; • développer la confiance nécessaire pour lire de façon autonome; • prendre des risques.

Des questions précises incitent les élèves à utiliser les trois systèmes d’indices (voir à ce sujet le tableau présenté au chapitre 1 de ce guide). Par ailleurs, l’analyse des données recueillies durant la séance d’observation individualisée de la lecture à haute voix aide l’enseignante ou l’enseignant à déterminer quels indices l’élève utilise et à identifier les stratégies à enseigner ou à consolider (voir la séance d’observation individualisée de la lecture à haute voix au chapitre 11).

	Lecture aux élèves	Lecture partagée	Lecture guidée
Lecture	Faite au élèves	Avec les élèves	Par les élèves

	Lecture aux élèves	Lecture partagée	Lecture guidée
Aide de l'adulte	Élevée	Soutenue	Soutenue
Textes variés	<ul style="list-style-type: none"> • Une copie du texte pour l'enseignante ou l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • Une copie grand format exploitée avec la classe ou un groupe d'élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> • Une copie du texte pour chaque élève du groupe de lecture.
Niveau de difficulté des textes	<ul style="list-style-type: none"> • Le texte : <ul style="list-style-type: none"> – comporte de nombreux défis de lecture; – se situe au niveau de la compréhension orale des élèves; – est considéré difficile, mais est lu par l'enseignante ou l'enseignant (moins de 90 % de précision). 	<ul style="list-style-type: none"> • Le texte : <ul style="list-style-type: none"> – comporte de nombreux défis de lecture que le groupe est prêt à surmonter; – est considéré difficile, mais peut être lu avec l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant (moins de 90 % de précision); – peut également – correspondre au niveau d'apprentissage de l'élève (90 à 94 % de précision). 	<ul style="list-style-type: none"> • Le texte : <ul style="list-style-type: none"> – comporte de nombreux points de repère connus et quelques défis; – correspond au niveau d'apprentissage de l'élève (90 à 94 % de précision).
Regroupements	<ul style="list-style-type: none"> • Grand groupe hétérogène • Petits groupes Hétérogènes • Individuellement 	<ul style="list-style-type: none"> • Grand groupe hétérogène • Petits groupes hétérogènes 	<ul style="list-style-type: none"> • Petits groupes homogènes • Groupes d'élèves formés selon des besoins semblables en lecture
Interventions	<ul style="list-style-type: none"> • Accent mis sur le plaisir de lire et sur les stratégies de compréhension • Lecture du texte par l'enseignante ou l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • Accent mis sur l'enseignement des stratégies de lecture • Lecture dirigée par l'enseignante ou l'enseignant qui intervient de moins en moins à mesure que 	<ul style="list-style-type: none"> • Accent mis sur l'application des stratégies de lecture • Lecture du texte individuellement par les élèves; aide de l'enseignante ou de l'enseignant pour

	Lecture aux élèves	Lecture partagée	Lecture guidée
		les élèves se familiarisent avec le texte	favoriser l'utilisation de stratégies appropriées
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension • Plaisir de lire • Motivation • Vocabulaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension • Motivation • Vocabulaire • Fluidité 	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension • Décodage • Fluidité

La lecture guidée offre aux lecteurs le défi de lire avec succès de nouveaux textes et s'avère un bon tremplin vers la lecture autonome. Elle fournit aux élèves l'occasion :

- d'intégrer leurs connaissances grandissantes des conventions de l'écrit;
- d'appliquer leur connaissance de la relation entre les lettres et les sons dans des contextes authentiques de lecture;
- de pratiquer, de parfaire, de consolider et d'intégrer les stratégies de lecture déjà enseignées;
- d'utiliser des stratégies de compréhension;
- de résoudre des problèmes de compréhension en lecture;
- d'augmenter leur vocabulaire;
- d'augmenter leurs connaissances à l'aide du texte;
- de développer des habiletés supérieures de la pensée;
- de lire une grande variété de textes, courants et littéraires;
- de développer de l'autonomie et une confiance en soi face à la lecture.

La lecture guidée permet à l'enseignante ou à l'enseignant de travailler dans le cadre de la zone proximale de développement (Vygotsky, 1980) (voir les zones de développement au chapitre 1). Il s'agit de la zone qui se situe entre le niveau de compétence actuel de l'élève en lecture et le niveau potentiel qu'elle ou il peut atteindre avec l'aide de l'adulte. On nomme étayage l'intervention réalisée dans cette zone; il s'agit d'un type d'aide adapté aux besoins de l'élève. Ce soutien, important pour réaliser une tâche entière et fonctionnelle, diminue avec le développement des habiletés de l'élève (Giasson, 1997).

Formation des groupes

Les groupes de lecture guidée sont homogènes et comptent de quatre à six élèves qui lisent avec l'appui de l'adulte un texte choisi pour répondre à des besoins communs au niveau de l'apprentissage de la lecture (p. ex., compréhension de texte, indices graphophonétiques, fluidité). Ces groupes présentent également un caractère dynamique car ils sont appelés à changer régulièrement suite aux observations de l'enseignante ou de l'enseignant et aux évaluations de chaque élève.



On effectue diverses séances d'observation de manière à regrouper les élèves en fonction de leurs besoins. Dans certains cas, la lecture guidée peut prendre la forme d'une rencontre individuelle entre l'adulte et l'élève; c'est ce qui se passe, par exemple, avec certains élèves du jardin d'enfants qui déjà, vers la fin de l'année scolaire, manifestent des habiletés plus marquées pour la lecture.

« L'autonomie chez le lecteur débutant dépendra non pas de l'acquisition d'une habileté unique, mais de l'utilisation combinée d'un ensemble d'habiletés. Les enfants doivent être très tôt conscients qu'une seule habileté est insuffisante pour lire un texte. »

(Giasson, 1995, p. 153)

Choix des textes

La clé du succès d'une période de lecture guidée réside dans le choix d'un texte dont le niveau de difficulté convient au groupe. Un texte de niveau de difficulté élevé (difficile) est un texte lu avec un taux de précision de moins de 90 pour 100. Un texte correspondant au niveau d'apprentissage des élèves en lecture (instructif) est un texte lu avec un taux de précision de 90 à 94 pour 100. Un texte correspondant au niveau d'autonomie des élèves en lecture (facile) est un texte lu avec un taux de précision de 95 pour 100 et plus. Les textes appropriés pour la lecture guidée sont ceux qui correspondent au niveau d'apprentissage des élèves (instructif).

Les livres utilisés pour la lecture guidée devraient être choisis en fonction des stratégies que l'enseignante ou l'enseignant désire travailler avec son groupe d'élèves. Il faudrait retrouver dans chaque salle de classe un assortiment de livres de niveaux de difficulté gradués. Des critères spécifiques permettent de classer les livres par niveaux de difficulté comme la longueur du texte, le vocabulaire utilisé, les structures de phrase, le nombre d'illustrations. Ces critères sont décrits au chapitre 1 du présent document (voir les caractéristiques des textes gradués selon les niveaux de difficulté). De plus, on suggère de prendre en considération les éléments ci-après dans le choix des livres pour la lecture guidée (Fountas et Pinnell, 1996).

- Lien avec le vécu des élèves. Quand les élèves ont l'occasion de lire des textes portant sur des événements et des personnages qui leur sont familiers, ils peuvent appliquer leur savoir à la lecture du texte. Ils prédisent le vocabulaire possible, déterminent si ce qu'ils lisent a du sens et font le lien entre le texte et leur propre vie. Ces éléments sont essentiels au développement de stratégies de compréhension.
- Représentation multiculturelle et absence de stéréotypes. Les élèves devraient pouvoir s'identifier aux personnages et retrouver dans les textes des expériences

semblables à celles qu'ils ont vécues. Ils devraient avoir accès à des textes à caractère multiracial, multiculturels et absents de préjugés et de stéréotypes.

- Événail de textes. La collection de livres devrait inclure des textes de types variés.
- Les élèves doivent connaître les caractéristiques des textes et apprendre à traiter l'information présentée sous différents formats. Exposés très jeunes à des textes courants et littéraires, les élèves apprennent à traiter de l'information dans divers types de textes et à choisir, pour leurs lectures personnelles, ceux qui les intéressent le plus.
- Niveaux de difficulté des textes. L'enseignante ou l'enseignant doit choisir des livres qui intéressent les élèves. En plus des livres à leur niveau d'apprentissage, ils peuvent souvent lire des textes plus compliqués si le sujet les passionne. Une collection complète de textes doit donc inclure plusieurs ouvrages de divers niveaux de difficulté ainsi que plusieurs ouvrages portant sur les mêmes sujets.

Niveaux de difficulté des textes

Niveau d'autonomie (facile) : taux de précision de 95 % et plus (5 erreurs et moins par 100 mots).

Niveau d'apprentissage (instructif) : taux de précision de 90 à 94 % (de 6 à 10 erreurs par 100 mots).

Niveau de difficulté élevé (difficile) : taux de précision de moins de 90 % (plus de 10 erreurs par 100 mots).

- Liens entre les livres de la collection. Les élèves peuvent facilement établir des liens entre des textes portant sur des personnages ou des thèmes familiers. Des personnages comme Caillou ou Simon incitent les élèves à lire de nouveaux textes racontant leurs aventures.
- Illustrations. On devrait utiliser les illustrations comme une aide à la compréhension, particulièrement avec les lecteurs débutants. Les textes choisis doivent contenir des illustrations attrayantes et claires qui contribuent à donner du sens à un texte. Les élèves apprennent vite que les renseignements contenus dans les illustrations sont explicitement liés à la compréhension du texte.
- Longueur. Une collection complète doit comprendre des textes de longueur variée. Les lecteurs débutants doivent avoir accès à des textes faciles et courts. Les lecteurs plus habiles, encore en train d'apprendre à lire, doivent avoir accès à des textes de diverses longueurs (p. ex., textes courts à lire rapidement, livres à chapitres dont la lecture s'échelonne sur plusieurs périodes).
- Présentation. Plusieurs éléments font partie de la présentation du livre (p. ex., grosseur des caractères, illustrations et mise en page). Au stade de la lecture débutante, le texte doit être facile à suivre. L'élève peut alors comprendre dans quel ordre les mots doivent être lus. À mesure que les compétences en lecture de l'élève se développent, le texte sur la page peut être placé de diverses façons

et à divers endroits. Les élèves exposés à divers formats de textes deviennent de plus en plus habiles à les lire.

Leçon de lecture guidée

La leçon de lecture guidée vise à travailler une stratégie de lecture avec un petit groupe d'élèves qui ne l'a pas comprise ou maîtrisée. Elle se divise essentiellement en trois parties : avant, pendant et après la lecture. Chaque partie doit être soigneusement planifiée afin d'assurer un équilibre entre le rôle de soutien de l'enseignante ou de l'enseignant et la responsabilité de l'élève dans son apprentissage de la lecture.

« La lecture n'est pas un processus linéaire et statique; elle est au contraire un processus dynamique. »

(Giasson, 1995, p. 7)

Avant la lecture

(mise en situation)

L'enseignante ou l'enseignant :

- choisit un texte approprié, qui comprend des points de repère connus et comporte également quelques défis;
- prépare une mise en situation afin d'aider les élèves à aborder le texte avec certaines connaissances rattachées au contexte et au vocabulaire;
- tient compte des connaissances antérieures, des expériences et des compétences des élèves;
- revoit une ou deux stratégies de lecture qui ont déjà été enseignées et qui peuvent s'appliquer au texte;
- pose quelques questions auxquelles il faudra trouver la réponse en lisant le texte, afin de donner aux élèves le goût de lire le texte jusqu'à la fin.
- L'élève :
- s'entretient sur ce qui, à son avis, sera le sujet du texte;
- prend conscience de ses connaissances sur le sujet et des stratégies pertinentes qu'elle ou il utilisera au cours de la lecture;
- réfléchit aux éléments qui rendront le texte facile ou difficile à lire;
- fait des prédictions sur le contenu et le vocabulaire du texte.

Pendant la lecture

(observations et interventions)

L'enseignante ou l'enseignant :

- écoute les élèves lire le texte de façon individuelle et à voix basse;
- observe le comportement de chaque élève afin de relever l'utilisation des stratégies de lecture enseignées;

- remarque les tentatives que fait l'élève pour résoudre un problème de lecture de façon autonome;
- guide les élèves dans l'utilisation simultanée des trois systèmes d'indices pour résoudre des problèmes de lecture;
- aide les élèves qui rencontrent des difficultés en tenant compte du principe d'étayage, le soutien diminuant à mesure que l'élève développe ses habiletés;
- consigne les observations individuelles concernant les stratégies utilisées par les élèves afin de planifier des interventions appropriées.
- L'élève :
 - lit de façon individuelle le texte choisi (les élèves sont en groupe mais chacun lit le texte à son propre rythme);
 - applique les stratégies d'identification des mots et de compréhension du texte déjà enseignées;

Après la lecture

(objectivation, réactions au texte et transfert des apprentissages)

L'enseignante ou l'enseignant :

- anime une discussion mettant en évidence l'importance de la compréhension;
- invite les élèves à exprimer leurs réactions au texte;
- fait un retour sur le texte afin de modéliser, au besoin, une stratégie de lecture ou de résolution de problème (p. ex., le recours à l'illustration pour identifier un nouveau mot de vocabulaire);
- évalue la compréhension des élèves en lecture;
- demande parfois aux élèves de réaliser des activités ciblant le transfert des apprentissages (p. ex., rédaction, activités artistiques ou lectures supplémentaires);
- encourage l'objectivation des élèves suite à la lecture (p. ex., « Qu'avez-vous bien réussi? Qu'avez-vous appris? »).

L'élève :

- parle du texte;
- vérifie ses prédictions et réagit au contenu du texte;
- vérifie sa compréhension;
- revoit des passages du texte qu'elle ou il a mal compris;
- partage avec ses camarades des stratégies pour résoudre les problèmes de façon autonome;

Déroulement d'une période de lecture guidée

Lors de la lecture guidée, tous les élèves du groupe lisent le même texte afin de mettre en pratique et de consolider une stratégie déjà enseignée.

- demande de l'aide au besoin pour résoudre des problèmes de lecture;

- utilise simultanément les trois systèmes d'indices pour résoudre des problèmes de lecture.
- peut relire le texte seul ou seule, ou avec un ou une partenaire;
- réagit parfois au texte au moyen de diverses activités (p. ex., un carnet de lecture);
- fait une objectivation personnelle : « Qu'ai-je bien fait? Qu'ai-je trouvé difficile? Qu'ai-je appris? ».

Que fait le reste de la classe?

Pendant que l'enseignante ou l'enseignant travaille avec un petit groupe, il importe que les autres élèves de la classe s'adonnent à des activités de littératie appropriées qu'ils peuvent effectuer de façon autonome.



On peut afficher ces activités sur un tableau de programmation ou au moyen de tout autre mode d'organisation mis en place dans la salle de classe. Toutefois, on doit présenter et expliquer chaque nouvelle activité aux élèves afin de favoriser leur autonomie au travail.

L'enseignante ou l'enseignant doit donc, dès le début de l'année scolaire, établir de bonnes routines de travail. Initialement, le temps consacré aux activités où les élèves travaillent de façon autonome est court, mais il se prolongera à mesure qu'ils arrivent à travailler efficacement par eux-mêmes.

Discuter avec la classe lors de l'établissement des routines de travail peut prévenir de nombreuses interruptions. On demande aux élèves des questions comme :

- Que faites-vous quand vous avez fini?
- Où pouvez-vous trouver le matériel dont vous avez besoin?
- Que devez-vous faire lorsque quelqu'un vous dérange?
- Qui (camarade ou bénévole) peut vous aider?
- Que faites-vous si vous ne vous sentez pas bien ou devez aller aux toilettes?

Conseils aux enseignants

Conservez des autocollants à portée de la main pour consigner les actions et les comportements appropriés ou des préoccupations. Disposez-les sur un tableau ou dans un endroit de votre choix pour en parler plus tard avec les élèves.

Donnez le ton! La salle de classe est un environnement axé sur l'accomplissement de tâches. Tout le monde a un travail à faire.

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

Les activités proposées doivent amener les élèves à démontrer leur compréhension des textes lus auparavant et à consolider l'apprentissage du vocabulaire et la reconnaissance globale des mots fréquents. En voici quelques exemples :

- Utiliser un pointeur pour lire les mots affichés dans la classe (p. ex., sur le mur de mots).
- Écrire des mots avec des lettres magnétiques.
- Ajouter des mots dans son dictionnaire personnel.
- Reconstruire des phrases à l'aide de mots-étiquettes.
- Trouver des mots connus dans un journal ou une revue et les encercler.
- Classer des mots selon divers critères.
- Illustrer des mots.
- Composer des phrases avec des mots.
- Exploiter une histoire déjà lue.
- Composer une nouvelle fin à une histoire.
- Écrire l'histoire sous une autre forme.
- Utiliser un outil organisationnel (p. ex., remplir un cadre de récit, un organisateur graphique).
- Lire une variété de textes disponibles dans la classe.
- Réaliser des tâches assignées suite à la lecture aux élèves ou à la lecture partagée.

Autres considérations

Lecture guidée et lecture à tour de rôle

La lecture dans les groupes de lecture guidée diffère de la lecture à tour de rôle. Dans la lecture à tour de rôle, les élèves lisent un à un à haute voix. Cette activité habituellement stressante, surtout pour les élèves qui ont des difficultés en lecture, offre peu d'occasion d'enseignement et d'apprentissage. Les élèves qui attendent leur tour anticipent le passage qu'ils devront lire et sont inattentifs à ce que lisent les autres. Ceux qui ont déjà lu sont portés à penser à leur prestation plutôt qu'à écouter les autres. La lecture à tour de rôle n'encourage donc pas le développement de la compréhension ou de la fluidité en lecture. Actuellement, on privilégie plutôt la lecture guidée. Le tableau suivant fait la distinction entre ces deux types de lecture.

Aide-mémoire pour l'élève

Que puis-je faire pendant que l'enseignante ou l'enseignant travaille avec d'autres élèves?

! Je peux lire ce qui se trouve sur les murs de la pièce en utilisant un pointeur.

! Je peux lire une histoire.

! Je peux raconter l'histoire à une amie ou un ami.

! Je peux faire un plan de l'histoire.

! Je peux classer des mots.

! Je peux aller au centre d'écoute.

! Je peux utiliser des lettres magnétiques pour écrire des mots.

! Je peux écrire des mots dans mon dictionnaire personnel.

Lecture guidée à la maternelle ou au jardin d'enfants?

La décision de recourir à la lecture guidée à la maternelle ou au jardin d'enfants devrait s'appuyer sur les comportements d'apprentissage observés et les forces et les besoins de chaque élève. Ce type de lecture peut fournir à certains élèves l'occasion de démontrer leur compréhension des concepts associés à l'écrit, leur connaissance des lettres et de leur association avec les sons, ainsi que la reconnaissance de certains mots mémorisés de façon globale. Cependant, la lecture guidée ne convient pas à tous les élèves qui en sont au stade de la lecture émergente et qui n'ont pas encore tout à fait assimilé ces stratégies. La lecture partagée et la lecture aux élèves sont plus appropriées si l'on veut familiariser les élèves de cet âge avec le monde de la littérature, leur faire découvrir le plaisir de lire et développer les habiletés en lecture.

Lecture guidée

- Les élèves sont regroupés en fonction de compétences ou d'habiletés particulières à travailler.
- Le regroupement des élèves est souple.
- Le texte choisi correspond au niveau d'apprentissage des élèves en lecture (instructif); le texte est lu avec un taux de précision de 90 à 94 %.
- Les stratégies nécessaires pour lire le texte ont déjà été enseignées aux élèves (pendant les séances de lecture partagée) avant la leçon de lecture guidée.
- Chaque élève lit le texte seul ou seule à voix basse.

Lecture à tour de rôle

- Les élèves sont regroupés selon leur habileté générale en lecture
- Le regroupement des élèves tend à rester statique.
- Le texte choisi est à un niveau approprié pour le groupe ou la classe.
- Les élèves lisent un texte à haute voix à tour de rôle.

Lecture guidée : 1re année

Modèle de leçons.

RÉCIT À STRUCTURES RÉPÉTÉES : Harcourt, Lalie et Ricki Wortzman.

Dans la jungle, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 2003.

ISBN 2-7651-0019-5.

APERÇU DU TEXTE : Le singe proclame qu'il est le roi de la jungle, qu'il est le plus fort, le plus long, le plus rapide, le plus lourd et le plus vieux. Les autres animaux ne sont pas d'accord. À la fin, le singe est content d'apprendre qu'il est le plus drôle.

ATTENTES DU PROGRAMME-CADRE

L'élève doit pouvoir :

- Lire de façon autonome des textes courts formulés simplement et abondamment illustrés, dont le contenu est concret et familier.
- Utiliser les stratégies appropriées pour construire le sens d'un texte.
- Comprendre et intégrer à son vocabulaire des mots nouveaux rencontrés dans ses lectures.
- Montrer sa compréhension des textes lus, en tirer de l'information et exprimer ses réactions.

OBJECTIF DE LA LEÇON

- Amener les élèves à utiliser les illustrations comme indices de compréhension lors de la lecture d'un texte.

MATÉRIEL

- Livre Dans la jungle; une copie pour chaque élève du groupe (en lecture guidée, les élèves doivent pouvoir lire le texte avec un taux de précision de 90 à 94 pour 100)

MISE EN SITUATION

- Présenter la page couverture et demander aux élèves de faire des prédictions sur le contenu du livre.
- Écrire les prédictions des élèves au tableau pour s'y référer à la fin de la lecture du texte.
- Lire le titre avec les élèves.

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

Modèle de leçons.

OBSERVATIONS ET INTERVENTIONS

La répartition du temps pour l'exploration du texte est à titre de suggestion.

Le tableau qui suit présente la démarche d'enseignement explicite de la stratégie « Utiliser les

illustrations comme indices de compréhension ». Cette stratégie, déjà enseignée à la classe en

situation de lecture partagée, est reprise ici avec un petit groupe d'élèves qui ne l'a pas maîtrisée.

Quoi? J'utilise les illustrations pour m'aider à comprendre le texte.

Pourquoi? Les illustrations me donnent des informations contenues dans le texte.

Comment? a) J'observe attentivement une illustration.

b) Je fais des prédictions sur le texte à partir de l'illustration.

c) Je nomme tous les objets, les personnes et les animaux que je reconnais.

d) Je lis le texte.

e) Je vérifie si mes prédictions correspondent au texte.

Quand? J'utilise cette stratégie chaque fois que des illustrations accompagnent le texte.

Premier jour

- Informer les élèves avant la lecture du texte que vous allez travailler ensemble à découvrir les informations que fournissent les illustrations lors de la lecture d'un texte (le Quoi?).
- Expliquer aux élèves pourquoi on utilise cette stratégie.
- Vivre avec les élèves du groupe les étapes de l'application de la stratégie (le Comment?).
- Leur demander d'ouvrir leur livre aux pages 2 et 3. Leur dire de cacher le texte avec une bande de papier pour n'avoir que l'illustration sous les yeux.
- Leur demander d'observer l'illustration et les amener à dégager toutes les informations pertinentes en les invitant à raconter ce qui se passe dans cette illustration.
- Poser d'autres questions au besoin pour aider les élèves à découvrir les informations qu'ils n'ont pas mentionnées, par exemple :
 - Quels animaux vois-tu?

- Où sont-ils?
- Que porte le singe sur la tête?
- Pourquoi le singe porte-t-il une couronne?
- Que représente une couronne?
- Que fait le lion?
- Procéder de la même façon pour chaque page du livre.
- Amener les élèves à prendre conscience que les illustrations permettent de découvrir l'histoire (retour sur le Quoi?).
- Expliquer aux élèves quand utiliser cette stratégie.

Modèle de leçons.

Deuxième jour

- Demander aux élèves d'expliquer dans leurs mots le Quoi? et le Pourquoi? de la stratégie.
- Demander aux élèves de continuer la lecture du texte Dans la jungle individuellement et à voix basse, en appliquant la stratégie (le Comment?).
- Écouter les élèves lire, et intervenir au besoin.
- Demander aux élèves d'expliquer quand on utilise la stratégie.
- Faire un retour sur les prédictions faites par les élèves.

Remarque : Ce livre, avec un autre groupe de lecture guidée, serait également approprié pour planifier une leçon sur la ponctuation.

OBJECTIVATION

- Faire un retour sur l'objectif de la leçon afin d'amener les élèves à prendre conscience de leurs apprentissages et de favoriser le transfert de ces derniers dans d'autres situations.

TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Ces activités sont à titre de suggestions.

- Demander aux élèves d'écrire des textes sur les animaux.
- Placer dans le centre d'écoute un enregistrement de l'oeuvre de Camille Saint-Saëns, Le Carnaval des animaux.

Lecture guidée : 2e année

Modèle de leçons.

RÉCIT : Roy, Dorothée et Dominique Jolin. Un prof extra,

Mont-Royal (Québec), Le Raton Laveur, 1999.

ISBN 2-920660-32-2.

APERÇU DU TEXTE : Un nouveau professeur arrive dans une classe. Les élèves le trouvent un peu bizarre, mais n'osent pas lui poser de questions. À la fin du récit, ils découvrent pourquoi il est si spécial.

ATTENTES DU PROGRAMME-CADRE

L'élève doit pouvoir :

- Lire de façon autonome des textes courts, formulés simplement et accompagnés d'illustrations, dont le contenu est concret et à sa portée.
- Utiliser les stratégies appropriées pour construire le sens d'un texte.
- Comprendre et intégrer à son vocabulaire des expressions et des mots nouveaux rencontrés dans ses lectures.
- Montrer sa compréhension des textes lus, en tirer de l'information et exprimer ses réactions.

OBJECTIF DE LA LEÇON

- Découvrir le sens des mots nouveaux au moyen de diverses stratégies : utilisation des trois systèmes d'indices (graphophonétiques, sémantiques et syntaxiques).

MATÉRIEL

- Livre Un prof extra ; une copie pour chaque élève du groupe (en lecture guidée, les élèves doivent pouvoir lire le texte avec un taux de précision de 90 à 94 pour 100)
- Feuilles, crayons

MISE EN SITUATION

- Présenter le titre et la page couverture et demander aux élèves de faire des prédictions sur le contenu du texte.
- Écrire leurs prédictions sur une feuille.

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

Modèle de leçons.

OBSERVATIONS ET INTERVENTIONS

- Informer les élèves qu'ils vont lire le texte individuellement et découvrir le sens des mots nouveaux en se servant des indices graphophonétiques, sémantiques et syntaxiques.
- Présenter la première page aux élèves. Choisir des mots susceptibles de leur causer des problèmes.

Amener les élèves à utiliser les trois stratégies ciblées – indices graphophonétiques, sémantiques (contexte et illustrations) et syntaxiques – pour découvrir le sens de ces mots.

- Distribuer les livres aux élèves.
- Inviter les élèves à lire le texte individuellement, en silence ou à voix basse, en mettant les stratégies citées en pratique pour découvrir le sens des mots nouveaux.
- Observer les élèves qui lisent et intervenir au besoin en les amenant à utiliser les stratégies appropriées pour découvrir le sens des mots nouveaux.
- Amener les élèves à vérifier le sens des mots nouveaux à l'aide de plus d'un indice en posant des questions telles que :
 - Ce mot se dit-il bien? Ce mot existe-t-il? (indice graphophonétique)
 - Ce mot a-t-il du sens? (indice sémantique)
 - La phrase est-elle correcte avec ce mot? Cela se dit-il ainsi en français? (indice syntaxique)
- Faire un retour sur les prédictions émises par les élèves.

Remarque : Ce livre, lors d'une autre séance de lecture guidée, serait également approprié pour planifier une leçon sur les adjectifs.

OBJECTIVATION

- Faire un retour sur les apprentissages effectués par les élèves en leur demandant d'identifier les mots nouveaux ou difficiles à lire et d'expliquer la stratégie utilisée pour en découvrir le sens. Faire la liste de ces mots et des stratégies utilisées.

Voici des exemples de stratégies :

- J'ai découpé le mot en syllabes.

- J’ai lu avant et après le mot nouveau.
- J’ai vérifié si le mot a du sens dans la phrase.
- J’ai vérifié si ce mot se dit ainsi en français.

TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Ces activités sont à titre de suggestions.

- Demander aux élèves de faire la liste des adjectifs rencontrés en cours de lecture.
- Demander aux élèves de relire le texte individuellement ou en dyades.
- Demander aux élèves d’écrire et d’illustrer les nouveaux mots rencontrés en cours de lecture.
- Afficher ou écrire au tableau les mots nouveaux provenant du texte; les utiliser dans diverses activités pour consolider l’apprentissage.

Modèle de leçons.

OBSERVATIONS ET INTERVENTIONS

- Informer les élèves qu’ils vont lire le texte individuellement et découvrir le sens des mots nouveaux en se servant des indices graphophonétiques, sémantiques et syntaxiques.
- Présenter la première page aux élèves. Choisir des mots susceptibles de leur causer des problèmes. Amener les élèves à utiliser les trois stratégies ciblées – indices graphophonétiques, sémantiques (contexte et illustrations) et syntaxiques – pour découvrir le sens de ces mots.
- Distribuer les livres aux élèves.
- Inviter les élèves à lire le texte individuellement, en silence ou à voix basse, en mettant les stratégies citées en pratique pour découvrir le sens des mots nouveaux.
- Observer les élèves qui lisent et intervenir au besoin en les amenant à utiliser les stratégies appropriées pour découvrir le sens des mots nouveaux.
- Amener les élèves à vérifier le sens des mots nouveaux à l’aide de plus d’un indice en posant des questions telles que :
 - Ce mot se dit-il bien? Ce mot existe-t-il? (indice graphophonétique)
 - Ce mot a-t-il du sens? (indice sémantique)
 - La phrase est-elle correcte avec ce mot? Cela se dit-il ainsi en français? (indice syntaxique)
- Faire un retour sur les prédictions émises par les élèves.

Remarque : Ce livre, lors d’une autre séance de lecture guidée, serait également approprié pour planifier une leçon sur les adjectifs.

OBJECTIVATION

- Faire un retour sur les apprentissages effectués par les élèves en leur demandant d'identifier les mots nouveaux ou difficiles à lire et d'expliquer la stratégie utilisée pour en découvrir le sens. Faire la liste de ces mots et des stratégies utilisées.

Voici des exemples de stratégies :

- J'ai découpé le mot en syllabes.
- J'ai lu avant et après le mot nouveau.
- J'ai vérifié si le mot a du sens dans la phrase.
- J'ai vérifié si ce mot se dit ainsi en français.

TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Ces activités sont à titre de suggestions.

- Demander aux élèves de faire la liste des adjectifs rencontrés en cours de lecture.
- Demander aux élèves de relire le texte individuellement ou en dyades.
- Demander aux élèves d'écrire et d'illustrer les nouveaux mots rencontrés en cours de lecture.
- Afficher ou écrire au tableau les mots nouveaux provenant du texte; les utiliser dans diverses activités pour consolider l'apprentissage.

Modèle de leçons.

OBSERVATIONS ET INTERVENTIONS

- Informer les élèves qu'ils vont lire le texte individuellement et découvrir le sens des mots nouveaux en se servant des indices graphophonétiques, sémantiques et syntaxiques.
- Présenter la première page aux élèves. Choisir des mots susceptibles de leur causer des problèmes.

Amener les élèves à utiliser les trois stratégies ciblées – indices graphophonétiques, sémantiques (contexte et illustrations) et syntaxiques – pour découvrir le sens de ces mots.

- Distribuer les livres aux élèves.
- Inviter les élèves à lire le texte individuellement, en silence ou à voix basse, en mettant les stratégies citées en pratique pour découvrir le sens des mots nouveaux.
- Observer les élèves qui lisent et intervenir au besoin en les amenant à utiliser les stratégies appropriées pour découvrir le sens des mots nouveaux.
- Amener les élèves à vérifier le sens des mots nouveaux à l'aide de plus d'un indice en posant

des questions telles que :

- Ce mot se dit-il bien? Ce mot existe-t-il? (indice graphophonétique)

- Ce mot a-t-il du sens? (indice sémantique)
- La phrase est-elle correcte avec ce mot? Cela se dit-il ainsi en français? (indice syntaxique)
- Faire un retour sur les prédictions émises par les élèves.

Remarque : Ce livre, lors d'une autre séance de lecture guidée, serait également approprié pour

planifier une leçon sur les adjectifs.

OBJECTIVATION

- Faire un retour sur les apprentissages effectués par les élèves en leur demandant d'identifier les mots nouveaux ou difficiles à lire et d'expliquer la stratégie utilisée pour en découvrir le sens. Faire la liste de ces mots et des stratégies utilisées.

Voici des exemples de stratégies :

- J'ai découpé le mot en syllabes.
- J'ai lu avant et après le mot nouveau.
- J'ai vérifié si le mot a du sens dans la phrase.
- J'ai vérifié si ce mot se dit ainsi en français.

TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Ces activités sont à titre de suggestions.

- Demander aux élèves de faire la liste des adjectifs rencontrés en cours de lecture.
- Demander aux élèves de relire le texte individuellement ou en dyades.
- Demander aux élèves d'écrire et d'illustrer les nouveaux mots rencontrés en cours de lecture.
- Afficher ou écrire au tableau les mots nouveaux provenant du texte; les utiliser dans diverses activités pour consolider l'apprentissage.

Lecture guidée : 3e année

Modèle de leçons.

TEXTE INFORMATIF EN SCIENCES : Zoo de Granby. La gardienne des gorilles (en ligne), Louise Sylvestre, révisé le 27 mars 1996, consulté le 10 mars 2003.

Internet : <http://darwin.cyberscol.qc.ca>. Site Web : CyberZoo.

APERÇU DU TEXTE : Pascale Béliveau, une gardienne au zoo de Granby, nous parle de son travail et des soins donnés aux gorilles en captivité.

ATTENTES DU PROGRAMME-CADRE

L'élève doit pouvoir :

- Lire de façon autonome des textes courts formulés simplement et accompagnés d'illustrations, dont le contenu est concret et à sa portée.
- Utiliser diverses stratégies de lecture pour construire le sens d'un texte.
- Comprendre et intégrer à son vocabulaire des expressions et des mots nouveaux rencontrés dans ses lectures.
- Montrer sa compréhension des textes lus, en tirer de l'information et exprimer ses réactions.

OBJECTIF DE LA LEÇON

- Trouver le sens des mots nouveaux à l'aide des indices qui précèdent et qui suivent ces mots dans le texte. Cette stratégie, déjà enseignée à la classe en situation de lecture partagée, est reprise ici avec un petit groupe d'élèves qui ne l'a pas encore maîtrisée.

MATÉRIEL

- Texte La gardienne des gorilles ; une copie par élève (voir annexe A)
- Photos, illustrations de gorilles

MISE EN SITUATION

- Animer un court remue-méninge sur le zoo en posant des questions telles que :
 - Qui a déjà visité un zoo?
 - Qu'as-tu vu au zoo?
 - Qu'as-tu trouvé de plus intéressant au zoo?
 - As-tu vu quelque chose de surprenant au zoo? Raconte-nous.
 - Quel animal as-tu trouvé le plus impressionnant? Pourquoi?
 - Qui s'occupe des animaux? Que font ces personnes?
- Présenter des photos de gorilles et informer les élèves qu'ils liront un texte sur ce sujet.
- Lire le titre du texte et présenter Pascale, la gardienne des gorilles, en lisant l'introduction.
- Exploiter les sous-titres en faisant des prédictions sur le contenu de ces sections.

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

MODÈLE DE LEÇON

OBSERVATIONS ET INTERVENTIONS

Le tableau suivant présente la démarche suivie lors de l'enseignement explicite de la stratégie « Trouver le sens d'un mot nouveau à partir des indices sémantiques ».

Cette stratégie, déjà enseignée à la classe en situation de lecture partagée, est reprise ici avec un petit groupe d'élèves qui ne l'a pas encore maîtrisée.

Quoi? J'essaie de donner un sens aux mots que je ne comprends pas en utilisant les indices qui précèdent et qui suivent ces mots dans le texte.

Pourquoi? Cela me permet de bien saisir ce que je lis avant de poursuivre ma lecture et de découvrir le sens de nouveaux mots que je pourrais utiliser dans d'autres contextes.

Comment?

A) Je me demande de quoi on parle dans le texte pour bien me rappeler le sujet de ma lecture.

b) Je regarde les illustrations qui peuvent aussi me fournir des indices sur le mot nouveau.

c) Je relis la partie de la phrase qui vient avant ou après le mot tout en essayant de comprendre ce qu'il veut dire.

d) Au besoin, je relis les phrases voisines.

e) Je me fais une idée et je relis la phrase en remplaçant le mot nouveau par un mot que je connais et qui veut dire la même chose.

f) Si la phrase a du sens avec le mot que je connais, j'ai bien compris le sens du nouveau mot.

Quand?

Chaque fois que je lis un texte dans lequel je retrouve des mots nouveaux qui m'empêchent de bien comprendre ce que je lis.

Premier jour

- Informer les élèves, avant la lecture du texte, que vous allez travailler ensemble à trouver le sens des mots nouveaux, et leur expliquer la stratégie (le Quoi?).
- Expliquer aux élèves pourquoi on utilise cette stratégie.
- Exploiter la section « Le voyage de Caroline ».
- Demander aux élèves de lire individuellement le premier paragraphe de cette section jusqu'à la fin, même s'il y a des mots qu'ils ne comprennent pas. Leur demander de souligner les mots non compris.
- S'assurer, en leur posant des questions, que les élèves prennent conscience de ce qu'ils ne comprennent pas.
- Trouver avec les élèves le sens de chaque mot souligné en suivant la démarche proposée plus haut dans le tableau à la rubrique « Comment? ».
- Placer les élèves en dyades et leur demander de lire le reste de la section « Le voyage de Caroline » en utilisant la stratégie pour découvrir le sens des mots nouveaux.

- Expliquer aux élèves, à la fin de la lecture de cette partie du texte, quand utiliser cette stratégie.

MODÈLE DE LEÇON

- Demander à un ou une élève de raconter dans ses mots le contenu du passage lu.
- Discuter du contenu de cette section, en posant des questions telles que :
 - Pourquoi était-il important que Pascale se rende au zoo de Calgary?
 - Pourquoi penses-tu que Caroline s’est tout de suite sentie chez elle au zoo de Granby?
 - Penses-tu que le gardien du zoo de Calgary était attaché à Caroline? Comment le sais-tu?

Stratégies d’intervention lors de la lecture guidée :

- Indiquer aux élèves qu’il faut parfois continuer à lire le texte avant de découvrir tous les indices qui permettent de comprendre le sens d’un mot nouveau (p. ex., au deuxième paragraphe, on apprend que Granby est une ville près de Montréal).
- En profiter pour montrer qu’un mot inconnu n’empêche pas toujours de comprendre le sens global du texte.
- Lorsque l’élève substitue un mot du texte par un autre, lui demander si le mot a du sens dans sa phrase.

Deuxième jour

- Exploiter la section « Les soins quotidiens ».
- Demander aux élèves de formuler quelques prédictions à partir de ce sous-titre.
- Expliquer à nouveau la stratégie du Quoi? Demander aux élèves de l’expliquer dans leurs mots.
- Réexpliquer pourquoi on utilise cette stratégie. Demander aux élèves de l’expliquer dans leurs mots.
- Demander aux élèves de lire individuellement le premier paragraphe jusqu’à la fin, même s’il y a des mots qu’ils ne comprennent pas. Leur demander de souligner ces mots non compris.
- Trouver avec les élèves le sens de chaque mot nouveau en suivant la démarche proposée plus haut dans le tableau, à la rubrique « Comment? ».
- Placer les élèves en dyades et leur demander de lire le reste de la section « Les soins quotidiens » en utilisant la stratégie pour découvrir le sens des mots nouveaux.
- Observer les élèves et intervenir au besoin pour les aider à mettre la stratégie en pratique.
- Réexpliquer aux élèves, à la fin de la lecture de cette partie du texte, quand utiliser cette stratégie. Leur demander de l’expliquer dans leurs mots.

- Demander à un ou une élève de raconter dans ses mots le contenu du passage lu.

Troisième jour

- Exploiter la section « Le repas des gorilles ».
- Demander aux élèves de formuler quelques prédictions à partir du sous-titre.
- Demander aux élèves d'expliquer la stratégie dans leurs mots (le Quoi?).
- Demander aux élèves d'expliquer dans leurs mots pourquoi on utilise cette stratégie.
- Demander aux élèves de lire individuellement le premier paragraphe jusqu'à la fin, même s'il y a des mots qu'ils ne comprennent pas. Leur demander de souligner ces mots non compris.
- Trouver avec les élèves le sens de chaque mot en suivant la démarche proposée plus haut dans le tableau, à la rubrique « Comment? ».
- Placer les élèves en dyades et leur demander de lire le reste de la section « Le repas des gorilles » en utilisant la stratégie pour découvrir le sens des mots nouveaux.
- Observer les élèves et intervenir au besoin pour les aider à mettre la stratégie en pratique.
- Demander aux élèves, à la fin de la lecture, d'expliquer dans leurs mots quand utiliser cette stratégie.
- Demander à un ou une élève de raconter dans ses mots le contenu du passage lu.

Quatrième jour

- Exploiter la section « Les réponses de la gardienne ».
- Faire observer aux élèves que, dans cette section, la gardienne répond à des questions posées par des visiteurs du zoo.
- Demander aux élèves d'expliquer la stratégie dans leurs mots (le Quoi?).
- Demander aux élèves d'expliquer dans leurs mots pourquoi on utilise cette stratégie.
- Demander aux élèves de lire individuellement la première question et réponse et de souligner es mots non compris.
- Trouver avec les élèves le sens de chaque mot en suivant la démarche proposée plus haut dans le tableau, à la rubrique « Comment? ».
- Demander de lire individuellement le reste de la section « Les réponses de la gardienne » en utilisant la stratégie pour découvrir le sens des mots nouveaux.
- Observer les élèves et intervenir au besoin pour les aider à mettre la stratégie en pratique.
- Demander aux élèves, à la fin de la lecture, d'expliquer dans leurs mots quand utiliser cette stratégie.

OBJECTIVATION

- Faire un retour sur l'objectif de la leçon afin d'amener les élèves à prendre conscience de leurs apprentissages et de favoriser le transfert de ces derniers dans d'autres situations.

TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Ces activités sont à titre de suggestions.

- Centre de lecture

Placer la fiche d'identité du gorille (voir l'annexe B) dans le centre de lecture à l'intention des élèves intéressés à en apprendre davantage sur cet animal.

- Centre d'écriture

Demander aux élèves :

- de composer des questions à l'intention de la gardienne des gorilles sur une feuille de papier conférence affichée dans le centre d'écriture;
- d'envoyer leurs questions par courriel à la gardienne du zoo de Granby.

Annexe A : Texte La gardienne des gorilles

Bonjour! Je m'appelle Pascale Béliveau. Je travaille au zoo de Granby depuis 1989 et je m'occupe actuellement des gorilles, des animaux passionnants!

J'aimerais vous parler de mon travail.

- Le voyage de Caroline
- Les soins quotidiens
- Le repas des gorilles
- Les réponses de la gardienne

Le voyage de Caroline

Caroline est une femelle gorille qui a vécu presque toute sa vie au zoo de Calgary, mais elle ne s'entendait plus très bien avec les autres membres de son groupe. C'est pourquoi on lui a cherché un nouveau zoo. Elle est arrivée au zoo de Granby en 1995 à l'âge de 33 ans.

Pour que Caroline ne se sente pas trop dépaysée lors de son arrivée à Granby, je suis allée au zoo de Calgary faire sa connaissance. Pendant une semaine, je l'ai observée et j'ai appris ses habitudes. De son côté, Caroline s'est habituée à ma présence.

Puis nous sommes parties en avion vers Montréal, et en camion jusqu'à Granby. Le gardien de Caroline nous accompagnait. Ainsi Caroline a pu compter sur une présence connue pendant les premiers jours dans son nouveau zoo. Caroline s'est tout de suite sentie chez elle. Son gardien est reparti quelques jours plus tard. De temps en temps, il appelle pour prendre de ses nouvelles.

Les soins quotidiens

Chaque matin, il faut nettoyer l'enclos des gorilles pendant qu'ils sont encore dans leurs quartiers de nuit. Je ramasse les excréments, je nettoie les vitres, les plate formes et l'abreuvoir. Je change toute la paille au sol une fois par semaine. Puis, je sers le repas du matin. Je distribue les aliments un peu partout dans l'enclos. J'en cache dans la paille qui recouvre le sol, j'en mets sur les plateformes et dans les distributeurs à nourriture. Quand j'ai fini, je sors de la cage. Grâce à un système de chaînes et de poulies, j'ouvre la porte et les gorilles entrent à leur tour dans la cage. Je referme la porte et je nettoie les quartiers de nuit.

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

À la fin de la journée, je sers le second repas. Je mets de la nourriture dans les distributeurs et aussi dans les quartiers de nuit pour que les gorilles mangent durant la soirée. Je dois m'occuper d'autres animaux, mais chaque fois que j'ai une chance, j'observe les gorilles. Leur comportement m'en dit beaucoup sur leur caractère et leur santé. J'observe comment ils se comportent l'un envers l'autre. Je regarde ce qu'ils

mangent, ce qu'ils aiment, ce qu'ils n'aiment pas. J'essaie de suggérer des nouvelles activités pour les gorilles ou des nouveaux aliments à leur servir.

