

Guide pratique

La lecture dans un modèle
de littératie équilibrée

Primaire



Remerciements

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

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

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

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



Guide pratique

La lecture dans un modèle de littérature équilibrée

Primaire

Guide pratique
La lecture dans un modèle de littératie équilibrée
Primaire

ISBN 978-1-4605-1218-0

**© Ministère de l'Éducation et
du Développement de la petite enfance, 2017**

C.P. 6000
Fredericton (Nouveau-Brunswick)
E3B 5H1 Canada

Téléphone : (506) 453-3678

Télécopieur : (506) 444-4296

Courriel : edcommunication@gnb.ca

Site Web : www.gnb.ca/education

Table des matières

Intro

La lecture dans un modèle de littératie équilibrée.....	9
---	---

1

Apprendre à lire, lire pour apprendre.....	13
--	----

2

Soutenir la motivation à lire	15
-------------------------------------	----

2.1 Principes de base pour soutenir la motivation à lire	16
--	----

2.2 Suggestions d'activités pour soutenir la motivation à lire	17
--	----

3

Les composantes essentielles liées à l'apprentissage de la lecture.....	21
--	----

4

La connaissance des concepts de l'écrit et des textes	23
---	----

4.1 Principes de base pour guider l'enseignement des concepts de l'écrit et de la connaissance des textes.....	29
---	----

4.2 Suggestions d'activités pour développer la connaissance des concepts de l'écrit et des textes.....	30
---	----

La fluidité	33
5.1 La conscience phonologique.....	33
5.1.1 Principes de base du développement de la conscience phonologique	35
5.1.2 Suggestions d'activités préalables au développement de la conscience phonologique.....	37
5.1.3 Suggestions d'activités orales pour développer la conscience phonologique	38
▪ <i>La conscience syllabique</i>	38
▪ <i>La conscience de la rime</i>	39
▪ <i>La conscience phonémique</i>	41
5.2 Le principe alphabétique	44
• La connaissance des lettres	45
5.2.1 Principes de base pour la connaissance des lettres.....	46
5.2.2 Suggestions d'activités pour favoriser la connaissance des lettres	47
5.3 La fluidité en identification de mots	50
• La reconnaissance des mots fréquents et familiers.....	50
5.3.1 Principes de base pour la reconnaissance des mots fréquents et familiers	51
5.3.2 Suggestions d'activités pour favoriser la reconnaissance des mots fréquents et familiers	52
• La correspondance graphème-phonème	53
5.3.3 Principes de base pour développer la correspondance graphème-phonème	54
5.3.4 Suggestions d'activités pour développer la correspondance graphème-phonème	56
5.4 La fluidité en lecture de texte	59
5.4.1 Principes de base pour le développement des habiletés de fluidité en lecture de texte	60
5.4.2 Suggestions d'activités pour développer les habiletés de fluidité en lecture de texte	61

6

La compréhension.....	65
6.1 L'enrichissement du vocabulaire	65
6.1.1 Principes de base pour l'enrichissement du vocabulaire.....	66
6.1.2 Suggestions d'activités pour l'enrichissement du vocabulaire	67
6.2 L'enseignement de la compréhension en lecture	70
6.2.1 Principes de base de l'enseignement de la compréhension en lecture	71
6.2.2 Suggestions d'activités pour soutenir l'enseignement de la compréhension en lecture	75

7

Le développement de la littératie critique	79
7.1 Principes de base du développement de la littératie critique	82
7.2 Suggestions d'activités pour soutenir le développement de la littératie critique	84

8

Les situations d'apprentissage de la lecture.....	87
8.1 Les quatre situations d'apprentissage de la lecture	89
1 La lecture aux élèves.....	89
2 La lecture partagée	91
3 La lecture guidée.....	93
4 La lecture autonome.....	95

L'évaluation de la lecture	99
9.1 L'importance de l'intervention précoce.....	99
9.2 Les stratégies et les outils d'évaluation en lecture.....	100

L'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture	103
10.1 Les principales stratégies de compréhension	106

Conclusion	109
Références bibliographiques	111

Liste des figures

Figure 1 : Un modèle de littératie équilibrée	9
Figure 2 : Les composantes de la lecture	22
Figure 3 : La conscience phonologique.....	33
Figure 4 : Identification d'un mot écrit peu fréquent ou nouveau	54
Figure 5 : Les situations d'apprentissage en littératie équilibrée	88
Figure 6 : La pyramide d'intervention.....	99
Figure 7 : La trajectoire des élèves en difficulté de lecture	100
Figure 8 : Les lectrices et les lecteurs stratégiques.....	103
Figure 9 : Le modèle de responsabilisation graduelle	104

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les types et genres de textes	26
Tableau 2 : Les stratégies cognitives des lectrices et lecteurs efficaces.....	72
Tableau 3 : Taxonomie de Bloom.....	80
Tableau 4 : Exemples de questions qui favorisent une littératie critique	81
Tableau 5 : Les stratégies et les outils d'évaluation en lecture.....	101
Tableau 6 : Démarche d'enseignement explicite d'une stratégie de compréhension en lecture	105

Introduction

La lecture dans un modèle de littératie équilibrée

« Savoir fondamental », « conquête majeure de l'humanité », « élément clé de la réussite scolaire et de l'acquisition du savoir » ; ce sont là quelques-unes des désignations que les chercheurs attribuent à la lecture. Et avec raison ! La corrélation étroite entre la maîtrise de la lecture et la réussite à l'école, comme dans la vie, n'est plus à démontrer.

D'où l'importance, voire l'urgence, de mettre en place des interventions pédagogiques en littératie qui permettent à tous les élèves de développer des compétences solides en lecture, dès le début du primaire. D'autant plus qu'une intervention précoce peut prévenir les écarts qui s'avèrent, trop souvent, difficilement récupérables.

Pour soutenir la pratique pédagogique de l'enseignante ou de l'enseignant et éclairer sa prise de décisions dans le développement de lectrices et de lecteurs compétents dans toutes les matières scolaires, nous proposons **cinq principes directeurs de l'enseignement-apprentissage à privilégier en littératie** (voir la figure 1).

Figure 1
Un modèle de littératie équilibrée



D'abord, pour **axer ses interventions sur la construction des savoirs**, l'enseignante ou l'enseignant puise dans sa connaissance du fonctionnement de la mémoire afin de proposer des situations d'apprentissage en lecture signifiantes et contextualisées et de guider l'activation, l'organisation et le transfert des connaissances des élèves.

De plus, le fait de **privilégier un enseignement stratégique** permet à l'enseignante et à l'enseignant d'exploiter les étapes d'un enseignement explicite afin d'étayer l'apprentissage des stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives essentielles au développement des compétences en lecture.

Ensuite, pour **tirer profit de l'évaluation continue du progrès des élèves**, l'enseignante ou l'enseignant observe les élèves à l'œuvre, détermine l'état de leurs apprentissages, cerne leurs forces et leurs défis, cible les prochains objectifs et ajuste son soutien et ses interventions pédagogiques en conséquence, tout en sollicitant l'engagement et la participation active des élèves à cette démarche d'évaluation.

Aussi, dans son souci de **tenir compte des différences**, l'enseignante ou l'enseignant intègre à ses interventions des dispositifs afin de répondre aux besoins d'apprentissage en lecture de plus en plus diversifiés de ses élèves et d'offrir, à chacun, l'occasion de développer son plein potentiel, tout en respectant son rythme et son style d'apprentissage.

Enfin, pour **développer la pensée critique et créative**, l'enseignante ou l'enseignant enseigne explicitement les stratégies de compréhension et utilise un questionnement faisant appel aux habiletés supérieures de la pensée afin d'amener les élèves à déceler les significations, les messages et les influences véhiculés par les textes de tous ordres.