Tous les jours, j'écris mes observations dans un rapport qui est envoyé au vétérinaire.

Le repas des gorilles

Dans la cuisine du zoo, la gardienne-cuisinière prépare les rations quotidiennes de presque tous les animaux. La diète de chaque animal figure dans un livre de recettes. La gardienne donnera la nourriture à l'animal et indiquera à la fin de la journée dans son rapport si l'animal a bien mangé. Les gorilles prennent deux repas principaux par jour constitués d'aliments très variés, au goût tout aussi varié. Les gorilles ont un sens du goût développé comme le nôtre. La variété des aliments offerts maintient leur curiosité et évite l'ennui. On donne donc chaque jour dix fruits différents, presque autant de sortes de légumes et trois « surprises ».

Une partie des aliments est éparpillée dans le foin qui recouvre le plancher de leur cage. Une autre partie est mise dans différents présentoirs. Pour obtenir la nourriture de ces présentoirs, le gorille doit faire un effort, fouiller, utiliser ses doigts. De cette façon, le gorille trouve un peu de nourriture durant toute la journée, comme c'est le cas dans la nature.

Selon les saisons, on offre parfois d'autres aliments : pêche, papaye, mangue, citron, fraise, cerise, bleuets, tomate, piment, concombre, maïs en épi, navet, poireau, persil, basilic, avocat.

Chaque jour, on offre trois « surprises » telles des figues, des dattes, du maïs soufflé, des raisins secs, un œuf dur, des arachides, des graines de tournesol, du riz brun cuit, du gruau d'avoine, de la gelée aux fruits, de la canne à sucre (une fois par semaine), du fromage cottage.

On tente sans cesse d'allonger cette liste et de trouver de nouveaux aliments intéressants pour les gorilles. Le jus offert quatre fois par semaine est fait à partir d'un demi-fruit ou d'un demi-légume auquel on ajoute de l'eau, une vitamine moulue, du son de blé, de la poudre de soya, de l'huile végétale et des essences ou des épices.

Les réponses de la gardienne

Les gorilles sont-ils dangereux?

Non, les gorilles sont des animaux tranquilles et pacifiques. Le mâle est parfois plus agressif lorsqu'il doit défendre son territoire.

Est-ce que tu entres dans la cage avec les gorilles?

Non, jamais! Bien que les gorilles soient pacifiques, ils sont très forts. Si j'entrais dans sa cage, le mâle pourrait vouloir défendre son territoire et me chasser. En plus, en captivité, les gorilles ne peuvent pas s'enfuir ou s'éloigner lorsqu'on s'approche d'eux. Ils acceptent moins qu'on les approche.

Est-ce qu'ils te reconnaissent?

Sans aucun doute! Les gorilles sont des animaux très intelligents, avec une bonne mémoire. Ils apprennent vite à reconnaître les gens qui les côtoient. Mais ils ne nous prennent pas en affection comme le ferait un chien. D'ailleurs nous ne voulons pas que les gorilles s'attachent à nous. Nous voulons qu'ils créent des liens avec d'autres gorilles et pas avec des humains. C'est plus naturel!

Est-ce que les gorilles peuvent vivre vieux?

Dans la nature, les gorilles peuvent vivre jusqu'à environ 35 ans quand ils ne sont pas chassés. En captivité, ils peuvent atteindre 50 ans grâce à une alimentation équilibrée, à de bons soins, à l'absence d'ennemis et de stress.

Les gorilles sont-ils en voie de disparition?

La survie des gorilles est très menacée par la destruction de leur habitat. On détruit sans cesse la forêt pour faire place aux fermes et pour vendre le bois. Les gorilles ont malheureusement de moins en moins de place pour vivre.

Zoo de Granby. La gardienne des gorilles (en ligne), Louise Sylvestre, révisé le 27 mars 1996, consulté le 10 mars 2003. Internet : <http://darwin.cyberscol.qc.ca>

Annexe B : Fiche d'identité du gorille pour le coin de lecture

Fiche d'identité du gorille

Hauteur totale : 1,1 à 1,8 m

Poids : 70 à 260 kg

Longévité : 35 ans

Rubriques

Description : C'est le plus gros primate sur Terre. Son pelage est brun ou noir et sa peau est noire. Ses bras sont musclés et puissants. Ils sont plus longs que ses jambes.

Habitat : Il existe trois sous-espèces de gorilles qui habitent les forêts tropicales de plaines et de montagnes en Afrique.

Alimentation :

Les gorilles sont strictement végétariens. Ils mangent surtout des feuilles et des écorces.

Prédateurs :

Le léopard peut s'attaquer à un jeune gorille isolé mais très rarement. L'homme est le pire et le seul prédateur dangereux pour le gorille.

Mœurs / Habitudes :

Le gorille grimpe rarement aux arbres. Il vit surtout par terre. Lorsqu'il marche au sol, il le fait avec ses quatre pattes. Les gorilles communiquent entre eux : ils émettent des sons et utilisent des gestes significatifs.

Particularités :

Son odorat est particulièrement fin et son ouïe est excellente. Son alimentation est très riche en eau et il ne boit jamais. D'ailleurs, les gorilles ont peur de l'eau et ne savent pas nager. Les mâles sont plus gros que les femelles. À partir de 10 ans, chez le mâle, les poils du dos deviennent gris clair : on le nomme alors dos argenté.

La lecture autonome

Ses caractéristiques et ses bienfaits

La lecture autonome permet à l'élève d'explorer le monde de l'écrit, entre autres, la littérature jeunesse. On doit planifier la période de lecture autonome avec soin afin de fournir à l'élève des occasions de lire pour le plaisir, de développer une attitude positive envers la lecture, de pratiquer de façon autonome les stratégies de lecture enseignées et de participer à des discussions sur les textes lus.

Lors de la période de lecture autonome, les élèves peuvent lire seuls ou avec un ou une partenaire. Les enseignants mettent à leur disposition un grand éventail de matériel de lecture comportant divers niveaux de difficulté, y compris des textes reliés aux thèmes exploités, aux projets de la classe ou aux autres matières à l'étude. Ils modélisent auprès des élèves la façon de bien choisir leurs livres et, au besoin, les guident dans le choix de textes adaptés à leur niveau de lecture. À l'occasion, compte tenu de son intérêt et de ses connaissances générales sur un sujet, un ou une élève peut toutefois choisir et lire avec succès certains textes supérieurs à son niveau de lecture.

Le temps consacré à la lecture autonome peut varier selon l'âge des élèves, leur année d'études et leur niveau d'attention. L'essentiel est de réserver, chaque jour, une période de temps déterminée suffisamment longue pour leur permettre de s'intéresser à la lecture du texte choisi. On détermine le moment le plus approprié selon les routines et l'horaire de la salle de classe.

Après la période de lecture autonome, il importe de réserver du temps pour permettre aux élèves d'échanger et de partager leurs réactions et leur appréciation du texte lu. En effet, les retombées de la lecture autonome sur l'apprentissage de la lecture et le développement de la fluidité se produiront à condition que celle-ci soit accompagnée d'un minimum d'aide et de rétroaction (MEO, 2003).

Pendant la période de lecture autonome, l'enseignante ou l'enseignant doit être disponible pour coordonner l'activité, s'assurer que les élèves choisissent du matériel de lecture à leur niveau et les conseiller au besoin. Cette situation de lecture sert également à observer les élèves et à les rencontrer individuellement afin de discuter de leurs lectures (Nadon, 2002).

« ...la période quotidienne de lecture s'est révélée une contribution au développement d'attitudes positives et d'habitudes de lecture en dehors de la classe. »

(Roy, 1991, cité par Giasson, 1995, p. 46)

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

La lecture silencieuse ininterrompue telle que pratiquée traditionnellement dans les classes incite peu à la discussion et au partage entre élèves. La situation de lecture autonome telle que préconisée dans Stratégie de lecture au primaire – Rapport de la table ronde des experts en lecture (MEO, 2003) encadre davantage l'élève et exige de l'enseignante ou de l'enseignant de bien planifier cette période.

Le tableau suivant illustre les différences entre la lecture autonome et la lecture silencieuse.

« Il est suggéré de consacrer une période de 5 à 7 minutes à la discussion après la période de lecture personnelle. Il ne s'agira pas alors de questionner les élèves sur la compréhension de leur lecture, mais plutôt de les encourager à faire part de leurs commentaires au groupe. »

Giasson, 1995, p. 47)

- permet d'augmenter le temps consacré à la lecture;
- est planifiée dans le cadre du programme de littératie;
- est précédée de mini-leçons sur le choix des livres et sur l'application des stratégies de lecture;
- est accompagnée de discussions sur les livres;
- est dynamique grâce aux périodes de discussion et de partage.

L'élève :

- choisit des livres convenant à son niveau de compétence en lecture avec l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant;
- peut lire seul ou seule ou avec un ou une partenaire;
- met en pratique les stratégies étudiées;
- résout individuellement ou avec l'aide d'un ou d'une partenaire les problèmes rencontrés dans ses lectures;
- peut placer des notocollants sur le texte au fur et à mesure de sa lecture pour indiquer une difficulté rencontrée, inscrire un commentaire, ou signaler un passage intéressant à partager;
- choisit au besoin un autre texte si le sien est trop difficile, manque d'intérêt ou est terminé;
- inscrit ses réactions dans un carnet de lecture après avoir lu certains livres;
- fait part de ses réactions à l'enseignante ou l'enseignant après ses lectures ou les partage avec d'autres élèves;
- tient un inventaire de ses lectures personnelles.

La lecture silencieuse :

- permet d'augmenter le temps consacré à la lecture;
- peut avoir lieu n'importe quand dans la journée;
- se déroule en silence;
- est rarement suivie de rétroactions et d'interventions de la part de l'enseignante ou de l'enseignant.

L'élève :

- choisit son livre avec un certain appui de l'enseignante ou de l'enseignant;
- lit seul ou seule et en silence;
- garde un inventaire des livres lus.

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

L'enseignante ou l'enseignant :

- s'assure que les livres sont classés par niveaux de difficulté gradués;
- planifie la période de lecture autonome;
- guide les élèves dans le choix de leurs livres;
- invite les élèves à lire le matériel de leur choix, seuls ou avec un ou une partenaire;
- observe le comportement des élèves pendant la période de lecture autonome;
- rencontre les élèves individuellement pour discuter de leur lecture;
- invite quelques élèves à lui faire part de leur appréciation du texte lu (p. ex., parler de leur page préférée, d'un personnage intéressant, d'un passage amusant), mais ne vérifie pas la compréhension par des questions, le but principal de la lecture autonome étant de développer le plaisir de lire tout en consolidant les stratégies en lecture;
- invite les élèves à recommander aux autres la lecture de certains livres et à justifier cette recommandation;
- invite les élèves à discuter avec les autres des difficultés rencontrées lors de la lecture du texte et à partager les stratégies utilisées pour résoudre ces problèmes;
- invite les élèves à partager avec la classe des questions que le texte suscite;
- peut planifier des activités d'enrichissement ou visant le transfert des apprentissages à réaliser dans les centres d'apprentissage (p. ex., entrer en communication avec des auteurs, faire une recherche sur Internet pour se renseigner sur le milieu décrit dans le texte et ainsi mieux comprendre celui-ci);
- consigne ses observations.

L'enseignante ou l'enseignant :

- détermine le début et la fin de la période de lecture;
- consacre une partie de la période à lire afin d'offrir un modèle aux élèves.

L'enseignante ou l'enseignant rencontre les élèves individuellement pendant que les autres lisent seuls ou avec un ou une partenaire. Cette rencontre lui permet de discuter avec l'élève, de l'écouter lire et d'observer sa mise en pratique de stratégies de lecture efficaces.

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

Le tableau ci-dessous compare les éléments de chacune des situations de lecture.

	Lecture au élèves	Lecture partagée	Lecture guidée	Lecture autonome
Lecture	Faite aux élèves.	Avec les élèves.	Par les élèves	Par les élèves
Aide de l'adulte	Élevée	Soutenue	Soutenue	Faible
Textes variés	Une copie du texte pour l'enseignant ou l'enseignante.	Une copie grand format exploitée Avec la classe ou un groupe d'élèves.	Une copie du texte pour chaque élève du groupe.	Un texte choisi par l'élèves.
Niveau des difficultés des textes	<ul style="list-style-type: none"> • Le texte : <ul style="list-style-type: none"> – comporte de nombreux défis de lecture; – se situe au niveau de la compréhension orale des élèves; – est considéré difficile, mais est lu par l'enseignante ou l'enseignant (moins de 90 % de précision). 	<ul style="list-style-type: none"> • Le texte : <ul style="list-style-type: none"> – comporte de nombreux défis de lecture que le groupe est prêt à surmonter; – est considéré difficile, mais peut être lu avec l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant (moins de 90 % de précision); – peut également correspondre au niveau d'apprentissage de l'élève (90 à 94 % de précision). 	<ul style="list-style-type: none"> • Le texte : <ul style="list-style-type: none"> – comporte de nombreux points de repère connus et quelques défis; – correspond au niveau d'apprentissage de l'élève (90 à 94 % de précision). 	<ul style="list-style-type: none"> • Le texte : <ul style="list-style-type: none"> – comporte de nombreux points de repère connus et peu de défis; – correspond au niveau d'autonomie de l'élève (95 % et plus de précision).
Regroupements	<ul style="list-style-type: none"> • Grand groupe hétérogène • Petits groupes hétérogènes 	<ul style="list-style-type: none"> • Grand groupe hétérogène • Petits groupes hétérogènes 	<ul style="list-style-type: none"> • Petits groupes homogènes • Petits groupes formés selon des 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuellement • Dyades

	<ul style="list-style-type: none"> • Individuellement 		besoins semblables en lecture	
Interventions	<ul style="list-style-type: none"> • Accent mis sur le plaisir de lire et sur les stratégies de compréhension • Lecture du texte par l'enseignante ou l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • Accent mis sur l'enseignement des stratégies de lecture • Lecture dirigée par l'enseignante ou l'enseignant qui intervient de moins en moins à mesure que les élèves se familiarisent avec le texte 	<ul style="list-style-type: none"> • Accent mis sur l'application des stratégies de lecture • Lecture du texte individuellement par les élèves; aide de l'enseignante ou de l'enseignant pour favoriser l'utilisation de stratégies appropriées 	<ul style="list-style-type: none"> • Accent mis sur le plaisir de lire et sur l'application autonome des stratégies de compréhension.
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension • Plaisir de lire • Motivation • Vocabulaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension • Motivation • Vocabulaire • Fluidité 	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension • Décodage • Fluidité 	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension • Plaisir de lire • Vocabulaire • Fluidité

Déroulement d'une séance de lecture autonome

La période de lecture autonome peut comprendre les étapes suivantes :

Mini-pub (facultatif)

L'enseignante ou l'enseignant présente quelques livres ou textes afin de piquer la curiosité des élèves envers un livre, une auteure ou un auteur ou un sujet. Facultative, cette étape ne dure qu'une à deux minutes.

Mini-leçon

L'enseignante ou l'enseignant revoit rapidement une stratégie de lecture et encourage les élèves à l'utiliser pendant la lecture autonome.

Lecture autonome et rencontres individuelles

L'enseignante ou l'enseignant rencontre l'élève individuellement pendant que les autres lisent seuls ou avec un ou une partenaire. Cette rencontre lui permet de discuter avec l'élève, de l'écouter lire et d'observer s'il ou elle met en pratique de bonnes stratégies de lecture (voir l'annexe A).

Partage et réactions (oral)

Après la lecture autonome, quelques élèves partagent tour à tour avec la classe leurs réactions et leur appréciation du texte. Ils peuvent résumer un livre qui leur a beaucoup plu, en lire leur passage préféré ou en montrer les illustrations. Ce partage contribue à éveiller l'intérêt des autres élèves pour la lecture de certains livres.

Les échanges peuvent porter sur le contenu (p. ex., personnages, événements), sur la structure du texte, sur les liens avec d'autres textes, sur le rapprochement avec le vécu des élèves et sur les défis qu'ils ont rencontrés durant la lecture.

On invite les élèves qui écoutent à poser des questions aux présentateurs.

On peut orienter la discussion à l'aide de questions, par exemple :

- Recommanderais-tu la lecture de ce livre? Pourquoi? À qui?
- Ce livre te fait-il penser à d'autres livres que tu as lus?

Objectivation

La lecture autonome donne aux élèves l'occasion de réfléchir sur leurs apprentissages et de partager leurs réflexions sur leurs habiletés de lecteurs. L'enseignante ou l'enseignant modélise cette démarche à l'aide de questions telles que :

- Quelles stratégies t'ont aidé à comprendre le texte?
- Qu'as-tu appris au sujet de tes habiletés en lecture?
- Qu'est-ce qui a rendu la lecture de ce livre difficile ou facile?
- Pourquoi as-tu choisi ce livre?

Les élèves peuvent partager leurs réflexions verbalement ou par écrit.

Réactions écrites (facultatif)

À l'occasion, les élèves peuvent écrire leurs réactions sur un sujet donné dans leur carnet de lecture, sur des feuilles de papier conférence, à l'aide d'un outil organisationnel ou de tout autre moyen (voir l'annexe B). Il ne faut toutefois pas consacrer plus de temps à la rédaction qu'à la lecture. Les activités du carnet de lecture peuvent varier grandement. Par exemple, les élèves peuvent y lister les livres qu'ils ont lus et inscrire pour chacun une cote d'appréciation ; ils peuvent aussi écrire ou dessiner leurs réactions et placer le tout dans leur portfolio. L'enseignante ou l'enseignant peut aussi demander aux élèves de tenir un inventaire de leurs lectures personnelles (voir les modèles présentés à l'annexe C).

Mini-pub

(facultatif)

Mini-leçon

Lecture autonome et rencontres individuelles entre enseignante ou enseignant et élève

Partage et réactions (oral)

Objectivation

Réactions écrites

(facultatif)

L'activité « L'affaire est dans le sac » est une façon originale de présenter une histoire.



L'élève illustre les éléments importants du texte (p. ex., personnage principal sur le devant du sac, situation initiale sur un côté). Des objets représentatifs de l'histoire sont placés dans le sac.

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

Création d'un environnement favorable à la lecture autonome

L'enseignante ou l'enseignant doit organiser judicieusement l'environnement de la salle de classe (p. ex., matériel varié, coin de lecture confortable et invitant) et planifier de façon soignée la période de lecture autonome afin de la rendre efficace.

Elle ou il établit une atmosphère productive et détendue et montre ainsi aux élèves l'importance accordée à ce type d'activité.

L'enseignante ou l'enseignant :

- crée une atmosphère qui incite et motive les élèves à lire (p. ex., coin de lecture attrayant avec plantes, berceuse, coussins);
- évalue les livres, à partir de certains critères, pour déterminer leur niveau de difficulté et les organise selon un système pratique et fonctionnel (p. ex., en identifiant chaque livre selon un code de couleur, en regroupant les livres dans des boîtes par niveaux de difficulté);
- inscrit à l'horaire de la journée une période de lecture autonome;
- expose les nouveaux livres afin d'attirer l'attention des élèves;
- montre aux élèves comment choisir leurs livres;
- peut organiser pour l'élève un sac de lecture contenant plusieurs livres qui sont remplacés régulièrement;
- sélectionne et renouvelle régulièrement une variété de matériel de lecture qui tient compte des besoins et des intérêts des élèves.

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

Matériel pour la lecture autonome

Voici une liste descriptive des ressources à utiliser pour la lecture autonome :

- livres classés par niveaux de difficulté gradués qui correspondent aux besoins et aux intérêts des élèves;
- livres et textes travaillés avec toute la classe, par exemple lors de la lecture partagée ou de la lecture aux élèves;
- livres et cassettes du centre d'écoute;
- écrits affichés dans la salle de classe (p. ex., mots-étiquettes, horaire, comptines, chansons, mur de mots, règlements);
- textes courants (p. ex., journaux, revues, dictionnaires, abécédaires, encyclopédies);
- textes littéraires (p. ex., romans, contes, bandes dessinées, poèmes, comptines, chansons, charades, courts récits);
- logiciels et ressources sur des sites Web appropriés;
- livres du centre de ressources;
- écrits publiés par les élèves de la classe;
- écrits collectifs;
- textes associés aux matières à l'étude;
- boîtes regroupant du matériel de lecture portant sur un thème ou un concept exploité en classe (p. ex., chats, recyclage);
- boîtes de matériel de lecture provenant de sources variées (p. ex., étiquettes de boîtes de conserve, dépliants publicitaires, catalogues, recettes);
- mots-étiquettes enfilés sur un anneau de métal et regroupés par thèmes, par catégories de mots, par lettres, par sons (ce matériel est particulièrement utile pour les élèves suivant un programme d'actualisation linguistique en français (ALF) ou de perfectionnement du français (PDF) et ceux qui éprouvent des difficultés en lecture).

Choix des livres

La lecture autonome est une occasion pour les élèves de lire des livres qu'ils ont eux-mêmes choisis. Toutefois, quand les élèves en sont au stade de la lecture émergente, il est recommandé de les guider dans leurs choix en préparant à l'intention de chacun et chacune un sac de lecture.

L'élève :

- apprend à choisir des livres à son niveau de compétence en lecture (95 % et plus de précision);
- regarde la couverture, les illustrations, la jaquette du livre;
- se pose des questions par rapport au choix du livre :
 - Le sujet m'intéresse-t-il?
 - Ai-je déjà lu un livre écrit par cet auteur?
 - Ai-je déjà lu un livre de cette collection?

- Ce livre a-t-il déjà été recommandé par un ou une élève?
 - Ce livre a-t-il été suggéré par l’enseignante ou l’enseignant?
- apprend qu’elle ou il peut abandonner la lecture d’un livre s’il est trop difficile ou si le sujet ne l’intéresse pas vraiment.

Choix de livres par les élèves

L’enseignante ou l’enseignant :

- prépare pour chaque élève un sac contenant environ cinq ou six livres;
- choisit les livres en fonction du niveau de compétence en lecture de l’élève et de ses intérêts;
- discute, lors des rencontres individuelles, du choix des livres, des difficultés rencontrées et des stratégies utilisées;
- remplace les livres lus régulièrement.
 - Au moment de la période de lecture autonome, l’élève :
 - s’installe avec son sac dans un endroit en retrait pour lire;
 - choisit un livre dans son sac, le lit et le relit jusqu’à ce qu’elle ou il se sente prêt à en faire la lecture à son enseignante ou à son enseignant;
 - lors de sa rencontre avec l’enseignante ou l’enseignant, discute entre autres des livres lus, du contenu du sac et des difficultés rencontrées.

Sacs de lecture

Cette stratégie est surtout utilisée quand l’élève en est au stade de la lecture émergente.

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d’auteur. Pour l’intégrale, voir la version imprimée.

Les cercles de lecture

Ces dernières années, la recherche a permis de comprendre qu’il est préférable de créer chez les élèves des occasions d’échanger sur leurs textes plutôt que de se limiter à leur demander de répondre essentiellement à des questions de compréhension. Ainsi sont nés les cercles de lecture, petits groupes de discussion dirigés par les élèves eux-mêmes et où ils commentent les textes de différentes façons. Ces cercles de lecture se distinguent des groupes coopératifs : ils visent le partage en discutant sur le texte plutôt qu’en réalisant une tâche (Giasson, 1995).

Les cercles de lecture sont composés de petits groupes hétérogènes de quatre à six élèves qui lisent le même livre et participent à des discussions sur le texte, discussions qui les amènent à approfondir leur compréhension du texte et à développer des habiletés supérieures de la pensée. Pour cette activité, il est nécessaire de disposer de plusieurs exemplaires d’un même livre de façon à ce que chaque élève d’un groupe ait sa propre copie du livre. La durée de la période dépend de l’année d’études des élèves.

L'activité compte quatre volets :

Choix du livre

L'enseignante ou l'enseignant sélectionne des livres (p. ex., de six à huit livres différents pour une classe de 24 élèves) puis présente brièvement chaque livre afin de donner une idée générale du sujet. Les élèves choisissent ensuite celui qui les intéresse. On regroupe en équipe ceux qui ont choisi le même livre. Chaque équipe compte aux plus six élèves.

Notons que vers la fin du cycle primaire, alors que les élèves ont acquis des compétences et de l'autonomie en lecture, chaque membre du cercle pourrait lire un livre différent du même auteur ou un livre sur le même sujet. Les discussions prendront alors la forme de résumés et de rappels, ce qui amènera les élèves à comparer entre eux les livres lus.

Période de lecture

Chaque membre de l'équipe lit le livre dans le temps alloué. Les équipes étant hétérogènes au niveau des compétences en lecture, il est possible que certains élèves requièrent l'appui de l'adulte ou d'un ou d'une autre élève pour la lecture de leur livre. On pourrait aussi donner aux élèves qui ont des difficultés de lecture un enregistrement du texte et ainsi leur permettre de profiter du cercle de lecture.

Pour permettre à l'élève en difficulté de profiter des cercles de lecture, l'enseignante ou l'enseignant peut fournir l'enregistrement du texte ou demander à un ou une élève plus habile de lui en lire des passages.



On classe les livres par niveaux de difficulté à partir de certains critères. On les organise au moyen d'un système pratique et fonctionnel (p. ex., un code de couleur)

Prise de notes

Pour se préparer aux discussions de son cercle de lecture, chaque membre de l'équipe consigne ses réactions dans son carnet de lecture, sous forme de dessins ou de commentaires écrits ou les deux. Pour guider l'élève, l'enseignante ou l'enseignant peut afficher au tableau une liste de questions ou de pistes de réflexion :

- Quel est ton personnage préféré? Pourquoi?
- Quel personnage as-tu le moins aimé? Pourquoi?
- Trouve une phrase importante dans ton texte. Explique pourquoi tu la trouves importante?
- Décris un personnage (caractéristiques physiques, qualités, défauts).
- Quel personnage de l'histoire aimerais-tu être? Pourquoi?

- Parle-nous des événements dans cette histoire qui ressemblent à des expériences que tu as vécues.
- Parle-nous de ce que tu as trouvé difficile en lisant ce livre.

Période de discussion

Dans chaque équipe, les élèves commentent les textes lus à partir des réactions consignées dans leur carnet de lecture. Dans le cas de romans, les discussions ont lieu après la lecture de chaque chapitre, ce qui permet un va-et-vient constant entre la lecture et la discussion. Dans le cas de livres courts, les discussions auront lieu après la lecture complète du livre. Chaque membre de l'équipe doit avoir lu dans les délais requis le texte choisi et se préparer à en discuter. Les discussions portent sur des aspects précis du livre (p. ex., contexte, personnages, événements, humour).

Dans l'animation et l'orientation des discussions, l'enseignante ou l'enseignant joue un rôle primordial, surtout auprès des élèves débutant le cycle primaire et auprès de ceux qui participent pour la première fois à ce genre d'activité. L'implantation de cercles de lecture exige beaucoup de planification et de soutien de la part de l'enseignante ou de l'enseignant. Afin d'amener les élèves à fonctionner de manière autonome, il est important de donner des consignes claires, de modéliser ce qu'est une discussion pertinente et de leur démontrer, en exprimant ses propres réactions et impressions, comment réagir au texte. Le soutien de l'enseignante ou de l'enseignant diminue au fur et à mesure que les élèves apprennent à gérer leur cercle de lecture. Dans les cercles de lecture, les élèves commentent les textes de différentes façons et dirigent eux-mêmes la discussion.

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

Vers la fin de la 3^e année, les enseignants peuvent assigner un rôle à chaque élève d'un groupe afin de mieux encadrer la discussion (Daniels, 2002). Voici les rôles qui peuvent être assignés aux élèves.

- Je fais des liens (p. ex., avec d'autres livres, mes connaissances antérieures, mon vécu, l'actualité).
- Je me pose des questions sur divers aspects du texte (p. ex., événements, personnages).
- Je trouve des mots nouveaux ou des expressions nouvelles et leur définition.
- Je parle des images que je me fais dans la tête.
- Je résume les informations les plus importantes.
- Je choisis un passage intéressant à discuter avec le groupe.
- Je cherche des informations (p. ex., auteur, lieu où se déroule l'histoire).

Lors de la lecture du livre, chaque élève prend des notes dans son carnet de lecture ou sur des notocollants en fonction du rôle qui lui est attribué. Les enseignants doivent modéliser la façon de prendre des notes et d'animer les discussions afin d'amener les élèves à effectuer ces tâches de façon autonome (voir l'annexe D).

Annexe A : Rencontre individuelle – Lecture Autonome

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____

Est-ce que ce livre ou ce texte est :

facile? à ton niveau? difficile?

Compréhension

Quel est le sujet de ton livre (ou de ton texte)? Pourquoi as-tu choisi ce livre (ou ce texte)?

Liens

Qu'est-ce que tu connaissais sur ce sujet avant la lecture de ton livre (ou texte)? Est-ce que ce livre (ou ce texte) ressemble à un livre (ou un texte) que tu as déjà lu?

Stratégies de lecture

Lis-moi un passage que tu as aimé dans ce livre (ou dans ce texte). Parle-moi des stratégies de lecture que tu utilises. Dans la mini-leçon, nous avons parlé de _____
As-tu utilisé cette stratégie aujourd'hui?

Questions

As-tu des questions à me poser?
De quelle façon puis-je t'aider dans ta lecture?
Quel est le prochain livre que tu aimerais lire?

Annexe B : Réactions au texte

Nom : _____ Date : _____

Titre : _____ Auteur ou auteure : _____

Type de texte : _____

Dans ce texte, j'ai appris : _____

Mots nouveaux que je peux lire : _____

J'ai aimé : _____

J'ai eu de la difficulté à : _____

J'ai utilisé les stratégies de lecture suivantes : _____

Autres livres sur le même sujet : _____

Annexe C : Inventaire de mes lectures personnelles (Premier Modèle)

Titre	Auteur ou Auteure	Commentaires
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Annexe C (Suite) Inventaire de mes lectures personnelles (second modèle)

Ce que j'ai appris. Mots nouveaux. Idées à partager.					
Pin de lecture					
Début de lecture					
Type de texte					
Auteur ou Auteure					
Titre.	1.	2.	3.	4.	5.

Annexe D : Cercle de lecture – Rôles et prise de notes

Je fais des liens avec d'autres livres, mes connaissances antérieures, mon vécu ou l'actualité.

Les liens que j'ai faits : _____

Je me pose des questions sur divers aspects du texte [p. ex., événements, personnages].

Les questions que je me pose : _____

Je trouve des mots nouveaux ou des expressions nouvelles et leur définition.

Les mots que j'ai trouvés : _____
Définitions : _____

Je parle des images que je me fais dans la tête en lisant.

Les images que je vois : _____

Je résume les informations les plus importantes.

Les idées principales : _____

Je choisis un passage intéressant à discuter avec le groupe.

Page : _____
Les raisons de mon choix : _____

Je cherche des informations [p. ex., auteur, lieu où se déroule l'histoire].

Les informations que j'ai trouvées : _____

L'écriture, appui à la lecture

« Une des erreurs des anciens modèles de lecture a été de considérer la lecture et l'écriture comme des sujets séparés et de les enseigner comme s'ils n'avaient aucun lien entre eux. Il serait inconcevable de penser qu'un enfant puisse apprendre à parler sans écouter le langage dans son environnement. C'est pourtant ce qui se fait souvent avec le langage écrit lorsqu'on sépare l'écriture de la lecture. » (Giasson, 1995, p. 54)

Composante de la littératie, l'écriture amène les élèves à mieux comprendre ce qu'ils lisent. C'est un processus de réflexion : lorsqu'ils écrivent, les élèves pensent à ce qu'ils écrivent et se relisent pour corriger, approfondir et préciser leur pensée. L'écriture facilite l'acquisition de vocabulaire, car l'élève doit choisir les mots avec soin, en tenant compte des multiples nuances entre les termes (Baker et coll., 1998a). Des recherches (Pikulski, 1994; Tierney et Shanahan, 1991) montrent que la lecture et l'écriture enseignées simultanément sont plus profitables aux élèves qu'enseignées séparément. Puisque les recherches démontrent la complémentarité des processus de lecture et d'écriture, il est essentiel d'établir une approche équilibrée du développement des compétences langagières (Giasson, 1995). Par exemple, un mot peut revenir fréquemment lors d'une période de lecture aux élèves et être employé à l'écrit par l'enseignante ou l'enseignant lors d'un exercice de modélisation en écriture. L'enseignante ou l'enseignant et les élèves peuvent aussi le lire dans un exercice de lecture partagée et les élèves l'utiliser en groupe dans un exercice d'écriture partagée. Dans chacun de ces cas, l'enseignante ou l'enseignant souligne le lien entre lecture et écriture. Ainsi, présenté dans divers contextes, le mot est compris dans ses différentes significations par l'élève qui développe graduellement sa capacité à lire et à écrire de façon autonome.

« L'acquisition de la lecture se fait en même temps que celle de l'écriture; les deux sont indissociables. »

(Van Grunderbeeck, 1994, p. 88)

Il va de soi que l'enseignement devrait tirer parti de la complémentarité de la lecture et de l'écriture. Les élèves qui apprennent à lire améliorent leurs habiletés en écriture. En écrivant, ils améliorent leur connaissance du son des lettres, s'attaquent à de nouveaux défis en matière de syntaxe, de style et de vocabulaire, expriment des idées, ce qui en retour influe sur la lecture.

La rédaction de textes

L'écriture nécessite le recours à de nombreuses stratégies qui aident les lecteurs engagés dans une activité de lecture. Les enseignants doivent régulièrement modéliser les stratégies à utiliser, en écrivant devant les élèves et avec eux, et en verbalisant leur processus de pensée face à l'écrit. De plus, ils doivent offrir des périodes d'écriture personnelle et proposer des activités signifiantes d'écriture (Giasson, 1995). Dans ces situations d'écriture, les regroupements (grand groupe, petits groupes, dyades) ou le

travail individuel varie selon l'objectif et la nature de l'exercice d'écriture ainsi que les besoins individuels des élèves. Lorsque les jeunes rédigent un texte, ils exercent et développent des habiletés qui les amènent à reconnaître plusieurs faits et conventions et à prendre conscience de certains mécanismes de la pensée. Les élèves :

- reconnaissent que la lecture est un langage oral qui est écrit et qui doit être compréhensible;
- comprennent que le texte écrit est porteur de sens;
- ont conscience que les lettres représentent des sons et des mots;
- comprennent le mouvement directionnel (p. ex., de gauche à droite, de haut en bas) et les concepts associés au texte écrit (p. ex., phrase, mot);
- reconnaissent la correspondance entre les symboles (graphèmes) et les sons (phonèmes);
- comprennent le lien entre l'ordre des mots et les structures de phrase;
- établissent des liens entre un texte et leurs connaissances antérieures, leur vécu et d'autres textes;
- se rendent compte que l'organisation des idées aide à dégager le sens du texte écrit;
- prennent conscience de divers processus de compréhension (p. ex., établir des liens, faire des prédictions et des inférences, synthétiser de l'information).

« Lorsque nous écrivons, nous formulons nos propres idées et les relisons continuellement pour nous assurer qu'elles ont du sens. Et lorsque nous lisons, nous reconstruisons le texte que quelqu'un d'autre a déjà écrit, en essayant là aussi d'en reconstruire le sens. »

(Taberski, 2000, p. 29, traduction libre)

Les réactions écrites aux textes de lecture

Écrire au sujet d'un texte lu contribue au développement de la compréhension en lecture et ce, de plusieurs façons. En écrivant, les élèves peuvent :

- saisir l'essentiel des idées communiquées dans un texte et faire des liens avec leurs propres idées, leurs connaissances et leur vécu;
- porter attention au sens du texte et à ses caractéristiques en observant la façon d'écrire de l'auteur ou de l'auteure;
- enrichir leur vocabulaire, améliorer leurs structures de phrase et mieux organiser leurs idées grâce à la variété des textes auxquels ils sont exposés.

Cette pratique d'écriture liée à la lecture aide les élèves à consolider leur connaissance des caractéristiques des divers types de textes et à utiliser ces connaissances dans leurs propres écrits. Le tableau suivant présente une liste des textes littéraires et courants prescrits pour les élèves de la 1^{re} à la 3^e année (voir aussi Le curriculum de l'Ontario, de la 1^{re} à la 8^e année – Français, 1997).

Textes littéraires	Texte courants
acrostiche	abécédaire
comptine	affiche
conte	aide-mémoire
court récit	carte de souhait, d'invitation
devinette	consigne
poème	fiche descriptive
	jaquette de livre
	journal personnel
	lettre
	liste
	livre à structures répétées
	message
	petite annonce
	recette
	règle de sécurité
	slogan

« Le fait d'écrire leurs réactions au texte ouvre les enfants à d'autres mondes et les aide à repérer et à apprendre de nouveaux mots et structures linguistiques, à apprendre à débattre des idées présentées dans les textes avec assurance, à les analyser et à former des généralisations à partir des textes, à appliquer les nouvelles connaissances dans leur vie et à faire partie d'une communauté d'apprentissage. »

(Booth et Rowsell, 2002, p. 37, traduction libre)

Les élèves ont besoin d'exemples, de rappels fréquents et de pratique pour parvenir à rédiger des textes appropriés à leur niveau de développement. Pour les aider, les enseignants :

- modéliseront la réponse à une question relative au texte;
- demanderont ensuite aux élèves d'y répondre dans leurs propres mots;
- poseront des questions formulées soigneusement afin de donner aux élèves

la possibilité de réfléchir et de développer les habiletés supérieures de la pensée (voir au chapitre 4, dans la section intitulée « Les stratégies de compréhension », des exemples de questions favorisant le développement des habiletés de la pensée). Les élèves qui commencent à lire peuvent aussi réagir à la lecture et ainsi traduire leur compréhension du texte lu par d'autres moyens, par exemple :

- raconter oralement l'histoire dans leurs propres mots;
- dicter leur histoire;
- mimer l'histoire;
- créer un dessin avec ou sans texte;
- inventer une devinette.

De plus, les discussions guidées par les enseignants aident les élèves à exprimer leurs réactions au texte et à les écrire.

La place de l'écriture dans le processus de lecture

Dans toute situation de lecture (lecture aux élèves, lecture partagée, lecture guidée, lecture autonome), les enseignants adoptent un cadre de travail dans lequel sont toujours présentes les étapes avant, pendant et après la lecture. En ajoutant l'écriture à chacune de ces étapes et en guidant les élèves lors de cet exercice, on les amène à réfléchir pendant l'apprentissage et à développer tous les éléments rattachés à la littérature.

Avant la lecture	Pendant la lecture	Après la lecture
<p>L'écriture est fréquemment utilisée avant la lecture pour consigner les prédictions des élèves (p. ex., à l'aide de la technique SAVVA ou SVA ou d'outils organisationnels telle la toile d'araignée) ou pour afficher des mots reliés au sujet du texte.</p>	<p>Les élèves écrivent pendant la lecture pour consigner leurs réflexions sur le contenu du texte ou leurs réactions à celui-ci. L'enseignante ou l'enseignant modélise le déroulement de l'activité de réflexion face au texte en réfléchissant à haute voix. Elle ou il utilise des énoncés ouverts comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je me demande pourquoi... • Cela me rappelle... • Maintenant je comprends... • Je pense que... • Je ne comprends pas bien... <p>Les élèves peuvent inscrire leurs réflexions sur un notocollant, dans un carnet de lecture ou un journal personnel. Cette habileté est importante à développer car, lors du cercle de lecture, les élèves doivent écrire leurs réflexions et leurs commentaires en prévision de la discussion de groupe.</p>	<p>Les élèves font un retour sur le texte après la lecture pour souligner leurs passages préférés, faire des liens avec leur vécu, le monde et d'autres textes et résumer les thèmes et les idées clés. L'enseignante ou l'enseignant aide les élèves à développer des habiletés supérieures de la pensée en leur posant des questions qui les encouragent par exemple à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • faire des liens; • faire des inférences; • dégager des idées importantes; • porter un jugement sur les valeurs exprimées dans le texte. Voici des exemples d'activités d'écriture à faire après la lecture : • réécriture de l'histoire d'un point de vue différent; • préparation d'une entrevue avec un personnage du texte;

Avant la lecture	Pendant la lecture	Après la lecture
	Il est également suggéré d'habituer les élèves à écrire sur un notocollant les mots difficiles ou nouveaux rencontrés pendant la lecture.	<ul style="list-style-type: none"> • rédaction d'une lettre à l'auteur ou à l'auteure. L'enseignante ou l'enseignant devrait aller au-delà des questions de base (p. ex., repérage de détails) et encourager les élèves à se concentrer et à réfléchir sur le sens de ce qu'ils ont lu.

En ce qui a trait aux réactions au texte, l'enseignante ou l'enseignant doit toujours définir ses attentes en fonction du niveau de développement des élèves. On doit adopter une attitude positive envers les tentatives des élèves, même lorsqu'elles sont plus ou moins bien réussies. On peut utiliser les données tirées de l'observation de ces tentatives pour adapter son enseignement et planifier des interventions appropriées.

Les outils organisationnels

L'usage des outils organisationnels avant, pendant et après la lecture (p. ex., diagramme de Venn, toile d'araignée, constellation) a pour but de montrer aux élèves différentes manières de présenter des informations et des connaissances. Ces outils permettent aux élèves d'organiser leurs idées ou l'information trouvée, de montrer ce qu'ils ont compris et appris au cours de leur lecture et de planifier et d'organiser un texte (voir les outils organisationnels présentés au chapitre 4 dans la section intitulée « L'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture »).

Exploitation des technologies de l'information et de la communication en lecture

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication permettent de traiter l'information de plusieurs façons, en facilitant la recherche, en incitant à lire et en réorganisant les idées (Marton, 1999).

De nos jours, les technologies de l'information et de la communication occupent une place significative dans tous les aspects de notre vie. Désormais, elles font partie intégrante de toutes les facettes de la société. Les élèves sont appelés à utiliser ces technologies aujourd'hui et le seront plus tard au collège ou à l'université et dans le monde du travail. Il semble impossible de les préparer à réussir dans la vie sans y faire appel.

« Forcément, les années 2000, et c'est l'enjeu majeur, doivent promouvoir l'apprentissage avec les technologies de l'information et de la communication. En milieu scolaire, l'aspect pédagogique de celles-ci constitue la pierre angulaire de la réussite ou de l'échec de leur intégration. »

(Isabelle, 2002, p. IX)

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

Des ressources spécialisées au service de l'enseignement et de l'apprentissage

L'éventail des ressources et du matériel utilisés actuellement à des fins pédagogiques comprend entre autres :

- des didacticiels de lecture, d'exercices, de références, d'exploration, de jeux et d'expression de la créativité;
- les outils multimédias, notamment le projecteur, le numériseur, la caméra numérique et le caméscope;
- les logiciels de traitement de texte, c'est-à-dire des logiciels d'application qui éditent, mettent en page et impriment un texte qui peut contenir entre autres des illustrations, des graphiques, du son, des vidéos et des liens hypertextes;
- les logiciels de présentation, c'est-à-dire des logiciels constitués d'un ensemble de programmes qui permettent de réaliser des présentations ou d'illustrer des exposés; certains intègrent des fonctions d'animation ou des séquences sonores;
- les logiciels de communication.

Les technologies de l'information et de la communication peuvent être un appui précieux à la lecture. L'utilisation de logiciels, les activités de télécommunications et de recherche sur Internet ainsi que la réalisation de présentations multimédias ont une valeur pédagogique certaine dans le contexte scolaire actuel. En outre, le travail à partir de logiciels ou de sites Web spécialement adaptés aux besoins particuliers des élèves permet de respecter le rythme d'apprentissage des clientèles scolaires hétérogènes. En plus de rendre possible la réalisation d'une grande variété de tâches d'apprentissage,

ces technologies offrent un accès quasi illimité à diverses sources de savoir et d'information.

La visite de sites spécialisés, conviviaux et interactifs sur Internet peut être pour les jeunes élèves qui débutent ou progressent dans l'apprentissage de la lecture l'occasion par exemple de jouer avec les phonèmes et les graphèmes, de découvrir des textes intéressants qui renforcent leur motivation à lire ou encore d'écouter des chansons qui les portent à apprécier davantage la parole et donc la langue.

« Les technologies de l'information et de la communication sont avant tout considérées comme un moyen d'améliorer le processus d'apprentissage, au niveau individuel, et de participer pleinement à la nouvelle ère de l'information, au niveau de l'ensemble de la société. »

(Laferrière, 1997, p. 1)

Les technologies de l'information et de la communication offrent un contexte stimulant pour l'apprentissage de la lecture.

À titre d'exemples :

- l'ordinateur peut « lire à haute voix » un conte, des consignes, des mots;
- les liens hypertextes créent une interaction qui motive les élèves et leur permet d'exploiter de nouveaux textes;
- la surbrillance met en évidence des mots et des groupes de mots à mesure que le texte est lu, ce qui favorise la reconnaissance des mots et le développement de la fluidité;
- la rétroaction immédiate permet à l'élève de se situer, de réfléchir, de se corriger, de se fixer de nouveaux défis et d'apprendre à travailler de façon autonome;
- l'animation, les couleurs vives et le son captent et retiennent l'attention des élèves.
- Autre avantage, les technologies de l'information et de la communication offrent aux élèves de nombreuses possibilités de vivre des expériences d'apprentissage authentiques comme :
- correspondre avec d'autres élèves ou des professionnels (p. ex., écrivains, scientifiques, enseignants), peu importe la distance;
- rechercher et trouver de l'information sur des sujets qui les intéressent;
- travailler en ligne à des activités portant sur des sujets d'actualité ou des situations de la vie courante, ce qui exige inévitablement des habiletés en lecture et en écriture.