Si la lecture est essentielle à la réussite éducative, les enjeux de son apprentissage en milieu linguistique minoritaire et en contexte d'inclusion scolaire sont également d'ordre social et culturel. Grâce au développement d'un répertoire de stratégies en lecture adapté à ses besoins d'apprentissage, l'élève est en mesure de construire le sens des textes qu'il lit, mais aussi d'y découvrir les repères culturels aptes à nourrir un rapport positif à la langue et un sentiment d'appartenance à une véritable communauté de lectrices et de lecteurs francophones.



1

Apprendre à lire, lire pour apprendre

À leur entrée à l'école, les élèves possèdent un bagage très varié d'expériences et d'habiletés en lecture. Chez certains, l'éveil à la lecture est déjà bien amorcé grâce à un environnement familial qui favorise les activités littéraires. Chez d'autres, l'initiation à l'univers des livres s'effectue à l'école. Pour les uns comme pour les autres, l'enseignante ou l'enseignant prévoit l'aide et l'encadrement nécessaires pour assurer la réussite en lecture.

Apprendre à lire signifie bien plus que de décoder et d'énoncer les mots écrits sur une page ; apprendre à lire engage l'élève à comprendre le message véhiculé par ces mots. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant adopte une approche équilibrée : d'une part, elle ou il développe les habiletés par le biais d'activités de conscience phonologique, du principe alphabétique, d'identification de mots ; d'autre part, elle ou il assure la construction du sens des textes par un enseignement explicite des stratégies pour préparer et garder le fil de la lecture, pour comprendre et pour réagir aux textes lus.



Pour favoriser le développement de compétences de base en lecture, il est essentiel de tenir compte des **indicateurs de réussite en littératie précoce** tels que la compréhension du principe alphabétique, la conscience phonologique et l'enrichissement du vocabulaire. En effet, les



recherches démontrent que ces principaux indicateurs favorisent la réussite des premiers apprentissages en lecture.

Lire pour apprendre invite l'élève à harmoniser ses habiletés de décodage et ses stratégies de compréhension pour analyser, évaluer et résumer l'information présentée dans les textes littéraires et d'usage courant. Il importe de tenir compte de la complexité croissante des textes rencontrés dans toutes les matières scolaires. Certains textes d'usage courant, tels que les textes descriptifs, informatifs, incitatifs ou autres peuvent présenter un défi de lecture en raison de leur structure, de leur vocabulaire spécialisé et de leurs éléments graphiques. Dans le souci de favoriser l'apprentissage par la lecture, l'enseignante ou l'enseignant accompagne l'élève et lui offre un enseignement ciblé des connaissances et des stratégies spécifiques pour lire les textes associés aux différentes disciplines scolaires.

Dans un modèle de littératie équilibrée, l'apprentissage de la lecture ne se fait pas isolément, mais bien en interdépendance étroite avec la communication orale et l'écriture. Effectivement, lorsque l'enfant apprend à parler, il acquiert les connaissances lexicales, sémantiques et syntaxiques qui servent d'assises à l'apprentissage de la lecture. De plus, l'écriture et la lecture se soutiennent et se complètent dans le développement du vocabulaire, de l'orthographe et de la grammaire, connaissances qui viennent à leur tour nourrir les apprentissages dans toutes les matières. Évidemment, l'élève qui se perçoit comme un lecteur compétent sera motivé à apprendre à lire et à lire pour apprendre. Il est donc primordial de soutenir la motivation à lire de nos élèves tout au long de leur parcours d'apprentissage en lecture.



Adobe Stock / Jacek Chabraszewski

2

Soutenir la motivation à lire

La motivation est essentiellement définie comme **l'engagement, la participation et la persistance** de l'élève dans les tâches proposées à des fins d'apprentissage. Elle est présente à toutes les étapes de la réalisation d'une tâche. Elle influence non seulement le choix des activités par l'élève, mais également l'intensité et la persistance avec lesquelles il les réalise.



Tardif et Chabot, 2000

Pourquoi soutenir la motivation à lire?

Un élève motivé à lire aborde la lecture de textes variés avec curiosité et enthousiasme. Plus il lit, plus il est engagé activement dans son apprentissage de la lecture et plus il a

la possibilité de progresser. Il devient un lecteur habile sur les plans de la fluidité, de la compréhension, du vocabulaire en général et du développement cognitif.