La lecture aux élèves d'un courriel venant par exemple d'une autre région du monde peut être le point de départ de plusieurs expériences de lecture et d'écriture. Chaque courriel reçu représente pour la classe des possibilités d'apprentissage multiples : lecture aux élèves, lecture partagée, lecture autonome et compréhension de la lecture.

Donner suite à un courriel ou encore créer une page Web en vue d'un échange par l'entremise du site de l'école engendrent aussi de multiples occasions de lire et d'écrire.

« Les vidéos illustrant des situations ou des phénomènes ainsi que des simulations qui se retrouvent sur disques compacts et sur Internet peuvent non seulement permettre de rendre des textes intelligibles mais également favoriser la création de nouveaux points d'ancrage pour les renseignements lus ou rendre ces derniers plus concrets. »

(Tardif, 1998, p. 66)

« Chacun sait que muni d'une souris, d'un modem et d'un ordinateur, on peut faire le tour de la planète, fréquenter les bibliothèques, les musées, les grands journaux. »

(Dubé, 1999, p. 8)

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

L'intégration des technologies de l'information et de la communication à l'école

Depuis plusieurs années, les technologies de l'information et de la communication font partie intégrante du programme d'études dispensé dans les écoles de la province. Les enseignants assument à cet égard des tâches et des responsabilités diverses, notamment :

- évaluer l'utilité, la qualité et la pertinence des ressources (logiciels et sites Web) dont ils se servent;
- exercer un sens critique dans le choix des logiciels et des sites utilisés ou visités par les élèves et leur apprendre à développer ce sens critique;
- réserver un espace à l'utilisation d'outils informatiques dans la salle de classe;
- prévoir du temps à l'horaire pour permettre aux élèves de se familiariser avec les technologies de l'information et de la communication, de les explorer et de les exploiter;
- encourager explicitement l'utilisation de logiciels et la visite de sites Web dont le contenu respecte les différences et répond aux besoins de tous les élèves;
- exploiter les technologies de l'information et de la communication dans toutes les matières du curriculum;
- veiller à la sécurité des élèves en les amenant à être conscients des dangers possibles se rattachant à l'utilisation d'Internet et à respecter les règles de sécurité dans ce domaine.

L'intégration significative des technologies à l'école impose aux enseignants de revoir leur conception de l'apprentissage et de l'enseignement et de privilégier des pratiques qui mettent l'accent sur une forte contextualisation des informations et de l'apprentissage (Tardif, 1998).

Les enseignants qui désirent exploiter pleinement les technologies de l'information et de la communication pour favoriser le développement de la littératie chez leurs élèves peuvent prendre les initiatives suivantes :

- s'abonner à divers sites pour recevoir régulièrement de l'information à ce sujet ainsi que du matériel connexe (p. ex., ressources pédagogiques qui ont fait leur preuve dans la salle de classe);
- saisir les occasions de développement professionnel qui leur sont offertes dans ce domaine et y participer activement;
- explorer sur Internet les diverses ressources mises à leur disposition par la profession ou des collègues afin d'évaluer la possibilité de les exploiter dans leur salle de classe;
- lire les publications professionnelles pour parfaire leur connaissance de ce dossier et s'inspirer des projets qui y sont exposés pour dynamiser l'enseignement dans leur salle de classe.

Les outils informatiques : fonctions pédagogiques et applications

Le tableau suivant donne plusieurs exemples d'utilisation d'outils informatiques qui appuient l'apprentissage de la lecture. Une description de plusieurs de ces outils est fournie plus loin. Il importe de noter que certains peuvent également servir d'autres objectifs et situations d'apprentissage. La lecture d'histoires à l'écran facilite grandement l'acquisition du vocabulaire. L'élève peut identifier les mots difficiles et avoir accès à leur signification compte tenu du contexte (Baker et coll., 1998a).

Fonctions pédagogiques des outils informatiques	Objectif ou situation d'apprentissage	Exemple
Créativité	Favoriser le développement de la créativité.	L'élève dessine son personnage préféré en utilisant Créateur Junior KidPix Studio Deluxe ou ClarisWorks.
Démonstration ou présentation	Présenter un concept ou un thème.	Chaque élève présente une diapositive en utilisant PowerPoint de Microsoft, CorelPresentation ou KidPix.
Jeu éducatif	Présenter des exercices sous forme de jeux.	L'élève apprend à reconnaître les lettres minuscules et majuscules et entame ses premières lectures par le jeu avec ABCirque et Lapin Malin.

Fonctions pédagogiques des outils informatiques	Objectif ou situation d'apprentissage	Exemple
Explorations	Donner à l'élève l'occasion de sélectionner et de réaliser des activités visant l'exercice et le développement de stratégies de lecture.	L'élève apprend à discriminer les lettres et les sons, à classer et à faire des liens en utilisant Plumo à la ferme et Plumo au zoo.
Pratique guidée	Présenter des activités comportant une rétroaction immédiate.	Au moyen du logiciel Théo, Léo et Manda, l'élève développe son vocabulaire et apprend à reconnaître des mots.
Réseau internet	Donner accès à diverses ressources : documentation variée, revues, journaux, jeux éducatifs, page Web d'autres classes.	L'élève explore des sites Web appropriés sur lesquels sont traités les sujets à l'étude, ce qui l'amène à pratiquer les stratégies de lecture enseignées.
Multimédias	Offrir des occasions d'écouter, de parler, de visionner, de lire et d'écrire.	L'élève conçoit et prépare une présentation multimédia en utilisant Auteur Studio ou PowerPoint de Microsoft.
Références	Donner accès à des outils de référence (p. ex., dictionnaires, encyclopédies).	À l'aide de Mon premier dictionnaire Super Génial, l'élève fait une recherche de mots se rapportant à un thème pour en vérifier la définition et l'orthographe.
Simulation	Travailler le vocabulaire se rattachant à un milieu particulier en se référant à une représentation réaliste de ce milieu.	L'élève explore une ferme ou un zoo avec Lapin Malin.
Traitement de texte	Se familiariser avec le clavier et se servir de fonctions particulières pour l'écriture.	L'élève utilise un logiciel de traitement de texte (p. ex., Auteur Studio, Word, WordPerfect) pour réaliser une tâche ou écrire ses réactions à un texte.

Fonctions pédagogiques des outils informatiques	Objectif ou situation d'apprentissage	Exemple
Tutorat	Mettre en pratique et consolider des concepts déjà enseignés à l'aide de textes, d'illustrations et de descriptions.	L'élève apprend à apprécier la lecture par des activités d'apprentissage comme Le chat qui revient et pratique ses lettres et son vocabulaire en utilisant Lapin Malin voyage au pays de la lecture et Le sac à mots.

Liste de logiciels et ressources connexes

Le Comité consultatif du programme d'achat de logiciels de l'Ontario (CCPALO) met gratuitement à la disposition des enseignants des logiciels et des outils dont voici la liste. Ces logiciels offrent des situations variées de lecture par l'entremise d'activités interactives et d'expériences multimédias. Notons que cette liste fait l'objet d'une mise à jour régulière

Titre des logiciels	Type d'applications	Développement d'habilités en lecture	Année d'études	Description
ABCirque	Dictacticiel	L'élève distingue les lettres, reconnaît les minuscules et explore l'alphabet au moyen de jeux de correspondance	M/J-2	Ce didacticiel permet de travailler la reconnaissance des lettres et des sons qu'elles émettent. Des clowns énoncent verbalement les consignes, émettent le son que produisent les lettres et signalent de façon amusante et au son de la musique toutes les réussites
Auteur studio	Logiciel créateur	L'élève développe ses habiletés en lisant des contes créés par ses pairs, ce qui augmente sa motivation. Elle ou il fait appel à certaines stratégies de lecture afin de comprendre le texte et d'enrichir son vocabulaire.	1-3	Le logiciel permet d'écrire et de lire des textes, de les illustrer et de les accompagner de sons. Il stimule le processus de création et permet la traduction du texte lu sous une autre forme (p. ex., Éléments graphiques et sonores).

Titre des logiciels	Type d'applications	Développement d'habilités en lecture	Année d'études	Description
Chantons à la ferme	Livre interactif cédérom	L'élève apprend à écouter, à lire et à étudier le vocabulaire au moyen d'exercices d'animation, de textes séquentiels et de musique et par l'entremise du jeu interactif.	M/J-1	Le langage utilisé dans ce logiciel de lecture est simple. L'élève peut lire à haute voix, enregistrer sa lecture, compléter le texte lu et chanter des comptines.

Titre des logiciels	Type d'applications	Développement d'habilités en lecture	Année d'études	Description
Créateur Junior KidPix Studio Deluxe	Logiciel créateur	L'élève exploite des mots, des phrases, des textes écrits par l'adulte ou par ses pairs et apprend à intégrer à son vocabulaire des mots nouveaux tout en développant une meilleure compréhension du texte.	M/J-3	L'élève utilise cette ressource pour concevoir et réaliser des projets. On peut configurer les exercices pratiques pour la classe selon que l'on veut amener l'élève à reconnaître les sons, à illustrer sa lecture, à l'interpréter, à créer un diaporama ou un court vidéo. L'aspect multimédia est une source de motivation pour l'élève.

Titre des logiciels	Type d'applications	Développement d'habilités en lecture	Année d'études	Description
L'anniversaire de Petit Ours	Livre sur cédérom	L'élève établit le lien entre le mot dit et le mot écrit qui s'affiche en surbrillance dès qu'il est lu, ce qui contribue à enrichir son vocabulaire. Bonne introduction à la lecture, avec des textes faciles à lire.	M/J-1	Excellent outil d'apprentissage interactif. En cliquant sur les images du texte, les élèves déclenchent des effets sonores ou des animations tout en apprenant de nouveaux mots.
Lapin Malin Maternelle 2	Didacticiel	À l'aide d'animaux colorés et animés, l'élève apprend à reconnaître les lettres.	M/J-1	Exercices d'association de sons et d'images. L'élève peut se servir de la classification pour enrichir son vocabulaire. Il y a quatre niveaux de difficulté.
Lapin Malin Maternelle 3	Didacticiel	Tout en s'amusant, l'élève s'initie à ses premières lectures en français.	M/J-2	Par des exercices d'association et d'opposition, l'élève apprend de nouveaux mots, entraîne sa mémoire et apprend à lire en s'amusant

Titre des logiciels	Type d'applications	Développement d'habilités en lecture	Année d'études	Description
Lapin Malin voyage au pays de la lecture	Didacticiel	L'élève apprend à associer les lettres aux sons et à prononcer correctement certains mots.	M/J-3	Exercices progressifs (guidés et variés) développant de bonnes méthodes d'apprentissage pour découvrir les lettres et le vocabulaire. L'élève peut s'enregistrer et s'écouter afin d'apprendre à bien prononcer les mots.
Le chat qui revient	Livre sur cédérom	L'élève apprend à apprécier la lecture par l'entremise d'un ensemble d'activités d'apprentissage ludiques et variées.	M/J-3	Ce logiciel favorise l'écoute ainsi que la lecture, l'écriture et l'étude du vocabulaire. L'élève approfondit sa compréhension de la lecture et peut s'enregistrer.
Le sac a mots	Didacticiel	L'élève exerce et développe ses habiletés de conscience phonologique en manipulant des sons, des images, des lettres, des syllabes et des mots. Elle ou il apprend à associer des mots aux	M/J-3	Cet excellent logiciel d'apprentissage comprend neuf activités permettant aux lecteurs débutants d'apprendre à lire et aux plus avancés de développer et de

Titre des logiciels	Type d'applications	Développement d'habilités en lecture	Année d'études	Description
		images, à appairer les mots, à discriminer des graphies et des sons simples et complexes, à composer des mots en assemblant des syllabes et à reconnaître des mots.		consolider leurs habiletés en lecture. Toutes sont sous forme de jeux interactifs intéressants.
Mon premier dictionnaire super génial	Dictionnaire sur cédérom	L'élève approfondit sa connaissance des mots (contexte d'utilisation), des contraires et des homophones.	M/J-3	Découverte active du langage : mille mots clés expliqués et illustrés par le son et l'image.
MP express	Logiciel Utilitaire	L'élève lit de courts textes illustrés et apprend à construire le sens d'un texte.	M/J-3	L'élève utilise ce logiciel de création et de présentation pour enregistrer sa lecture et réaliser une présentation, avec musique, images et effets sonores. L'élève peut imprimer son exposé et le partager avec sa classe, enregistrer sa prestation sur vidéo et l'apporter à la maison pour la montrer à ses parents.

Titre des logiciels	Type d'applications	Développement d'habilités en lecture	Année d'études	Description
Plumo à la ferme	Didacticiel	L'élève apprend à lire, à observer, à discriminer, à faire des liens et à classifier.	M/J-2	Ce logiciel à deux niveaux (facile et difficile) présente des activités multimédias pour aider à développer des habiletés cognitives.
Plumo au zoo	Didacticiel	L'élève apprend à lire à l'aide d'activités interactives, d'exercices d'association, de discrimination et d'exploration.	M/J-2	Ce logiciel à deux niveaux (facile et difficile) présente des activités multimédias pour aider à développer des habiletés cognitives.
Théo, Léo et Manda	Cédérom de simulations	L'élève développe son vocabulaire et s'exerce à reconnaître les mots.	M/J-3	Douze cassette-têtes de difficulté progressive incitent l'élève à exercer sa mémoire et son sens de l'observation. Lorsque l'exercice devient trop difficile, l'élève peut recevoir de l'aide.

L'évaluations des logiciels et des sites web.

Plusieurs critères devraient guider les enseignants dans leur choix. La liste figurant ci-après n'est pas exhaustive mais peut les aider à juger de la qualité, de la pertinence et de l'utilité de logiciels et de sites Web destinés à appuyer l'apprentissage de la lecture. On pourra la compléter selon la situation de la classe et les besoins particuliers des élèves.

Titre du logiciel ou du site Web : _____

Distributeur ou adresse Internet : _____

Aspects évalués et critères d'évaluation	Ne s'applique pas	Bon	Faible
Présentation et utilisation			
Le logiciel ou le site Web est facile à utiliser (p. ex., la navigation est simple).			
Les images, les animations et les effets sonores aident l'élève à mieux comprendre le contenu.			
L'information destinée à présenter l'utilité, la fonction ou le but du logiciel ou du site est claire.			
Le public ciblé (âge, année d'études) est clairement indiqué dans la présentation du logiciel ou sur la page d'accueil du site Web.			
Les hyperliens (signalés par des icônes ou la couleur) aident l'élève à se diriger, à reconnaître une section recherchée et à se situer dans le document.			
Communication			
Le contenu est exempt de fautes grammaticales et de propos sexistes ou discriminatoires.			
Le niveau de langue employé par les auteurs est approprié pour les élèves.			
Le logiciel s'adapte aux diverses réponses des élèves.			
Autonomie			
L'élève peut corriger ses erreurs.			
L'élève peut reprendre son travail là où elle ou il l'a laissé.			
L'élève peut compléter les exercices de façon autonome.			

Aspects évalués et critères d'évaluation	Ne s'applique pas	Bon	Faible
Pédagogie			
Le contenu est relié au programme de lecture (fluidité, compréhension, motivation).			
Le contenu favorise le transfert des apprentissages dans d'autres situations.			
Le logiciel comporte divers niveaux de difficulté permettant à tous les élèves de participer selon leur niveau de compétence.			
Le logiciel permet aux enseignants d'adapter le contenu aux objectifs d'apprentissage.			
Motivation			
Le contenu exige un haut degré de participation de l'élève.			
Le contenu suscite la curiosité de l'élève.			
L'apport continu d'informations et la réalisation d'exercices sous forme de jeux (défis ou fantaisie) incitent l'élève à persévérer dans sa démarche d'apprentissage.			
Suite à une bonne réponse, l'affichage de messages invite l'élève à continuer.			
Suite à une réponse erronée, l'affichage de messages encourage l'élève à faire un nouvel essai.			
Les exercices proposés à l'élève sont variés (p. ex., jeux, questionnaires, simulations).			

L'enseignement différencié : Un apprentissage optimal pour tous

« Différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale – la même leçon, les mêmes exercices pour tous – mais c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent chacun dans une situation optimale. »

(Perrenoud, 1997a)

Tout le monde n'apprend pas de la même manière. Aussi faut-il reconnaître et tenter de comprendre les différents styles d'apprentissage des élèves pour amener le plus grand nombre à la réussite scolaire. Bien entendu, l'école n'est pas à l'origine de ces différences mais elle peut dans certains cas les accentuer en les ignorant.

Le souci d'adapter leurs interventions aux particularités des élèves amène souvent les enseignants à tenter de comprendre pourquoi ceux-ci présentent tant de différences et à être plus efficaces dans leur enseignement. La pédagogie doit répondre aux besoins de chaque élève : « *Un des principes de la pédagogie différenciée est la conviction que la différence entre les élèves ne se réduit pas à la rapidité et à la lenteur [...] Derrière l'élève standard, uniforme, abstrait, existe un élève [...] concret qu'on ne peut ignorer surtout si l'on veut l'aider à ne pas en rester à ce qu'il est, à sortir de lui-même et à s'ouvrir aux autres.* »

(Zakharouch, 2001, p. 23)

Il est donc nécessaire de porter un regard critique sur ce qui conduit à la différenciation.

« Un tel enjeu doit nécessairement avoir des répercussions sur les modèles de gestion, les pratiques pédagogiques et les projets institutionnels qui régissent l'activité éducative. »

(Caron, 2003, p. 3)

Pour une pratique de la pédagogie différenciée dans la classe...

- offrir des situations d'apprentissage adaptées aux profils culturels des élèves, y compris ceux des programmes ALF et PDF.
- cultiver les intelligences multiples, c'est-à-dire les multiples façons dont se manifeste l'intelligence, et respecter les particularités de chacun et de chacune.
- exploiter les technologies de l'information et de la communication pour favoriser l'apprentissage.
- entretenir un climat propice aux échanges et à la collaboration.
- privilégier un haut degré de contextualisation des apprentissages et des activités significatives pour l'élève.
- encourager la réflexion et la pensée critique.
- établir et connaître le profil précis de chaque apprenante ou apprenant.
- appliquer les principes efficaces d'une classe multiâge.

- Les élèves arrivent à l'école avec des acquis qui leur sont propres dans tous les aspects du développement.
- Sur le plan scolaire, ils apprennent et progressent à des rythmes différents.
- Sur le plan culturel, ils vivent des réalités très diversifiées. Certains par exemple ont baigné dans un milieu qui les a préparés au monde scolaire, mais ce n'est pas le cas de tous.
- Sur le plan personnel, chacun et chacune entretient un rapport particulier avec l'apprentissage et le savoir et appréhende différemment les expériences vécues à l'école.
- Sur le plan cognitif, ils ne traitent pas tous l'information de la même façon et ne privilégient pas tous les mêmes stratégies d'apprentissage.

Les caractéristiques d'une classe où l'on pratique la pédagogie différenciée Il va de soi que les enseignants doivent tenir compte du fait que chaque élève a une identité unique qui influe sur son apprentissage. La classe où l'on pratique la pédagogie différenciée présente certaines caractéristiques intimement liées aux principes qui sous-tendent cette approche. Les voici.

L'enseignement différencié de la lecture pour mieux répondre aux besoins de l'élève en difficulté.

Les enseignants initient les élèves à l'écrit en leur faisant manipuler les sons du langage, autrement dit en développant la conscience phonologique. C'est bien souvent là que se joue tout l'avenir scolaire de l'élève. Il importe donc, dès la petite enfance, de bien cerner les forces et les besoins des élèves au moyen d'un programme de dépistage précoce, de l'observation et d'une évaluation continue qui faciliteront la planification d'une pédagogie différenciée de la lecture.

Il revient aux enseignants de modifier et d'adapter le programme de lecture pour répondre aux besoins de tous leurs élèves, y compris des élèves ayant des besoins particuliers. Ces modifications et adaptations se refléteront dans :

- les stratégies d'enseignement;
- les regroupements d'élèves;
- les techniques utilisées;
- le matériel;
- le temps supplémentaire alloué au travail;
- les éléments portant sur la gestion de la salle de classe;
- les méthodes d'évaluation.

L'enseignement différencié de la lecture pour mieux répondre aux besoins de l'élève en difficulté La recherche a clairement démontré le rôle de la conscience phonologique pour expliquer les difficultés du début de l'apprentissage de la lecture (Giasson, 1997).

L'élève en difficulté

La première étape conduisant à modifier ou à adapter un programme consiste à établir, dès le début de l'année scolaire, le profil de chaque élève. Ceci permet d'identifier et de prévoir les aménagements et les modifications à apporter au programme et d'adapter les interventions en vue de répondre aux besoins de tous les élèves, incluant ceux qui ont un plan d'enseignement individualisé (PEI). Il peut en effet s'avérer nécessaire de recourir aux services de l'enfance en difficulté pour permettre à l'élève ayant des besoins particuliers d'atteindre un niveau d'apprentissage en lecture qui corresponde à son plein potentiel.

Dans le document du ministère de l'Éducation de l'Ontario intitulé Plan d'enseignement individualisé. Normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre, 2000, p. 5, on précise ce qui suit :

« Un PEI doit être élaboré pour chacun des élèves identifiés comme un élève en difficulté par un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR), conformément au Règlement 181/98.

Un PEI peut être élaboré pour un élève qui n'a pas été identifié formellement comme un élève en difficulté, mais qui, selon le conseil, a besoin de programmes ou de services à l'enfance en difficulté [...] »

Parmi les stratégies pédagogiques et les adaptations individualisées énumérées ci-après, plusieurs sont recommandées dans ce document.

Stratégies pédagogiques individualisées

- Souligner tous les progrès de l'élève pour entretenir sa motivation.
- Utiliser des ressources spéciales, notamment du matériel de lecture adapté au niveau de l'élève et à son style d'apprentissage, des enregistrements vidéo et sonores et d'autres documents audiovisuels afin d'élargir et d'approfondir les expériences d'apprentissage de l'élève.
- Recourir à des ressources d'apprentissage permettant à l'élève de faire des expériences en utilisant des indices visuels et en manipulant des objets (recours à du matériel tactile).
- Varier les activités et les regroupements pour exploiter et valoriser les différents styles d'apprentissage et la diversité des intelligences (intelligences multiples).
- Offrir des unités d'enrichissement, des lectures additionnelles et d'autres possibilités (p. ex., des problèmes à résoudre) pour approfondir l'apprentissage.
- Utiliser diverses stratégies d'enseignement et d'apprentissage, notamment la formation de groupes d'intérêt pour des projets de recherche, les partenariats entre élèves, les équipes d'entraide et le tutorat entre des élèves de différents âges.
- S'assurer du concours de tous les membres de l'équipe d'école (p. ex., enseignant titulaire, directrice, enseignante-ressource).

- Collaborer avec les enseignants-ressources, les enseignants-bibliothécaires et les autres professionnels.
- Offrir des possibilités de performance dans des domaines où l'élève a des talents particuliers.
- Adaptations individualisées
- Donner plus de temps à l'élève pour terminer ses travaux scolaires.
- Utiliser un schéma organisationnel pour permettre à l'élève de suivre plus facilement le déroulement de la leçon.
- Permettre à l'élève de réaliser ses travaux ou de présenter l'information de diverses façons (p. ex., réponses enregistrées, démonstration, dramatisation, jeu de rôles).
- Permettre à l'élève d'enregistrer les leçons afin de pouvoir les écouter à nouveau et à plusieurs reprises au besoin.
- Fournir à l'élève des outils d'apprentissage variés (p. ex., ordinateurs adaptés pour effectuer des travaux).
- Recourir à des transpositeurs.

L'enseignante ou l'enseignant titulaire joue un rôle majeur dans la modification et l'adaptation du programme et par conséquent dans la réussite scolaire de l'élève ayant des besoins particuliers. Il lui faut s'informer des antécédents de l'élève, cibler ses forces et préciser ses besoins afin de déterminer les domaines où l'élève est en mesure de relever des défis significatifs sur le plan scolaire ou social. De plus, une communication interactive continue entre les enseignants, le personnel ressource, la direction, les parents et divers professionnels est essentielle pour assurer la cohérence des interventions et la réussite de l'élève.

L'équipe d'école, composée de l'enseignante ou de l'enseignant titulaire, de la direction et de l'enseignante ressource ou de l'enseignant ressource, devrait jouer un rôle dans le suivi de chaque élève.

« La gestion des différences se présente comme un défi de taille qu'on peut relever seulement dans un contexte de partenariat et de collaboration... »

(Caron, 2003, p. 2)

La différenciation en lecture

Le matériel

L'enseignante ou l'enseignant qui pratique la pédagogie différenciée en lecture :

- crée avec les élèves des référentiels muraux illustrant graphiquement les stratégies associées à la lecture;
- encourage les élèves à utiliser des aide-mémoire conçus par eux pour les aider à démontrer leurs compétences;

- donne de l'information aux élèves et leur demande de la présenter de façons variées à l'aide de différents médias (p. ex., dessin, enregistrement sonore, vidéo, représentations graphiques diverses tels diagrammes et tableaux);
- recourt à des moyens visuels pour consolider le vocabulaire (p. ex., en accompagnant le vocabulaire affiché d'illustrations);
- choisit des textes avec soin en tenant compte des intérêts des élèves et de leur niveau de lecture.

La gestion des groupes

L'enseignante ou l'enseignant qui pratique la pédagogie différenciée en lecture :

- offre aux élèves de nombreuses occasions de travailler en groupe hétérogène afin de les familiariser avec différents modes de fonctionnement (p. ex., travail en dyades ou en équipe) et de leur permettre de discuter entre eux de l'utilisation de stratégies appropriées et de se ressourcer au contact d'autrui.

Les types d'interventions

L'enseignante ou l'enseignant qui pratique la pédagogie différenciée en lecture :

- offre aux élèves des occasions d'échanger sur des sujets qui les intéressent, avec toute la classe, en petits groupes ou en dyades (p. ex., en favorisant la discussion après la lecture d'un livre);
- fournit aux élèves une rétroaction continue sur les stratégies utilisées avec succès et les sensibilise à ce qui pourrait les aider à améliorer leur apprentissage;
- veille à ce que l'information ou les questions soient présentées de façon claire, précise et appropriée, et encourage les élèves à poser des questions pour s'assurer qu'ils ont bien compris;

« Différencier reste difficile, il faut sans cesse se poser la question : tel dispositif, tel regroupement d'élèves favorise-t-il la réussite de tous ou au contraire introduit-il de la discrimination? »

(Zakhartchouk, 2001, p. 80)

Les élèves en difficulté ont besoin d'occasions fréquentes d'être engagés activement dans la construction et l'interprétation de textes entiers. Des expériences ont démontré que les élèves en difficulté fonctionnent très bien à l'intérieur de cercles de lecture dans lesquels ils ont à discuter avec leurs pairs, non pas de paragraphes, mais d'un roman entier (Perreault et Giasson, 1996).

L'enseignement différencié : Un apprentissage optimal pour tous 9.7

- recourt souvent à la modélisation au cours des leçons et des activités d'apprentissage afin d'aider les élèves à se bâtir mentalement des référentiels;
- encourage les élèves à demander de l'aide quand ils ont de la difficulté et à faire profiter les autres de leurs compétences (p. ex., l'élève qui réussit à reconnaître

- un son composé après de nombreuses tentatives peut partager sa stratégie avec un ou une élève éprouvant une difficulté similaire);
- amène les élèves à prendre conscience des difficultés qu'ils ont surmontées et des progrès qu'ils ont accomplis (p. ex., grâce à la tenue d'un journal d'apprentissage);
 - organise un système de mentorat où l'élève sait en tout temps à qui demander de l'aide;
 - profite d'une situation de lecture guidée pour enseigner ou consolider les stratégies de lecture.

Plusieurs des stratégies de compréhension présentées au chapitre 4 sont très importantes pour l'élève ayant des besoins particuliers.

Les outils organisationnels notamment lui sont utiles car ils l'amènent à faire des liens et à organiser les informations en s'en faisant une image mentale, ce qui l'aide à interpréter le message écrit et favorise le transfert des apprentissages.

En plus des stratégies citées plus haut, une action concertée de tous les intervenants est essentielle pour évaluer l'efficacité des interventions, les réviser et effectuer les ajustements nécessaires. Seule cette action concertée permet véritablement d'aider l'élève à mettre en pratique et à consolider ses stratégies de lecture et à développer son plein potentiel.

« Une des constatations majeures de la dernière décennie a été de réaliser que les élèves en difficulté lisent nettement moins que les autres élèves, non seulement en dehors de l'école, mais aussi à l'intérieur même de la classe : il est donc impératif d'augmenter pour eux le temps consacré à la lecture et à l'écriture. »

(Giasson, 1997)

« Notre grande erreur est d'essayer d'obtenir de chacun en particulier les vertus qu'il n'a pas, et de négliger de cultiver celles qu'il possède... »

(Marguerite Yourcenar, citée par Caron, 2003, p. 2)

L'enseignement différencié de la lecture pour mieux répondre aux besoins des élèves des programmes ALF et PDF

L'école de langue française se caractérise par sa diversité linguistique et culturelle. La majorité des élèves inscrits à l'école de langue française sont issus de familles francophones. Leurs compétences en français reflètent leurs expériences personnelles en Ontario français, dans d'autres provinces canadiennes et dans les divers pays de la francophonie mondiale (MEO, 2002).

Le programme d'actualisation linguistique en français (ALF) s'adresse principalement aux élèves ayant droit à une éducation en langue française qui parlent peu ou ne parlent pas français. Ces élèves possèdent généralement une bonne maîtrise de leur propre langue, mais ont besoin de soutien pour apprendre le français qui est la langue d'enseignement dans les écoles de langue française. Étant donné que l'élève apprend à lire dans une autre langue que la sienne, il faut faciliter le transfert de ses acquis pour maximiser l'apprentissage de la lecture en français.

L'apprentissage d'une langue se développe grâce à l'interaction sociale. Il ne faut pas attendre que l'élève parle français avec l'aisance de celui ou celle dont c'est la langue première pour l'intégrer au programme d'études ordinaire (MEO, 2002).

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

Le programme de perfectionnement du français (PDF) s'adresse à des élèves parlant français qui sont originaires de l'étranger et permet essentiellement d'amenuiser les écarts entre l'enseignement que ces élèves ont reçu dans leur pays d'origine et le programme d'études dispensé dans les écoles de langue française de la province. Certains de ces élèves ont connu une scolarisation différente de celle offerte ici, ont subi des interruptions dans leur scolarité ou encore s'expriment dans une variété de français autre que le français standard. Ce programme vise à les familiariser avec leur nouvel environnement et à combler au besoin des retards, notamment en lecture et en écriture. L'objectif étant d'assurer le bon développement des compétences associées à la littératie, il est de toute première importance que l'enseignante ou l'enseignant situe chaque élève sur le continuum de lecture afin de planifier adéquatement son programme.

Puisque la maîtrise de la langue fait partie intégrante du programme d'enseignement, l'actualisation linguistique et le perfectionnement du français sont indissociables du programme d'études des écoles de langue française de l'Ontario. Ces programmes de soutien ont pour objectif d'aider les élèves à acquérir les compétences linguistiques et la confiance en soi nécessaires pour participer pleinement aux activités de la classe et satisfaire aux attentes du curriculum. L'enseignante ou l'enseignant de la classe ordinaire doit recourir aux stratégies de soutien pratiquées dans les programmes ALF et PDF dans toutes les matières du curriculum.

Stratégies de soutien et conditions propices à l'apprentissage Il est vivement recommandé dans le programme-cadre d'actualisation linguistique en français et de perfectionnement du français d'appliquer des stratégies de soutien et de mettre en place des conditions propices à l'apprentissage de la langue afin de favoriser l'intégration rapide des élèves à la classe et au programme d'études ordinaires. Il faut entre autres :

- créer un climat de classe sécurisant et stimulant pour les élèves en intégrant des éléments de leur vécu à leur nouvel environnement socioculturel;
- inciter les élèves à utiliser des stratégies compensatoires (p. ex., jeu, mime, dessin) pour arriver à se faire comprendre et à progresser dans leur apprentissage;
- considérer l'erreur comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage;
- privilégier le travail d'équipe afin de maximiser l'interaction sociale et les échanges;

La conscience phonologique doit occuper une place de choix au début de l'apprentissage car beaucoup d'enfants de la maternelle et du jardin d'enfants ne maîtrisent pas la langue française et ne sont pas familiers avec les sonorités de cette langue.

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

- respecter le rythme d'apprentissage de chaque élève;
- présenter aux élèves le vocabulaire et les structures de phrases nécessaires pour exprimer leurs besoins et développer leur autonomie;
- placer les élèves dans des situations de communication signifiantes et authentiques;
- encourager tous les efforts des élèves;
- s'assurer que les élèves ont une bonne compréhension des tâches qui leur sont assignées, à l'oral comme à l'écrit;
- offrir des activités d'apprentissage qui permettent l'intégration des domaines d'étude en français (communication orale, lecture et écriture) et des autres matières;
- impliquer les parents dans la démarche d'apprentissage de leur enfant.

L'enseignante ou l'enseignant joue un rôle crucial auprès de l'élève qui apprend la langue ou se familiarise avec son nouveau milieu. C'est par l'entremise d'interventions variées comme le jeu, la manipulation, la discussion en groupe et les situations de communication signifiantes et authentiques que les élèves développent leur vocabulaire, arrivent à structurer des phrases simples, à communiquer leurs besoins et à exprimer leurs idées.

Les enseignants peuvent avoir recours à une variété d'outils pour développer et enrichir le vocabulaire et favoriser la communication orale (p. ex., images, livres-cassettes, logiciels, bandes vidéos, livres géants). Ils peuvent également amener les élèves à se familiariser avec les sonorités de la langue en exploitant la chanson, la poésie et d'autres formes d'expression orale dans diverses situations de lecture (lecture aux élèves, lecture partagée ou lecture guidée).

La lecture joue un rôle déterminant et devrait chaque jour occuper une place de choix dans les apprentissages proposés aux élèves. On doit puiser dans la littérature jeunesse des textes qui correspondent aux intérêts et reflètent la culture des élèves afin de leur offrir des situations d'apprentissage qui valorisent la diversité des intelligences et où les élèves se reconnaissent. Rappelons à cet égard le rôle important du questionnement et de la discussion tout au long du processus de lecture dans le développement des compétences langagières.

Il est par ailleurs essentiel de créer des situations d'échanges entre les élèves des programmes ALF et PDF et les élèves du programme ordinaire afin qu'ils puissent interagir, mieux se connaître et reconnaître la richesse et la diversité des cultures d'ici et d'ailleurs représentées dans leur classe et à l'école. Il importe d'entretenir un esprit d'ouverture. Cela devrait se refléter dans les situations de communication comme la lecture en dyades et le travail coopératif.

Rôle de l'enseignante ou de l'enseignant

On doit avant tout respecter les étapes d'acquisition d'une langue seconde et les différentes composantes du continuum de lecture. Par exemple, les élèves qui parlent une langue non alphabétique doivent d'abord être initiés aux concepts reliés à l'écrit. Quand il s'agit d'élèves qui commencent à maîtriser et à lire le français, l'enseignante ou l'enseignant :

- choisit des textes familiers pour les amener à anticiper l'histoire (p. ex., à partir des illustrations, de la mise en situation, du titre);
- favorise l'acquisition du vocabulaire en lisant aux élèves des textes présentés en contexte et en les faisant participer activement aux activités (p. ex., mime, discussion, jeu de rôles, dessin);
- recourt à la lecture partagée pour présenter de nouveaux mots et de nouvelles stratégies (p. ex., utiliser les illustrations pour anticiper le contenu du texte, établir des relations graphophonétiques);
- recourt à la lecture guidée et encourage la lecture autonome pour amener les élèves à utiliser les stratégies enseignées et à consolider le vocabulaire présenté;
- se sert de toutes les situations de lecture pour développer la confiance en ses capacités de lectrice ou de lecteur;
- amène les élèves à traduire leur compréhension du texte lu sous une autre forme (p. ex., dessin, mime), à en dégager l'information essentielle (p. ex., trouver le thème, l'action ou les personnages, repérer l'illustration qui représente ce qui a été lu) et à exprimer leur réactions.

Il faut aussi prendre en considération le fait que certains élèves des programmes ALF et PDF ont des besoins particuliers. Lorsqu'un ou une élève est identifié comme étant un élève en difficulté par le Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR), on élabore un plan d'enseignement individualisé (PEI) afin d'adapter le programme d'actualisation linguistique en français ou de perfectionnement du français aux besoins particuliers de l'élève.

Il convient toutefois de faire une mise en garde. L'élève qui parle difficilement la langue d'enseignement ou qui n'a pas eu la chance d'acquérir les savoirs de base à l'écrit n'est pas en mesure de démontrer tous ses acquis. Cette méconnaissance de la langue d'enseignement ou de sa forme écrite ne fait pas de l'élève une ou un élève en difficulté. L'enseignante ou l'enseignant ne doit pas se baser sur des tests à caractère culturel administrés en français dans le cadre d'une évaluation préliminaire pour établir le profil de l'élève nouvellement inscrit à l'école, ces tests reflétant davantage une méconnaissance de la langue scolaire ou de nos codes culturels que son potentiel réel.

Malheureusement, les élèves des programmes ALF et PDF n'ont pas souvent l'occasion d'écouter et de lire des textes intéressants ou substantiels : on les limite souvent à des exercices isolés. Il serait plus profitable pour eux de vivre des situations de lecture où ils sont activement engagés dans l'interprétation de textes entiers.

Évaluation

Évaluation initiale. L'évaluation initiale permet d'obtenir des renseignements sur les connaissances langagières et les antécédents scolaires de l'élève. Ceci peut se faire entre autres en observant l'élève lors de sa participation aux activités de la classe et de ses interactions avec ses camarades de classe ou en organisant avec l'élève des conférences dans sa propre langue ou une langue qu'elle ou il connaît.

L'enseignante ou l'enseignant pourra ensuite déterminer le profil de l'élève et sélectionner judicieusement les interventions lui convenant le mieux (CFORP, 1999).

Évaluation continue.

Le personnel enseignant doit régulièrement évaluer de façon formative les élèves des programmes ALF et PDF auxquels on apporte, selon le cas, un soutien intensif ou partiel afin d'évaluer la possibilité d'intégrer ces élèves au programme d'études ordinaire.

Une telle évaluation permet de mettre en évidence les nouveaux besoins de chaque élève et d'adapter les stratégies d'enseignement. Par ailleurs, la concertation des intervenants et les échanges entre les membres de l'équipe d'école sont indispensables pour favoriser la progression des apprentissages et l'adaptation des élèves des programmes ALF et PDF. L'équipe peut ainsi formuler des suggestions, apporter des modifications au programme de l'élève et lui fournir un soutien supplémentaire au besoin.

« Le succès d'un enfant à l'école tout au long de sa vie dépend largement de ses aptitudes en lecture. L'un des plus importants défis des spécialistes de l'éducation en Ontario consiste à faire en sorte que l'ensemble des élèves de la province sache lire. »

(MEO, 2003, p. 1)

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

La gestion de la classe

« La gestion de la classe est une « fonction de l'enseignante ou de l'enseignant qui consiste à orienter et à maintenir les élèves en contact avec les tâches d'apprentissage. »

(Legendre, 1993, p. 660)

Il s'agit pour l'enseignante ou l'enseignant de réunir dans la salle de classe les conditions qui permettront de maximiser l'apprentissage, en respectant le cheminement des élèves qui évoluent dans cet environnement. Veiller à ce que ces conditions soient toujours présentes dans la classe exige un sens pédagogique aigu et une organisation solide de la part de l'enseignante ou de l'enseignant.

Gérer une classe, c'est assumer un ensemble de responsabilités directement liées à la vie de la classe et aux activités qui s'y déroulent. Un climat de classe positif, une bonne gestion des groupes, une organisation judicieuse de l'espace et du temps et une planification rigoureuse concourent ensemble au bon déroulement de l'enseignement et de l'apprentissage en classe et, par conséquent, à la réussite scolaire des élèves.

L'établissement d'un climat de classe positif

Il est essentiel de créer dans la salle de classe un climat favorable à l'apprentissage de la lecture afin que tous les élèves puissent développer leurs compétences et démontrer leur niveau de compréhension dans ce domaine d'étude. Le caractère positif du climat qui règne dans une classe est d'abord le fait du respect mutuel qui se dégage des interactions entre les adultes et les élèves; il résulte aussi de l'établissement de bonnes routines et de relations sociales harmonieuses.

Le respect

L'établissement d'un climat de classe positif dépend d'une variété de facteurs dont le respect est le point central. L'enseignante ou l'enseignant doit, par l'entremise d'une planification réfléchie, créer un environnement qui permette à tous les élèves d'apprendre. Il s'agit principalement d'encourager les élèves à participer à diverses activités, à prendre des risques et à faire l'essai de nouvelles stratégies. Dans une classe où les élèves sont amenés à se respecter entre eux et à respecter leurs différences, les défis à relever sont source de motivation et de stimulation.

Afin de créer un bon climat de classe, l'enseignante ou l'enseignant :

- donne l'exemple du respect en écoutant attentivement toutes les réponses des élèves;
- demande aux élèves d'écouter et de respecter les autres;
- aide les élèves à accepter les différences (p. ex., culturelles, sociales, individuelles);
- encourage les élèves à s'exprimer spontanément tout en les aidant à réfléchir afin de les amener à nuancer leurs propos;

« Plus le climat est positif et valorisant, plus les élèves sont aptes à apprendre. »

(CFORP, 2001, p. 73)

L'établissement d'un climat de classe positif Une classe où règne le respect d'autrui, où le partage d'idées et le travail effectué sont importants et valorisants pour tous, est une classe avec un bon climat de travail (Charette, 1998).

- donne des rétroactions positives, constructives, précises et pertinentes, en faisant preuve de tact et en évitant la critique;
- valorise les idées de tous les élèves et les amène à prendre conscience qu'ils peuvent apprendre les uns des autres.

Les routines

L'établissement de routines contribue à créer un climat sécuritaire, ordonné et productif qui facilite l'enseignement et l'apprentissage. Dès le début de l'année scolaire, l'enseignante ou l'enseignant discute et définit avec les élèves les comportements attendus de tous. On donne le temps aux élèves de les adopter dans la pratique et on les révisé au besoin. Une fois ces routines bien établies au sein de la classe, les élèves y gagnent en autonomie et l'enseignante ou l'enseignant peut consacrer plus de temps aux interventions individuelles ou en petits groupes.

Le système établi devrait inclure des routines qui favoriseront le développement de l'autonomie de l'élève relativement :

- au rangement du matériel;
- à la prise de responsabilités (p. ex., utilisation et soin du matériel);
- au fonctionnement des centres d'apprentissage;
- aux allées et venues des élèves (p. ex., visites aux toilettes);
- à la tenue des aide-mémoire.
- Pour établir clairement ces routines, l'enseignante ou l'enseignant :
- présente une routine à la fois;
- en explique le pourquoi et le comment;
- modélise la routine pour l'ensemble des élèves (p. ex., la façon dont circulera le matériel de lecture de la salle de classe);
- demande à deux ou trois élèves de démontrer l'application de la routine devant la classe;
- réagit positivement aux efforts des élèves (p. ex., « Bravo! Tu as bien rangé le livre. »).

Les habiletés sociales

Essentielles au bon fonctionnement de la salle de classe, les habiletés sociales facilitent la vie en groupe et sont à la base d'un apprentissage efficace, que ce soit en grand groupe, en petits groupes ou en dyades. L'enseignante ou l'enseignant doit planifier soigneusement le travail en groupe pour :

- favoriser l'apprentissage, en amenant les élèves à partager des idées et de l'information avec leurs camarades;
- exposer les élèves à des points de vue et des processus de pensée différents;
- promouvoir des relations positives entre les élèves;
- aider tous les élèves à comprendre la valeur de la collaboration et du travail d'équipe;
- amener les élèves à résoudre des problèmes;
- donner aux élèves l'occasion de découvrir et d'éprouver le plaisir de travailler ensemble.

« La classe se doit d'offrir un contexte qui favorise le développement social et affectif de l'enfant. Elle doit le mettre en situation d'apprendre à résoudre des problèmes avec d'autres, de construire une image positive de lui-même par la découverte de ses capacités et de ses habiletés à entrer en relation. Elle doit l'aider à construire sa liberté et son autonomie, dans le respect des autres. »

(Caron, 1994, p. 349)

La gestion des groupes

L'utilisation judicieuse des différents modes de regroupements dans la classe peut contribuer de façon significative à l'apprentissage de la lecture car la variété et la souplesse des regroupements favorisent l'échange des idées, l'apprentissage et la modélisation par les élèves (Saint-Laurent et coll., 1995). La planification du programme doit refléter un équilibre entre le travail en groupe et le travail individuel. Les différents modes de regroupements sont le travail en grand groupe, en petits groupes et en dyades.

L'enseignante ou l'enseignant tient compte des objectifs d'apprentissage et des besoins individuels des élèves pour choisir les activités et former des groupes de travail.

Elle ou il :

- considère les intérêts et le style d'apprentissage de chaque élève;
- forme des groupes souples, dynamiques et non permanents et effectue des changements lorsqu'ils s'imposent;
- présente un éventail d'activités qui incitent à la collaboration et au partage d'idées;
- compose des groupes en tenant compte des intérêts et des besoins des élèves de sorte qu'ils aient souvent l'occasion de réaliser des activités de leur choix (p. ex., on peut former des groupes hétérogènes au niveau des habiletés en vue de la réalisation d'un projet pourvu que les élèves partagent des intérêts semblables);
- prévoit des regroupements souples, dynamiques et non permanents pour la lecture guidée afin de répondre efficacement aux besoins identifiés par

l'entremise de l'évaluation continue; les groupes que l'on forme pour la lecture guidée sont homogènes au niveau des stratégies à consolider.

Les systèmes de gestion

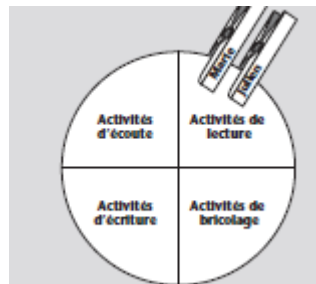
Il est important d'établir des systèmes de gestion pour permettre l'enseignement en petits groupes pendant le temps consacré à la littératie.

Rotation des groupes

On organise de quatre à six activités de littératie que les élèves font systématiquement à tour de rôle. On décide de l'endroit et du moment où débute chaque activité. Grâce à cette rotation, les élèves participent à chaque activité pour une durée prédéterminée. Ce système exige de la part de l'enseignante ou de l'enseignant une organisation solide et des routines bien établies. Des aides visuelles peuvent s'avérer d'une grande utilité à cet égard. En voici quelques exemples.

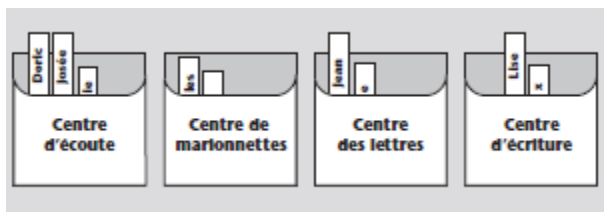
Tableau ou cercle de rotation

- Un tableau ou un cercle est divisé selon le type d'activités prévues.
- Les noms des élèves sont écrits sur des pinces que l'on place sur les cases correspondant aux activités auxquelles s'adonnent les élèves.
- Les groupes sont flexibles et non permanents.



Pochettes de rotation

- Des pochettes sont confectionnées selon le type d'activités prévues dans les différents centres d'apprentissage; on inscrit le nom des centres sur le devant des pochettes et on colle celles-ci sur un grand carton.
- Les noms des élèves sont écrits sur des languettes que l'on insère dans les pochettes portant le nom des centres où les élèves s'adonnent aux activités.



Pendant qu'un groupe est en situation de lecture guidée, les autres élèves peuvent ainsi s'adonner aux activités de littératie prévues par l'enseignante ou l'enseignant.

Système d'auto-sélection

On organise un nombre précis d'activités de littératie. Les élèves choisissent eux-mêmes une série d'activités et forment leur groupe. Après un temps déterminé à l'avance par l'enseignante ou l'enseignant, les élèves doivent changer d'activité et passer à une autre. L'enseignante ou l'enseignant peut indiquer dans le tableau de programmation le nombre maximal d'élèves pouvant s'adonner à chaque activité. Activités obligatoires et activités optionnelles On désigne des activités obligatoires et des activités optionnelles. Le caractère obligatoire ou optionnel de chacune est interchangeable. Le choix final revient à l'enseignante ou à l'enseignant.

Voici quelques exemples d'activités pouvant être obligatoires ou optionnelles.

- Activités de vocabulaire (p. ex., Qui suis-je? La phrase élastique)
- Réactions à un texte (p. ex., dresser un cadre de récit)
- Activités dans le carnet de lecture (p. ex., illustrer ou décrire son personnage préféré dans un livre de son choix)
- Lecture autonome
- Écoute d'un enregistrement dans le centre d'écoute qui favorisera le transfert des apprentissages
- Lecture en vue d'une période de discussion du cercle de lecture
- Application de stratégies de compréhension (p. ex., remettre les images ou les phrases d'une histoire en ordre)
- Lecture de textes à l'ordinateur
- Théâtre des lecteurs

La gestion de l'espace

L'aménagement de la salle de classe fait référence à l'organisation physique de l'espace et du matériel. Ceci inclut l'organisation des aires de rangement du matériel, l'agencement des pupitres et des tables et la désignation de certains espaces clés pour les activités d'apprentissage. Les élèves ont besoin d'espaces se prêtant au travail en grand groupe, au travail en petits groupes, au travail en dyades et au travail individuel.



L'organisation physique de l'espace et du matériel La salle de classe devrait comprendre des aires bien organisées et bien

pourvues en matériel (p. ex., livres, ressources, jeux) pour permettre une variété de regroupements d'élèves et d'activités d'apprentissage. La salle de classe devrait idéalement présenter les caractéristiques ci-après.

Organisation de l'espace selon les regroupements

- L'aire de rassemblement et d'enseignement collectif permet à chaque élève de bien voir le tableau ou le lieu de présentation (p. ex., lors de la lecture aux élèves et de la lecture partagée).
- Les aires de travail (p. ex., table ronde, pupitres regroupés, centres d'apprentissage) incitent les élèves à interagir et à travailler ensemble.
- Un endroit calme favorise le travail individuel (p. ex., lors de la lecture autonome).

Une classe bien organisée est un endroit qui incite les élèves à lire, à écrire, à réfléchir, à chercher et à s'entraider.

Espaces clés affectés aux activités d'apprentissage

- Le centre de lecture est accueillant et bien éclairé, si possible près d'une fenêtre; son ameublement est adéquat et favorise la détente (p. ex., petits fauteuils, tapis, étagères); un éventail de ressources (p. ex., collections de livres gradués selon les niveaux de difficulté, jeux de lecture) y sont soigneusement rangées.
- Le centre d'écriture est pourvu en fournitures et en matériel de référence :
 - papier de couleur et de grandeur variées,
 - crayons à mine, crayons de couleur, plumes-feutres,
 - agrafeuse, timbres en caoutchouc et tampons encreurs,
 - baguette permettant de repérer et de pointer de l'information affichée au mur,
 - dictionnaire alphabétique et analogique, dictionnaire de synonymes, référentiels, liste de mots connus, liste de mots accompagnés d'illustrations, etc.
- D'autres centres sont prévus pour s'adonner aux activités de lecture et d'écriture visant le transfert et la consolidation des apprentissages, par exemple :
 - un centre d'écoute,
 - un centre d'enrichissement,
 - un centre de sciences,
 - un centre d'arts visuels,
 - un centre d'art dramatique,
 - un centre d'informatique.

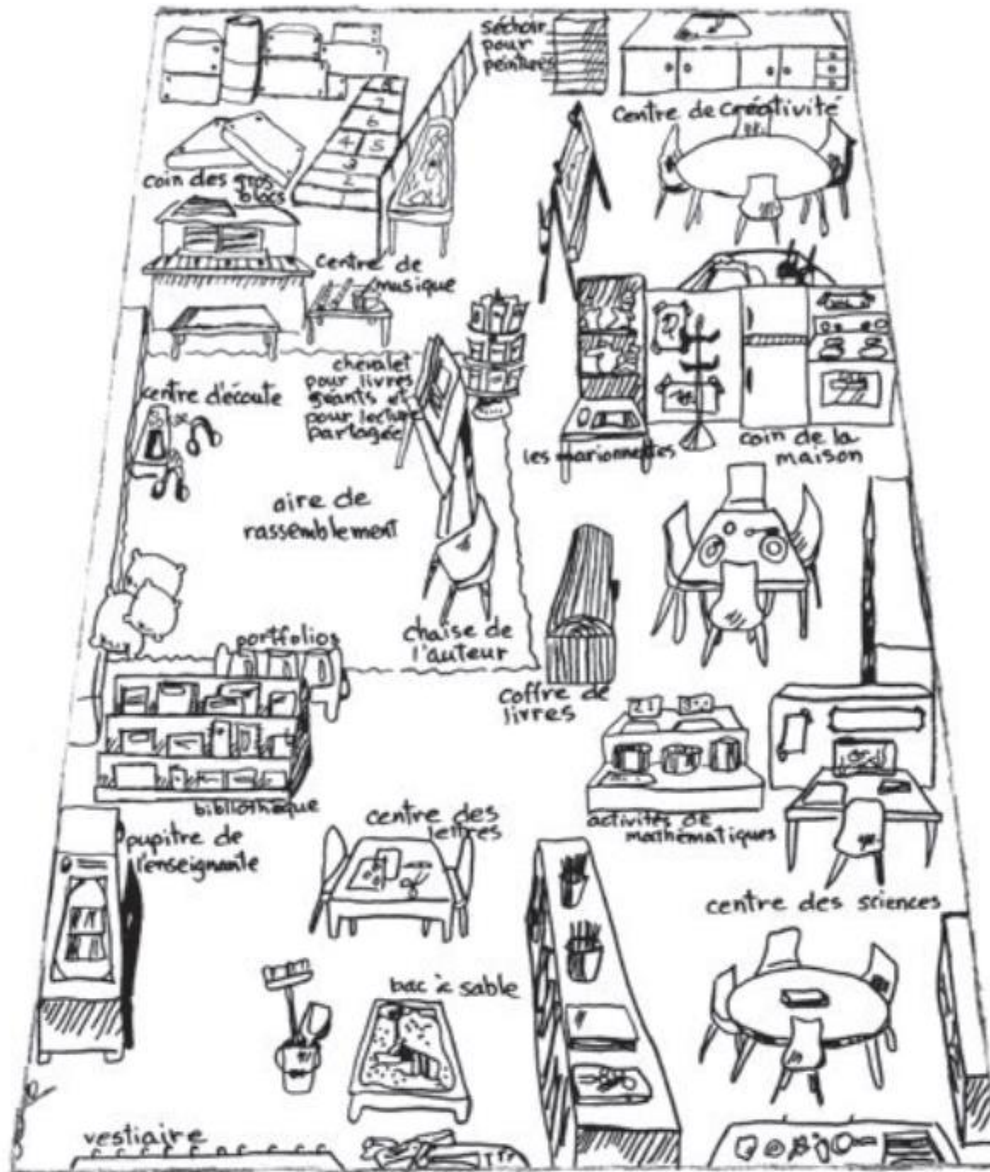
Rangement du matériel

- Étagères, coffres et boîtes de divers formats permettent de ranger et de classer les ressources nombreuses et variées utilisées lors de la lecture aux élèves, de la lecture partagée, de la lecture guidée et de la lecture autonome : albums, romans, livres géants, abécédaires, dictionnaires, livres de jeux de mots, livres-

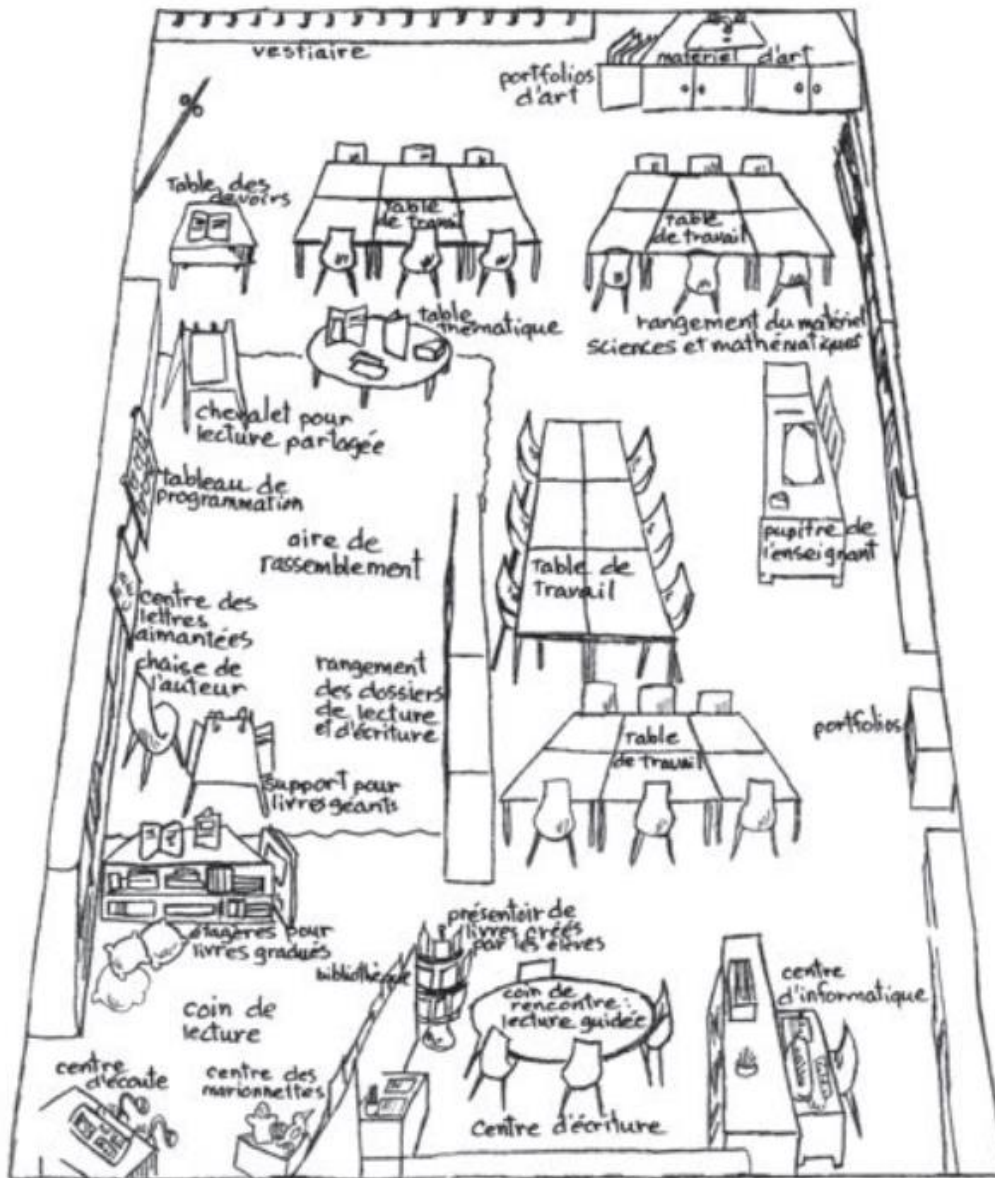
cassettes, bandes dessinées, journal de classe, écrits des élèves, écrits collectifs, collections de livres organisés par niveaux de difficulté, lettres magnétiques, dés géants, etc.

- Un espace de rangement particulier est réservé aux portfolios des élèves. Les plans suivants illustrent des modèles possibles d'aménagement de la salle de classe. Notons que ce genre de classe se construit au fil des années et s'adapte aux groupes et aux situations d'apprentissage.

Plan d'une classe de maternelle ou de jardin d'enfants.



Plan d'une classe de 1^{er}, 2^e ou 3^e année



Les surfaces murales et l'affichage des référentiels

L'aménagement des surfaces murales de la salle de classe reflète les activités qui s'y déroulent et met en valeur ce qui s'y passe ainsi que les travaux qui y sont réalisés. Les référentiels jouent un rôle important dans le développement de l'autonomie de l'élève. Aussi doit-on choisir soigneusement leur emplacement. L'enseignante ou l'enseignant devrait préparer des référentiels avec les élèves, choisir judicieusement ceux qui seront affichés, choisir l'endroit où ils seront les plus utiles et éliminer ceux qui ne servent plus au fur et à mesure que les besoins changent. Limiter le nombre de référentiels et les placer bien en vue sur le mur incitent les élèves à s'en servir davantage et de façon plus spontanée. Chaque élève peut aussi disposer d'une copie des référentiels les plus fréquemment consultés qu'elle ou il rangera dans une pochette personnalisée pour son propre usage.

Parmi les référentiels affichés dans la salle de classe, on trouvera :

- l'horaire du jour,
- le mur de mots,
- les stratégies de lecture,
- la présentation schématique des processus de lecture, d'écriture et de communication orale,
- les règles de grammaire à l'étude,
- les consignes pour effectuer une tâche particulière,
- le tableau de programmation,
- les consignes à respecter lors du travail en équipe,
- le plan de travail,
- les aide-mémoire,
- le tableau des responsabilités,
- le code de vie,
- les règles de sécurité.

« En classe [...] l'aménagement de l'espace est au service de ce que l'on veut faire. Il traduit la pédagogie de l'enseignant, son attitude dans la relation avec les enfants, sa conception de l'apprentissage. »

(Caron, 1994, p. 342)

La planification

La planification est un processus décisionnel dans lequel des orientations et un plan d'action, logique et ordonné, sont déterminés en tenant compte des besoins, des objectifs, des personnes, des ressources et des opérations impliqués dans la réalisation des activités d'apprentissage (Legendre, 1993, p. 996).

La planification s'avère un excellent moyen de communication pour informer les parents des grandes lignes du programme de l'année scolaire et des apprentissages que réalisera leur enfant. Mais c'est avant tout, pour les enseignants, un outil de travail qui leur permet de se familiariser avec les attentes et les contenus d'apprentissage des

programmes-cadres et de cibler les priorités et les points importants du curriculum (CFORP, 2001).

Grâce à une planification rigoureuse, les enseignants favorisent la réussite scolaire des élèves. Bien planifier, c'est :

- veiller à ce que tous les élèves reçoivent un enseignement de haute qualité;
- respecter les besoins, les rythmes et les styles d'apprentissage des élèves;
- prévoir la modification ou l'adaptation du programme pour répondre aux besoins particuliers des élèves en difficulté;
- tenir compte des besoins des élèves des programmes ALF et PDF;
- tenir compte des connaissances et des expériences antérieures des élèves;
- donner aux élèves la possibilité de recueillir et de présenter l'information en utilisant différents médias (p. ex., ordinateur, cassette audio ou vidéo, aide visuelle);
- faire appel à un éventail de stratégies et d'outils d'évaluation;
- appliquer les principes pédagogiques qui sous-tendent l'enseignement du français en milieu minoritaire.

Apprendre à lire est un processus complexe. Par conséquent, il est essentiel d'établir des liens étroits entre le profil de l'élève et de la classe, les attentes ciblées, le processus de planification et le processus d'évaluation. Pour dresser un programme efficace en lecture, les enseignants définissent les attentes, évaluent la situation des élèves par rapport à ces attentes et planifient des expériences d'apprentissage appropriées. C'est un processus cyclique au cours duquel les enseignants réévaluent et adaptent leurs plans en fonction des progrès et des besoins particuliers des élèves.

L'intégration des domaines d'étude et des matières

La planification d'un programme de littératie équilibré doit tenir compte des trois domaines d'étude du programme-cadre de français : écriture, lecture et communication orale. Bien que traités séparément dans le programme-cadre, ces domaines doivent être intégrés et exploités de façon interdépendante dans des contextes d'apprentissage authentiques. Dans le même ordre d'idée, on exploitera conjointement des attentes provenant de différentes matières (p. ex., un texte se prêtant à l'acquisition de connaissances en études sociales peut être exploité en situation de lecture partagée aux fins de la consolidation des compétences en lecture).

En favorisant l'intégration des matières, l'enseignante ou l'enseignant :

- établit des liens entre les contenus d'apprentissage, les concepts et les thèmes;
- crée des situations authentiques d'apprentissage;
- permet le transfert des apprentissages dans des contextes variés;
- donne aux élèves l'occasion de travailler simultanément plusieurs notions.

Une planification en quatre temps

La planification se fait de façon annuelle, mensuelle, hebdomadaire et quotidienne pour répondre à des exigences et à des besoins précis. Le tableau ci-dessous définit les tâches associées à ces quatre types de planification.

Planification Annuelle	Planification Mensuel	Planification hebdomadaire	Planification quotidienne
<ul style="list-style-type: none"> • Établir le profil de l'élève et de la classe. • Organiser l'horaire de façon à consacrer un bloc de temps ininterrompu à la littérature. • Relever les points de convergence des programmes. • Repérer les matières qui permettent l'intégration des contenus. • Relever les attentes et les contenus d'apprentissage qui se prêtent à l'élaboration de thèmes ou de projets. • Miser sur les temps forts de l'année pour faire des regroupements de thèmes et planifier les activités. <p>Planification</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planifier les projets, les thèmes ou les regroupements qui permettront de travailler les attentes et les contenus d'apprentissage. • Définir les tâches pédagogiques. • Choisir les stratégies d'enseignement appropriées. • Trouver les ressources nécessaires (p. ex., collections de livres, de cassettes). 	<ul style="list-style-type: none"> • Tenir compte des séquences logiques d'apprentissage. • Consacrer un temps à chaque situation de lecture (lecture aux élèves, lecture partagée, lecture guidée et lecture autonome). • Rassembler le matériel nécessaire pour appliquer les stratégies d'enseignement (p. ex., livres à niveaux de difficulté gradués). • Organiser la formation des groupes (p. ex., en lecture guidée). • Préparer un tableau de programmation hebdomadaire pour que les élèves sachent où aller, quoi faire et quand le faire. • Exploiter l'actualité pour faire des liens avec les thèmes et les activités (p. ex., lire 	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en place les ressources pour assurer le bon déroulement de la journée. • Planifier les interventions en lecture en fonction des besoins (p. ex., stratégies de lecture à privilégier lors d'une lecture guidée). • Prévoir les rencontres avec les élèves (p. ex., pendant la lecture autonome). • Afficher l'horaire du jour et le présenter aux élèves au début de la journée.

Planification Annuelle	Planification Mensuel	Planification hebdomadaire	Planification quotidienne
		aux élèves un article de journal durant la lecture aux élèves).	

La gestion du temps

La gestion du temps s'établit à l'aide d'un horaire affiché en classe. Un horaire bien pensé permet de maximiser le temps consacré à l'apprentissage. Connaître à l'avance les activités de la journée et de la semaine aide aussi les élèves à se préparer mentalement, ce qui diminue le stress lié aux imprévus et les rassure. Il faut réserver dans l'horaire des blocs de temps ininterrompus à la littératie et traduire ainsi nettement l'importance qu'on lui accorde dans les écoles de langue française.

Maternelle et jardin d'enfants

L'enseignante ou l'enseignant de la maternelle ou du jardin d'enfants devrait réserver suffisamment de temps à la littératie dans son horaire, idéalement de 55 à 75 minutes par jour, y compris du temps pour :

- un enseignement formel (p. ex., conscience phonologique);
- l'enseignement de la lecture en grand groupe et en petits groupes;
- la modélisation des stratégies de lecture et d'écriture;
- des activités variées permettant à l'élève de progresser à son propre rythme et de faire des choix (p. ex., activités dans les centres d'apprentissage).

À la maternelle et au jardin d'enfants, les élèves sont généralement au stade de la lecture émergente. On intègre les situations de lecture à l'horaire quotidien en tenant compte des capacités d'attention des jeunes élèves, de leur développement émotionnel, intellectuel, physique et social ainsi que des divers champs d'étude figurant au programme.

De la 1^{re} à la 3^e année

L'enseignante ou l'enseignant de 1^{re}, 2^e ou 3^e année devrait réserver suffisamment de temps à la littératie dans son horaire : 600 minutes par semaine, soit deux heures par jour, ininterrompues si possible. L'horaire devrait :

- refléter toutes les composantes de la littératie;
- inclure quotidiennement des occasions de lecture aux élèves, de lecture partagée, de lecture guidée et de lecture autonome;
- inclure l'étude de textes littéraires et courants prescrits pour l'année d'études;
- inclure des périodes d'enseignement pour des activités de lecture individuelles, en grand groupe, en petits groupes et en dyades;
- intégrer l'enseignement de la lecture aux diverses matières.

Le temps consacré à l'enseignement dans chacune des situations de lecture varie selon les périodes de l'année. Par exemple, on consacrerait peu de temps à la lecture guidée au mois de septembre mais on lui accorderait davantage de temps plus tard, quand les routines seront bien établies et que l'on aura défini les forces et les besoins des élèves.

Éventail des activités pour les diverses situations de lecture, de la maternelle à la 3^e année

Les trois tableaux suivants suggèrent des activités pour les diverses situations de lecture, de la maternelle à la 3^e année. Des exemples d'activités d'écriture comme prolongement de la lecture sont également donnés. La communication orale est présente dans toutes les activités, avant, pendant et après la lecture ou l'écriture.

Exemples d'activités, maternelle et jardin d'enfants

Lecture aux élèves

- Lire aux élèves pour le plaisir.
- Utiliser des textes variés permettant l'intégration des matières.
- Utiliser de préférence des livres de divers formats (p. ex., livres géants, livres accordéon, livres amovibles, livres à rabats, livres confectionnés par les élèves) ainsi que des affiches mettant en valeur une comptine, une chanson, une lettre ou d'autres textes signifiants.
- Faire des pauses à l'occasion en cours de lecture, à des moments stratégiques, pour amener les élèves à réfléchir sur le contenu du texte sans toutefois briser le rythme de la lecture, ce qui nuirait à la compréhension et au plaisir.

Lecture partagée

- Initier les élèves à l'orientation de l'écrit : placer le livre à l'endroit, l'ouvrir et en tourner les pages une à une, lire de gauche à droite, de haut en bas, suivre avec son doigt, passer d'une ligne à l'autre.
- Initier les élèves aux concepts reliés à l'écrit : concepts de phrase, de mot, de syllabe et de lettre; correspondance graphème-phonème; identification du début, du milieu et de la fin d'une histoire.
- Lire à toute la classe divers types de textes (p. ex., message du matin, fiche descriptive, récit, comptine) et initier de façon explicite les élèves aux stratégies favorisant la compréhension, par exemple :
 - suivre du doigt un texte;
 - faire appel à ses connaissances et expériences personnelles pour comprendre le message;
 - anticiper le contenu d'un texte à l'aide des illustrations et en réutilisant ses connaissances sur le sujet;
 - prédire la fin d'une histoire en interprétant les illustrations;
 - utiliser le principe de la correspondance graphème-phonème pour décoder quelques mots (p. ex., le son m s'écrit m comme dans maman et la lettre s'appelle m);

- identifier le son des lettres dans quelques mots en respectant leur séquence dans les mots et les syllabes qu’elles forment;
- reconnaître spontanément quelques mots vus, lus ou écrits fréquemment (p. ex., prénoms ou noms des amis, des membres de la famille);
- identifier la majuscule et le point;
- illustrer l’histoire ou replacer les images d’une histoire en ordre chronologique (début, milieu, fin).
- À partir de la lecture d’un texte, exploiter la conscience phonologique en utilisant des activités et des jeux variés :
 - se servir de comptines, de ritournelles, de poèmes ou d’histoires pour jouer avec les mots et les sons; les afficher.
- À partir de la lecture d’un texte, initier les élèves à l’étude de mots :
 - utiliser un mur de mots illustrés pour familiariser les élèves avec la reconnaissance de mots fréquents et familiers, selon les besoins des élèves (p. ex., noms des élèves; maman, papa, je t’aime, bonjour, merci);
 - faire des jeux de mots à l’oral (p. ex., jeu de loto, jeu de mémoire, jeu de devinettes, jeu avec des mots-étiquettes);
 - classer par catégories des mots illustrés (p. ex., noms de fruits, d’instruments de musique, de fleurs, de couleurs).
- Utiliser le tableau SVA (« Je sais, Je veux savoir..., J’ai appris »).

Lecture guidée

- Travailler avec un petit groupe d’élèves présentant des forces et des besoins semblables afin de consolider certains concepts.
- À partir de la lecture d’un texte, organiser :
 - des activités de conscience phonologique (p. ex., jeu de rimes, identification de sons);
 - des activités permettant de s’initier au système graphophonétique (p. ex., trouver dans une liste de mots écrits des mots commençant ou finissant par un son donné);
 - des jeux de langage (p. ex., loto de mots) et des jeux de paroles (p. ex., récitation d’une comptine);
 - des activités dans le centre d’écoute (p. ex., moniteur linguistique, écoute de cassettes et de livres-cassettes, enregistrement de chansons et de comptines);
 - des jeux d’associations (p. ex., trouver l’intrus parmi les mots illustrés : auto, train, avion, pomme).

Remarque : Certaines situations de lecture peuvent être exploitées dans les centres d’apprentissage et s’adresser autant aux élèves avancés qu’à ceux qui éprouvent des difficultés.

Exemples d’activités, maternelle et jardin d’enfants (suite)

Lecture autonome

- Fournir ou proposer aux élèves un éventail de matériel de lecture (p. ex., livres sonores, livres collectifs, livres-cassettes, livrets de chansons ou de comptines apprises à l'école, logiciels de lecture, pages de sites Web) adapté à leur niveau de lecture, contenant beaucoup d'illustrations et reflétant leur vécu, leur réalité culturelle et leurs intérêts.
- Donner aux élèves des occasions de choisir les livres qu'ils ont envie de lire.
- Leur permettre de lire seul ou seule ou à deux.
- Permettre à chaque élève de s'adonner à sa lecture dans un climat de détente pour développer le plaisir de lire tout en consolidant ses stratégies de lecture. L'élève peut faire semblant de lire, peut « lire » les images ou encore tenter de lire (p. ex., reconnaître des mots et des lettres).
- Inviter les élèves à partager à l'oral ou à l'écrit des commentaires sur leur lecture (p. ex., « J'ai aimé ce livre parce que... J'aurais préféré une autre fin à cette histoire... Les illustrations sont... »).
- Rencontrer individuellement les élèves sur une base régulière afin de connaître leurs intérêts et d'identifier les stratégies qu'ils utilisent. Leur poser des questions comme : « Quel est ton livre préféré? Qu'as-tu aimé dans ce livre? Cette histoire est-elle possible? »

Écriture

- Faire des activités d'écriture comme prolongement de la lecture :
 - modéliser l'écriture de textes simples en tenant compte des étapes de l'émergence de l'écrit et du processus d'écriture : écrire devant les élèves une note aux parents, une lettre de remerciements, le message du jour (p. ex., « J'aime aller patiner. Je suis fière de vous! »);
 - proposer aux élèves de participer à la rédaction collective de divers types de textes (p. ex., récit collectif où chaque élève invente une partie de l'histoire à travers une page du livre, texte à structures répétées, fin d'une histoire);
 - encourager l'écriture autonome dans les centres d'apprentissage (p. ex., écrire un message ou une carte de souhaits à l'intention d'un parent, confectionner un petit livre que l'on placera dans la bibliothèque de la classe, écrire et illustrer une petite histoire dans son journal personnel, écrire des mots dans le sable ou dans la poudre de jello).

Exemples d'activités, 1re et 2e année

Lecture aux élèves

- Lire aux élèves pour le plaisir, en grand groupe et parfois en petits groupes.
- Utiliser des textes variés permettant l'intégration des matières.

- Modéliser des stratégies de compréhension en lecture.
- Offrir des modèles de lecteurs compétents.

Lecture partagée

- Faire la lecture de divers types de textes pour enseigner les stratégies de lecture de façon explicite (p. ex., recours aux trois systèmes d'indices : graphophonétiques, sémantiques et syntaxiques).
- Expliquer les caractéristiques de divers textes courants et littéraires (p. ex., abécédaire, conte).
- Exploiter la conscience phonologique (p. ex., segmenter un mot en syllabes).
- Effectuer des activités reliées au système graphophonétique (p. ex., nommer les lettres ou les combinaisons de lettres qui font un son donné tel le son o).
- Faire l'étude de mots :
- en utilisant le mur de mots pour favoriser la reconnaissance spontanée des mots fréquents et familiers, en explorer la morphologie (racines, préfixes, suffixes) et découvrir des antonymes, des synonymes, des rimes, etc.;
- en faisant des jeux de mots (p. ex., jeu de loto, jeu de mémoire, jeu de devinettes, jeu avec des mots-étiquettes).
- Présenter le vocabulaire thématique pour :
 - classer les mots par catégories (p. ex., jours de la semaine, animaux domestiques, couleurs);
 - enrichir le vocabulaire.
- Faire des activités de fluidité (p. ex., lecture à l'unisson, lecture en dyades).

Lecture guidée

- Travailler avec un petit groupe d'élèves présentant des forces et des besoins semblables afin de consolider les stratégies de lecture :
 - exploiter un texte dont le niveau est adapté au groupe;
 - demander aux autres élèves de consulter le tableau de programmation pour effectuer des activités de littératie (p. ex., revoir les mots-étiquettes, lire les mots du mur de mots, lire de façon autonome).

Lecture autonome

- Fournir aux élèves un éventail de matériel de lecture de divers niveaux de difficulté (p. ex., guides pratiques illustrés, magazines pour enfants, recueils de comptines ou de poèmes) relatif aux thèmes ou aux matières à l'étude (p. ex., études sociales, sciences et technologie).
- Rencontrer individuellement les élèves sur une base régulière afin de connaître leurs intérêts et d'identifier les stratégies de lecture qu'ils utilisent. Leur poser des questions comme : « Quelle genre d'histoire aimes-tu lire ou écouter? Qu'as-tu aimé dans ce livre? Cette histoire est-elle vraisemblable? »
- Expliquer aux élèves comment choisir un livre convenant à leur niveau de lecture et à leurs intérêts.

Exemples d'activités, 1re et 2e année (suite)

- Intervenir pour aider les élèves à utiliser les stratégies de lecture.
- Encourager les élèves à développer le plaisir de lire tout en consolidant leurs stratégies de lecture et à consigner leurs commentaires dans leur carnet de lecture (p. ex., appréciation, difficultés rencontrées).
- Inviter les élèves à partager oralement ou par écrit leurs réactions après leur lecture autonome (p. ex., « J'ai aimé ce livre parce que... J'aurais préféré une autre fin à l'histoire. »).

Écriture

- Faire des activités d'écriture comme prolongement de la lecture :
 - en tenant compte des étapes du processus d'écriture, modéliser l'écriture de textes simples (p. ex., écrire un message pour une carte de souhaits, des consignes, une comptine);
 - proposer aux élèves de participer à la rédaction collective de divers types de textes (p. ex., court récit, abécédaire, livre à structures répétées, fiche descriptive d'une personne ou d'un animal);
 - encourager l'écriture autonome dans les centres d'apprentissage (p. ex., écrire dans son journal personnel, écrire une carte de souhaits destinée à un parent ou à un ami, confectionner un petit livre que l'on placera dans la bibliothèque de la classe, écrire dans son carnet de lecture).

Exemples d'activités, 3e année

Lecture aux élèves

- Lire aux élèves pour le plaisir, en grand ou à l'occasion en petits groupes, des textes variés, parfois liés à d'autres matières (p. ex., mathématiques, sciences et technologie, études sociales) dont le niveau de difficulté est plus avancé que ceux qu'ils peuvent lire de façon autonome.
- Modéliser des stratégies de compréhension en lecture.
- Offrir des modèles de lecteurs compétents.

Lecture partagée

- Faire la lecture de divers types de textes pour enseigner les stratégies de lecture de façon explicite (p. ex., trouver le sens d'un mot nouveau, reconnaître les mots de substitution, dégager la structure d'un texte, mettre des événements en ordre chronologique).
- Expliquer les caractéristiques de divers textes courants et littéraires (p. ex., recette, récit, conte).
- Effectuer des activités reliées au système graphophonétique (p. ex., nommer les lettres ou les combinaisons de lettres qui font un son donné tel le son ouille).
- Faire l'étude de mots :

- en utilisant le mur de mots pour favoriser la reconnaissance spontanée des mots fréquents et familiers, en explorer la morphologie (racines, préfixes, suffixes) et découvrir des antonymes, des synonymes, des rimes, etc.;
- en faisant des jeux de mots (p. ex., jeu de loto, jeu de mémoire, jeu de devinettes, jeu avec des mots-étiquettes).
- Présenter le vocabulaire thématique pour :
 - classer les mots par catégories (p. ex., jours de la semaine, animaux domestiques, couleurs);
 - enrichir le vocabulaire.
- Faire des activités de fluidité (p. ex., lecture à l’unisson, lecture en dyades).

Lecture guidée

- Travailler avec un petit groupe d’élèves présentant des forces et des besoins semblables afin de consolider les stratégies de lecture :
 - exploiter un texte dont le niveau est adapté au groupe;
 - demander aux autres élèves de consulter le tableau de programmation pour effectuer des activités de littératie (p. ex., écrire une nouvelle fin à une histoire exploitée en lecture partagée, écrire l’histoire sous une autre forme, inscrire des mots nouveaux dans leur dictionnaire personnel et les utiliser dans une phrase).

Lecture autonome

- Fournir aux élèves un éventail de matériel de lecture de divers niveaux de difficulté (p. ex., guides thématiques, magazines, bandes dessinées, récits) relatif aux thèmes ou aux matières à l’étude (p. ex., études sociales, sciences et technologie, éducation physique et santé).
- Rencontrer individuellement les élèves sur une base régulière afin de connaître leurs intérêts et d’identifier les stratégies de lecture qu’ils utilisent. Leur poser des questions comme : « Quelle sorte d’histoire aimes-tu lire ou écouter? Qu’as-tu aimé dans ce livre? Comment aurais-tu réagi à la place de ce personnage? »
- Expliquer aux élèves comment choisir un livre convenant à leur niveau de lecture et à leurs intérêts.

Exemples d’activités, 3e année (suite)

- Intervenir pour aider les élèves à utiliser les stratégies de lecture.
- Encourager les élèves à développer le plaisir de lire tout en consolidant leurs stratégies de lecture et à consigner leurs commentaires dans leur carnet de lecture (p. ex., appréciation, difficultés rencontrées).
- Inviter les élèves à partager oralement ou par écrit leurs réactions après leur lecture autonome (p. ex., « J’ai aimé ce livre parce que... J’aurais préféré que l’histoire se termine ainsi... parce que... »).

- Faire des activités d'écriture comme prolongement de la lecture :
 - en tenant compte des étapes du processus d'écriture, modéliser l'écriture de textes simples (p. ex., court récit, fiche descriptive d'un objet, poème);
 - proposer aux élèves de participer à la rédaction collective de divers types de textes (p. ex., court récit, recette, affiche, petite annonce, acrostiche);
 - encourager l'écriture autonome dans les centres d'apprentissage (p. ex., écrire dans son journal personnel, écrire une lettre d'amitié, confectionner un petit livre que l'on placera dans la bibliothèque de la classe, écrire dans son carnet de lecture, écrire un message secret).

L'évaluation

Il existe un lien direct et continu entre l'évaluation et l'enseignement. L'évaluation suppose des interventions fréquentes, soigneusement planifiées et organisées par les enseignants, qui aident tous les élèves à réaliser leur plein potentiel de lecteurs. Elle fait en général appel à des stratégies et des outils que les enseignants utilisent couramment, comme l'observation, l'entrevue et le portfolio.

La prise en considération des stades d'acquisition de la lecture, des compétences indispensables à l'habileté en lecture de même que des composantes et des stratégies d'un bon enseignement de la lecture aide les enseignants à décider quels instruments utiliser et à interpréter correctement les résultats obtenus.

En tenant compte de ces considérations et des résultats de l'évaluation, les enseignants sont en mesure d'adapter les activités pédagogiques aux besoins de leurs élèves et de leur offrir de meilleures expériences d'apprentissage par l'intermédiaire d'un enseignement explicite, que ce soit en grand groupe, en petits groupes, en dyades ou de façon individuelle (MEO, 2003).

Un bon programme d'évaluation prévoit la cueillette, l'enregistrement et l'analyse d'informations de tous genres sur les compétences des élèves, compétences qu'ils démontrent en accomplissant une variété de tâches directement reliées à la lecture.

À partir des données de cette analyse, les enseignants peuvent modifier leur programme ainsi que leurs stratégies d'enseignement de manière à ce que les interventions menées auprès des élèves répondent bien à leurs besoins et les aident à progresser.

L'évaluation est donc un processus continu, étroitement lié à l'enseignement et à l'apprentissage, et doit être planifiée en même temps que ceux-ci.

« Évaluer n'est pas une fin en soi mais vise à aider l'élève dans son apprentissage en l'éclairant dans son cheminement et en permettant aux intervenantes et intervenants d'ajuster leurs interventions en vue d'aider l'élève à améliorer son rendement. »

(CFORP, 2001, p. 32)

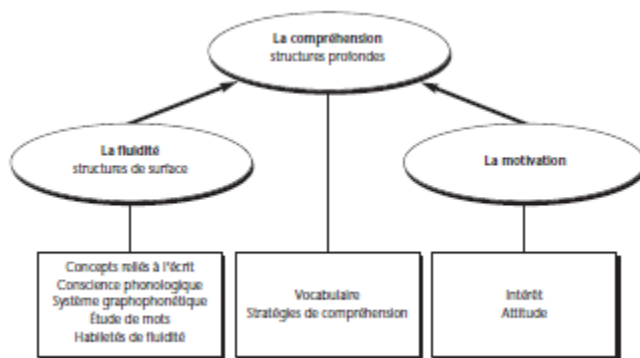
L'évaluation des apprentissages en lecture, comme dans tout autre domaine d'étude et toute autre matière, passe par la définition préalable et rigoureuse des paramètres ci-après.

- Composantes du programme de lecture : Quoi évaluer?
- Raisons ou motifs d'évaluer l'apprentissage : Pourquoi évaluer?
- Moyens par lesquels sera effectuée l'évaluation : Comment évaluer?
- Moment propice pour évaluer : Quand évaluer?

QUOI évaluer?

Les paramètres de l'évaluation en lecture

L'évaluation cible les trois objectifs principaux de l'enseignement de la lecture, soit la fluidité, la compréhension et la motivation, et porte sur l'ensemble des composantes se rattachant à chacun de ces objectifs.



La fluidité

La fluidité correspond à l'habileté de reconnaître les mots et de lire le texte avec rapidité et une certaine expression. Les structures de surface sont les voies d'accès au code de l'écrit qui permettent le développement d'automatismes favorisant la fluidité en lecture, laquelle rend possible l'orientation des activités mentales sur les structures profondes du texte.

La fluidité s'améliore avec la lecture de textes simples qui traitent de sujets familiers et contiennent surtout un vocabulaire courant et répétitif. À mesure que leur lecture devient plus fluide, les élèves lisent de façon plus expressive, en faisant les pauses aux endroits appropriés, ce qui leur permet de mieux comprendre ce qu'ils lisent.

Le programme doit donc comporter des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation visant le développement des habiletés associées aux concepts reliés à l'écrit, à la conscience phonologique, à la maîtrise du système graphophonétique, à l'étude de mots et à la fluidité.

La maîtrise des structures de surface repose essentiellement sur le développement de ces habiletés chez les élèves, assurant le passage d'un stade d'acquisition de la lecture à l'autre.

L'enseignement et l'évaluation systématiques et continus de ces habiletés font partie intégrante d'un programme complet et équilibré d'apprentissage de la lecture.

La compréhension

L'objectif premier de l'enseignement de la lecture est d'amener l'ensemble des élèves à comprendre ce qu'ils lisent. Les structures profondes de la lecture donnent accès à la compréhension des textes lus, qui relève de l'habileté à extraire le message d'un texte, à y réfléchir et à en tirer des conclusions. Un enseignement efficace de la lecture se fonde ainsi sur les connaissances préalables, le vécu, les compétences langagières et les habiletés supérieures de la pensée.

L'évaluation de la lecture consiste donc principalement à considérer les compétences des élèves à partir de situations qui leur permettent de démontrer leur niveau de compréhension d'un texte après l'avoir lu. Cette évaluation du rendement des élèves se fait par rapport aux quatre compétences de la grille d'évaluation du rendement du programme-cadre de français, à savoir le raisonnement, la communication, l'organisation des idées et le respect des conventions linguistiques.

« Le plus possible, les enseignants doivent trouver “de bonnes méthodes d'évaluation fondées sur l'observation”, qui ont “de solides caractéristiques en matière de mesures” et que l'enseignant “peut utiliser dans son journalier”.

On peut alors comparer ces évaluations d'une fois à l'autre, d'une classe à l'autre et d'une école à l'autre. »

(Clay, 2003, p.135)

Raisonnement. Évaluation du degré de compréhension du texte, c'est-à-dire de l'habileté à repérer, à analyser ou à interpréter les idées explicites et implicites du texte.

Communication. Évaluation de l'habileté de l'élève à établir des liens entre le texte et ses connaissances et expériences personnelles.

Organisation des idées. Évaluation de la connaissance des éléments et des caractéristiques du texte et de la compréhension de l'organisation ou du plan du texte.

Respect des conventions linguistiques. Évaluation de la compréhension des conventions linguistiques étudiées qui sont présentes dans le texte.

Par ailleurs, un programme complet et équilibré de lecture qui met l'accent sur la compréhension doit inclure l'enseignement et l'évaluation systématiques du vocabulaire.

La motivation

La motivation est l'élément clé de l'intérêt des élèves pour la lecture, l'étincelle qui attise le désir de lire. Il est important que les élèves soient plongés dans un environnement où les écrits abondent, sous forme de livres captivants, de tableaux, d'affiches et d'autres ressources signifiantes qui éveillent leur intérêt et leur donnent

envie de lire pour s'informer et se distraire. La motivation, qui relève à la fois de l'intérêt et de l'attitude, est vraiment essentielle au développement des compétences de la jeune lectrice ou du jeune lecteur.

Un bon programme de lecture tient également compte du contexte dans lequel l'apprentissage se fait et prévoit l'ajustement régulier et judicieux des composantes de ce contexte; ceci permet à l'élève d'alimenter sa motivation et d'adopter des attitudes positives face à la lecture. L'évaluation des attitudes envers la lecture sert à mieux comprendre le développement de la lectrice ou du lecteur; le fait de déceler chez l'élève des attitudes négatives ou un manque de motivation devrait orienter les interventions et éviter qu'elle ou il ne décroche. L'évaluation de la motivation se fait en observant directement et indirectement les intérêts et les attitudes de l'élève, par exemple à l'aide de questionnaires ou de grilles d'observation.

La fluidité, la compréhension et la motivation étant interreliées, il faut coordonner les stratégies d'enseignement et l'évaluation des apprentissages s'y rattachant.

POURQUOI évaluer?

Il est indispensable de recueillir, de consigner et d'analyser les données relatives aux compétences de chaque élève pour apprécier son rendement et pouvoir à tout moment lui fournir des renseignements détaillés et utiles qui l'aideront à progresser dans son apprentissage.

Une évaluation ponctuelle est par ailleurs nécessaire pour repérer le faible pourcentage d'élèves qui bénéficieraient d'interventions particulières ou d'un soutien additionnel, en plus de l'enseignement ordinaire, pour parvenir à acquérir les connaissances et les habiletés indispensables en lecture.

Les types d'évaluation

On distingue trois types d'évaluation : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

L'évaluation diagnostique a lieu avant que ne débute l'enseignement formel. Elle permet à l'enseignante ou à l'enseignant de se faire une idée préliminaire des connaissances de l'élève et de son niveau de lecture en vue de planifier l'enseignement selon ses besoins prioritaires. L'évaluation diagnostique renseigne l'enseignante ou l'enseignant en détail sur les stratégies que chaque élève adopte en lisant. Ces renseignements lui servent à planifier les prochaines étapes de son enseignement. Les stratégies d'évaluation diagnostique en lecture incluent entre autres la tenue de fiches d'observation individualisées, le recours à des textes de clôture et à des grilles d'observation des attitudes face à la lecture ainsi que des activités de rappel du texte.

L'évaluation formative a lieu de façon continue et consiste à assurer le suivi des progrès de l'élève en regard des attentes du programme. Elle est qualifiée de formative en ce sens qu'elle permet de se faire une idée de l'évolution des apprentissages en cours et de fournir une rétroaction immédiate à l'élève à des étapes précises du processus

d'apprentissage. Ce type d'évaluation aide l'enseignante ou l'enseignant à prendre des décisions concernant le programme d'enseignement, notamment en ce qui a trait à la nécessité de l'adapter ou non pour satisfaire aux besoins de certains élèves. Par la force des choses, l'évaluation formative occupe la majeure partie du temps dévolu à l'évaluation. Fondée en partie sur l'observation directe, elle peut également être faite à partir d'une tâche d'apprentissage, d'un portfolio ou du carnet de lecture des élèves ou encore à partir d'activités d'autoréflexion.

L'évaluation sommative a lieu à la fin d'une période d'apprentissage et consiste à recueillir les données nécessaires pour dresser le bilan des connaissances et des compétences de l'élève. Les instruments d'évaluation sommative incluent des tests et des tâches complexes que les jeunes élèves réalisent en faisant, en montrant et en parlant pour démontrer leurs connaissances et leur compréhension. Les enseignants doivent donc utiliser des stratégies d'évaluation qui leur permettent de « voir », en les observant, en les écoutant et en les interrogeant, ce que les élèves peuvent faire, montrer et expliquer. L'évaluation des habiletés liées à la lecture ne devrait donc pas seulement faire appel à l'écriture mais inclure des stratégies comme la séance d'observation individualisée de la lecture à haute voix, la tâche de performance et le rappel du texte. Elle revêt un caractère plus officiel que les autres évaluations puisque les résultats obtenus sont consignés et servent à élaborer le bulletin scolaire de l'élève. Elle détermine également le passage d'une année d'études à une autre.

Le tableau qui suit met en évidence les particularités de ces trois types d'évaluation.

Les trois types d'évaluations

	Évaluation diagnostique	Évaluation Formative	Évaluation sommatives
Quand	L'évaluation diagnostique se fait avant l'enseignement et l'apprentissage.	L'évaluation formative se fait pendant l'enseignement et l'apprentissage.	L'évaluation sommative se fait après l'enseignement et l'apprentissage.
Pourquoi ?	Cette évaluation : <ul style="list-style-type: none"> • fournit des renseignements préliminaires sur les compétences de l'élève; • permet d'identifier les forces et les points faibles de l'élève et de déterminer 	Cette évaluation : <ul style="list-style-type: none"> • fournit une rétroaction continue à l'élève au cours de son apprentissage; • permet d'observer la progression des apprentissages chez l'élève; 	Cette évaluation : <ul style="list-style-type: none"> • fournit sur une base régulière de l'information à l'élève et à ses parents sur la progression des apprentissages; • permet de mesurer l'état des apprentissages

	Évaluation diagnostique	Évaluation Formative	Évaluation sommatives
	<p>ainsi ses besoins;</p> <ul style="list-style-type: none"> • permet à l’enseignante ou à l’enseignant de cibler les composantes du programme sur lesquelles l’accent devra être mis; • fournit des renseignements qui serviront à planifier efficacement les leçons et à former des groupes pour la lecture guidée. 	<ul style="list-style-type: none"> • permet à l’enseignante ou à l’enseignant de modifier ou d’adapter son enseignement sur une base continue pour satisfaire aux besoins particuliers de l’élève et l’amener à progresser; • permet d’établir des objectifs d’apprentissage et d’observer l’évolution de l’apprentissage par rapport à ces objectifs. 	<p>en regard des attentes du programme-cadre de français;</p> <ul style="list-style-type: none"> • permet à l’enseignante ou à l’enseignant d’évaluer l’efficacité du programme et de l’enseignement; • permet de prendre des décisions éclairées sur les services offerts aux élèves afin de répondre à leurs besoins.

Pour résumer, les évaluations en lecture aident les enseignants à répondre aux questions suivantes :

- Les élèves arrivent-ils à utiliser des stratégies de lecture efficaces?
- Les élèves comprennent-ils ce qu’ils lisent?
- Les élèves se servent-ils de la lecture pour apprendre?
- Les élèves lisent-ils avec fluidité (expression, débit, respect de la ponctuation)?
- L’enseignement permet-il aux élèves de progresser d’un stade d’acquisition de la lecture à l’autre?

Le profil de la lectrice ou du lecteur

Les données recueillies à la suite des évaluations sont d’une importance capitale. Les principales sources de données sur le rendement des élèves proviennent des activités d’évaluation menées en salle de classe. Le personnel enseignant et administratif d’une école doit s’assurer que les données pertinentes sont consignées au profil de l’élève. Les

données sur le profil de l'élève et le profil de la classe peuvent servir à l'échelle de la classe, de l'école et du conseil aux fins ci-après :

- analyser le rendement des élèves en général;
- réfléchir à la qualité globale de l'apprentissage des élèves de la classe, de l'école ou du conseil, de même qu'aux forces et aux besoins de ces groupes d'élèves;
- identifier les domaines à améliorer et établir des cibles d'amélioration du rendement;
- planifier les stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui seront mises en oeuvre pour atteindre les cibles d'amélioration du rendement.
- Les données de l'évaluation peuvent être analysées selon les besoins à l'un ou plusieurs des niveaux suivants :
- au niveau de chaque élève, en faisant régulièrement le suivi de ses progrès (profil de l'élève);
- au niveau de la classe, en faisant un suivi régulier de tous les élèves de la classe (profil de la classe);
- au niveau de toutes les classes de la même année d'études;
- au niveau de toutes les classes d'un même cycle, à intervalles réguliers;
- au niveau de toute l'école;
- au niveau de toutes les écoles du conseil scolaire.

COMMENT évaluer?

L'évaluation en lecture consiste à porter un jugement éclairé sur l'état des compétences des élèves en lecture. Elle s'exprime en terme de niveaux de rendement, lesquels sont définis dans la grille d'évaluation du programme-cadre de français (MEO, 1997, p. 9).

L'enseignante ou l'enseignant attribue un niveau de rendement à l'élève qui correspond à sa position en regard des attentes du programme-cadre. Pour aboutir à un jugement valable, l'évaluation doit :

- être clairement liée aux attentes du programme-cadre de français;
- se fonder sur les stades d'acquisition de la lecture;
- être planifiée et systématique;
- se faire de manière continue et favoriser le développement graduel des compétences en lecture;
- être intégrée au processus enseignement-apprentissage;
- reposer sur des observations quotidiennes et continues;
- s'inscrire directement dans l'enseignement et les activités que font les élèves pour assurer une rétroaction efficace;
- comprendre une gamme variée d'instruments;
- tenir compte des besoins particuliers des élèves qui ont un plan d'enseignement individualisé (PEI);
- être dénuée de préjugés (culturels, linguistiques, sexuels ou raciaux).

Une démarche d'évaluation bien conçue s'appuie sur des attentes et des critères d'évaluation clairement définis. Ceci permet au personnel enseignant de viser des niveaux de rendement élevés pour tous les élèves et favorise l'uniformité de l'évaluation à l'échelle de la province. Les principales stratégies et outils d'évaluation qui sous-tendent l'enseignement efficace de la lecture et l'apprentissage des élèves font l'objet de la deuxième partie de ce chapitre.

QUAND évaluer?

L'évaluation étant continue, elle s'effectue tout au long du processus enseignement apprentissage-évaluation. L'intention poursuivie et les stratégies d'évaluation employées déterminent le moment propice pour évaluer. Les quatre situations de lecture présentées au chapitre 6 peuvent être exploitées aux fins de l'évaluation et ce, quelle que soit la stratégie d'évaluation choisie pour évaluer le rendement des élèves. Le tableau ci-après rend compte des possibilités d'évaluation des composantes du programme offertes dans chaque situation de lecture.

Lecture aux élèves	Lecture partagée
<p>Cette situation de lecture fournit aux enseignants l'occasion d'évaluer :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la compréhension (stratégies et vocabulaire), • les concepts reliés à l'écrit, • la conscience phonologique, • la motivation. 	<p>Cette situation de lecture fournit aux enseignants l'occasion d'évaluer :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la compréhension, • le vocabulaire, • la maîtrise du système graphophonétique et l'étude de mots, • la fluidité. • la motivation.

Lecture guidée	Lecture autonome
<p>Cette situation de lecture fournit aux enseignants l'occasion d'évaluer :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la compréhension, • le vocabulaire, • la maîtrise du système graphophonétique et l'étude de mots, • la fluidité. 	<p>Cette situation de lecture fournit aux enseignants l'occasion d'évaluer :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la compréhension (stratégies et vocabulaire), • la motivation (intérêt et attitude).

Les stratégies et outils d'évaluation

Il existe plusieurs stratégies permettant d'évaluer la lecture. Il est toutefois très important de déterminer précisément ce qui doit être évalué pour choisir ensuite la stratégie qui conviendra le mieux dans chaque cas. Cette étape incontournable est le plus sûr moyen pour les enseignants de mener à bien toute évaluation. Parfois, les données les plus pertinentes sont constituées d'observations et de notes anecdotiques prises au cours des activités de lecture. D'autres fois, des approches plus systématiques s'imposent pour rassembler l'information nécessaire.

Afin de donner à tous les élèves l'occasion de démontrer l'étendue et le degré de leurs connaissances et de leurs habiletés par rapport à l'une ou l'autre des composantes du programme de lecture, il faut utiliser un éventail de stratégies d'évaluation éprouvées.

Le tableau ci-après liste ces stratégies et outils d'évaluation et souligne les composantes du programme de lecture auxquelles ils se rattachent. Cette relation a dans une large mesure orienté le regroupement des stratégies et outils au tableau et leur ordre de présentation dans les pages qui suivent. Chacun remplissant sa propre fonction d'évaluation, il ne s'agit pas ici de refléter une échelle de valeur ou d'importance mais simplement d'articuler cet ensemble de façon cohérente. Une définition de chaque instrument, souvent accompagnée d'un exemple, est ensuite présentée. Chaque définition est modelée sur les paramètres de l'évaluation : le quoi, le pourquoi, le comment et le quand.

Il convient par ailleurs de mentionner le traitement élargi de la séance d'observation individualisée de la lecture à haute voix. Encore peu pratiquée dans les écoles, cette stratégie revêt une grande importance dans un programme d'enseignement efficace de la lecture. Le but de l'exposé qui en est fait à l'annexe B et la démonstration de sa pratique par l'exemple à l'annexe C visent à la faire mieux connaître et à promouvoir son utilisation dans la salle de classe. Des descriptions, des explications et des exemples viennent clarifier la démarche exposée sommairement dans le corps du texte.

Les enseignants trouveront aussi, rassemblés à l'annexe A, plusieurs gabarits utiles. Des renvois leur signaleront la présence de ce matériel en annexe.

Stratégies et outils d'évaluation

	Structures de surface	Structures profondes	Motivation	Page
L'observation directe	✓	✓	✓	11.13
Le portfolio	✓	✓	✓	11.15
Le continuum de lecture	✓	✓	✓	11.17
La séance d'observation individualisée de la lecture à haute voix	✓	✓		11.24
Le test sur les concepts reliés à l'écrit	✓			11.30
L'examen critique des productions écrites	✓	✓		11.32
Le test de conscience phonologique	✓			11.34
Le test de maîtrise du système graphophonétique	✓			11.36
Le test de reconnaissance des mots fréquents	✓			11.38
La grille d'évaluation adaptée		✓		11.40
Le test de vocabulaire		✓		11.41
La tâche question-réponse		✓		11.43
La tâche de performance		✓		11.48
Le rappel du texte		✓		11.50
Le texte de closure		✓		11.52
Le carnet de lecture		✓	✓	11.54
L'inventaire des intérêts et l'observation des attitudes			✓	11.56
L'inventaire des lectures personnelles			✓	11.59

Le portfolio

Évaluation : structures de surface, structures profondes et motivation

Le quoi

Le portfolio contient des évaluations de lecture, des échantillons de tâches de lecture choisis par l'enseignante ou l'enseignant en collaboration avec l'élève ou toute autre forme de réalisation qui démontre les compétences de l'élève en lecture.

Le pourquoi

Le portfolio est utilisé en situation d'évaluation formative et sommative et sert à la fois le personnel enseignant et l'élève.

Cet outil permet à l'élève :

- d'orienter ses réflexions sur son propre apprentissage;
- de développer un sens des responsabilités face à ses apprentissages;
- de faire la démonstration de ses compétences tout au long de son cheminement;
- de renforcer sa confiance en ses capacités d'apprentissage;
- de se fixer des objectifs personnels.

Cet outil permet à l'enseignante ou à l'enseignant :

- de documenter ses évaluations;
- de discuter du cheminement de l'élève avec ses parents en s'appuyant sur des preuves concrètes.

Le comment

L'enseignante ou l'enseignant :

- explique aux élèves en quoi consiste le montage d'un portfolio (p. ex., regroupement d'échantillons de travail dans un cartable, chemise à compartiments, boîte) et son utilité (p. ex., mettre en valeur ses travaux, démontrer ses progrès d'apprentissage et son cheminement personnel et scolaire);
- présente aux élèves les critères de sélection des échantillons (p. ex., travail représentant le meilleur effort, premier essai pour une nouvelle tâche, démonstration d'un progrès évident);
- définit les critères d'organisation du portfolio (p. ex., chaque élément est daté, étiqueté et contient les observations de l'enseignante ou de l'enseignant);
- prépare une liste sommaire (p. ex., table des matières) ou descriptive (p. ex., fiche détaillée) des éléments contenus dans le portfolio à des fins de référence et de vérification;
- rencontre l'élève sur une base régulière afin de discuter du contenu de son portfolio et de fixer des objectifs personnels de cheminement en lecture. Au cours de cette

rencontre avec l'élève, on posera des questions comme : « De quel échantillon es-tu le plus fier ou la plus fière? Pourquoi? Quel échantillon prouve que tu as appris quelque chose de nouveau? Peux-tu faire encore mieux? Comment? »

L'élève :

- sélectionne les éléments de son portfolio en tenant compte des critères établis;
- présente le contenu de son portfolio à divers intervenants (p. ex., ses parents, la directrice de son école, son enseignant-ressource).

Le quand

L'enseignante ou l'enseignant :

- examine périodiquement la documentation rassemblée dans le portfolio afin de mieux définir les besoins particuliers de l'élève;
- fait régulièrement part de ses réactions à l'élève en s'appuyant sur le contenu du portfolio pour discuter avec lui ou avec elle de son cheminement.

Exemple : Organisation d'un portfolio



Le continuum de lecture

Évaluation : structures de surface, structures profondes et motivation

Le quoi

Le continuum de lecture décrit les comportements observables de la lectrice ou du lecteur au cours des différents stades d'acquisition de la lecture (lecture émergente, lecture débutante et lecture courante) et selon les différentes composantes du programme de lecture (les concepts reliés à l'écrit, la conscience phonologique, le système graphophonétique, l'étude de mots, les habiletés de fluidité, le vocabulaire, les stratégies de compréhension, l'intérêt et l'attitude). Cet outil permet de tracer les étapes du développement de chaque élève en lecture.

Le pourquoi

Le continuum de lecture est utilisé en situation d'évaluation diagnostique et sommative pour :

- identifier les stratégies de lecture que l'élève privilégie;
- identifier les stratégies de lecture que l'élève néglige;
- relever les forces et les points faibles de l'élève dans l'une ou l'autre des composantes du programme de lecture;
- retenir, à des fins de référence, l'histoire du développement de chaque élève en lecture sur une longue période;

- consigner méthodiquement les progrès et les caractéristiques du développement de l'élève en lecture afin de pouvoir transmettre cette information au besoin ou se pencher sur son cheminement.

Le comment

L'enseignante ou l'enseignant observe les comportements de l'élève et le ou la situe sur le continuum de lecture en cochant chaque élément au fur et à mesure que l'élève démontre les connaissances et les habiletés caractérisant le stade d'acquisition de la lecture.

Le quand

Tandis que les observations se font tout au long de l'année, le continuum de lecture peut être utilisé au début de l'année à des fins diagnostiques et à la fin de l'année dans le cadre d'une évaluation sommative.

Le continuum de lecture

Composantes du programme		Les stades d'acquisition de la lecture		
		La lecture émergente	La lecture débutante	La lecture courante
Structures de surface	Les concepts reliés à l'écrit	L'élève :		
		<ul style="list-style-type: none"> • tient le livre dans le bon sens; • tourne les pages correctement et au bon moment; • sait que l'écrit contient le message; • comprend que les illustrations contiennent de l'information qui appuie le message écrit et s'y réfère constamment pour construire le sens du texte; • comprend le sens de l'écriture (de gauche à droite, le retour à la ligne suivante, du haut vers le bas, d'une page à l'autre); • a conscience de la correspondance entre le mot écrit et le mot lu; • comprend que les mots sont séparés par des espaces; • comprend la signification du point final; • peut repérer le titre du livre et le nom de l'auteure ou de l'auteur; • fait semblant de lire des livres familiers en adoptant des attitudes de lectrice ou de lecteur. 		

Le continuum de lecture (suite)

Composantes du programme		Les stades d'acquisition de la lecture		
		La lecture émergente	La lecture débutante	La lecture courante
Structures de surface	La conscience phonologique	L'élève : <ul style="list-style-type: none"> reconnait et distingue les bruits et les sons dans son environnement; isole, scande ou compte les mots dans une phrase; distingue les mots qui riment de ceux qui ne riment pas; trouve un mot qui rime avec un autre; identifie le phonème initial d'un mot; scande, segmente et compte les syllabes dans un mot; fusionne des syllabes afin de reconstituer un mot; distingue un phonème d'un autre; fusionne deux phonèmes pour en faire une syllabe; segmente des syllabes et des mots en phonèmes. 		
	Le système graphophonétique	L'élève : <ul style="list-style-type: none"> comprend que chaque phonème a une représentation graphique de une ou plusieurs lettres; peut reconnaître et nommer la plupart des lettres de l'alphabet (majuscules et minuscules); reconnait la majuscule dans un prénom ou un nom; 	<ul style="list-style-type: none"> peut dire le son que font toutes les lettres de l'alphabet; reconnait les syllabes représentées par la plupart des combinaisons de lettres; comprend l'emploi des majuscules lors de la lecture. 	<ul style="list-style-type: none"> reconnait spontanément toutes les syllabes représentées par l'ensemble des combinaisons de lettres, qu'elles soient simples ou complexes.

Le continuum de lecture (Suite)

Composantes du programme		Les stades d'acquisition de la lecture		
		La lecture émergente	La lecture débutante	La lecture courante
Structures de surface	Le système graphophonétique (suite)	L'élève :		
		<ul style="list-style-type: none"> peut dire le son que font la plupart des lettres de l'alphabet; peut trouver un mot commençant par une lettre donnée, et ce, pour la plupart des lettres de l'alphabet; reconnait à l'écrit quelques syllabes formées de combinaisons simples. 		
	L'étude de mots	L'élève :		
	<ul style="list-style-type: none"> reconnait son nom et celui de ses amis; reconnait certains idéogrammes et en comprend le sens; identifie quelques caractéristiques des mots; reconnait spontanément quelques mots rencontrés très fréquemment. 	<ul style="list-style-type: none"> lit de façon spontanée les mots fréquents et les mots reflétant ses intérêts personnels; identifie certaines ressemblances ou différences entre les mots; reconnait des petits mots dans les grands mots; reconnait les parties d'un mot : racine, préfixe, suffixe. 	<ul style="list-style-type: none"> lit spontanément tous les mots fréquents et les mots reflétant ses intérêts personnels; utilise une variété de stratégies pour décoder les mots inconnus. 	
	L'élève :			
Les habiletés de fluidité	<ul style="list-style-type: none"> imite la lecture d'un texte familier en soignant l'expression, l'intonation, la prononciation et le débit de la lecture-narration*; <p>* L'expression lecture-narration est utilisée pour désigner le comportement de l'élève qui connaît l'histoire par cœur et fait semblant de lire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> passé graduellement de la lecture en suivant avec le doigt à la lecture en suivant avec les yeux seulement; bouge de moins en moins ses lèvres et murmure de moins en moins les mots lors de la lecture silencieuse; 	<ul style="list-style-type: none"> lit de plus en plus en balayant des yeux des petits groupes de mots; n'a presque plus de mouvement des lèvres ou ne murmure presque plus les mots lors de la lecture silencieuse; 	

Le continuum de lecture (suite)

Composantes du programme		Les stades d'acquisition de la lecture		
		La lecture émergente	La lecture débutante	La lecture courante
Structures de surface	Les habiletés de fluidité (sûreté)	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> • passe de la lecture sous-syllabique à la lecture syllabique. 	<ul style="list-style-type: none"> • est conscient de la ponctuation et la respecte lors de la lecture à haute voix; • fait des tentatives pour respecter le rythme, l'intonation et les liaisons; • passe de la lecture syllabique à la lecture hésitante. 	<ul style="list-style-type: none"> • respecte la ponctuation et lit en faisant des regroupements de mots par unités de sens pour comprendre le texte; • respecte le rythme de la phrase, l'intonation et les liaisons; • passe de la lecture hésitante à la lecture courante.
	Le vocabulaire	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> • a conscience que le vocabulaire utilisé dans les textes est parfois différent de celui du langage oral; • utilise certains mots du texte lors du rappel. 	<ul style="list-style-type: none"> • utilise une variété de stratégies pour comprendre le sens des mots inconnus (p. ex., illustrations, contexte, dictionnaire). 	<ul style="list-style-type: none"> • utilise une variété de stratégies pour comprendre le sens des mots inconnus (p. ex., illustrations, contexte, dictionnaire).
Structures profondes	Les stratégies de compréhension	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> • a conscience qu'un texte est toujours porteur d'un message; • fait des hypothèses à partir de l'illustration de la page couverture; • dégage le sens d'un texte en se référant aux illustrations; • raconte l'histoire en ses propres mots; • replace les éléments de l'histoire en ordre chronologique en utilisant des illustrations; 	<ul style="list-style-type: none"> • a conscience qu'un texte est toujours porteur d'un message; • axe sa lecture autant sur le code que sur le sens; • utilise les illustrations pour prédire ou vérifier le sens du texte; • se sert de différentes parties du livre (p. ex., titre, illustrations, légende) pour prédire et comprendre le texte; 	<ul style="list-style-type: none"> • axe sa lecture surtout sur le sens; • utilise une combinaison des trois systèmes d'indices (graphophonétiques, syntaxiques, sémantiques) pour comprendre le texte et pour s'autocorriger; • fait des inférences lors de ses lectures.

Le continuum de lecture (suite)

Composantes du programme		Les stades d'acquisition de la lecture		
		La lecture émergente	La lecture débutante	La lecture courante
Structures profondes	Les stratégies de compréhension (suite)	L'élève :		
		<ul style="list-style-type: none"> • tient compte et interprète des détails dans les illustrations; • trouve des mots connus qui, substitués au mots du texte, lui donnent un sens lors de la lecture-narration. 	<ul style="list-style-type: none"> • se sert de ses connaissances antérieures pour comprendre le texte; • s'autocorrigé lors de la lecture à haute voix; • relit afin de vérifier, de confirmer et de mieux comprendre le texte; • utilise de façon isolée les trois systèmes d'indices (graphophonétiques, syntaxiques, sémantiques) pour comprendre le texte; • utilise sa connaissance de la structure générale d'un texte (début, milieu, fin) pour mieux le comprendre; • utilise la ponctuation pour délimiter la phrase et mieux comprendre le texte; • fait le rappel du texte en respectant le sens. 	
Motivation	L'intérêt	L'élève :		
		<ul style="list-style-type: none"> • s'intéresse à l'écrit dans son environnement; • choisit volontairement des activités de lecture; • questionne et commente sur la lecture; • s'intéresse à différents genres de livres. 	<ul style="list-style-type: none"> • s'intéresse à une grande variété de textes, tant courants que littéraires. 	<ul style="list-style-type: none"> • s'intéresse et demande à lire une grande variété de textes; • s'intéresse à ce que les autres lisent.

Le continuum de lecture (suite)

Composantes du programme		Les stades d'acquisition de la lecture		
		La lecture émergente	La lecture débutante	La lecture courante
Motivation	L'attitude	L'élève :		
		<ul style="list-style-type: none"> • demande qu'on lui fasse la lecture; • écoute attentivement lorsqu'on lit; • apporte des livres à la maison; • voit la lecture comme une source de plaisir; • parle de ses livres préférés et les montre à la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> • demande à lire à haute voix; • voit la lecture comme une source de plaisir et un moyen de s'informer; • parle de ses livres préférés et les recommande aux autres; • lit fréquemment en classe et à la maison. 	<ul style="list-style-type: none"> • participe à la lecture à haute voix mais préfère de plus en plus la lecture silencieuse; • voit la lecture comme une source de plaisir et un moyen de s'informer et d'apprendre; • peut être critique par rapport à ses lectures; • a toujours une lecture en cours; • s'engage dans ses lectures pour des périodes assez longues.

La séance d'observation individualisée de la lecture à haute voix

Évaluation : structures de surface et structures profondes

Le quoi

La séance d'observation individualisée de la lecture à haute voix est une forme d'évaluation approfondie qui donne un sommaire objectif, fiable et efficace d'une lecture à haute voix chez les élèves apprentis lecteurs. En plus de permettre l'observation directe du comportement des jeunes lecteurs en cours de lecture et d'évaluer ainsi la qualité de leur lecture, elle rend possible la cueillette des données servant à déterminer leur niveau de lecture. Au cours de cette séance, l'enseignante ou l'enseignant enregistre systématiquement ses observations sur une fiche, la fiche d'observation individualisée, en utilisant des conventions établies. L'analyse de ces données révèle les indices et les sources d'information que l'élève utilise en lisant. La tenue des fiches d'observation individualisées permet par ailleurs de dresser le bilan des observations des lectures à haute voix de chaque élève ainsi que le profil de la classe en lecture, ce qui facilite la formation des groupes de lecture guidée.

Le pourquoi

Ce type d'évaluation peut être utilisé en situation d'évaluation diagnostique, formative et sommative pour :

- déterminer le niveau de lecture de l'élève;
- déterminer les stratégies de lecture à enseigner;
- déceler les difficultés d'apprentissage;
- assurer le suivi des élèves en lecture;
- préparer des comptes rendus à l'intention des parents;
- établir des pratiques uniformes au sein de l'école.

Le comment

L'enseignante ou l'enseignant procède à l'évaluation de la lecture à haute voix en suivant la démarche en six étapes exposées plus loin de façon sommaire. Une description détaillée de cette démarche est présentée à l'annexe B et son application est illustrée à l'annexe C. Des explications, des références et des outils modèles sont inclus dans cette présentation.

Le quand

La séance d'observation individualisée de la lecture à haute voix se fait :

- en début d'année aux fins de l'évaluation diagnostique;
- sur une base régulière tout au long de l'année aux fins de l'évaluation formative;
- à la fin de chaque étape aux fins de l'évaluation sommative.

Elle peut avoir lieu lors d'une période consacrée à la lecture guidée, à la lecture autonome, ou à tout autre moment jugé propice par l'enseignante ou l'enseignant.

Présentation sommaire

Savoir comment choisir le livre qui servira le mieux l'évaluation et bien connaître son principal outil de travail, la fiche d'observation individualisée, ainsi que la démarche qui permet de recueillir l'information recherchée sur cette fiche sont les premiers pas à franchir pour passer progressivement de la théorie à la pratique de cette stratégie.

Le matériel

Livre choisi. Le niveau de difficulté du livre choisi pour la séance d'observation individualisée doit représenter un défi assez grand pour l'élève, sans pour autant le placer en situation d'échec; l'objectif principal est de pouvoir observer l'utilisation de plusieurs stratégies de lecture.

Le texte devrait contenir de 100 à 200 mots. S'il en contient plus, l'enseignante ou l'enseignant peut choisir un moment propice pour mettre fin à la séance d'observation mais conclura toujours l'histoire à l'intention de l'élève et lui expliquera le but de la rencontre afin qu'elle ou il ne considère pas cette lecture comme une tâche superflue ou une obligation imposée par l'adulte. Si le livre contient moins de 100 mots, ce qui arrive souvent lorsqu'il s'agit de livres pour lecteurs débutants, l'enseignante ou l'enseignant prévoira plusieurs séances d'observation individualisées afin de recueillir suffisamment d'informations pour poser un diagnostic juste sur les habitudes de lecture de l'élève.

En situation d'évaluation formative, il est souhaitable que l'élève ait lu le livre ou le texte auparavant et soit familier avec le sujet et le vocabulaire, l'objectif de ces séances étant d'informer l'enseignante ou l'enseignant sur les besoins des élèves en vue d'intervenir adéquatement auprès d'eux. Dans le cas d'une évaluation diagnostique ou sommative, les observations doivent en revanche porter sur un livre ou un texte que l'élève n'a jamais lu.

Fiche d'observation individualisée. Les observations faites pendant la lecture à haute voix ainsi que les résultats de l'analyse effectuée après la séance d'observation sont consignés sur la fiche d'observation individualisée. On recommande de se familiariser avec la démarche exposée ci-après et avec la fiche modèle qui l'accompagne en se référant aux annexes B (marche à suivre) et C (application de la démarche).

La démarche

Avant de débiter la lecture, l'enseignante ou l'enseignant s'assoit près de l'élève de façon à bien voir le texte qu'elle ou il s'apprête à lire puis lui présente le livre en lisant le titre. Elle ou il demande ensuite à l'élève de poursuivre la lecture.

Étape 1 – Enregistrement des observations. L’enseignante ou l’enseignant enregistre systématiquement ses observations sur la fiche d’observation individualisée en utilisant les conventions établies et observe le comportement de l’élève au cours de la lecture. Elle ou il n’intervient à aucun moment sauf si l’élève a un blocage, demande de l’aide ou s’il y a confusion.

Remarques :

On notera que le texte lu n’apparaît pas sur la fiche d’observation individualisée utilisée dans ce guide; seules les observations figurent sur la fiche (voir l’annexe

C). Toutefois, il se peut que l’enseignante ou l’enseignant choisisse un texte préformaté, spécialement conçu pour l’enregistrement des observations; dans ce cas, les méprises sont directement consignées sur le texte*.

L’usage d’un magnétophone pour enregistrer la lecture n’est pas nécessaire.

Il peut toutefois s’avérer utile aux enseignants inexpérimentés, lors des premières séances d’observation, pour vérifier l’exactitude des observations enregistrées.

Si, durant la séance, l’enseignante ou l’enseignant s’aperçoit que le texte choisi est trop difficile, la lecture peut être partagée avec l’élève afin de ne pas le ou la décourager. Il faut dans ce cas veiller à choisir un texte plus approprié par la suite.

* Pour de plus amples renseignements, consulter la Trousse d’évaluation en lecture, coll. « GB+ », Montréal, Groupe Beauchemin, 2003.

Étape 2 – Analyse de la qualité de la lecture. L’enseignante ou l’enseignant détermine le degré de qualité de la lecture (lecture sous-syllabique, syllabique, hésitante, courante, expressive) en se penchant sur le comportement de l’élève en regard de différents aspects qualitatifs de la lecture : respect de la ponctuation et des liaisons, rythme, intonation et débit. Cette information est consignée sur la fiche d’observation individualisée.

Étape 3 – Calcul du taux d’erreurs, du pourcentage de précision et des autocorrections. L’enseignante ou l’enseignant se réfère à ses observations de la lecture à haute voix de l’élève pour calculer le taux d’erreurs commises en cours de lecture puis convertit ce taux d’erreurs en pourcentage de précision. Le pourcentage de précision lui permet ensuite de déterminer si le texte correspond au niveau d’autonomie de l’élève (facile), à son niveau d’apprentissage (instructif) ou à un niveau de difficulté élevé pour l’élève (difficile). Le taux d’autocorrection est également calculé à cette étape. Toutes ces données sont dûment consignées sur la fiche d’observation individualisée.

Étape 4 – Analyse des erreurs et des autocorrections. L’enseignante ou l’enseignant étudie de près les erreurs et les autocorrections enregistrées sur la fiche d’observation individualisée pour identifier les systèmes d’indices que l’élève utilise au cours de sa lecture et ceux qu’elle ou il néglige.

Étape 5 – Synthèse de l’analyse des erreurs et des autocorrections. L’enseignante ou l’enseignant fait la synthèse de l’information recueillie à l’étape précédente pour identifier des tendances dans le comportement général du jeune lecteur ou de la jeune lectrice et définir son profil. Elle ou il rédige son commentaire sur la fiche d’observation individualisée.

Étape 6 – Interventions. À l’aide des fiches d’observation individualisées, l’enseignante ou l’enseignant dresse le bilan des observations des lectures à haute voix pour déterminer les interventions les plus susceptibles d’aider les élèves à progresser. Elle ou il peut ensuite établir le profil de la classe en lecture en vue de la formation de groupes de lecture guidée (voir les exemples et les grilles modèles de bilan des observations et du profil de la classe à l’annexe C).

Fiche d’observation individualisée

Nom de l'élève : _____ Observatrice / Observateur : _____

Année d'études : _____ Date : _____

Titre du texte : _____ Niveau du texte : _____

Nombre de mots du texte : _____ Pourcentage de précision : _____% Taux d'autocorrection : _____

Selon ces données, ce texte correspond :

_____ au niveau d'autonomie de l'élève (facile) – pourcentage de précision de 95 % et plus

_____ au niveau d'apprentissage de l'élève (instructif) – pourcentage de précision situé entre 90 % et 94 %

_____ à un niveau de difficulté élevé pour l'élève (difficile) – pourcentage de précision inférieur à 90 %

Analyse de la qualité de la lecture

Après avoir observé l'élève, sa lecture est qualifiée de :

- _____ *sous-syllabique*. L'élève lit de façon monotone, syllabe par syllabe, avec une lenteur extrême, en ne respectant pas la ponctuation et en ne faisant pas de liaisons.
 - _____ *syllabique*. L'élève lit avec une intonation monocorde en faisant des pauses à chaque syllabe, en lisant par saccades, en ne tenant presque pas compte de la ponctuation et en omettant de faire des liaisons.
 - _____ *hésitante*. L'élève lit lentement en faisant parfois des tentatives d'intonation expressive plus ou moins réussies, en tenant compte de certains signes de ponctuation, en faisant parfois des arrêts qui séparent les mots ou les groupes de mots et en effectuant quelques liaisons.
 - _____ *courante*. L'élève lit de façon soutenue, parfois sur un ton monotone, en faisant des arrêts seulement aux signes de ponctuation et en effectuant plusieurs liaisons.
 - _____ *expressive*. L'élève lit sans hésitation par groupe de mots, en respectant la ponctuation, en faisant les bonnes liaisons et avec une intonation qui s'ajuste au texte et à son auditoire.
-

Synthèse de l'analyse des erreurs et des autocorrections :

Le test sur les concepts reliés à l'écrit

Évaluation : structures de surface

Le quoi

Le test sur les concepts reliés à l'écrit permet de vérifier ce que l'élève connaît de la communication écrite. À partir de tâches simples, l'enseignante ou l'enseignant vérifie l'acquisition des concepts suivants :

- la phrase, le mot et la lettre;
- le livre et l'histoire;
- l'orientation de l'écrit;
- la correspondance entre la langue parlée et la langue écrite.

Le pourquoi

Le test sur les concepts reliés à l'écrit est utilisé en situation d'évaluation diagnostique et sommative pour :

- évaluer l'acquisition des concepts enseignés;
- déceler et clarifier les confusions qui peuvent retarder le passage d'un stade d'acquisition de la lecture à l'autre.

Le comment

L'enseignante ou l'enseignant administre un ensemble de courtes tâches qui peuvent être réalisées individuellement ou en petits groupes et recourt à l'observation directe pour recueillir l'information recherchée.

Le quand

Le test sur les concepts reliés à l'écrit est habituellement administré à la maternelle et au jardin d'enfants.

Exemple : Test sur les concepts reliés à l'écrit

1. Concepts de la phrase, du mot et de la lettre

- A. Encerle le premier mot de la phrase.
- B. Encerle le dernier mot de la phrase.

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

2. Concepts du livre et de l'histoire

- A. Encerle le titre du livre.
- B. Souligne le nom de l'auteur.

C. Encerle dans les mots ci-dessous la lettre qui fait le son que tu entends.

1. soulier 4. vache

2. rivière 5. tire

3. ferme

L'enseignante ou l'enseignant produit phonétiquement les sons suivants :

1. sss 4. vvv

2. vv 5. t

3. mmm

C. Choisis un livre. Ouvre-le et raconte l'histoire.

D. Je vais te lire une histoire. Suis le texte avec ton doigt.

E. Remets les quatre images ci-dessous dans le bon ordre pour faire une histoire.

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

L'examen critique des productions écrites

Évaluation : structures de surface et structures profondes

Le quoi

L'acquisition de la lecture se fait en même temps que celle de l'écriture; les deux vont de pair. Il est utile d'accompagner le diagnostic de la lecture d'une observation de l'écriture à partir d'échantillons significatifs. Les extraits peuvent être tirés du carnet de lecture ou des tâches d'écriture. Ces échantillons reflètent la compréhension de l'élève des concepts reliés à la communication écrite.

Le pourquoi

L'examen critique des productions écrites est principalement utilisé dans le cadre d'une évaluation diagnostique et formative pour :

- révéler les difficultés qui n'ont pas été décelées lors des autres observations;
- confirmer les observations faites au cours de la lecture.

Le comment

L'enseignante ou l'enseignant examine les écrits de l'élève en considérant de façon critique les éléments suivants et prend en note ses observations :

- utilisation des mots (mots fréquents, mots rencontrés dans ses lectures, mots nouveaux) et façon dont ils sont écrits;
- connaissance de la structure générale des textes (début, milieu, fin) et des éléments du récit (p. ex., personnages, lieu, événements);
- utilisation des formes syntaxiques rencontrées dans les lectures;
- connaissance des aspects fonctionnels de la communication écrite (sens de l'écriture, titre, paragraphes, majuscules, ponctuation).

Le quand

L'examen critique des productions écrites se fait de façon régulière, tout au long de l'enseignement.

Le test de conscience phonologique

Évaluation : structures de surface

Le quoi

Le test de conscience phonologique permet de mesurer les habiletés phonologiques des élèves. Les élèves manipulent à l'oral les sons de la langue et exercent graduellement

un certain contrôle sur eux, ce qui les aide lorsque commence l'apprentissage

formel de l'écrit. Les habiletés de conscience phonologique sont donc essentielles à

l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe.

Le pourquoi

Le test de conscience phonologique est utilisé en situation d'évaluation diagnostique, formative et sommative pour :

- identifier les élèves à risque qui pourraient éprouver dès le départ des difficultés dans leur apprentissage formel de la lecture;
- relever les forces et déceler les difficultés de l'élève afin d'intervenir le plus tôt possible.

Le comment

L'enseignante ou l'enseignant :

- observe chaque élève durant les activités de conscience phonologique et d'étude de mots;
- administre des tâches individuelles de conscience phonologique;
- recourt à des tests standardisés tels que le Test de Rosner pour déceler les difficultés que peuvent éprouver certains élèves.

Le quand

L'évaluation des habiletés de conscience phonologique se fait :

- sur une base régulière, de la maternelle à la 1^{re} année;
- à la fin du jardin d'enfants afin de s'assurer que l'élève est en mesure d'entreprendre l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture.

Le Test de conscience phonologique de Rosner est bien connu des orthophonistes : la tâche consiste en partie pour l'élève à répéter un mot en élisant la syllabe initiale ou terminale (Bonjour, tu répètes mais tu ne dis pas jour, qu'est-ce qui reste?) puis se complexifie (cou, tu répètes mais tu ne dis pas k, prononcé phonétiquement, ou encore blanc, tu répètes mais tu ne dis pas b) (Lussier, 2000)

Le test de maîtrise du système graphophonétique

Évaluation : structures de surface

Le quoi

Le test de maîtrise du système graphophonétique permet de vérifier que l'élève établit bien la relation entre le graphème (à l'écrit) et le phonème (à l'oral), cette habileté étant essentielle pour décoder le texte. Le test comprend l'identification des voyelles, des consonnes et des graphèmes composés de deux lettres et plus.

Cette stratégie d'évaluation permet à l'enseignante ou à l'enseignant de mesurer les connaissances que l'élève a du système graphophonétique, de dépister les graphèmes qu'elle ou il confond ainsi que ceux qui lui sont inconnus.

Le pourquoi

Le test de maîtrise du système graphophonétique est utilisé en situation d'évaluation diagnostique, formative et sommative pour :

- évaluer le degré de connaissance du système graphophonétique;
- adapter les stratégies d'enseignement et les attentes du programme pour répondre aux besoins particuliers de chaque élève.

Le comment

L'enseignante ou l'enseignant :

- évalue l'élève individuellement en complétant une grille d'évaluation;
- identifie les indices graphophonétiques que l'élève maîtrise et ceux qu'elle ou il connaît peu ou ne connaît pas;
- peut référer l'élève qui éprouve des difficultés plus sérieuses à l'équipe d'école (p. ex., enseignante titulaire, directeur de l'école, enseignant-ressource) en vue d'une évaluation plus approfondie.

Le quand

Le test de maîtrise du système graphophonétique est administré régulièrement et de façon systématique tout au long de l'enseignement.

Exemple : Teste de maitrise du système graphophonétique

Le test de reconnaissance des mots fréquents

Évaluation : structures de surface

Le quoi

Le test de reconnaissance des mots fréquents consiste à réunir un échantillon de mots déjà étudiés en classe, à présenter cette liste de mots à l'élève et à observer son habileté à les reconnaître spontanément lors de la lecture. Les mots qui figurent fréquemment dans les textes ou les collections de livres pour débutants utilisés pour la lecture peuvent servir à cet effet.

Le pourquoi Le test de reconnaissance des mots fréquents est utilisé en situation d'évaluation diagnostique et formative pour :

- déterminer dans quelle mesure l'élève reconnaît spontanément les mots les plus fréquemment utilisés dans ses lectures;
- regrouper des élèves selon leurs habiletés et leurs besoins d'intervention;
- déterminer si les habiletés de l'élève sont en progression.
- Le comment
- L'enseignante ou l'enseignant :
- prépare une liste de mots tirés des collections de petits livres ou des textes étudiés en lecture et y ajoute un mot d'essai;

- demande à l'élève de lire la liste de mots;
- prend note de son habileté à les reconnaître, sans intervenir durant la lecture pour lui apporter de l'aide.

Le quand

Le test de reconnaissance des mots fréquents est administré sur une base régulière.

Le test de reconnaissance des mots fréquents

Évaluation : structures de surface

Le quoi

Le test de reconnaissance des mots fréquents consiste à réunir un échantillon de mots déjà étudiés en classe, à présenter cette liste de mots à l'élève et à observer son habileté à les reconnaître spontanément lors de la lecture. Les mots qui figurent fréquemment dans les textes ou les collections de livres pour débutants utilisés pour la lecture peuvent servir à cet effet.

Le pourquoi

Le test de reconnaissance des mots fréquents est utilisé en situation d'évaluation diagnostique et formative pour :

- déterminer dans quelle mesure l'élève reconnaît spontanément les mots les plus fréquemment utilisés dans ses lectures;
- regrouper des élèves selon leurs habiletés et leurs besoins d'intervention;
- déterminer si les habiletés de l'élève sont en progression.

Le comment

L'enseignante ou l'enseignant :

- prépare une liste de mots tirés des collections de petits livres ou des textes étudiés en lecture et y ajoute un mot d'essai;
- demande à l'élève de lire la liste de mots;
- prend note de son habileté à les reconnaître, sans intervenir durant la lecture pour lui apporter de l'aide.

Le quand

Le test de reconnaissance des mots fréquents est admin

Le test de reconnaissance des mots fréquents

Évaluation : structures de surface

Le quoi

Le test de reconnaissance des mots fréquents consiste à réunir un échantillon de

mots déjà étudiés en classe, à présenter cette liste de mots à l'élève et à observer son habileté à les reconnaître spontanément lors de la lecture. Les mots qui figurent fréquemment dans les textes ou les collections de livres pour débutants utilisés pour la lecture peuvent servir à cet effet.

Le pourquoi

Le test de reconnaissance des mots fréquents est utilisé en situation d'évaluation diagnostique et formative pour :

- déterminer dans quelle mesure l'élève reconnaît spontanément les mots les plus fréquemment utilisés dans ses lectures;
- regrouper des élèves selon leurs habiletés et leurs besoins d'intervention;
- déterminer si les habiletés de l'élève sont en progression.

Le comment

L'enseignante ou l'enseignant :

- prépare une liste de mots tirés des collections de petits livres ou des textes étudiés
- en lecture et y ajoute un mot d'essai;
- demande à l'élève de lire la liste de mots;
- prend note de son habileté à les reconnaître, sans intervenir durant la lecture pour lui apporter de l'aide.

Le quand

Le test de reconnaissance des mots fréquents est admin

L'évaluation 11.37

Exemple : Test de maîtrise du système graphophonétique (Fiche modèle – Annexe A.2)

Nom de l'élève : Martine Date : 4 mars 2003

	L'élève nomme la lettre et l'accent	L'élève fait le son de la lettre	L'élève trouve un mot qui contient le phonème (écrire le mot)	Réponses incorrectes	Bilan
Voyelles					Confusions - confond les lettres p et q; - confond les sons produits par t et è.
o	✓	✓	coco		
i	✓	✓	pipi		
è				frère	
a	✓	✓	papa		
u	✓	✓	but		
è				bébé	
e	✓	✓			
y	✓	✓			
Consonnes					Lettres inconnues p et q
n	✓	✓	nourours		
s	✓	✓	serpent		
m	✓	✓	Martine		
t	✓	✓	marteau		
d	✓	✓	-dent		
f	✓	✓	Francine		
c	✓	✓	cadeau		
g	✓	✓	garçon		
l	✓	✓	Louis		
b	✓	✓	Bernard		
r	✓	✓	rue		
p				q	
i	✓	✓	jouer		
v	✓	✓	votewe		
z	✓	✓			
h	✓	✓			
k	✓	✓		chapeau	
w	✓	✓			
x	✓	✓			
q				p - papa	

Commentaire
 Sauf pour les deux confusions, Martine connaît bien les lettres et le son qu'elles produisent. Dans bon nombre de cas, il peut nommer un mot qui contient le phonème.

Le test de reconnaissance des mots fréquents

Évaluation : structures de surface

Le quoi

Le test de reconnaissance des mots fréquents consiste à réunir un échantillon de mots déjà étudiés en classe, à présenter cette liste de mots à l'élève et à observer son habileté à les reconnaître spontanément lors de la lecture. Les mots qui figurent fréquemment dans les textes ou les collections de livres pour débutants utilisés pour la lecture peuvent servir à cet effet.

Le pourquoi

Le test de reconnaissance des mots fréquents est utilisé en situation d'évaluation diagnostique et formative pour :

- déterminer dans quelle mesure l'élève reconnaît spontanément les mots les plus fréquemment utilisés dans ses lectures;
- regrouper des élèves selon leurs habiletés et leurs besoins d'intervention;
- déterminer si les habiletés de l'élève sont en progression.

Le comment

L'enseignante ou l'enseignant :

- prépare une liste de mots tirés des collections de petits livres ou des textes étudiés en lecture et y ajoute un mot d'essai;
- demande à l'élève de lire la liste de mots;
- prend note de son habileté à les reconnaître, sans intervenir durant la lecture pour lui apporter de l'aide.

Le quand

Le test de reconnaissance des mots fréquents est administré sur une base régulière.

Exemple : Teste de reconnaissance des mots fréquents

Nom de l'élève : Émilie Date : 4 novembre 2003

L'enseignante ou l'enseignant demande à l'élève de lire la liste de mots et observe son habileté à les reconnaître spontanément.

Liste de mots fréquents	L'élève lit le mot :				
	correctement non	correctement oui	sans hésitation	avec un peu d'hésitation	avec beaucoup d'hésitation
a		✓	✓		
au	✓				
aux	✓				
aller		✓		✓	
autre	✓				
avec		✓	✓		
avoir		✓	✓		
bien		✓	✓		
ce		✓	✓		
cet		✓		✓	
cette		✓		✓	
ces		✓		✓	
comme		✓	✓		
de		✓	✓		
du		✓	✓		
des		✓	✓		
dans		✓	✓		
dire		✓	✓		
donner		✓	✓		
elle		✓	✓		
elles		✓	✓		
en		✓	✓		
et		✓	✓		
être		✓	✓		
faire		✓	✓		
il		✓	✓		
ils		✓	✓		
je		✓	✓		

Commentaire : Difficultés avec le graphème « au » ; un peu d'hésitation avec les mots commençant par le graphème « a ». Quelques exercices de reconnaissance des mots fréquents contenant ces graphèmes aideront Émilie.

La grille d'évaluation adaptée

Évaluation : structures profondes

Le quoi

La grille d'évaluation adaptée contient une série d'énoncés décrivant les niveaux de rendement des élèves pour une tâche donnée et en regard des quatre compétences évaluées en français (raisonnement, communication, organisation des idées et respect des conventions linguistiques). Elle est construite à partir de la grille d'évaluation générique du programme-cadre de français mais se distingue de celle-ci en ce que des critères d'évaluation spécifiques à la tâche sont définis pour chaque compétence*.

Le pourquoi

La grille d'évaluation adaptée est utilisée en situation d'évaluation formative et sommative pour :

- évaluer le rendement de l'élève par rapport à ce qui a déjà été enseigné et selon des critères d'évaluation précis, définis au préalable;
- évaluer de façon globale le rendement de l'élève à la fin d'une étape d'apprentissage en vue de la préparation du bulletin scolaire de l'Ontario;
- illustrer par l'exemple (p. ex., à l'intention des élèves, des parents) les caractéristiques d'un travail de qualité;
- justifier par l'exemple le niveau de rendement de l'élève à des fins de communication et d'échanges (p. ex., rencontre avec l'élève, entretien avec ses parents);
- fournir une représentation globale du rendement de l'élève.

Le comment

L'enseignante ou l'enseignant :

- adapte la grille d'évaluation du rendement du programme-cadre de français en fonction d'un travail précis et selon l'intention poursuivie (évaluation formative, sommative);
- présente aux élèves les critères d'évaluation avant d'administrer la tâche;
- se sert de la grille d'évaluation adaptée pour évaluer le rendement des élèves après avoir administré la tâche.

Le quand

La grille d'évaluation adaptée est utilisée tout au long de l'année pour procéder à l'évaluation de tâches complexes qui font appel aux quatre compétences évaluées en français.

* Pour des exemples de grilles d'évaluation adaptées en lecture, voir Le curriculum de l'Ontario – Copies types, de la 1^{re} à la 8^e année : Lecture, 2000.

Le test de vocabulaire

Évaluation : structures profondes

Le quoi

La compréhension en lecture repose en partie sur la connaissance du vocabulaire.

Certains élèves ont des problèmes de compréhension parce qu'ils ont un vocabulaire limité. Le test de vocabulaire est un excellent moyen de vérifier si l'élève comprend le sens des mots de vocabulaire rencontrés dans ses lectures.

Le pourquoi

Le test de vocabulaire est utilisé en situation d'évaluation diagnostique et formative pour :

- déterminer dans quelle mesure l'élève a accumulé un vocabulaire oral formé de mots dont le sens et l'emploi lui sont familiers;
- regrouper des élèves selon leurs habiletés et leurs besoins d'intervention;
- déterminer si les habiletés de l'élève sont en progression.

Le comment

L'enseignante ou l'enseignant :

- prépare une liste de mots déjà étudiés en classe;
- prépare une tâche d'évaluation permettant de vérifier si l'élève a compris le sens des mots de vocabulaire (p. ex., classement des mots selon des catégories de sens, association de mots et d'images, association de mots et de leur définition).

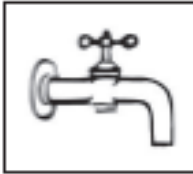
Le quand

Le test de vocabulaire est administré régulièrement tout au long de l'année (p. ex., à la suite de l'étude d'un thème, d'un livre).

Exemple : Test de vocabulaire.

Nom de l'élève : _____ Date : _____

1. Associe les images aux mots.



une bouteille



un entonnoir



une passoire



un robinet



une fougère

2. Classe les mots suivants selon les catégories.

une harpe - une tulipe - un rosier - un sandwich -
un alligator - un dessert - un gâteau - un lierre -
un tuba - une violette - un serpent - une salade -
un lièvre - une araignée - un trombone - un violoncelle



aliments



instruments de musique



plantes



animaux

_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

3. Associe chaque mot à sa définition.

aquatique

Mammifère marin carnivore dont le cerveau est très développé.

dauphin

Ragoût (de lièvre, de lapin) cuit avec du vin.

gravier

Qui croît, qui vit dans l'eau ou au bord de l'eau.

civet

Petits cailloux dont on recouvre les routes.

La tâche question-réponse

Évaluation : structures profondes

Le quoi

La tâche question-réponse est une stratégie d'évaluation conventionnelle qui consiste à poser, oralement ou par écrit, des questions de compréhension sur un texte à la suite d'une lecture. Elle peut comprendre plusieurs catégories de questions basées sur les liens entre le texte et les connaissances et expériences personnelles de l'élève. Cette relation comprend trois niveaux : explicite et textuelle, implicite et textuelle, implicite et fondée sur les connaissances de la lectrice ou du lecteur (Giasson, 1995). Le questionnement doit faire appel aux différents processus mentaux tels le repérage, la sélection, le regroupement, l'inférence, la prédiction et la vérification. Notons que cette stratégie d'évaluation ne permet d'établir que partiellement le bilan fonctionnel de l'élève en lecture. Les questions sont regroupées selon les quatre compétences du programme-cadre de français : raisonnement, communication, organisation des idées et respect des conventions linguistiques. Les évaluations de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) en 3^e et en 6^e année ainsi que les copies types sont basées sur ce modèle d'évaluation.

Le pourquoi

La tâche question-réponse est utilisée en situation d'évaluation diagnostique, formative et sommative pour :

- évaluer le niveau de compréhension d'un texte;
- évaluer l'utilisation des stratégies de compréhension;
- évaluer l'état des compétences des élèves au niveau du raisonnement, de la communication, de l'organisation des idées et du respect des conventions linguistiques.

Le comment

L'enseignante ou l'enseignant :

- prépare une série de questions claires et précises afin d'évaluer les compétences des élèves en lecture;
- utilise des formulations de questions qui ont été modélisées lors de l'apprentissage;
- note globalement le rendement des élèves à l'aide d'une grille d'évaluation adaptée en se référant au besoin au document de copies types.

Le quand

La tâche question-réponse est utilisée sur une base régulière.

Exemple : Tâche question-réponse

Compétence – Raisonnement

Évaluation du degré de compréhension du texte, c'est-à-dire l'habileté à repérer, à analyser ou à interpréter les idées explicites et implicites du texte.

Habiletés requises :

- dégager de l'information du texte;
- interpréter et analyser des idées ou des renseignements tirés du texte;
- montrer sa compréhension du vocabulaire, des expressions et de l'ensemble du texte;
- expliquer les idées du texte.

Suggestions de questions et de consignes

- Nomme tous les personnages de l'histoire.
- Quel est le personnage principal de l'histoire? Comment le sais-tu?
- Choisis un personnage de ce récit. Nomme trois traits de caractère de ce personnage.

Justifie chaque caractéristique à partir du texte.

- Où se passe l'histoire?
- Qu'arrive-t-il à _____ au début de l'histoire?
- Quel est le problème de _____?
- Comment le problème a-t-il été résolu?
- Comment se sent _____ lorsque _____? Trouve dans le texte les mots qui expliquent ta réponse.
- Pourquoi _____ doit-il _____?
- À qui appartient _____?
- Donne une qualité à _____. Trouve dans le texte les mots qui expliquent ta réponse.
- À ton avis, pourquoi a-t-on donné le titre _____ à ce texte?
- Donne un sous-titre à chacune des parties de l'histoire.
- Quelle est l'idée principale du texte? Résume l'idée principale en quelques mots.
- Résume en quelques mots le message que l'auteur veut transmettre dans ce texte.
- Relève quelques idées secondaires de ce texte.
- Quel mot est utilisé dans le texte pour désigner _____?
- Comment le personnage explique-t-il que _____?
- Que veut dire l'expression _____ dans le texte?
- Explique le sens du mot _____. Comment as-tu fait pour comprendre ce mot?

Compétence – Communication

Évaluation de l'habileté de l'élève à établir des liens entre le texte et ses connaissances et expériences personnelles.

Habilités requises :

- relier les idées provenant du texte à ses connaissances et ses expériences personnelles;
- exprimer ses réactions aux textes lus;
- utiliser dans différents contextes le vocabulaire et les idées rencontrés dans ses lectures;
- expliquer son interprétation du texte à l'aide de preuves tirées du texte et de ses connaissances et expériences personnelles.

Suggestions de questions et de consignes

- Suggère une autre façon de _____.
- As-tu aimé l'histoire? Dis pourquoi en te servant du texte et de tes goûts personnels.
- D'après toi, qu'est-ce qu'on fait durant cet événement?
- Quel est ton personnage préféré? Explique ta réponse.
- Qu'as-tu appris dans l'histoire?
- Comment _____ va-t-il _____? Trouve une solution au problème de _____ en te basant sur l'histoire.
- Plusieurs endroits sont décrits dans cette histoire. Lequel préfères-tu? Dis pourquoi.
- Qu'aurais-tu fait à la place de _____?
- D'après toi, quel est le moment le plus important dans l'histoire? Explique ta réponse.
- D'après toi, pourquoi est-il important de _____?
- Suggère de nouveaux moyens qui pourraient aider _____ à _____.
- Es-tu d'accord avec ce que _____ a fait pour résoudre son problème? Explique pourquoi tu es d'accord ou pourquoi tu n'es pas d'accord.
- Plusieurs activités sont décrites dans cette histoire. Laquelle préfères-tu? Explique pourquoi.
- As-tu trouvé ce texte facile ou difficile? Dis ce que tu ressens par rapport au texte en te servant de passages pour préciser tes idées.
- Ce texte t'a-t-il influencé? Explique ta réponse en te servant de passages du texte pour expliquer tes idées.
- Fais un dessin qui représente ton passage préféré du livre. Donne un titre à ton dessin et écris une phrase pour expliquer ce que tu aimes dans ce passage.

Compétence – Organisation des idées

Évaluation de la connaissance des éléments et des caractéristiques du texte et de la compréhension de l'organisation ou du plan du texte.

Habilités requises :

- reconnaître et identifier les textes courants et littéraires prescrits et décrire leurs principales caractéristiques;
- utiliser sa compréhension des éléments de l'organisation des différents types de textes. Suggestions de questions et de consignes
 - Remets les idées suivantes dans l'ordre où elles sont présentées dans le texte (remets les phrases ou les images en ordre pour reconstruire l'histoire).
 - Relie l'action au personnage.
 - De quel genre de texte s'agit-il? Donne des caractéristiques de ce type de texte.
 - Trouve des mots dans le texte qui démontrent que l'histoire est imaginaire.
 - Que fait l'auteur pour indiquer que quelqu'un parle?
 - Pourquoi le mot _____ est-il écrit en lettres majuscules? en italiques?
 - L'auteure présente ses idées de différentes façons. Explique pourquoi elle utilise des bulles, des paragraphes et des illustrations.
 - Trouve un exemple dans le texte où l'auteur utilise des guillemets et explique pourquoi il se sert des guillemets à cet endroit du texte.

Compétence – Respect des conventions linguistiques

Évaluation de la compréhension des conventions linguistiques étudiées qui sont présentes dans le texte.

Habilités requises :

- connaître les conventions linguistiques étudiées;
- utiliser sa compréhension des conventions linguistiques étudiées pour comprendre le texte;
- identifier et expliquer les différentes conventions linguistiques.

Suggestions de questions et de consignes

- Remets les mots en ordre pour former une phrase.
- Relie la phrase au bon dessin.
- Complète les phrases d'après l'histoire.
- Encerle le verbe dans chaque phrase.
- Encerle les groupes de lettres qui font le son _____ dans cette phrase.
- Pourquoi y a-t-il un _____ à la fin du mot _____ dans cette phrase?
- Le pronom _____ remplace quel mot dans cette phrase?
- Classe les mots suivants selon le nombre de syllabes.
- Trouve dans le texte un mot de la même famille que _____.

- Pourquoi les mots _____ et _____ s'écrivent-ils de façon différente?
- Explique pourquoi il y a un point d'exclamation à la fin de cette phrase.

La tâche de performance

Évaluation : structures profondes

Le quoi

La tâche de performance exige que l'élève fasse la démonstration de ses compétences en lecture dans un contexte authentique. L'accent est mis autant sur le processus que sur le produit créé, lequel doit découler de sa lecture. Par exemple, on peut lui demander de produire la jaquette d'un livre dont le texte a été composé collectivement par les élèves de la classe, de créer une affiche annonçant un spectacle ou encore d'inventer une saynète relatant les péripéties d'un récit que l'on présentera aux autres classes.

Le pourquoi

La tâche de performance est utilisée surtout en situation d'évaluation formative et sommative pour :

- évaluer le niveau de compréhension des élèves;
- fournir aux élèves un contexte authentique pour démontrer leurs compétences en lecture;
- renforcer la motivation des élèves.

Le comment

L'enseignante ou l'enseignant :

- élabore la tâche ou le problème à résoudre en tenant compte des intérêts des élèves;
- définit, en collaboration avec les élèves, les critères d'évaluation pour la tâche;
- élabore, avec les élèves, une grille d'évaluation adaptée;
- observe le travail des élèves : processus de création, produit, prestation;
- note de façon globale le rendement des élèves en sollicitant, si désiré, la participation des autres élèves pour la notation.

Le quand

La tâche de performance est utilisée sur une base régulière.

Exemple : Tâche de performance

Énoncé de la tâche : Utilise des techniques de collage et d'assemblage de ton choix pour créer une oeuvre qui traduit ta compréhension d'un livre que tu as lu et apprécié.

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

Le rappel du texte

Évaluation : structures profondes

Le quoi

Le rappel du texte consiste à demander à l'élève de redire dans ses propres mots un texte lu. C'est une stratégie d'évaluation qui renseigne sur la façon dont l'élève sélectionne de l'information pour reconstruire le sens d'un texte. Le rappel du texte peut servir à l'évaluation de la compréhension de différents types de textes, mais se prête particulièrement bien à l'évaluation de la compréhension du récit.

Le pourquoi

Le rappel du texte est utilisé en situation d'évaluation diagnostique, formative et sommative pour :

- évaluer la compréhension de l'élève;
- observer la façon dont l'élève sélectionne de l'information et la réorganise pour reconstruire une histoire dans ses propres mots;
- observer la compréhension du sens et l'emploi du vocabulaire rencontré dans un texte.

Le comment

L'enseignante ou l'enseignant :

- présente à l'élève un texte convenant à son niveau d'apprentissage puis l'invite à lire le texte silencieusement ou à haute voix ou le lit à l'élève au stade de la lecture émergente;
- demande à l'élève de redire le texte à sa façon et, si désiré, enregistre le rappel aux fins de l'analyse;
- fournit des indices à l'élève et pose des questions seulement lorsqu'il y a blocage ou confusion;
- note les éléments du rappel du texte sur une grille d'observation;
- analyse l'information consignée dans la grille d'observation. L'analyse quantitative (plus analytique) tient compte de la quantité d'éléments rapportés tandis que l'analyse qualitative (plus globale) tient compte des éléments ajoutés ainsi que de la compréhension générale du récit.

Le quand

Le rappel du texte est utilisé sur une base régulière pour vérifier le niveau de compréhension des élèves.

Exemple : Grille d'observation – le rappel du texte

Nom de l'élève : Andréa Date : 4 novembre 2003

Type de rappel : Lecture silencieuse <input checked="" type="checkbox"/> Lecture à haute voix _____	Réponse ordonnée (rappel libre)	Réponse incitée (rappel dirigé)
Placer un crochet (✓) dans la colonne appropriée pour chaque élément évoqué. Indiquer par un chiffre l'ordre dans lequel l'élève évoque les différents éléments du récit.		
Titre : <u>La tente</u>	✓	
Situation initiale : <u>Une fois, c'était deux petites filles, Annie et Gina</u> ①	✓	
Personnages (De qui parle-t-on dans l'histoire?) :		
• Personnage principal		
• Personnages secondaires		
Temps (À quel moment se passe l'histoire?) :		
Lieu (Où se passe l'histoire?) : <u>C'était dans la cour de Annie</u> ②		✓
Événement perturbateur (Quel est le problème, la difficulté, le signal d'autres événements?) : <u>Elles voulaient monter la tente pour coucher dedans</u> ③	✓	
Péripéties (Que se passe-t-il?) : <u>Annie a monté la tente toute croche</u> ④	✓	
<u>Gina a dit : « Je sais comment » et elle l'a montée toute droite elle aussi</u> ⑤ <u>Elles ne trouvaient pas les instructions</u> ⑥	✓✓	
Résolution (Comment le problème a-t-il été réglé?) :		
<u>Les filles ont décidé d'aller coucher dans la maison</u> ⑦	✓	
Dénouement (Comment l'histoire se termine-t-elle?) : <u>Quand elles ont mis la tente dans la boîte, elles ont vu les instructions sur la boîte</u> ⑧	✓	
Analyse : <u>Andréa a bien compris l'histoire et a su faire le rappel libre des parties principales du récit en respectant la chronologie des événements.</u>		

Le texte de closure

Évaluation : structures profondes

Le quoi

La technique de closure consiste à demander à l'élève de compléter un texte en y ajoutant les mots manquants. Cette activité permet de mesurer l'habileté de la lectrice ou du lecteur à utiliser les systèmes d'indices pour compléter un texte et en démontrer ainsi sa compréhension.

Le pourquoi

Le texte de closure est utilisé en situation d'évaluation diagnostique, formative et sommative pour :

- évaluer la compréhension des textes;
- évaluer l'utilisation des systèmes d'indices sémantiques et syntaxiques pour comprendre le texte;
- vérifier si la lecture de l'élève est axée sur le sens;
- évaluer l'habileté de l'élève à utiliser les contextes linguistique et extra-linguistique pour comprendre le texte;
- vérifier si l'élève utilise ses connaissances antérieures pour construire le sens d'un texte.

Le comment

L'enseignante ou l'enseignant :

- choisit un texte non connu des élèves et convenant à leur niveau d'apprentissage;
- transcrit le texte en laissant intactes les première et dernière phrases, en supprimant un mot tous les cinq mots pour le reste du texte et en remplaçant chacun par un trait de longueur uniforme;
- invite l'élève à lire silencieusement tout le texte;
- invite l'élève à compléter le texte par écrit ou à dire les mots qui manquent.

Le quand

Le texte de closure peut être utilisé sur une base régulière.

Exemple : texte de closure

Mon Lapin



Maman m'a acheté un lapin. Il s'appelle Grandes _____. Son poil est doux
_____ long. Grandes Oreilles a _____ longues oreilles. Mon beau
_____ lapin a des moustaches. _____ nez est tout petit _____ il bouge
toujours. Grandes _____ mange de la laitue _____ des carottes. Mon lapin
_____ demeure dans une cage _____ ma chambre à coucher. _____
court et court partout. J'aime mon lapin.

Le carnet de lecture

Évaluation : structures profondes et motivation

Le quoi

Le carnet de lecture est un cahier dans lequel l'élève réagit à ses lectures par écrit ou par l'entremise du dessin. L'élève se sert de ce carnet pour noter ses réactions, ses questions et ses réflexions personnelles. L'enseignante ou l'enseignant précise l'objectif de chaque activité à l'intention des élèves en ciblant une ou plusieurs des compétences en lecture. La tâche peut porter sur plusieurs personnages du livre, sur le sujet d'un récit ou sur certaines parties d'un texte.

Le pourquoi

Le carnet de lecture est utilisé surtout en situation d'évaluation formative pour :

- évaluer la compréhension du texte lu;
- évaluer les habiletés supérieures de la pensée;
- évaluer, selon la nature de la tâche, l'une ou l'autre des compétences de l'élève en lecture (raisonnement, communication, organisation des idées, respect des conventions linguistiques);
- évaluer la motivation.

Le comment

L'enseignante ou l'enseignant :

- demande à l'ensemble des élèves de réagir oralement à la lecture;
- présente aux élèves, en la modélisant au besoin, une tâche bien définie suite à une lecture aux élèves, à une lecture partagée ou à une lecture autonome et leur demande d'effectuer cette tâche dans leur carnet de lecture;
- procède à l'évaluation du travail réalisé dans le carnet de lecture;
- rencontre chaque élève pour lui faire part de ses réactions.

Le quand

Le carnet de lecture est utilisé régulièrement après une lecture faite aux élèves, une lecture partagée ou une lecture autonome (objectivation).

Exemple : Page d'un carnet de lecture

Énoncé de la tâche : Si tu étais l'auteur du livre que tu viens de lire, quelle page aurais-tu aimé ajouter?

Crée cette page en écrivant le texte sur les lignes et en ajoutant l'illustration dans l'espace restant.

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

L'inventaire des intérêts et l'observation des attitudes

Évaluation : motivation

Le quoi

L'inventaire des intérêts et l'observation des attitudes fournissent des renseignements supplémentaires sur la lectrice ou le lecteur. La grille d'observation des attitudes et le questionnaire sur les intérêts peuvent notamment servir à identifier les élèves pour qui la lecture ne représente pas une valeur positive. Connaître les intérêts des élèves aide par ailleurs les enseignants à proposer à chacun et chacune des lectures qui correspondent à leurs goûts, à élargir l'éventail des lectures des élèves et à assurer une certaine progression dans leur choix. Ces outils permettent de dégager un profil plus précis de l'élève. L'évolution des attitudes de l'élève face à la lecture peut aussi indiquer aux enseignants quelle direction prendre en matière d'intervention.

Le pourquoi

L'inventaire des intérêts et l'observation des attitudes sont surtout utilisés dans le cadre d'une évaluation diagnostique pour :

- mesurer le degré de motivation des élèves dans différentes situations de lecture;
- tenir compte de ce qui les intéresse pour mieux planifier l'enseignement.

Le comment

Il existe deux façons d'évaluer l'intérêt et l'attitude des élèves face à la lecture : la première consiste à les observer et la seconde à les interroger.

L'enseignante ou l'enseignant :

- observe l'élève dans des situations variées en complétant une grille d'observation;
- rencontre individuellement l'élève et lui pose des questions précises sur ses habitudes, ses goûts et ses intérêts.

Le quand

L'inventaire des intérêts est administré au début de l'année scolaire tandis que l'observation des attitudes se fait tout au long de l'année.

Exemple : Grille d'observation des attitudes au stade de la lecture émergente

Nom de l'élève : *Javie-Hélène* Date : *4 février 2003*

	rarement	parfois	régulièrement	toujours
Dans des situations de lecture, de jeux et d'apprentissage, l'élève :				
▪ s'intéresse à l'écrit dans son environnement (p. ex., tente de décoder des messages, pose des questions).				✓
▪ choisit volontairement des activités de lecture.			✓	
▪ s'intéresse à différents genres de livres.				✓
▪ demande qu'on lui fasse la lecture.				✓
▪ écoute attentivement lorsqu'on lit.			✓	
▪ pose des questions et commente la lecture.			✓	
▪ apporte des livres à la maison.			✓	
▪ prend soin des livres.				✓
▪ parle de ses livres préférés et les montre à la classe.				✓
▪ s'intéresse aux activités d'écriture.		✓		
▪ fabrique des petits livres.		✓		
▪ s'inspire des histoires pour inventer des jeux de rôle.			✓	
▪ veut lire pour les autres.		✓		
▪ imite l'intonation de l'enseignante ou de l'enseignant en racontant une histoire.		✓		
▪ connaît par cœur son ou ses livres préférés.				✓
Commentaire :				
<p><i>L'attitude de Javie-Hélène face à la lecture est positive. Elle parle de ses lectures, réinvoque ce qu'elle apprend et manifeste spontanément son intérêt pour la lecture.</i></p>				

Exemple : Questionnaire – intérêt pour la lecture.

Nom de l'élève : Dorek Date : 15 septembre 2003

Aimes-tu lire? <u>Oui.</u>
Quels genres de livres aimes-tu lire? <u>Des livres d'histoire, des livres de contes, des livres sur les sports.</u>
As-tu des livres à la maison? Peux-tu me donner le titre de quelques-uns de ces livres? <u>Non.</u>
Vas-tu à la bibliothèque municipale? <u>Des fois. Pas souvent.</u>
Qu'aimes-tu faire pendant ton temps libre? <u>Jouer au hockey, regarder la télé.</u>
Quelles sont tes émissions de télévision préférées? <u>Le hockey.</u>
Lis-tu à la maison? <u>Des fois.</u>
Est-ce qu'on te lit des histoires à la maison? <u>Des fois, quand j'étais petit.</u>
Aimes-tu qu'on te lise des histoires? <u>Oui.</u>
Es-tu une bonne lectrice, un bon lecteur? <u>Pas si pire.</u>
Comment as-tu appris à lire? <u>À l'école, en lisant tous les jours.</u>
Que fais-tu quand tu ne comprends pas ce que tu lis? <u>Je demande à quelqu'un.</u>
Où aimes-tu lire? As-tu un coin de lecture préféré? Lequel? <u>Dans le salon.</u> <u>Oui. Sur le sofa.</u>
Aimes-tu parler de tes lectures avec les autres? <u>Je ne sais pas.</u>
Commentaire : <u>La lecture ne semble pas faire partie des loisirs de Dorek au quotidien mais il aime qu'on lui raconte des histoires et a l'air passionné par le hockey. Il a besoin d'encouragements. Il lui faut lire plus pour développer ses compétences de lecteur et prendre plus de plaisir à lire.</u>

L'inventaire des lectures personnelles

Évaluation : motivation

Le quoi

L'inventaire des lectures personnelles est une liste dressée par l'élève de ses lectures faites à l'école et à la maison. Chaque élève tient son inventaire. Cet instrument d'évaluation est utilisé pour mieux connaître l'élève, ses intérêts, ses goûts et ses habitudes de lecture autonome.

Le pourquoi

L'inventaire des lectures personnelles est utilisé en situation d'évaluation formative pour :

- évaluer la motivation;
- évaluer l'habileté de l'élève à faire des choix de lectures convenant à son niveau et à ses besoins;
- connaître les intérêts et les habitudes de l'élève;
- discuter avec l'élève de ses choix et de ses habitudes de lecture et lui proposer le cas échéant des lectures convenant davantage à ses besoins et correspondant davantage à ses intérêts.

Le comment

L'enseignante ou l'enseignant :

- prépare l'inventaire selon les informations qu'elle ou il veut recueillir;
- ramasse à l'occasion les inventaires des lectures personnelles et analyse l'information qui y est consignée;
- rencontre au besoin les élèves afin de discuter de leur choix de textes et de leurs habitudes de lecture.

Le quand

L'inventaire des lectures personnelles devrait être tenu à jour par l'élève tout au long de l'année scolaire et devrait être régulièrement consulté par l'enseignante ou l'enseignant.

Exemple : Inventaire de mes lectures personnelles

Nom de l'élève : Michel

Légende : ★ (un peu aimé) ★★ (beaucoup aimé) ★★★ (énormément aimé)

Date	Titre	Auteur ou auteur	*	**	***
17-9	Pourquoi la Pluie?	Julie Lavoie	✓		
23-9	La forêt enchantée	Julien Martin		✓	
26-9	Le Problème avec Papa	Babette Cole			✓
1-10	Gare au vétérinaire	Babette Cole			✓

Annexe A.1 : Fiche anecdotique d'observation directe

Activité / contexte : _____

Étape au bulletin scolaire
1 2 3

Observations visées : _____

Nom :	Nom :	Nom :	Nom :
Date :	Date :	Date :	Date :

Nom :	Nom :	Nom :	Nom :
Date :	Date :	Date :	Date :

Nom :	Nom :	Nom :	Nom :
Date :	Date :	Date :	Date :

Annexe A.2 : Teste de maitrise du système graphophonétique.

Nom de l'élève : _____ Date : _____

	L'élève nomme la lettre et l'accent	L'élève fait le son de la lettre	L'élève trouve un mot qui contient le phonème (écrire le mot)	Réponses incorrectes	Bilan
Voyelles					Confusions
o					
i					
é					
a					
u					
ê					
e					
y					
Consonnes					Lettres inconnues
n					
s					
m					
t					
d					
f					
c					
g					
l					
b					
r					
p					
j					
v					
z					
h					
k					
w					
x					
q					

Annexe A.3 : Grille d'observation – le rappel du texte

Nom de l'élève : _____ Date : _____

Type de rappel : Lecture silencieuse _____ Lecture à haute voix _____	Réponse orale (rappel libre)	Réponse écrite (rappel dirigé)
<p>Placer un crochet (✓) dans la colonne appropriée pour chaque élément évoqué. Indiquer par un chiffre l'ordre dans lequel l'élève évoque les différents éléments du récit.</p>		
Titre :		
Situation initiale :		
Personnages (De qui parle-t-on dans l'histoire?) :		
• Personnage principal		
• Personnages secondaires		

Temps (À quel moment se passe l'histoire?) :		

Lieu (Où se passe l'histoire?) :		

Événement perturbateur (Quel est le problème, la difficulté, le signal d'autres événements?) :		

Péripéties (Que se passe-t-il?) :		

Résolution (Comment le problème a-t-il été réglé?) :		

Dénouement (Comment l'histoire se termine-t-elle?) :		

Analyse :		

Annexe A.4 : Grille d'observation des attitudes au stade de la lecture émergente.

Nom de l'élève : _____ Date : _____

Dans des situations de lecture, de jeux et d'apprentissage, l'élève :	souvent	parfois	régulièrement	toujours
• s'intéresse à l'écrit dans son environnement (p. ex., tente de décoder des messages, pose des questions).				
• choisit volontairement des activités de lecture.				
• s'intéresse à différents genres de livres.				
• demande qu'on lui fasse la lecture.				
• écoute attentivement lorsqu'on lit.				
• pose des questions et commente la lecture.				
• apporte des livres à la maison.				
• prend soin des livres.				
• parle de ses livres préférés et les montre à la classe.				
• s'intéresse aux activités d'écriture.				
• fabrique des petits livres.				
• s'inspire des histoires pour inventer des jeux de rôle.				
• veut lire pour les autres.				
• imite l'intonation de l'enseignante ou de l'enseignant en racontant une histoire.				
• connaît par cœur son ou ses livres préférés.				
Commentaire : 				

Annexe A.5 : Questionnaires – intérêt pour la lecture.

Nom de l'élève : _____ Date : _____

<p>Aimes-tu lire? _____</p> <p>Quels genres de livres aimes-tu lire? _____</p> <p>As-tu des livres à la maison? Peux-tu me donner le titre de quelques-uns de ces livres?</p> <p>_____</p> <p>Vas-tu à la bibliothèque municipale? _____</p> <p>Qu'aimes-tu faire pendant ton temps libre? _____</p> <p>_____</p> <p>Quelles sont tes émissions de télévision préférées? _____</p> <p>_____</p> <p>Lis-tu à la maison? _____</p> <p>Est-ce qu'on te lit des histoires à la maison? _____</p> <p>Aimes-tu qu'on te lise des histoires? _____</p> <p>Es-tu une bonne lectrice, un bon lecteur? _____</p> <p>Comment as-tu appris à lire? _____</p> <p>_____</p> <p>Que fais-tu quand tu ne comprends pas ce que tu lis? _____</p> <p>_____</p> <p>Où aimes-tu lire? As-tu un coin de lecture préféré? Lequel? _____</p> <p>_____</p> <p>Aimes-tu parler de tes lectures avec les autres? _____</p> <p>_____</p> <p>Commentaire :</p>

Annexe B : La séance d'observation individualisée de la lecture à haute voix – Marche à suivre

ÉTAPE 1 – Enregistrement des observations

Il est important de consigner les observations de la lecture à haute voix en utilisant les conventions établies afin d'assurer une uniformité et une fiabilité dans l'interprétation des données de l'évaluation de la lecture à haute voix chez les élèves, peu importe qui évalue ou analyse la fiche d'observation individualisée. Les principales conventions à respecter* sont présentées ci-après sous forme de consignes illustrées par l'exemple.

Les conventions

Extrait non disponible en raison de restrictions relatives aux droits d'auteur. Pour l'intégrale, voir la version imprimée.

ÉTAPE 2 – Analyse de la qualité de la lecture

Avant de procéder au calcul et à l'analyse des erreurs et des autocorrections, on procède à l'analyse de la qualité de la lecture qui vient de se dérouler. Cette analyse porte sur les aspects qualitatifs de la lecture (respect de la ponctuation, respect des liaisons, rythme, intonation et débit), lesquels sont examinés à travers les comportements de la lectrice ou du lecteur. Voici des questions que l'on se pose pour déterminer le degré de qualité de la lecture en regard de ces différents aspects.

Le respect de la ponctuation : Est-ce que l'élève fait une pause au point? module sa voix en fonction des points d'exclamation et d'interrogation?

Le respect des liaisons : Est-ce que l'élève fait les liaisons? Sont-elles justes?

Le rythme : Est-ce que l'élève fait des césures dans la phrase au bon endroit? lit par regroupement de mots (p. ex., « Le petit chat / saute / sur la table. »)?

L'intonation : Est-ce que l'élève lit d'une façon monocorde ou expressive?

Le débit : Est-ce que l'élève lit sans hésitation? par saccades? lentement? normalement comme lorsqu'on parle de façon à être bien compris de son interlocuteur ou de son interlocutrice?

On distingue cinq degrés de qualité de la lecture au cours des stades d'acquisition de la lecture :

- la lecture sous-syllabique,
- la lecture syllabique,
- la lecture hésitante,
- la lecture courante,
- la lecture expressive.

Le tableau ci-après fournit une description des comportements observables qui caractérisent chaque lecture. Cette information, qui sert à analyser la qualité de la lecture chez les élèves, figure sur la fiche d'observation individualisée (voir l'annexe C).

Stade d'acquisition de la lecture	Qualification de la lecture	Descriptions du comportement du lecteur ou de la lectrice
Lecture émergente	Sous-syllabique	L'élève lit de façon monotone, syllabe par syllabe, avec une lenteur extrême, en ne respectant pas la ponctuation et en ne faisant pas de liaisons.

Stade d'acquisition de la lecture	Qualification de la lecture	Descriptions du comportement du lecteur ou de la lectrice
Lecture émergente et débutante.	Syllabique	L'élève lit avec une intonation monocorde en faisant des pauses à chaque syllabe, en lisant par saccades, en ne tenant presque pas compte de la ponctuation et en omettant de faire des liaisons.
Lecture débutante	Hésitante	L'élève lit lentement en faisant parfois des tentatives d'intonation expressive plus ou moins réussies, en tenant compte de certains signes de ponctuation, en faisant parfois des arrêts qui séparent les mots ou les groupes de mots et en effectuant quelques liaisons.
Lecture courante (Début)	Courante	L'élève lit de façon soutenue, parfois sur un ton monotone, en faisant des arrêts seulement aux signes de ponctuation et en effectuant plusieurs liaisons.
Lecture courante (Avancée)	Expressive	L'élève lit sans hésitation par groupe de mots, en respectant la ponctuation, en faisant les bonnes liaisons et avec une intonation qui s'ajuste au texte et à son auditoire.

ÉTAPE 3 – Calcul du taux d'erreurs, du pourcentage de précision et des autocorrections

Il faut analyser chacune des observations enregistrées sur la fiche d'observation individualisée avant de faire le calcul du taux d'erreurs et des autocorrections. Les conventions d'analyse décrites dans le tableau suivant faciliteront ce travail. Ne pas considérer comme une erreur, ce comportement étant souhaitable, mais relever le total des autocorrections.

Comportement	Condition	Acceptable		Compte pour une erreur
		oui	non	
Substitution	si elle n'est pas corrigée		✓	✓
	si elle est corrigée	✓		
Omission			✓	✓
Ajout			✓	✓
Hésitation	qui n'aboutit pas au mot		✓	✓
	qui aboutit au mot	✓		
Répétition		✓		
Blocage			✓	✓
Demande d'aide	suivie d'une lecture correcte	✓		
Confusion	<i>À considérer comme une seule erreur. Seule la deuxième tentative est évaluée.</i>		✓	✓
Autocorrection	<i>Ne pas considérer comme une erreur, ce comportement étant souhaitable, mais relever le total des autocorrections.</i>			

Calcul du taux de précision en pourcentage

Le taux de précision est calculé en divisant le nombre de mots lus par le nombre d'erreurs. Le tableau ci-dessous permet de convertir le taux d'erreurs en pourcentage de précision. Le taux de précision sert ensuite à déterminer le degré de difficulté du texte par rapport aux habiletés de lecture de l'élève. Rappelons que les livres utilisés dans la classe doivent être classés selon leur niveau de difficulté, en tenant compte des situations de lecture et du taux de précision des élèves en lecture.

Exemple : Nombre de mots lus 150

Nombre d'erreurs 15

$$150 \div 15 = 10$$

L'élève a un taux d'erreurs de 1 : 10. Le pourcentage de précision est de 90 %.

Conclusion : Le texte lu correspond au niveau d'apprentissage de l'élève (instructif).

Taux d'erreurs

1 : 200

1 : 100

1 : 50

1 : 35

1 : 25

1 : 20

1 : 17

1 : 14

1 : 12,5

1 : 11,75

1 : 10

1 : 9

1 : 8

1 : 7

1 : 6

1 : 5

1 : 4

1 : 3

1 : 2

Pourcentage de précision

99,5

99

98

97

96

95

94

93

92

91

90

89

87,5

85,5

83

80

75

66

50

Niveau d'autonomie (facile)

Le taux de précision est de 95 % et plus. L'élève fait 5 erreurs et moins par 100 mots.

Niveau d'apprentissage (instructif)

Le taux de précision est de 90 à 94 %. L'élève fait de 6 à 10 erreurs par 100 mots.

Niveau de difficulté élevé (difficile)

Le taux de précision est de moins de 90 %. L'élève fait plus de 10 erreurs par 100 mots.

ÉTAPE 4 – Analyse des erreurs et des autocorrections

L'analyse des erreurs et des autocorrections permet de comprendre les processus qui entrent en action lorsqu'un ou une élève lit un texte. En analysant de près les comportements des jeunes lecteurs, il est en effet possible d'identifier clairement les systèmes d'indices qu'ils utilisent pour avancer dans leur lecture : indices graphophonétiques (gr), indices sémantiques (sm) et indices syntaxiques (st).

Les indices graphophonétiques

L'élève qui a recours aux indices graphophonétiques se sert de sa connaissance des lettres ainsi que des sons qu'elles produisent. Les informations graphiques (les graphèmes) comme la longueur et la forme des lettres, les lettres initiales et les groupements de lettres lui permettent de reconnaître les mots.

Les indices sémantiques

L'élève qui a recours aux indices sémantiques se sert du contexte, de ses connaissances et de ses expériences personnelles pour interpréter le texte. Les indices sémantiques lui fournissent des renseignements sur la signification que revêt le texte pour lui ou pour elle. Lors d'une lecture, ce savoir permet à l'élève de prédire les mots et de s'autocorriger quand les mots qu'elle ou il lit n'ont pas de sens.

Les indices syntaxiques

L'élève qui a recours aux indices syntaxiques se sert de sa connaissance des structures de la langue lors de la lecture d'un texte. L'ordre des mots, le rapport entre les mots, le temps des verbes, le genre et le nombre des mots lui dévoilent le sens des structures -- langagières utilisées dans le texte et donc le sens du texte.

Erreur/Auto-correction	Source d'information	Description/Justification
Texte Le chien joue avec le chat. Lecture Le chien joue avait le chat.	GR	L'élève recourt aux indices graphophonétiques (gr) (les deux premières lettres des mots avec et avait) mais ne tient pas compte de la syntaxe (st) de la phrase, ni du sens (sm).

Erreur/Auto-correction	Source d'information	Description/Justification
<p>Texte Le chien saute dans l'eau. Lecture Le chien sort de l'eau.</p>	GR ST	L'élève recourt aux indices graphophonétiques (gr) (tient compte des lettres initiales) et aux indices syntaxiques (st) (s'assure d'avoir un verbe après le sujet le chien et une préposition pour annoncer l'eau) mais ne recourt pas aux indices sémantiques (sm) dans le contexte de l'histoire
<p>Texte Le chien est tout trempé. Lecture Le chien est tout mouillé.</p>	ST SM	L'élève recourt aux indices syntaxiques (st) (cherche un attribut au mot chien) ainsi qu'aux indices sémantiques (sm) (cherche une conséquence au fait que le chien a joué dans l'eau) mais ne recourt pas aux indices graphophonétiques (gr) (les graphèmes des mots mouillé et trempé ne se ressemblent pas).
<p>Texte Bijou aime jouer avec Minet. Lecture Bien aime jouer Bijou aime jouer avec Minet.</p>	ST SM GR	L'élève recourt aux indices syntaxiques (st) pour s'autocorriger (l'adverbe bien ne peut précéder le verbe aime jouer, il faut donc un nom). Lors de la répétition et de l'autocorrection, l'élève recourt aux indices sémantiques (sm) et aux indices graphophonétiques (gr) pour lire le mot Bijou.

ÉTAPE 5 – Synthèse de l'analyse des erreurs et des autocorrections

Les résultats de l'analyse des erreurs et des autocorrections font ressortir des tendances dans le comportement des lecteurs. Ces tendances permettent de définir et de distinguer différents types de lecteurs.

Les lecteurs qui n'ont recours qu'aux indices graphophonétiques Ces élèves sont centrés sur le code. Ils font une lecture qui semble parfois laborieuse puisqu'ils s'attardent sur chaque syllabe. Ils sont très soucieux de l'exactitude du déchiffrement. Malgré leur souci de bien décoder les mots syllabe par syllabe et même lettre par lettre, il leur arrive souvent de lire des mots qui n'existent pas dans la langue ou des mots qui n'ont aucun sens dans le contexte. Ils ne reconnaissent pas beaucoup de mots de façon globale. Ces élèves sont rarement à la recherche du sens de ce qu'ils sont en train de lire. C'est pourquoi ils ne s'autocorrigent que très rarement. « Le lecteur [...] utilise à l'excès la stratégie graphophonétique (sans la maîtriser), mais n'emploie presque pas les autres stratégies. Il n'a pas saisi que lire consiste à chercher un sens. Il ne vérifie donc pas ce qu'il déchiffre par le sens. »

(Van Grunderbeeck, 1994, p. 99)

Les lecteurs qui n'ont recours qu'aux indices sémantiques

Ces élèves sont centrés sur le sens. Ils démontrent une certaine aisance face à la lecture d'un texte en ayant recours à leur connaissance du sujet ainsi qu'aux informations contextuelles puisées de la mise en situation ou des illustrations qui accompagnent le texte. Ces élèves reconnaissent spontanément plusieurs mots du texte et s'en servent comme point de départ pour deviner ou imaginer le reste sans en vérifier l'exactitude au moyen des indices graphophonétiques. Les erreurs qu'ils font sont souvent acceptables du point de vue sémantique. Ils s'autocorrigent très rarement puisqu'ils ne sont pas conscients de leurs erreurs. « Ce lecteur utilise à outrance la stratégie sémantico-contextuelle; il fait appel à la stratégie de reconnaissance immédiate de mots, mais il ne vérifie pas ce qu'il dit par un retour à l'observation des lettres. Il éprouve beaucoup de difficulté à découper les mots en syllabes, à les analyser et à employer la combinatoire graphophonétique. » (Van Grunderbeeck, 1994, p. 100)

Les lecteurs qui ont recours parfois aux indices graphophonétiques, parfois aux indices sémantiques

Ces élèves sont centrés tantôt sur le code, tantôt sur le sens. Ils sont habiles à utiliser les indices graphophonétiques et sémantiques mais le font de façon isolée; ils combinent rarement ces deux systèmes d'indices pour vérifier leur lecture. « Ce lecteur possède plusieurs stratégies, mais ne les fait pas interagir. » (Van Grunderbeeck, 1994, p. 101)

Les lecteurs qui utilisent simultanément les trois systèmes d'indices

Ces élèves sont en général de bons lecteurs car ils sont à la recherche de sens. Ils ont recours aux informations puisées à la fois dans le code et dans le contexte. Pour découvrir le sens d'un texte, ils utilisent les indices graphophonétiques et les font interagir avec les indices syntaxiques et sémantiques. En résumé, ces élèves possèdent

d'excellentes stratégies, et ils s'en servent pour vérifier leur lecture et pour s'autocorriger le cas échéant.

ÉTAPE 6 – Interventions

La synthèse de l'analyse des erreurs et des autocorrections permet de former des groupes d'élèves pour la lecture guidée en tenant compte des niveaux de développement ou des objectifs pédagogiques correspondant aux besoins d'intervention identifiés. Le tableau suivant présente des pistes d'intervention regroupées selon les différents comportements observés chez les jeunes lecteurs.

Comportement observé	Pistes d'interventions
L'élève n'a recours qu'à un système d'indices.	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement explicite de l'utilisation des autres systèmes d'indices lors de la lecture guidée ou de la lecture partagée. • Questionnement qui incite à l'utilisation des autres systèmes d'indices (p. ex., « Cela a-t-il du sens? Cela se dit-il ainsi en français? Est-ce bien un mot? »). • Modélisation du questionnement pouvant aider l'élève à vérifier ses hypothèses de façon autonome.
L'élève a tendance à axer sa lecture sur le sens et la syntaxe mais a rarement recours aux indices graphophonétiques.	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement explicite du système graphophonétique. • Activités favorisant l'étude des mots à partir du mur de mots et de la banque de mots fréquents. • Activités favorisant la fluidité.
L'élève s'autocorrige rarement. L'élève lit lentement, mot après mot, sans faire de liens entre les mots lus	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement explicite de stratégies métacognitives (p. ex., reconnaître la perte de sens, relire une partie du texte, recourir à une illustration). • Modélisation du recours simultané aux trois systèmes d'indices pour aider l'élève à vérifier ses hypothèses.
L'élève comprend peu ce qu'elle ou il lit.	<ul style="list-style-type: none"> • Encouragement à la relecture de livres familiers. • Lecture aux élèves pour modéliser les habiletés de fluidité. • Activités visant le développement de la fluidité lors de la lecture guidée (p. ex., lecture en chœur, en dyade). • Exploitation de livres-cassettes.

	<ul style="list-style-type: none"> • Activités de closure.
L'élève ne tient pas compte de la ponctuation.	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement explicite des stratégies de compréhension lors de la lecture partagée et de la lecture guidée.
L'élève a du mal à lire les mots fréquents.	<ul style="list-style-type: none"> • Modélisation d'une lecture fluide qui tient compte de la ponctuation lors de la lecture aux élèves. • Activités visant le respect de la ponctuation lors de la lecture guidée et des activités d'écriture.
L'élève fait beaucoup d'erreurs de type substitution, omission ou ajout.	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement explicite de l'utilisation des indices graphophonétiques. • Encouragement à utiliser simultanément les trois systèmes d'indices.
L'élève a tendance à inventer.	<ul style="list-style-type: none"> • Encouragement à lire en suivant avec le doigt pour respecter la correspondance entre le mot écrit et le mot lu.

Annexe C : La séance d'observation individualisée de la lecture à haute voix –
Application de la démarche

Texte de lecture : Le camion de crème glacée!

page 2 Aujourd'hui, c'est samedi. Il fait très beau. Le soleil brille.

page 3 Les enfants jouent au parc. La petite Carole joue dans le sable avec son amie Florence. Colin et Mario jouent aux billes.

page 5 Tout à coup, les enfants entendent une clochette. Ils arrêtent de jouer.

page 7 Ils ne savent pas d'où vient le son de la clochette. Mario voit le drôle de camion au bout de la rue.

page 9 « C'est le marchand de crème glacée! » s'écrit-il très fort.

page 11 Tous les parents et les enfants s'approchent du camion en même temps.

page 13 Quel bonheur! Les parents et les enfants mangent la bonne crème glacée.

Transcription littérale de la lecture du texte par deux élèves

Lecture de l'élève A		Lecture de l'élève B	
page 2	Aujourd'hui, c'est samedi. Il fait très beau. Le soleil brille.	page 2	Aujourd'hui, c'est samedi. Il fait très beau. Le soleil brille dans le ciel.
page 3	Les enfants jouant au parc. La petite Carole joue dans le sable avec avec __ Florence. Colin et Marie jouant aux billes.	page 3	Les enfants s'amuse au parc. La petite Carole joue dans le sable avec son amie Florence. Colin et Mario jouent avec des billes.
page 5	Tout à coup Tout à coup, les enfants attendant une cloche. Ils arrivent de jouer.	page 5	Tout à coup, les enfants entendent du bruit. Ils arrêtent de jouer aux billes.
page 7	Ils ne savent pas d'où vient le son de la cloche. Mario voit le drôle de camion au bout de la rue.	page 7	Ils ne savent pas d'où vient le bruit de la clochette. Mario voit un beau camion Mario voit le drôle de camion au bout de la route.
page 9	« C'est le m – ma – mar marchand de crème glacée! » s'écrit-il trop fort.	page 9	« C'est le vendeur de crème glacée! » s'écrit-il très fort.
page 11	Tous les papas et les enfants s – sap – approchent du camion en même temps.	page 11	Tous les parents et les petits enfants s'approchent s'approchent du camion de crème glacée.
page 13	Que Quel bonheur! Les parents et les enfants mangeant la bonne c – ch – « Je ne connais pas ce mot » essaie – crème crème glacée.	page 13	Que Quel bonheur! Les parents et les enfants Les parents et les enfants mangent la bonne crème glacée.

Fiche d'observation individualisée

Nom de l'élève : Élie A Observatrice / Observateur : H. B.

Année d'études : 1^{re} année Date : _____

Titre du texte : Le camion de crème glacée Niveau du texte : 6

Nombre de mots du texte : 100 Pourcentage de précision : 80 % Taux d'autocorrection : 1:11,5

Selon ces données, ce texte correspond :

- au niveau d'autonomie de l'élève (facile) – pourcentage de précision de 95 % et plus
- au niveau d'apprentissage de l'élève (instructif) – pourcentage de précision situé entre 90 % et 94 %
- à un niveau de difficulté élevé pour l'élève (difficile) – pourcentage de précision inférieur à 90 %

Analyse de la qualité de la lecture

Après avoir observé l'élève, sa lecture est qualifiée de :

- sous-syllabique. L'élève lit de façon monotone, syllabe par syllabe, avec une lenteur extrême, en ne respectant pas la ponctuation et en ne faisant pas de liaisons.
- syllabique. L'élève lit avec une intonation monocorde en faisant des pauses à chaque syllabe, en lisant par saccades, en ne tenant presque pas compte de la ponctuation et en omettant de faire des liaisons.
- hésitante. L'élève lit lentement en faisant parfois des tentatives d'intonation expressive plus ou moins réussies, en tenant compte de certains signes de ponctuation, en faisant parfois des arrêts qui séparent les mots ou les groupes de mots et en effectuant quelques liaisons.
- courante. L'élève lit de façon soutenue, parfois sur un ton monotone, en faisant des arrêts seulement aux signes de ponctuation et en effectuant plusieurs liaisons.
- expressive. L'élève lit sans hésitation par groupe de mots, en respectant la ponctuation, en faisant les bonnes liaisons et avec une intonation qui s'ajuste au texte et à son auditoire.

Synthèse de l'analyse des erreurs et des autocorrections :

- Cet élève :
- est centré sur le code;
 - se sert presque uniquement des indices graphophonétiques pour trouver les mots inconnus sans en vérifier l'exactitude au moyen des autres systèmes d'indices;
 - se sert des premières lettres des mots pour décoder mais devine la suite sans succès;
 - ne s'autocorrige presque pas parce qu'il ne se rend pas compte de la perte de sens.

Fiche d'observation individualisée.

Page	Élève A	E	AC	Indivus utilisés	
				gr	sm
		E	AC	E	AC
3	✓✓✓✓✓✓ ✓✓✓				
3	✓✓ <u>jouant</u> ✓✓ jouent	1		gr	
	✓✓✓✓✓✓ R ✓ <u>son</u> <u>amie</u> ✓ ✓✓ <u>Mario</u> <u>jouant</u> ✓✓ Mario jouent	2		gr gr	
5	✓✓✓ R ✓✓ <u>attendant</u> ✓ <u>cloche</u> entendent clochette	2		gr gr	
	✓ <u>arrivent</u> ✓✓ arrêtent	1		gr	
7	✓✓ <u>savant</u> ✓✓ <u>vent</u> ✓✓✓ <u>cloche</u> savent vient clochette	3		gr gr gr	
	<u>Mario</u> <u>vent</u> ✓✓✓✓✓✓ <u>roule</u> Mario voit roule	3		gr gr gr	
9	✓✓ <u>m/ma/max</u> ✓ ✓✓✓✓ <u>trop</u> ✓ marchant très	1		gr	
11	✓✓ <u>papas</u> ✓✓✓ parents	1		gr/am	
	<u>s/ sap / approche</u> ✓✓✓ <u>tempe</u> s'approchent temps	2		gr gr	
13	<u>Que</u> AC ✓✓ <u>pape</u> ✓✓ <u>enfin</u> R AC <u>Quel</u> parents enfants	1	2	gr gr gr	st-st
	<u>mangeant</u> ✓✓ <u>c/eh</u> A ✓ <u>mangent</u> crème E B ✓	2		gr gr	
Total		31	2		

Exemple : Bilan d'observation

Bilan D'observation

Nom de l'élève : Camille Date de naissance : Décembre 1996

Légende : f facile (taux de précision : 95 % et plus)
 i instructif (taux de précision : de 90 à 94 %)
 d difficile (taux de précision : moins de 90 %)

Titre du livre	
11	<i>André et Paul</i>
11	<i>des lapins</i>
11	<i>Viens jouer</i>
11	<i>Mon ami</i>
10	<i>Luc et son grand-papa</i>
10	<i>Mon bonhomme de neige</i>
10	<i>Je vais glisser</i>
9	<i>Les sports d'hiver</i>
9	<i>Les saisons</i>
9	<i>À la ferme</i>
9	<i>Le petit loup</i>
9	<i>Je vais à l'école</i>
9	<i>Mes parents</i>
8	<i>Au parc</i>
7	<i>Les autos</i>
7	<i>Mon ami l'oiseau</i>
7	<i>Mon petit frère</i>
Niveau du livre	
Date :	
	10/09
	17/09
	25/09
	01/10
	09/10
	14/10
	21/10
	02/11
	10/11
	17/11
	22/11
	03/12
	10/12
	17/12
	10/01
	17/01
	25/01

Exemple : Profil de la classe suite aux observations de la lecture à haute voix.

Classe : 2^e F

Profil de la classe – Lecture à haute voix

Date du profil : 2 décembre 2003

Niveau du livre	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Anouha		•							
Doric		•							
Jacob						•			
Isabelle			•						
Mathilde				•					
Élise	•								
Antoine								•	
Louis	•								
Shawn		•							
Madeleine		•							
Fascate		•							
Tony			•						
Nancy		•							
Simon				•					
Lucie								•	
Mathieu						•			
André	•								
Clavie				•					
Ishnan						•			
Ali	•								
Julien		•							

• Livre considéré facile pour l'élève, taux de précision : 95 % et plus.

L'amélioration du rendement

L'engagement vers la « réussite scolaire pour tous les élèves » nécessite une approche systémique impliquant toutes les personnes qui jouent un rôle important auprès des apprenants. Une telle approche vise à assurer des attentes élevées en ce qui a trait au rendement des élèves, une utilisation efficace des ressources, une exploitation judicieuse du temps d'apprentissage et un enseignement adapté aux besoins très variés des élèves.

Le leadership est un des éléments clés de la réussite scolaire. Les directions d'école, les enseignants leaders en littératie, le personnel enseignant, les parents et les membres de la collectivité jouent un rôle déterminant dans l'établissement des priorités de l'école et dans la création d'un milieu propice à l'apprentissage.

Le ministère de l'Éducation reconnaît que l'établissement de rôles spécifiques au sein des écoles et des conseils* est une des responsabilités des conseils scolaires de district. Le présent chapitre vise à présenter aux conseils scolaires un cadre de travail susceptible de faciliter l'élaboration de leur plan général d'amélioration de l'école ainsi que la description de certains rôles pouvant s'avérer utiles pour soutenir et canaliser les efforts investis dans l'amélioration du rendement des élèves. Ce cadre de travail ainsi que les descriptions de rôles sont conformes aux recommandations de la table ronde des experts en lecture (MEO, 2003).

Un cadre de travail pour l'amélioration continue

L'amélioration continue est un processus qui peut être résumé selon le cycle suivant : apprentissage, pratique, réflexion, partage. Ce processus cyclique favorise une réflexion fondée sur les recherches de l'heure et sur les habiletés se rattachant à un enseignement efficace. Au cours de ce cycle, une culture de changement et de collaboration, une communauté d'apprentissage professionnelle et un sens d'appartenance se développent et s'enrichissent. De bons leaders pédagogiques, un travail d'équipe pour améliorer la formation du personnel et l'enseignement, des attentes élevées et des échéanciers bien définis, voilà autant de facteurs importants dans la réussite scolaire. Réunir ces conditions est une sorte d'assurance contre l'échec!

Pour soutenir l'amélioration continue du rendement des élèves, il est important de fonder tous les plans d'amélioration continue sur des principes stables et constructifs et de les articuler autour des éléments clés d'une planification efficace. Ces éléments, au nombre de huit, sont mis en évidence dans le modèle ci-après.

Plan d'amélioration continue



+

Les principes

Tout plan d'amélioration du rendement des élèves repose sur les principes suivants :

- Chaque élève peut apprendre à lire.
- Un enseignement visant à répondre aux besoins de tous les élèves maximise les possibilités d'apprentissage.
- Il revient à l'ensemble du personnel enseignant d'aider chaque élève à réussir.

Ces principes sont au cœur des activités scolaires et se traduisent dans toutes les démarches pédagogiques. L'apprentissage réussi de la lecture s'appuie sur ces principes.

Les éléments d'une planification efficace

L'évaluation

- L'évaluation du rendement de l'élève est au cœur du processus d'apprentissage, en classe et dans l'ensemble des activités scolaires.

Le processus d'évaluation permet de planifier l'apprentissage des élèves. Il est notamment important d'utiliser une variété de stratégies et d'outils d'évaluation en classe, chacun fournissant des informations différentes. Le choix de ces stratégies et de ces outils se fait selon les attentes à évaluer et tient compte des besoins particuliers des élèves. Il va sans dire que les pratiques d'évaluation reflètent les pratiques d'enseignement.

L'analyse des données

- Des objectifs réalistes établis à partir d'une analyse des données et la supervision appropriée de pratiques efficaces d'enseignement mènent à l'amélioration du rendement des élèves.

Le plan d'amélioration de l'école est basé sur l'analyse de données ponctuelles et contextuelles et tient compte des nouvelles stratégies, de la norme provinciale et des besoins particuliers des élèves. L'esprit d'équipe au sein de l'école, et spécialement le

concours de chacun et chacune, constituent des facteurs gagnants. Ainsi, le fait d'analyser des données et de déterminer des cibles d'amélioration du rendement des élèves en collaboration avec le personnel enseignant renforce l'engagement envers l'amélioration continue. Cette collaboration est essentielle pour assurer un rendement élevé et durable des élèves.

« Chaque cible est une prévision éclairée des résultats qui peuvent être atteints par les élèves, compte tenu des efforts soutenus du personnel, des parents et des élèves.

L'amélioration du rendement 12.5 eux-mêmes. » (MEO, 2001a, p. 5) Une cible représente, par exemple, le pourcentage d'élèves de 3^e année qui devraient satisfaire à la norme provinciale en lecture dans le cadre de l'évaluation de l'OQRE.

La mise en oeuvre de programmes

- Le succès d'un programme efficace de lecture dépend de la sélection et de la formation d'enseignants spécialisés en littératie.

Il est primordial que tous les enseignants des classes ordinaires ainsi que les enseignants leaders en littératie comprennent bien les composantes d'un programme complet et équilibré de lecture afin de privilégier des stratégies efficaces. Cette compréhension leur est indispensable pour gérer les diverses situations de lecture (lecture aux élèves, lecture partagée, lecture guidée et lecture autonome) ainsi que le temps d'apprentissage en classe.

Les recherches et les stratégies présentées dans ce guide aideront les enseignants à parfaire leurs connaissances, à peaufiner leurs méthodes et leurs pratiques d'enseignement et à mieux planifier leurs interventions pour répondre aux besoins variés des élèves.

La communauté d'apprentissage professionnelle

- Une collaboration professionnelle, une cohésion et une cohérence dans les messages et les actions posées facilitent la mise en oeuvre d'un programme de lecture.
- On rentabilise le temps passé à acquérir des connaissances en les transférant en classe de façon concrète, par des mises en situation authentiques et des activités d'apprentissage signifiantes pour l'élève.

La communauté d'apprentissage professionnelle comprend tous les professionnels de l'enseignement incluant la direction de l'école, l'enseignante ou l'enseignant leader en littératie et les autres membres du personnel enseignant.

La recherche de bonnes pratiques d'enseignement de la lecture et des adaptations répondant de manière efficace aux besoins particuliers des élèves sont au cœur des préoccupations du milieu scolaire. Une communauté d'apprentissage professionnelle centre son approche sur l'apprentissage et privilégie le dialogue, le partage des idées et la collaboration professionnelle. Les membres de l'équipe d'école analysent les

données, posent des questions, prennent des décisions éclairées en se basant sur la recherche et établissent des cibles réalistes d'amélioration du rendement des élèves en vue de se concentrer sur la façon d'atteindre ces cibles et d'assurer le suivi nécessaire à la suite de la mise en œuvre des stratégies d'amélioration.

La gestion du temps et de l'espace

- La littératie est l'aspect le plus important de l'apprentissage; ceci doit se refléter dans l'horaire et dans l'aménagement physique de la salle de classe.
- L'horaire devrait inclure des périodes ininterrompues réservées à la littératie.

Dans une journée scolaire, le temps consacré à l'apprentissage de la lecture doit être judicieusement employé en structurant des activités signifiantes et variées répondant aux besoins spécifiques des élèves. On devrait retrouver dans la classe un coin de lecture ordonné et agréable qui incite à la détente : coussins, éclairage approprié, matériel de lecture très varié tels des livres de types et de formats divers, des magazines, des bandes dessinées, des livres-cassettes.

En gérant bien les horaires, on arrive à minimiser le temps consacré aux activités qui ne constituent pas de l'enseignement (p. ex., annonces, collecte de formulaires).

Les besoins particuliers des élèves

- Une intervention précoce et continue est cruciale dans l'apprentissage réussi de la lecture.

L'apprentissage réussi de la lecture dans les premières années de scolarité est un gage de succès futur pour les élèves. Par conséquent, l'école doit offrir de l'aide aux élèves qui éprouvent des difficultés en lecture dès les premières années du primaire. Les modalités de soutien peuvent varier selon les ressources et les besoins des élèves, allant de l'enseignement en petits groupes aux interventions individualisées et au jumelage d'élèves et en passant par les multiples activités associées à l'apprentissage de la lecture telles les activités de closure et la manipulation de lettres, de sons, de mots, de phrases et de paragraphes. Les élèves des programmes ALF et PDF doivent également bénéficier d'interventions appropriées. Pour que les élèves continuent à s'améliorer, il est essentiel de suivre leurs progrès et de les informer des étapes à franchir pour devenir des lectrices et des lecteurs autonomes.

Le partenariat entre l'école et la collectivité

- L'école, la famille et la collectivité jouent un rôle important dans l'apprentissage de la lecture.

Il est essentiel que l'école et la famille de l'élève communiquent régulièrement en mettant l'élève au centre de leurs préoccupations. Différents outils peuvent être utilisés pour établir et entretenir ces échanges, par exemple le journal ou le cahier de communication ou encore l'agenda scolaire. Les communiqués ou bulletins d'information envoyés à la maison permettent aussi aux parents de connaître et

d'apprécier les efforts, les réalisations et les succès de leurs enfants. Ces communiqués peuvent également servir à fournir à la famille des suggestions pour favoriser l'apprentissage de la lecture. Enfin, l'école encourage le partenariat et le bénévolat en prenant des initiatives qui motivent les membres de la collectivité et qui les incitent à participer aux activités de l'école.

Le leadership et la collaboration

- Tous les intervenants du milieu scolaire prévoient des objectifs visant un rendement élevé en lecture.
- Le plan d'amélioration du rendement des élèves est révisé périodiquement et modifié au besoin.
- Le plan d'amélioration de l'école est directement lié au plan de perfectionnement professionnel.

Il est important que la direction de l'école, le personnel enseignant, l'enseignante ou l'enseignant leader en littératie et les équipes de professionnels travaillent conjointement pour améliorer le rendement des élèves. À l'aide de son plan d'amélioration de l'école, la direction peut s'assurer que les moyens nécessaires sont mis en place pour que les élèves acquièrent des habiletés en lecture. Parmi ces moyens, la formation professionnelle occupe une place de choix.

Il est également important de revoir périodiquement les différents éléments du plan d'amélioration du rendement des élèves afin d'analyser les progrès résultant de la mise en œuvre des stratégies. Cette révision permet de déterminer si les cibles d'amélioration du rendement des élèves sont appropriées et si les stratégies et les mesures de soutien sont efficaces.

Chaque enseignante ou enseignant devrait participer activement à l'élaboration et à la révision du plan d'amélioration du rendement des élèves en lecture. Elle ou il devrait également assurer la mise en œuvre de ce plan en faisant preuve d'une compréhension solide de l'ensemble des composantes d'un programme complet et équilibré de lecture et en assumant la responsabilité de son propre perfectionnement professionnel.

L'établissement de cibles et le plan d'amélioration du rendement des élèves

Les enseignants avertis savent que chaque élève a besoin d'une aide différente pour atteindre un niveau de rendement correspondant à la norme provinciale et que, pour certains, cela prend plus de temps. Ces enseignants planifient soigneusement leur programme d'enseignement en fixant des cibles d'amélioration du rendement élevées mais réalistes, en consultant les élèves, les parents et l'équipe d'école. « L'établissement de cibles s'est révélé efficace pour ce qui est de l'amélioration du rendement des élèves et des écoles au Canada, aux États-Unis, en Australie et au Royaume-Uni. » (MEO, 2003, p. 45)

Cette façon de faire amène les intervenants en éducation et les conseils scolaires à devenir des participants actifs et indispensables dans le processus d'amélioration du rendement des élèves. L'établissement de cibles d'amélioration du rendement des élèves en lecture fait donc partie d'une stratégie générale d'amélioration du rendement scolaire. Le processus commence au moment où le personnel enseignant et administratif recueille et analyse des données pertinentes sur le rendement des élèves fréquentant les écoles. Il est essentiel de procéder à une évaluation systémique et notamment d'utiliser les mêmes outils d'évaluation pour les classes d'une même année d'études et pour l'ensemble des écoles du conseil. Le barème d'évaluation étant le même pour tous, ces outils systémiques permettent de tracer le profil de l'élève en lecture bien avant la 3^e année. Cette analyse aide les enseignants et l'école à déceler les domaines où des améliorations sont nécessaires et à établir des cibles d'amélioration du rendement concrètes et réalistes.

L'établissement de cibles et le plan d'amélioration du rendement des élèves

« La norme établie par le gouvernement de l'Ontario en matière d'acquisition de la lecture est la même pour l'ensemble des élèves, quels que soient leurs antécédents, leur école ou leur communauté : atteindre un rendement de niveau 3 ou supérieur à la fin de chaque année du primaire. »

(MEO, 2003, p. 45)

L'établissement de cibles élevées et réalistes d'amélioration du rendement des élèves suppose :

- une gestion efficace des données. Les stratégies d'amélioration du rendement des élèves reposent sur une bonne compréhension des résultats d'évaluation et des liens existant entre le rendement des élèves, l'enseignement en classe et les méthodes d'évaluation.
- un travail d'équipe. Toute l'équipe d'école partage la responsabilité du travail préliminaire conduisant à l'atteinte d'un niveau de rendement équivalent ou supérieur à la norme provinciale en lecture en 3^e année. Pour une amélioration soutenue, l'école encourage la collaboration entre les enseignants des

différentes années d'études ainsi que de bonnes relations professionnelles entre collègues.

La principale source de renseignements sur le rendement des élèves provient de l'analyse des données des évaluations réalisées en salle de classe. Les enseignants disposent d'un certain nombre de stratégies pour placer ces renseignements dans un contexte plus large et utiliser les évaluations afin de planifier les activités pédagogiques visant l'amélioration du rendement des élèves. En voici quelques-unes.

- Comparer le travail des élèves avec la grille d'évaluation du rendement du programme-cadre de français (MEO, 1997).
- Partager les données d'évaluation de la classe avec les membres de l'équipe d'école (p. ex., collègues, enseignante ou enseignant ressource en enfance en difficulté, direction).
- Utiliser les données d'évaluation à l'échelle du conseil scolaire pour analyser les progrès des élèves. Ces données peuvent être comparées à celles d'autres écoles ayant des caractéristiques semblables ou au contraire très différentes.
- Chercher à comprendre et à interpréter les résultats des évaluations de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) afin de suivre les tendances et les modèles d'amélioration du rendement des élèves dans toutes les écoles.
- Faire le suivi régulier de l'ensemble des élèves de la classe en lecture (profil de la classe) à partir des données sur le profil de chaque élève.

Les conseils scolaires et les écoles élaborent un plan d'amélioration du rendement des élèves et le mettent à jour tous les ans. Les cibles d'amélioration du rendement des élèves en lecture et les plans d'action pour les atteindre doivent faire partie du plan général d'amélioration de l'école.

L'équipe d'amélioration du rendement

Les surintendants de l'éducation, les directions d'école, les conseillers pédagogiques, les enseignants leaders en littératie ainsi que les autres membres du personnel enseignant partagent un ensemble de responsabilités en ce qui a trait à la mise en oeuvre d'un programme d'enseignement efficace de la lecture. La contribution et la collaboration de chacune et de chacun sont indispensables pour assurer l'élaboration, la mise en oeuvre, l'évaluation et la révision dynamiques du plan d'amélioration du rendement des élèves incluant non seulement le programme de lecture mais également le plan de perfectionnement professionnel. La section qui suit propose une description de tâches qui peut servir de modèle dans les conseils scolaires.

L'enseignante ou l'enseignant

En tant que membre de l'équipe d'école, l'enseignante ou l'enseignant participe activement à l'élaboration, à la mise en oeuvre et à la révision du plan d'amélioration du rendement des élèves. Elle ou il :

- assume la responsabilité de son perfectionnement professionnel.

- précise et révise régulièrement, en fonction de ses besoins, ses objectifs de perfectionnement professionnel.
- applique de nouvelles stratégies d'enseignement et d'évaluation.
- reconnaît sa compétence et partage ses connaissances avec ses collègues.
- participe à des ateliers et à des conférences sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture.
- applique les principes de la pratique réflexive afin d'évaluer la qualité de son enseignement et des apprentissages des élèves.
- se tient au courant des recherches traitant de l'enseignement efficace de la lecture.

L'enseignante ou l'enseignant leader en littératie

Le rôle d'enseignante ou enseignant leader est relativement nouveau en Ontario. On le retrouve cependant dans plusieurs pays et juridictions qui ciblent l'amélioration des élèves, surtout en lecture.

Dans la province, les enseignants leaders sont normalement choisis par leur conseil et reçoivent une formation dans le cadre de la Stratégie de lecture ou de mathématiques au primaire.

L'enseignante ou l'enseignant leader en littératie, en collaboration avec la direction de l'école, a pour rôle de promouvoir et de soutenir la mise en oeuvre d'un programme d'enseignement efficace de la lecture. Ensemble, ces personnes fournissent l'appui nécessaire au perfectionnement professionnel du personnel enseignant et à la promotion d'une communauté d'apprentissage professionnelle où la collaboration est courante, tant en salle de classe qu'au niveau de l'ensemble de l'école. L'enseignante ou l'enseignant leader en littératie apporte aussi à la direction de l'école le soutien dont elle a besoin pour analyser les données d'évaluation du rendement des élèves et réviser le plan d'amélioration de l'école. En fait, le lien indéniable qui existe entre l'enseignement efficace de la lecture et le rendement des élèves permet d'orienter les choix de l'école quant aux différentes ressources qu'il faut déployer pour appuyer le personnel enseignant.

L'enseignante ou l'enseignant leader en littératie possède d'excellentes compétences dans le domaine de l'enseignement de la lecture. L'expertise de cette personne affectée essentiellement au soutien des classes de la maternelle à la 3^e année influe positivement sur toutes les activités de l'école. Son rôle pourrait s'étendre aux quatre domaines suivants : la planification, la formation, la gestion des ressources et le développement de moyens de communication efficaces.

La planification. Dans ce domaine, l'enseignante ou l'enseignant leader en littératie peut :

- aider la direction de l'école et le personnel enseignant à interpréter les résultats des évaluations, à analyser les forces et les besoins et à établir des objectifs d'amélioration du rendement des élèves en lecture au niveau de l'école.

- aider le personnel enseignant à élaborer des outils d'évaluation, à administrer les tâches d'évaluation, à interpréter les données de chaque classe et à modifier les stratégies d'enseignement, s'il y a lieu.
- aider ses collègues, individuellement ou en équipe, à planifier leur programme de lecture.

Des périodes exclusivement réservées à ces rencontres pourraient figurer à l'horaire des enseignants leaders en littératie afin qu'ils puissent apporter à leurs collègues un soutien adéquat dans ce domaine.

- aider les enseignants à planifier leur horaire de telle sorte que des blocs de temps interrompus soient réservés à la littératie.
- aider la direction de l'école à planifier les horaires et à utiliser efficacement le temps pour permettre au personnel enseignant de discuter de l'enseignement de la lecture.

L'horaire pourrait par exemple permettre au personnel enseignant d'une même année d'études ou d'un même cycle d'être libéré au même moment pour rencontrer l'enseignante ou l'enseignant leader en littératie et planifier des activités de lecture. La formation. Dans ce domaine, l'enseignante ou l'enseignant leader en littératie peut :

- promouvoir et partager des stratégies de lecture efficaces et utiles dans toutes les matières.
- promouvoir le perfectionnement professionnel en lecture, en collaborant avec ses collègues et en proposant des stratégies d'enseignement efficaces au cours de l'accompagnement, du coenseignement, de séances de mentorat ou de groupes d'étude.
- faciliter des rencontres pédagogiques en proposant diverses possibilités de tenir ces rencontres avec les intervenants.
- coordonner la formation des parents et des bénévoles en lecture.
- La gestion des ressources. Dans ce domaine, l'enseignante ou l'enseignant leader en littératie peut :
- travailler avec le personnel enseignant et la direction pour identifier, choisir et organiser les ressources en lecture.

Bien que l'enseignante ou l'enseignant leader en littératie facilite ce processus, il revient à tout le personnel enseignant du primaire de s'engager dans la sélection des ressources à acheter, en tenant compte des recommandations dérivant des recherches courantes et des directives du conseil et du Ministère. L'enseignante ou l'enseignant leader en littératie devrait aussi travailler avec ses collègues du primaire pour établir un système de contrôle des ressources partagées. Certaines écoles réservent une étagère de la bibliothèque à ce matériel. D'autres écoles placent ces ressources dans de grands contenants en plastique dans la salle utilisée par l'enseignante ou l'enseignant leader en littératie.

L'enseignante ou l'enseignant leader en littératie travaille de concert avec la direction de l'école dans tous les aspects de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture. Il est important toutefois de noter que ce rôle exclut toute activité de supervision du personnel enseignant. Les enseignants leaders en littératie doivent respecter, comme tous les autres membres du personnel enseignant, le code de déontologie de la profession.

La supervision et l'évaluation des compétences du personnel enseignant relèvent uniquement de la direction de l'école.

La communication. Dans ce domaine, l'enseignante ou l'enseignant leader en littératie peut :

- Établir des liens avec les parents des élèves du primaire par l'entremise de présentations au conseil d'école et de communiqués, en participant aux activités d'accueil et à des soirées d'information et en animant des séances de formation à l'intention des parents pour les aider à consolider les habiletés de leurs enfants en lecture.

Les particularités du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant leader en littératie varient selon l'horaire assigné, les ressources financières allouées ou le modèle opérationnel privilégié.

Modèles opérationnels pour l'enseignante ou l'enseignant leader en littératie Trois différentes façons d'affecter des enseignants leaders en littératie au sein des écoles ou du conseil scolaire sont décrites ci-après et un tableau subséquent liste les activités pouvant être associées au rôle de ces enseignants dans chaque modèle.

Afin de déterminer le modèle qui leur convient le mieux, les conseils scolaires doivent tenir compte de l'étendue de leur juridiction scolaire, du nombre d'élèves et du personnel enseignant de chaque école, de la distance entre les écoles et des subventions destinées à la lecture. Il convient de rappeler ce qui suit lors de l'affectation des ressources financières et humaines : plus l'appui est grand pour la lecture au cours des premières années d'apprentissage et plus grandes seront les chances de réussite des élèves dans leurs études ultérieures et dans leur vie en général.

Premier modèle. Dans ce modèle, des écoles sont identifiées comme ayant des besoins supplémentaires. Une enseignante ou un enseignant leader en littératie est affecté à mi-temps dans chacune de ces écoles.

Deuxième modèle. Dans ce modèle, l'enseignante ou l'enseignant leader en littératie de chaque école est libéré de sa tâche d'enseignement au moins une demi-journée par semaine. Les enseignants leaders en littératie du conseil se rencontrent une demi-journée par mois. Cette demi-journée figure à leur horaire pour faciliter la tenue de ces rencontres. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant leader en littératie étant considéré dans le calcul de la dotation en personnel pour ces deux premiers modèles, il

est plus facile pour ces personnes de participer aux ateliers offerts par le conseil scolaire.

Troisième modèle. Dans ce modèle, l'enseignante ou l'enseignant leader en littératie continue d'assumer ses responsabilités de titulaire de classe mais est libéré au moins une demi-journée par mois, d'une part pour recevoir une formation dispensée par le conseil scolaire ou en partenariat avec d'autres conseils scolaires et d'autre part pour présenter à ses collègues enseignants des stratégies d'enseignement efficaces de lecture expérimentées dans sa classe. Les écoles du conseil peuvent être groupées par régions et des conseillers pédagogiques et d'autres personnes ressources en lecture peuvent être affectés à chacune de ces régions. Pour assurer une permanence dans l'accompagnement du personnel enseignant, un lieu de travail dans une des écoles peut être réservé aux enseignants leaders en littératie. Il est également important que ces personnes soient bien équipées et puissent communiquer entre elles.

Dans ce dernier modèle, le défi principal réside dans la gestion du temps des enseignants leaders en littératie, vu leurs responsabilités de titulaire de classe et les attentes de l'école quant à leur rôle. La direction de l'école et leurs collègues pourraient les appuyer en allégeant leurs tâches dans toute la mesure du possible.

Il va sans dire que si le conseil scolaire opte pour le deuxième ou le troisième modèle, la mise en œuvre du programme de lecture sera fortement dépendante de l'appui reçu par l'équipe des services pédagogiques.

Modèles opérationnels pour l'enseignante ou l'enseignant leader en littératie

	Premier modèle <i>Mi-temps (2,5 jours par semaine)</i>	Deuxième modèle <i>Au moins une demi-journée par semaine (0,5 jour par semaine)</i>	Troisième modèle <i>Au moins une demi-journée par mois (0,5 jour par mois) et appui d'une conseillère ou d'un conseiller pédagogique</i>
Planification	<p>L'enseignante ou l'enseignant leader en littératie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • interprète les résultats des évaluations, analyse les forces et les besoins et établit les objectifs d'amélioration du rendement des élèves en collaboration avec la direction de l'école et le personnel enseignant; • aide la direction à planifier et à utiliser efficacement le temps alloué au personnel enseignant aux fins du perfectionnement professionnel; • aide le personnel de l'école à planifier des périodes ininterrompues d'enseignement consacrées à la littératie; • rencontre le personnel enseignant afin de l'aider à planifier les programmes de lecture. 	<p>L'équipe des services pédagogiques du conseil scolaire détermine, élabore et met en œuvre les initiatives du conseil scolaire en lecture.</p>	<p>L'équipe des services pédagogiques du conseil scolaire détermine, élabore et met en œuvre les initiatives du conseil scolaire en lecture.</p>
Formation	<p>L'enseignante ou l'enseignant leader en littératie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • participe aux ateliers mensuels prévus par le conseil et, par la suite, partage cette information avec ses collègues enseignants; • planifie des ateliers pour l'école; • coordonne la formation des parents et des bénévoles en lecture; • anime un atelier sur la collecte et l'interprétation des données d'évaluation. 	<p>L'enseignante ou l'enseignant leader en littératie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • organise et anime des réunions de lecture visant le perfectionnement professionnel; • accompagne le personnel enseignant ou agit en qualité de mentor auprès de ses collègues enseignants; • coordonne la formation des parents et des bénévoles en lecture. 	<p>L'enseignante ou l'enseignant leader en littératie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • reçoit la formation dispensée par le conseil scolaire en lecture; • fait la promotion et partage les stratégies efficaces de lecture avec ses collègues; • présente à ses collègues enseignants des stratégies efficaces expérimentées dans sa salle de classe.

Modèles opérationnels pour l'enseignante ou l'enseignant leader en littératie (suite)

<p>Formation (suite)</p>		<p>L'équipe des services pédagogiques du conseil scolaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • anime des ateliers en lecture (dans le conseil scolaire ou dans la région); • présente des leçons modèles pour l'apprentissage de la lecture; • fait la démonstration, en salle de classe, d'un modèle d'enseignement efficace de la lecture; • prépare et anime des présentations ou des ateliers à l'intention des parents et des organismes communautaires. • donne une formation sur l'usage des différents outils d'évaluation.
<p>Gestion des ressources</p>	<p>L'enseignante ou l'enseignant leader en littératie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • choisit, commande et gère des ressources appropriées en lecture; • présente de nouvelles ressources; • aide à la création de matériel d'appui; • développe et adapte du matériel d'appui pour les besoins spécifiques; • met sur pied un système de prêts de ressources; • classe les livres par niveaux de difficulté pour les différentes situations de lecture. 	<p>L'enseignante ou l'enseignant leader en littératie choisit et organise des ressources.</p> <p>L'équipe des services pédagogiques du conseil scolaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • partage de l'information au sujet des ressources et des recherches en lecture; • coordonne et anime des séances de formation.
<p>Communication</p>	<p>L'enseignante ou l'enseignant leader en littératie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • établit, selon les besoins, des échanges avec les parents, le conseil d'école et les organismes communautaires. 	

La direction de l'école

En tant que leader pédagogique, la directrice ou le directeur de l'école coordonne les activités associées à l'amélioration du rendement des élèves en lecture dans son école.

La direction de l'école :

- élabore, en collaboration avec le personnel, des objectifs de perfectionnement professionnel centrés sur l'enseignement efficace de la lecture.
- adopte de nouvelles pratiques dérivant de la recherche et participe à des activités de perfectionnement professionnel avec le personnel de l'école; cet engagement et cette participation favorisent une compréhension et une interprétation commune des données d'évaluation et traduisent l'importance accordée aux activités de perfectionnement professionnel.
- participe à des activités de formation avec ses collègues et les surintendants de l'éducation afin d'améliorer ses capacités de leadership en littératie.
- assure, avec l'enseignante ou l'enseignant leader en littératie, la coordination des interventions des personnes ressources et la formation professionnelle.
- reconnaît les besoins du personnel enseignant et attribue des ressources financières, des ressources humaines et du temps pour la formation professionnelle.
- forme des partenariats et cherche à bâtir une communauté d'apprentissage professionnelle au sein de son école.
- entretient un climat de confiance dans son établissement en valorisant notamment l'essai de nouvelles pratiques d'enseignement fondées sur les recherches, le partage des expériences et les réalisations du personnel enseignant.
- identifie et encourage les pratiques exemplaires et le leadership au sein du personnel enseignant.
- supervise et révisé, avec la collaboration du personnel, le plan d'amélioration du rendement des élèves et le plan de perfectionnement professionnel de l'école.
- aménage l'horaire de l'école de sorte que des blocs de temps ininterrompus puissent être destinés à la littératie.
- veille sur l'emploi créatif du temps alloué au personnel enseignant pour se réunir et discuter des progrès des élèves et des interventions nécessaires pour répondre aux divers besoins.
- propose des thèmes ou des sujets se rattachant à la lecture et pouvant faire l'objet de discussions dans le cadre des réunions de cycle et des réunions du personnel.
- observe régulièrement des classes et réagit de façon constructive en encourageant le personnel enseignant à poursuivre l'application et le renouvellement des pratiques pédagogiques.

Le personnel des services pédagogiques du conseil scolaire

Le personnel des services pédagogiques peut inclure la direction des services, les personnes responsables de la coordination ainsi que les conseillers pédagogiques. Ces

personnes jouent un rôle majeur dans la réalisation des objectifs du programme de lecture du conseil scolaire. L'équipe des services pédagogiques :

- collabore avec les surintendants de l'éducation et les directions d'école à l'élaboration des objectifs de perfectionnement professionnel en conformité avec les attentes du programme de lecture.
- demeure à l'affût des recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture.
- participe à des activités de formation pour consolider ses connaissances dans le domaine de l'enseignement de la lecture et être en mesure de fournir un soutien continu aux personnes qui interviennent sur le terrain.
- prépare et organise des activités de perfectionnement professionnel pour le conseil scolaire et les écoles.
- organise des activités de collaboration au sein du conseil scolaire et encourage l'établissement et l'entretien de réseaux d'échanges.
- appuie les écoles dans l'élaboration de leurs plans d'amélioration du rendement des élèves et de perfectionnement professionnel.
- développe du matériel d'appui et recommande des ressources pédagogiques pour l'enseignement efficace de la lecture.
- travaille avec les enseignants leaders en littératie pour instaurer dans les classes des pratiques efficaces d'enseignement de la lecture.
- participe à la révision du plan de perfectionnement professionnel du conseil scolaire, en collaboration avec les surintendants de l'éducation et les directions d'école.
 - La surintendante ou le surintendant de l'éducation
 - Les surintendants de l'éducation assurent le succès de la mise en oeuvre du programme de lecture pour l'ensemble du conseil scolaire. La surintendante ou le surintendant de l'éducation :
 - précise, en collaboration avec les directions d'école et l'équipe responsable des services pédagogiques, les objectifs de perfectionnement professionnel qui répondent aux attentes du programme de lecture.
 - participe à des activités de sensibilisation à la Stratégie de lecture au primaire; cette participation favorise la cohérence dans l'interprétation des données d'évaluation et traduit l'importance accordée aux activités de perfectionnement professionnel.
 - assure la coordination et la cohérence des différents plans d'amélioration du rendement des élèves et des plans de perfectionnement professionnel au sein du conseil.
 - reconnaît les besoins des écoles en ce qui a trait à la mise en oeuvre de la Stratégie de lecture au primaire et alloue les ressources financières et humaines appropriées.
 - cherche à établir et à entretenir un climat de collaboration avec les directions d'école afin qu'elles se sentent à l'aise de partager leurs expériences et leurs succès relativement au programme de lecture de leur école.

- souligne le leadership au sein du personnel et reconnaît les meilleures pratiques d'enseignement de la lecture.
- supervise et révisé régulièrement les plans de perfectionnement professionnel et d'amélioration du rendement des élèves tant au niveau du conseil scolaire que des écoles.

Bâtir une communauté d'apprentissage professionnelle

Une communauté d'apprentissage professionnelle se caractérise par le travail en collaboration des intervenants au projet d'amélioration de l'école et du rendement des élèves. Cette collaboration est essentielle pour assurer une compréhension commune de la stratégie de lecture, la cohésion du plan de perfectionnement professionnel et la cohérence du plan d'amélioration de l'école. Les experts dans l'enseignement de la lecture sont unanimes sur ce point. « On ne saurait trop insister sur l'utilité du travail d'équipe au sein des écoles et entre celles-ci. Les enseignantes et enseignants qui entretiennent des liens de collaboration échangent davantage de renseignements sur les méthodes d'enseignement efficaces, ce qui renforce leurs compétences personnelle et professionnelle. L'esprit d'équipe au sein d'une école et les rapports étroits entre les écoles multiplient les sources d'appui des programmes de lecture et d'écriture et optimisent leur amélioration. »

(MEO, 2003, p. 61)

La communauté d'apprentissage professionnelle doit avoir pour objectif premier l'amélioration du rendement actuel des élèves.

Cet objectif doit être clairement énoncé dans le plan d'amélioration de l'école et du conseil. C'est en collaborant à l'élaboration des plans d'amélioration que les membres de cette communauté acquièrent une compréhension commune des objectifs et s'entendent sur les démarches nécessaires pour les atteindre. En plus d'avoir une vision commune de l'amélioration du rendement des élèves, ils reconnaissent leurs besoins de formation et sont ainsi en mesure d'élaborer un plan de perfectionnement professionnel pour répondre à ces besoins. Au moment de la préparation de ce plan, le personnel peut juger utile de déterminer les actions de formation à privilégier et de les inclure dans leur plan.

En voici quelques exemples.

« Il ne saurait y avoir d'objectif plus important pour les enseignantes et les enseignants des écoles élémentaires de l'Ontario que d'apprendre à lire à l'ensemble de leurs élèves et de leur montrer comment utiliser leur habileté en lecture pour enrichir leur savoir. »

(MEO, 2003, p. 61)

Une fois que votre équipe a appris à collaborer pour des tâches simples, comme des discussions au cours d'une réunion, elle est prête pour d'autres formes de collaboration, par exemple le partage de son expertise pédagogique ou l'apport de ses compétences organisationnelles à la vie de l'école

(Howden, 2002, p. 63).

L'accompagnement

L'accompagnement est une forme d'entraînement à la tâche d'une enseignante ou d'un enseignant par une personne plus expérimentée. Il peut avoir lieu lors de visites de classes, d'une planification en commun, de la discussion de stratégies d'enseignement et d'apprentissage et du partage d'idées pour trouver des solutions aux défis pédagogiques (Beavers, 2001).

Le groupe d'étude

Le groupe d'étude est composé de différents intervenants (responsables des services pédagogiques, direction de l'école, enseignante ou enseignant leader en littératie et personnel enseignant) qui se penchent ensemble sur les divers aspects de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture par l'entremise de la discussion, du partage d'idées et de l'exploration de documents professionnels ou de recherches récentes dans le domaine.

Le coenseignement

Le coenseignement offre des occasions de planification et d'enseignement en commun, d'échanges constructifs et de discussions concernant les stratégies d'enseignement. Le coenseignement favorise le travail en collaboration qui facilite l'observation mutuelle et l'expérimentation en salle de classe ainsi que l'analyse et la mise en pratique de nouvelles méthodes d'enseignement.

Le mentorat

L'enseignante ou l'enseignant mentor est une personne d'expérience qui applique avec succès des stratégies d'enseignement en lecture. Cette personne sert de modèle au personnel enseignant qui recherche un soutien pour mettre en pratique de nouvelles méthodes d'enseignement de la lecture. Le mentor guide ses collègues en démontrant ses connaissances et ses habiletés dans la pratique. Ainsi, le perfectionnement professionnel des enseignants progresse grâce à l'écoute, au dialogue et au soutien du mentor.

La pratique réflexive

La pratique réflexive se définit comme « un tremplin à partir duquel nous commençons tous à revenir sur ce que nous savons, à réfléchir à ce que nous savons et à bâtir de ce que nous savons. » (Schön, 1996, p. 89) La pratique réflexive est une démarche qui consiste à faire, de manière ponctuelle, un effort concerté de réflexion et d'évaluation à

l'égard de sa pratique professionnelle. Cette pratique exige de prendre le recul nécessaire pour réfléchir à l'application quotidienne des stratégies d'enseignement.

En groupe ou individuellement, elle permet de juger de la portée des stratégies d'enseignement sur le rendement des élèves.

« Plusieurs éducatrices et éducateurs de même que plusieurs chercheurs croient que l'habileté à pouvoir effectuer une réflexion sur son enseignement constitue la marque d'un vrai professionnel ou d'une vraie professionnelle. À la suite d'une réflexion sur l'enseignement, l'enseignante ou l'enseignant développe des mécanismes pour poursuivre son développement professionnel et viser l'excellence. En essayant de comprendre les conséquences des actions en salle de classe et en tentant d'autres solutions à la suite de leurs réflexions, les enseignantes et les enseignants augmentent de façon pratique leur champ d'expertise. » (Charette, 1998, p. 90)

En fait, la pratique réflexive invite à interrompre son activité journalière et à prendre le temps de réfléchir à tous les aspects de son action pédagogique. C'est une activité incontournable pour chaque enseignante et enseignant qui souhaite améliorer et pousser plus loin le développement de ses compétences. Cet exercice de réflexion aide les enseignants à faire un diagnostic juste sur leurs stratégies d'enseignement et à les ajuster selon les besoins particuliers des élèves. Cette démarche d'introspection professionnelle peut être décrite en quatre étapes.

Première étape. L'enseignante ou l'enseignant apprend à être plus « consciente ou conscient » de sa manière d'enseigner et par là même du phénomène d'apprentissage chez les élèves. Afin d'enrichir cette prise de conscience, il est recommandé de partager ses réflexions et ses interrogations en dyade ou en petit groupe avec d'autres collègues. Il est également très utile de préparer une ou deux questions clés que l'on se posera tout en enseignant telles que :

- Les élèves ont-ils participé à l'activité d'apprentissage proposée?
- Ai-je pu intervenir auprès des élèves ayant des besoins spécifiques?
- Les élèves ont-ils appris quelque chose?
- Me faut-il modifier ou adapter en partie l'activité d'apprentissage ou d'évaluation?
- Comment pourrais-je améliorer mes interventions pédagogiques?

Deuxième étape. L'enseignante ou l'enseignant note ses observations dans un journal de bord. Indiquons en passant que l'utilisation de la vidéo en situation d'enseignement peut enrichir les échanges entre collègues.

Troisième étape. L'enseignante ou l'enseignant analyse ses observations et se penche sur son comportement ainsi que sur celui des élèves. Il convient à ce stade de faire des séances de remue-méninges et de résolution de problèmes afin de trouver des solutions et de nouvelles stratégies pour améliorer l'enseignement.

Quatrième étape. L'enseignante ou l'enseignant agit concrètement en salle de classe afin d'améliorer le contexte d'apprentissage des élèves. C'est le moment de faire un nouvel essai et d'expérimenter une nouvelle méthode afin d'augmenter l'efficacité de son enseignement.

La pratique réflexive étant un processus continu, l'enseignante ou l'enseignant applique cette stratégie de façon constante pour améliorer l'enseignement et maximiser l'apprentissage.

À la maison et dans la collectivité

L'intérêt que les parents portent à la réussite scolaire de leur enfant a une plus grande influence sur celle-ci que leur revenu ou leur niveau de scolarité

(International Reading Association, 2002, p. 2, traduction libre).

Il est vrai que l'apprentissage de la lecture est surtout fait en milieu scolaire. Toutefois, il faut mentionner que la littératie se situe également à l'extérieur de l'école et constitue une valeur sociale, voire un choix de société. Tous les intervenants en éducation comprennent à quel point il est primordial d'intégrer les parents au cœur même du processus d'apprentissage de la lecture et d'inviter des membres de la collectivité à participer au développement des habiletés des jeunes en lecture. L'apprentissage et la découverte de la lecture sont indispensables à l'élève pour cheminer vers l'autonomie; il s'agit là d'une responsabilité collective qui exprime clairement l'attachement au principe de l'apprentissage la vie durant.

L'engagement parental

Aujourd'hui, bon nombre de recherches démontrent que les parents activement engagés dans l'éducation de leurs enfants leur offrent de meilleures chances de réussite scolaire. L'engagement parental favorise la confiance en soi et les attitudes positives envers l'école et l'apprentissage, tout en contribuant véritablement à l'amélioration du rendement de l'élève.

Généralement, les élèves débutent leur apprentissage de la lecture bien avant leur entrée à la maternelle. D'ailleurs, une enquête nationale* sur les enfants d'âge préscolaire et scolaire démontre que les élèves à qui des histoires ont été lues par les parents plusieurs fois par jour entre l'âge de 2 ans et 3 ans réussissent beaucoup

À la maison et dans la collectivité

« Une école de qualité ne fonctionne jamais en vase clos, mais fait toujours partie intégrante de la communauté dans laquelle elle se trouve. »

(MEO, 2003, p.79)

* Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, citée dans MEO, 2003, p. 80.

Mieux à la maternelle. Becher (1984, cité dans Goupil, 1997, p. 14-15) identifie divers principes sur lesquels repose la collaboration avec les parents. Les voici.

- Ce sont les parents qui contribuent le plus au développement de leurs enfants.
- Les parents apportent une contribution additionnelle à l'éducation scolaire.
- Les parents qui sont engagés dans les programmes visant le développement d'habiletés parentales peuvent apprendre de nouvelles habiletés éducatives.

- Les parents ont un regard, une perception unique de leur enfant.
- Les relations entre élèves et enseignants sont fort différentes des relations entre enfants et parents.

Ce lien entre la famille et le milieu scolaire est donc essentiel à la réalisation du plan d'amélioration de l'école. Il faut miser sur la participation des parents en les encourageant à s'engager dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant. À cet égard, certaines des initiatives de l'enseignante ou de l'enseignant peuvent nettement refléter l'intérêt que représente pour l'école la création d'un contexte d'apprentissage qui va bien au-delà de la salle de classe. Dans le même ordre d'idée, un guide pratique a été élaboré à l'intention des parents (MEO, 2001b) pour les aider à mieux comprendre les différents stades d'apprentissage de la lecture. Ce guide fournit aux parents des conseils sur la manière d'aider leurs enfants à apprendre à lire.

« L'éveil au monde de la lecture et de l'écriture, avant même d'entrer à l'école, est un élément clé de la réussite scolaire. Lire une histoire à voix haute, préparer une carte d'anniversaire pour grand-mère ou encore aller à la bibliothèque ne sont que quelques exemples d'activités quotidiennes qui permettent de sensibiliser l'enfant à l'univers des mots. C'est ce qu'on appelle la littératie familiale. »

(Saint-Laurent, 2001, p. IV)

Le partenariat et le bénévolat

Une école ouverte sur la collectivité voit ses partenaires et ses bénévoles contribuer positivement et de façon significative à l'apprentissage de la lecture chez les élèves. L'établissement de partenariats repose sur une communication efficace et sur divers projets éducatifs où les partenaires et les bénévoles peuvent s'engager selon leurs intérêts et leur disponibilité. Voici différentes façons dont l'école peut agir dans ce contexte de partenariat et de bénévolat.

- Consulter la collectivité lors de l'établissement des priorités éducatives.
- Définir les secteurs d'activités et les projets éducatifs privilégiés.
- Communiquer avec les partenaires et les bénévoles potentiels afin de les inviter à prendre une part active à la vie de l'école.
- Encadrer les partenaires et les bénévoles de l'école en s'appuyant sur des objectifs précis et un horaire solide.
- Offrir aux partenaires et aux bénévoles de l'école un soutien et une formation en lecture, sans toutefois s'attendre à ce qu'ils deviennent des spécialistes en la matière; les enfants qui éprouvent de sérieuses difficultés en lecture doivent recevoir l'appui des professionnels de l'éducation.
- Encourager tout le personnel enseignant à offrir régulièrement aux membres de la collectivité la possibilité de participer à des activités d'apprentissage de la lecture dans la salle de classe.
- Évaluer régulièrement l'efficacité des partenariats établis.

- Souligner régulièrement et en temps voulu la contribution des partenaires et des bénévoles de l'école afin de valoriser leur engagement.

Les organismes communautaires

De toute évidence, les organismes communautaires sont des réseaux de soutien importants pour les familles qui se préparent et préparent leur enfant à entrer à l'école. Par exemple, le secteur de la santé est très engagé auprès des familles ayant de jeunes enfants. Des centres de la petite enfance sont établis dans la province pour offrir des services de qualité à toutes les familles de l'Ontario. Ces organismes agissent parfois dans le domaine du dépistage précoce, ce qui permet à l'école d'être rapidement informée des besoins particuliers de certains enfants et de mettre en place les moyens nécessaires pour faciliter leur intégration au milieu scolaire. Ce sont également des lieux de formation et d'information pour les familles qui veulent développer leurs compétences parentales. Ces centres offrent par ailleurs bon nombre d'activités à

« Le bénévolat est indispensable au rapprochement de l'école et de la communauté. Il repose sur la place réelle que peuvent occuper, à l'école, les parents et d'autres personnes de la communauté; il repose aussi sur une volonté et des efforts d'organisation et de structuration, et enfin, sur la gratification, la croissance qu'il apporte à l'école et aux parents. »

(Côté, 1993, p. 42)



caractère social, récréatif et culturel auxquelles les enfants et la famille peuvent participer. Il y a là un enrichissement concret de la vie francophone à l'extérieur de l'école.

Afin de permettre aux élèves et aux familles de profiter des services offerts par les organismes communautaires, l'école peut :

- afficher sur un babillard, dans son journal ou encore sur son site Web des informations pertinentes sur les activités figurant au calendrier des organismes communautaires.
- inviter les organismes communautaires à partager leur expertise sur des sujets d'intérêt général ou particulier par l'entremise de présentations aux élèves, aux parents et au personnel.
- participer à des activités organisées par les organismes communautaires.

Glossaire

Actualisation linguistique en français (ALF). Programme destiné aux élèves qui parlent peu ou ne parlent pas français et qui vise l'acquisition d'une connaissance suffisante de la langue pour communiquer et apprendre de même que le développement des compétences langagières indispensables à la poursuite des études.

Analogie. Ressemblance établie par l'imagination entre deux ou plusieurs objets de pensée essentiellement différents. La métaphore et la comparaison sont des types d'analogie.

Animation culturelle. Programme visant à appuyer l'apprentissage des élèves des écoles de langue française par la création d'un milieu qui favorise le développement des habiletés langagières et engage les élèves à s'identifier à la culture francophone. Carnet de lecture (journal de lecture). Carnet tenu par un lecteur ou une lectrice et rassemblant une variété d'informations sur des textes lus (p. ex., titres et auteurs d'ouvrages, appréciations, réactions que suscitent les textes lus et réflexions connexes).

Cercle de lecture. Petit groupe d'élèves (de quatre à six) qui se réunit dans le but de discuter de différents aspects d'un même livre ou d'une série de livres du même auteur ou de la même auteure.

Compréhension. Habileté à saisir le sens des idées exprimées oralement ou par écrit. Concepts reliés à l'écrit. Ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes que l'élève démontre avant d'apprendre à lire de façon conventionnelle.

Conscience phonémique. Capacité de se représenter consciemment les phonèmes en tant qu'unités isolables.

Conscience phonologique. Ensemble d'habiletés de manipulation de l'aspect phonologique du langage oral. Outre les phonèmes, les activités de conscience phonologique comprennent la manipulation des rimes, des mots et des syllabes.

Consonnes fricatives. Consonnes dont le son est plus facile à percevoir parce que leur prononciation peut être prolongée (p. ex., f, j, s, v, z).

G.2 Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3^e année

Constellation. Outil visuel servant à organiser différents éléments d'information (p. ex., actions des divers personnages dans un récit) et facilitant l'établissement de liens ou d'associations entre des concepts.

Continuum de lecture. Description des comportements observables de la jeune lectrice ou du jeune lecteur au cours des différents stades d'acquisition de la lecture.

Copies types. Exemples de travaux d'élèves représentatifs de chacun des quatre niveaux de rendement accordés selon les grilles d'évaluation du rendement de l'élève dans diverses matières. Les copies types de lecture illustrent les quatre compétences évaluées en français (raisonnement, communication, organisation des idées et respect des conventions linguistiques) en regard des attentes du programme-cadre de français en lecture pour chaque année d'études.

Décoder. En lecture, habileté à déchiffrer les mots afin de pouvoir les lire.

Discrimination auditive. Habileté reliée à l'écoute qui consiste à identifier, à différencier ou à repérer un ou des sons particuliers parmi d'autres.

Élision. Activité de conscience phonologique qui consiste à remplacer un phonème par un autre (p. ex., bouton pourrait devenir mouton) ou de supprimer une syllabe dans un mot (p. ex., dans sapin, si j'enlève le sa, que reste-t-il? pin).

Enseignement en contexte. Présentation de situations d'apprentissage authentiques, donc significatives pour l'élève, qui permettent de faire des liens avec la réalité.

Étayage. Soutien qui amène l'élève à dépasser son niveau de compétence actuel (zone de développement actuel) pour développer ses connaissances et ses habiletés de façon optimale (zone proximale de développement). Le concept d'étayage s'appuie sur l'idée que l'élève doit recevoir au départ un soutien important pour résoudre des problèmes, ce soutien diminuant au fur et à mesure que ses connaissances et ses habiletés se développent.

Étude de mots. Activité visant à favoriser la reconnaissance spontanée des mots fréquents dans tous les domaines du curriculum (automatisation de la reconnaissance des mots) et l'acquisition de stratégies pour décoder les mots inconnus.

Évaluation. Processus qui consiste à recueillir, à enregistrer et à analyser des informations de tous genres sur les connaissances et les habiletés des élèves pour apprécier leur rendement et leur fournir des renseignements détaillés et utiles sous la forme d'une rétroaction qui les aidera à progresser dans leur apprentissage.

Évaluation diagnostique. Évaluation réalisée avant que ne débute l'enseignement formel afin de se faire une idée des connaissances antérieures de l'élève, de son niveau de lecture actuel et des stratégies qu'elle ou il utilise. C'est à partir de cette évaluation que l'enseignante ou l'enseignant planifie les prochaines étapes de son enseignement.

Glossaire G.3

Évaluation formative. Évaluation continue qui renseigne l'enseignante ou l'enseignant sur la progression des apprentissages en cours et permet de fournir à l'élève une rétroaction immédiate.

Évaluation sommative. Évaluation effectuée à la fin d'une période d'apprentissage et qui permet de dresser un bilan des connaissances et des habiletés des élèves. Les résultats de l'évaluation sommative servent à élaborer le bulletin scolaire de l'élève.

Expression idiomatique. Expression ou construction particulière à une langue et utilisée par une communauté ou un groupe de personnes (p. ex., couper les cheveux en quatre; donner sa langue au chat).

Fiche anecdotique d'observation directe. Fiche sur laquelle sont recueillies sur le vif des notes décrivant le comportement des élèves face à la lecture dans divers contextes.

Fiche d'observation individualisée. Fiche rassemblant l'information recueillie méthodiquement pendant et à la suite de la séance d'observation individualisée de la lecture à haute voix aux fins d'une évaluation diagnostique, formative ou sommative.

Fluidité. Habileté à reconnaître les mots et à lire le texte avec rapidité, précision et expression.

Graphème. La plus petite unité distinctive de l'écriture qui représente un phonème.

Il peut s'agir d'une seule lettre, comme b, d, f, p, s, ou de plusieurs lettres comme ch, ph, qu.

Lecture par groupe de mots. Stratégie de lecture qui consiste à découper le texte en unités soit par la segmentation syntaxique, soit par les pauses. La segmentation syntaxique consiste à découper les phrases à partir d'unités grammaticales. La segmentation par les pauses consiste à identifier les endroits où plus de cinquante pour cent des lectrices ou lecteurs compétents effectuent une pause en lisant oralement.

Littératie. Maîtrise du savoir communiquer oralement, du savoir lire et du savoir écrire.

Métacognition. Prise de conscience de sa propre façon d'apprendre. Par exemple, l'élève possède certaines connaissances et stratégies; elle ou il les comprend et les utilise à bon escient. Processus de réflexion visant le développement et l'amélioration de l'apprentissage.

Modélisation. Technique d'enseignement qui consiste à mettre les élèves en présence d'un modèle (p. ex., l'enseignante ou l'enseignant) qui utilise les stratégies appropriées pour accomplir une tâche. C'est plus qu'une démonstration car le modèle réfléchit à haute voix en accomplissant la tâche et cela en vue de permettre son application dans de nouvelles situations.

G.4 Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3^e année

Objectif. Énoncé d'intention décrivant le résultat attendu à la suite d'un apprentissage.

Objectivation. Processus de rétroaction par lequel l'élève prend conscience de son apprentissage, tant en regard des objectifs poursuivis que des stratégies utilisées, afin de les réinvestir dans d'autres situations.

Outils organisationnels. Représentation de concepts ou d'informations à l'aide de graphiques, de dessins, de schémas ou de diagrammes pour faciliter l'organisation, la rétention et la compréhension lors des apprentissages.

Perfectionnement du français (PDF). Programme destiné aux élèves parlant français qui sont originaires de l'étranger, surtout des pays où le français est la langue d'enseignement ou d'administration publique. Certains de ces élèves ont connu une scolarisation différente de celle offerte ici, ont subi des interruptions dans leur scolarité ou sont peu scolarisés; le programme vise à les familiariser avec leur nouvel environnement et à combler au besoin des retards en lecture, en écriture ou en mathématiques.

Phonème. La plus petite unité fonctionnelle du langage. La langue française est formée de 36 sons. Certains mots comme a et ou ne comptent qu'un phonème. La plupart des mots cependant comptent plus d'un phonème. Le mot si par exemple compte deux phonèmes, [s] et [i], le mot lac en compte trois, [l], [a] et [k]. Il arrive qu'un phonème soit représenté par plus d'une lettre.

Phonétique. Branche de la linguistique qui étudie les phonèmes, c'est-à-dire les sons du langage.

Plan d'enseignement individualisé (PEI). Plan qui expose les attentes en matière d'apprentissage d'un élève en particulier et qui décrit comment l'école compte les réaliser par l'entremise d'un programme et de services pour l'enfance en difficulté. Le plan présente aussi les méthodes d'évaluation des progrès réalisés par les élèves.

Portfolio. Ensemble de travaux judicieusement choisis pour illustrer le progrès de l'apprentissage de l'élève.

Profil de la lectrice ou du lecteur. Ensemble de données recueillies lors de situations d'apprentissage et d'évaluation en lecture qui reflètent les comportements et le rendement des élèves en lecture. Les enseignants dressent le profil de chaque élève en lecture afin d'ajuster leurs interventions.

Réactions au texte. Appréciation, commentaires ou interprétation que suscite le texte lu. Les réactions aux textes lus peuvent être exprimées oralement, par écrit ou par l'entremise du dessin ou du geste.

Reconnaissance des lettres. Habileté à nommer une lettre qui est présentée ou à repérer une lettre parmi d'autres.

Reconnaissance des mots. Habileté à lire de façon spontanée des mots familiers.

Glossaire G.5

Rime. Présence de sons identiques à la fin de mots différents. Les activités de rimes mettent en évidence les différences et les ressemblances entre les sons.

Scander. Battre le rythme (les syllabes) en faisant un geste ou un mouvement tel que frapper des mains.

Séance d'observation individualisée de la lecture à haute voix. Technique d'évaluation qui permet de détecter les stratégies de lecture utilisées par les élèves. L'enseignante ou l'enseignant demande à l'élève de lire un texte à haute voix et relève toutes les erreurs de lecture et autocorrections afin de les analyser.

Sémantique. Étude du langage considéré du point de vue du sens (p. ex., sens des mots, des expressions, des phrases).

Stratégies de compréhension. Méthodes qui permettent aux lecteurs de saisir le sens d'un texte (p. ex., en posant des questions comme : « Y a-t-il un lien avec ce que je sais déjà? Quelles images ce texte évoque-t-il pour moi? Y a-t-il une façon plus simple de dire ce qui est écrit là? »).

Stratégies de lecture. Méthodes utilisées en lecture pour déterminer le sens d'un texte (p. ex., remplacer un mot inconnu par un mot familier; utiliser les racines de mots pour identifier des mots nouveaux).

Syllabe. Unité phonétique, son ou groupe de sons qu'on prononce par une seule émission de voix (p. ex., le mot déguisement compte quatre syllabes : dé / gui / se / ment).

Syntaxe. Étude des relations existant entre les différentes unités de la langue et les divers arrangements des mots et des propositions qui forment des phrases. Elle porte sur le langage du point de vue de sa construction, et donc sur les catégories de mots (p. ex., noms, verbes, adjectifs) et leurs fonctions (p. ex., sujet, complément).

Tableau idéographique. Tableau illustrant sous forme visuelle (p. ex., dessins, images, bâtonnets) tous les éléments nécessaires à la formation de phrases.

Tableau SVA. Tableau en trois colonnes permettant de déterminer ce que la lectrice ou le lecteur sait déjà sur le sujet (S), ce qu'il veut savoir (V) et ce qu'il a appris (A).

Tableau SAVVA. Variation du tableau SVA auquel deux colonnes sont ajoutées afin de vérifier le vocabulaire (V) et l'anticipation (A).

Texte de closure. Texte dans lequel certains mots ont été omis. L'élève doit compléter le texte afin de démontrer son niveau de compréhension en lecture.

Textes à niveaux de difficulté gradués. Matériel de lecture gradué selon des niveaux de difficulté qui permet aux élèves et aux enseignants de choisir des livres convenant aux habiletés de la lectrice ou du lecteur.

Théâtre des lecteurs. Activité où les élèves lisent devant un auditoire, de façon expressive et dramatique. Cette activité permet de lire et de relire un texte dans un contexte signifiant, ce qui favorise le développement de la fluidité.

G.6 Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3^e année

Visualisation. Action de créer des images mentales à partir d'un mot, d'une phrase ou d'un paragraphe lu.

Vocabulaire. Composante essentielle du programme de lecture liée aux structures profondes. Le vocabulaire est l'ensemble des mots dont une personne saisit le sens. L'acquisition du vocabulaire se fait indirectement au travers des expériences quotidiennes et directement, par l'entremise d'activités de lecture.

Bibliographie

- Adams, Marilyn Jager. 1990. *Beginning to read. Thinking and learning about print.* Urbana-Champaign (IL), University of Illinois.
- Alves Martins, Margarida et Cristina Silva. 2001. « Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. Apports et limites ». Dans *Comprendre l'enfant appreni lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, sous la direction de Gérard Chauveau, p. 89-100. Paris, Retz.
- Archambault, Jean et Roch Chouinard. 1996. *Vers une gestion éducative de la classe.* Boucherville (Qc), Gaëtan Morin Éditeur.
- Aubut, Réjean. 2000. *La communication orale et l'émergence de l'écrit (à la maternelle et au jardin d'enfants). Réflexions et stratégies.* Vanier (Ont.), Services consultatifs en langue française.
- Baker, Scott K., Deborah C. Simmons et Edward J. Kameenui. 1998a. « Vocabulary acquisition. Research bases ». Dans *What reading research tells us about children with diverse learning needs. Bases and basics*, sous la direction de Deborah C. Simmons et Edward J. Kameenui, p. 183-217. Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.
- Baker, Scott K., Deborah C. Simmons et Edward J. Kameenui. 1998b. « Vocabulary acquisition. Instructional and curricular basics and implications ». Dans *What reading research tells us about children with diverse learning needs. Bases and basics*, sous la direction de Deborah C. Simmons et Edward J. Kameenui, p. 219-238. Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, Albert et Dale H. Schunk. 1981. « Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 41, p. 586-598.
- Becher, Rhoda McShane. 1984. *Parent involvement. A review of research and principles of successful practice.* Washington (DC), National Institute of Education (NIE).
- Beavers, Debra. 2001. « Professional development. Outside the workshop box ». *Principal leadership*, vol. 1, no 9, p. 43-46.
- Bélair, Louise M. 1995. *Profil d'évaluation. Une analyse pour personnaliser votre pratique.* Montréal, Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.
- Bélair, Louise M. 1999. *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques.* Coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques », Paris, ESF éditeur.
- Biemiller, Andrew. 2003a. « The necessity and means of acquiring a substantial vocabulary before achieving fluent reading ». Présentation au Ministère de l'Éducation. Toronto, 28 janvier 2003.

Biemiller, Andrew. 2003b. « Teaching vocabulary to kindergarden to grade two children ».

Présenté au symposium de l'American Educational Research Association « Assessing and Promoting Vocabulary Growth in Young Children ». Chicago, 24 avril 2003. Birsh, Judith R., dir. 2000. Multisensory teaching of basic language skills. Baltimore (MD),

Brookes.

Bloom, Lois et Margaret Lahey. 1978. « Language development and language disorders ». Dans Introduction to communication sciences and disorders, sous la direction de Fred D. Minifie, p. 192-193. San Diego (CA), Singular Publishing Group.

Booth, David et Jennifer Rowsell. 2002. The literacy principal. Leading, supporting and assessing reading and writing initiatives. Markham (Ont.), Pembroke Publishers.

Bouchard, David et Wendy Sutton. 2001. The gift of reading. A guide for educators and parents. Victoria (BC), Orca.

Britton, James N. 1970. Language and learning. New York, Penguin Books. Bureau of Education & Research (BER). 2001. Vocabulary strategies that boost students'

reading comprehension, grades 2-6. Resource guide. Bellevue (WA), BER. Caron, Jacqueline. 1994. Quand revient septembre... Vol. 1 : Guide sur la gestion de classe participative. Montréal, Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.

Caron, Jacqueline. 1997. Quand revient septembre... Vol. 2 : Recueil d'outils organisationnels. Montréal, Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.

Caron, Jacqueline. 2003. Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles. Montréal, Éditions de la Chenelière/

McGraw-Hill.

Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. Voir CFORP. CFORP. 1997. Pour la réussite du dépistage précoce et continu. Ronald Leduc, coordonnateur. Vanier (Ont.), CFORP.

CFORP. 1999. La trousse d'évaluation diagnostique – Aménagement linguistique – Maternelle et jardin d'enfants, 1re à la 3e année. Vanier (Ont.), CFORP.

CFORP. 2001. La gestion, l'amélioration, la profession : 3e année. Ottawa, CFORP. CFORP et CECLFCE. 2002. Brille la chenille. Guide pédagogique. Ottawa, CFORP.

Bibliographie III

Charette, Réal. 1998. Pédagogie, performance et professionnalisme. Vanier (Ont.), CFORP.

Charette-Poirier, Francine et Monique Le Pailleur-Germain. 1995. Je joue et j'apprends : une pédagogie interactionnelle pour les quatre et cinq ans. Vanier (Ont.),

CFORP.

Clay, Marie M. 2003. Le sondage d'observation en lecture-écriture. Montréal, Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. Traduction du ministère de l'Éducation de

la Nouvelle-Écosse. Adaptation française et normalisation des instruments d'observation de Gisèle Bourque.

Cornfield, R.J., Kathleen Coyle, Beverley Durrant, Karl McCutcheon, John Pollard et William Stratton. 1994. Construire la réussite. L'évaluation comme outil d'intervention.

Montréal, Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. Traduction de Pierrette

Mathieu. Adaptation française de Marie-Josée Berger.

Côté, Charles. 1993. Partenariat école-communauté. Manuel, méthode, outils. Montréal,

Guérin.

Daniels, Harvey. 2002. Literature circles. Voice and choice in the student-centered classroom. Portland (ME), Stenhouse Publishers.

Doré, Louise, Nathalie Michaud et Libérata Mukarugagi. 2002. Le portfolio. Évaluer pour apprendre. Montréal, Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.

Dubé, Louis. 1999. « Psychopédagogie et technologies nouvelles ». Éducation et francophonie, Les technologies de l'information et de la communication et leur avenir en éducation, vol. XXVII, no 2, automne-hiver. En ligne.

<<http://www.acelf.ca/revue/XXVII-2/articles/Dube.html>>

Dumaine, Joanne. 1993. Boutures d'écrits. Vanier (Ont.), CFORP.

Ecalte, Jean et Annie Magnan. 2002. L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs. Paris, Armand Colin.

Farr, Roger et Bruce Tone. 1998. Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation. Montréal, Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill. Traduction de l'américain de Sébastien Paireon. Adaptation française de Pierrette Jalbert. Fountas, Irene C. et Gay Su Pinnell. 1996. Guided reading. Good first teaching for all children. Portsmouth (NH), Heinemann.

Fountas, Irene C. et Gay Su Pinnell. 2001. Guiding readers and writers: grades 3 to 6. Teaching comprehension, genre, and content literacy. Portsmouth (NH), Heinemann.

Gérard, Christophe-Loïc. 1997. « Acquisition normale du langage parlé ». Dans

Neuropsychologie de l'enfant. Troubles développementaux et de l'apprentissage, sous la direction de Francine Lussier et Janine Flessas, p. 124-125. Paris, Dunod, 2001.

Giasson, Jocelyne. 1990. La compréhension en lecture. Boucherville (Qc), Gaëtan Morin Éditeur.

IV Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3^e année

Giasson, Jocelyne. 1995. La lecture. De la théorie à la pratique. Boucherville (Qc), Gaëtan Morin Éditeur.

Giasson, Jocelyne. 1997. « L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et perspectives ». Éducation et francophonie, Les difficultés d'apprentissage, vol. XXV, no 2, automne-hiver. En ligne. <<http://www.acef.ca/revue/XXV2/articles/r252-05.html>>

Giasson, Jocelyne. 2000. Les textes littéraires à l'école. Boucherville (Qc), Gaëtan Morin Éditeur.

Girard, Nicole. 1999. Lire et écrire au préscolaire. Laval (Qc), Mondia éditeurs.

Goupil, Georgette. 1997. Communications et relations entre l'école et la famille. Montréal, Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.

Graves, Donald H. 1991. Build a literate classroom. Portsmouth (NH), Heinemann.

Harvey, Stephanie et Anne Goudvis. 2000. Strategies that work. Markham (Ont.), Pembroke Publishers.

Hill, Peter W. et Carmel A. Crevola. 1999. « The role of standards in educational reform for the 21st century ». Dans Preparing our schools for the 21st century, ASCD

Yearbook 1999, sous la direction de David D. Marsh, p. 117-142. Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). Honeste, Marie-Luce. 1995. « Quelques propositions pour l'apprentissage du vocabulaire en FLE ». Enjeux, no 36, p. 79-95.

Hornsby, David. 2000. A closer look at guided reading. Armadale, Vic. (Australie), Eleanor Curtain.

Howden, Jim et Marguerite Kopiec. 2002. Cultiver la collaboration. Un outil pour les leaders pédagogiques. Montréal, Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.

International Reading Association. 2002. Family-school partnerships. Essential elements of literacy instruction in the United States. Newark (DE), International Reading Association.

Isabelle, Claire. 2002. Regard critique et pédagogique sur les technologies de l'information et de la communication. Montréal, Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.

Keene, Ellin Oliver et Susan Zimmerman. 1997. Mosaic of thought. Teaching comprehension in a reader's workshop. Portsmouth (NH), Heinemann.

Kibby, Michael W. 1995. « The organisation and teaching of things and the words that signify them ». *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol. 39, no 3, p. 208-223.

Laferrière, Thérèse. 1997. *Rechercher l'équilibre au sein des environnements d'apprentissage intégrant les technologies de l'information. Préparer les futurs choix.*

Rapport préparé pour le Conseil des ministres de l'éducation du Canada. En ligne le 20 janvier 2001. <<http://www.cmec.ca/reports/infotechf.stm>>

Bibliographie V

Lafontaine, Annette, Serge Terwagne et Sabine Vanhulle. 2000. « Les cercles de lecture chez les 8-12 ans ». Dans *Actes du 1er congrès des chercheurs en éducation*, 24-25 mai 2000. Bruxelles, Ministère de la Communauté française.

Legendre, Renald, dir. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin.
Lussier, Francine. 2000. « Évaluation neuropsychologique du dyslexique ». Dans *Actes du symposium sur la dyslexie (28 et 29 octobre 2000)*. En ligne le 12 décembre 2003. <<http://www.cenopfl.com/dyslexie/evaluation.htm>>

Manolson, Hilda Ayala. 1997. *Parler, un jeu à deux*. Toronto, Centre Hanen. Traduction de Roland Translations.

Marton, Philippe. 1999. « Liminaire. Les technologies de l'information et de la communication et leur avenir en éducation ». *Éducation et francophonie, Les technologies de l'information et de la communication et leur avenir en éducation*, vol. XXVII, no 2, automne-hiver. En ligne le 29 octobre 2001. <<http://www.acelf.ca/revue/XXVII-2/articles/Liminaire.html>>

Masny, Diana. 2002. « Le développement de la littératie chez les jeunes enfants ». En ligne le 12 décembre 2003. <<http://www.petitmonde.com/iDoc/Impression/article.asp?id=24079§ion=>>

Maurice, Lucille. 1997. *Lire et écrire avec Paul et Suzanne*. Saint-Adolphe (Man.), Apprentissage Illimité.

McCormick Calkins, Lucy. 2001. *The art of teaching reading*. Toronto, Addison-Wesley Longman.

MEO. Voir Ontario, Ministère de l'Éducation.

Nadon, Yves. 2002. *Lire et écrire en première année – et pour le reste de sa vie*. Montréal, Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.

National Reading Panel. 2000. *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read*. U.S. Department of Education, National Institute of Child Health &

Human Development (NICHD). En ligne le 12 décembre 2003. <<http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.htm>> Novick, Rebecca. 1998. *Learning to Read and Write. A Place to Start*. Portland (Or),

Northwest Regional Educational Laboratory. En ligne le 12 décembre 2003.
<<http://www.nwrel.org/cfc/publications/LearningReadWrite.html>>

Ontario, Ministère de l'Éducation. 1992. Grandir avec les livres. Six fascicules. Toronto, le Ministère.

Ontario, Ministère de l'Éducation. 1997. Le curriculum de l'Ontario, de la 1^{re} à la 8^e année – Français. Toronto, le Ministère.

Ontario, Ministère de l'Éducation. 1999. Module d'approfondissement rédigé pour améliorer la compétence dans l'utilisation du processus de communication orale présenté dans le programme-cadre de français. Toronto, le Ministère.

VI Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3^e année Ontario, Ministère de l'Éducation. 2000. Plan d'enseignement individualisé. Normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en oeuvre. Toronto, le Ministère.

Ontario, Ministère de l'Éducation. 2001a. Lecture au primaire. Un guide sur l'établissement des cibles relatives au rendement des élèves. Toronto, le Ministère.

Ontario, Ministère de l'Éducation. 2001b. Pour aider votre enfant à apprendre à lire. Un guide à l'intention des parents. Toronto, le Ministère.

Ontario, Ministère de l'Éducation. 2002. Le curriculum de l'Ontario, de la 1^{re} à la 8^e année. Actualisation linguistique en français et Perfectionnement du français. Toronto, le Ministère.

Ontario, Ministère de l'éducation. 2003. Stratégie de lecture au primaire. Rapport de la table ronde des experts en lecture. Toronto, le Ministère.

Perreault, Sophie et Jocelyne Giasson. 1996. « Le comportement de l'élève en difficulté dans un cercle de lecture ». Cahiers de la recherche en éducation, vol. 3, no 2, p. 163-184.

Perrenoud, Philippe. 1997a. « Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation ». L'éducateur, no 13, p. 20-25. En ligne le 12 décembre 2003.
<<http://www.ac-grenoble.fr/stismier/textes/divers/perrenoud4.htm>>

Perrenoud, Philippe. 1997b. Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action. Paris, ESF éditeur.

Pikulski, John J. 1994. « Preventing reading failure. A review of five effective programs ». The Reading Teacher, vol. 48, no 1, p. 30-39.

Poisson, Marie-Christine et Louise Sarrasin. 1998. À la maternelle... voir GRAND! Montréal, Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.

Poslaniec, Christian. 2001. Donner le goût de lire. Des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture. Paris, Éditions du Sorbier.

Raynald, Francine et Alain Rieunier. 1997. *Pédagogie. Dictionnaire des concepts clés*. Paris, ESF éditeur.

Rondal, Jean. 1979. *Votre enfant apprend à parler*. Coll. « Psychologie et sciences humaines », Bruxelles, Pierre Mardaga.

Saint-Laurent, Lise. 2002. *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville (Qc), Gaëtan Morin Éditeur.

Saint-Laurent, Lise, Jocelyne Giasson, Claude Simard, Jean J. Dionne et Égide Royer. 1995. *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*. Boucherville (Qc), Gaëtan Morin Éditeur. Saint-Laurent, Lise, Jocelyne Giasson et Michèle Drolet. 2001. *Lire et écrire à la maison. Programme de littératie familiale favorisant l'apprentissage de la lecture*.

Montréal, Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.

Bibliographie VII

Sandholtz, Judith Haymore. 2000. « Interdisciplinary team teaching as a form of professional development ». *Teacher Education Quarterly*, vol. 27, no 3, p. 39-54. Schön, Donald A., dir. 1996. *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*.

Montréal, Éditions Logiques. Traduction et adaptation de Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon. Stanké, Brigitte. 2001. *L'apprenti lecteur. Activités de conscience phonologique*. Montréal,

Éditions de la Chenelière/McGraw Hill.

Taberski, Sharon. 2000. *On solid ground. Strategies for teaching reading K-3*.

Portsmouth (NH), Heinemann.

Tardif, Jacques. 1992. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Éditions Logiques.

Tardif, Jacques. 1998. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique? Avec la collaboration d'Annie Presseau*. Paris, ESF éditeur.

Tardif, Jacques. 1999. *Le transfert des apprentissages*. Montréal, Éditions Logiques.

Thériault, Jacqueline. 1996. *J'apprends à lire... Aidez-moi!* Montréal, Éditions Logiques.

Tierney, Robert J. et Timothy Shanahan. 1991. « Research on the reading-writing relationship. Interactions, transactions and outcomes ». Dans *Handbook of reading research*, sous la direction de Rebecca Barr, Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal et P. David Pearson, vol. 2, p. 246-280. New York, Longman.

Tomlinson, Carol Ann et Susan Demirsky Allan. 2000. *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Van Grunderbeeck, Nicole. 1994. Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention. Boucherville (Qc), Gaëtan Morin Éditeur.

Viau, Rolland. 1994. La motivation en contexte scolaire. Saint-Laurent (Qc), Éditions du Renouveau pédagogique.

Vygotsky, Lev Seminovitch. 1978. « Tools and symbol in child development ».

Dans Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge (MA), Harvard University Press, 1980. Vygotsky, Lev Seminovitch. 1980. Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge (MA), Harvard University Press. Willows, Dale. 2002. « The balanced literacy diet ». The School Administrator, vol. 59, no 1, p. 30-33. Zakhartchouk, Jean-Michel. 2001. Au risque de la pédagogie différenciée. Coll.

« Enseignants et chercheurs », Nancy (France), Institut national de recherche pédagogique (INRP).