Adobe Stock/Wavebreakmedia/Micro



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

Il est important de parler de soi en tant que lecteur aux élèves. La lecture constitue une part importante de ce que devrait représenter un enseignant pour les élèves. Ces derniers doivent voir en leur enseignant à la fois une personne cultivée qui cherche toujours à apprendre et une personne qui lit pour se divertir, se détendre ou s'amuser.

Routman, 2007

2.1 Principes de base pour soutenir la motivation à lire

- Être un modèle de lectrice engagée ou de lecteur engagé et démontrer son enthousiasme et son goût de la lecture.
- Parler de ses auteurs et de ses livres préférés.
- Tenir compte des profils des lectrices et des lecteurs en fonction de la motivation (voir annexe dans le portail du MEDPE).
- Créer un environnement de classe riche en textes.
- Mettre à la disposition des élèves des textes qui tiennent compte :
 - ➔ des champs d'intérêt; ➔ des styles d'apprentissage;
 - ➔ de la diversité; ➔ des niveaux de lecture du groupe-classe.
- Donner aux élèves l'occasion de choisir leurs propres lectures.
- Impliquer chaque élève dans sa démarche d'apprentissage de la lecture.
- Enseigner comment choisir un texte à son niveau de lecture et selon ses champs d'intérêt.
- Accompagner et soutenir les lectrices et les lecteurs tout au long de leur lecture.
- Multiplier les occasions de rétroaction positive; féliciter les élèves de leur réussite en lecture.
- Enseigner les stratégies socioaffectives, cognitives et métacognitives pour aider les élèves à s'engager à long terme et à connaître du succès (voir trousse du CMEC, 2008).

Quelques stratégies socioaffectives :

- J'identifie ce qui me touche et les émotions que je ressens à l'égard de la tâche de lecture proposée;
- J'identifie les raisons pour lesquelles je fais des efforts pour réaliser la tâche;
- Je vérifie ma compréhension de la tâche en m'adressant à l'enseignant(e) ou à un pair;
- Je fais part de mes idées, j'accueille celles des autres et j'en tiens compte;
- J'évalue mon degré d'anxiété et j'utilise diverses techniques pour le réduire.



- Offrir aux élèves de nombreuses occasions d'interaction et d'échange sur leurs lectures.
- Planifier des activités de lecture en collaboration (équipes, pairs).
- Proposer une variété d'activités stimulantes et signifiantes en lecture.
- Laisser les élèves choisir parmi différentes tâches de lecture.
- Favoriser la découverte de nouveaux genres et types de textes.
- Privilégier du temps quotidiennement afin de permettre aux élèves de lire pour le plaisir.
- Exploiter la lecture dans toutes les matières scolaires.

2.2 Suggestions d'activités pour soutenir la motivation à lire

Activités

- Faire de la lecture à haute voix quotidiennement pour se divertir, se détendre ou s'amuser.
- Créer et partager son journal de lecture (p. ex. : lire des phrases écrites avec un vocabulaire évocateur, pour trouver de l'inspiration au moment d'écrire ou pour le plaisir de se rappeler de son livre préféré).
- Varier les situations de lecture collaboratives : coude à coude, genou à genou ; lecture réciproque ; cercle de lecture ; jumelage avec une autre classe ; etc.
- Proposer un projet interdisciplinaire qui intègre la lecture (p. ex. : lire, faire des plans, rassembler le matériel et construire une maquette).
- Utiliser la technique en six étapes pour choisir un livre qui rejoint ses intérêts : regarder le titre ; regarder les illustrations ; se questionner sur l'auteur ; lire le résumé sur la quatrième de couverture ; lire les deux ou trois premières pages ; lire une page au milieu du livre.
- Utiliser la technique des cinq doigts pour choisir un livre à son niveau : lire l'équivalent d'une page (100 mots) en levant un doigt pour chaque mot rencontré qui est difficile à décoder ou à comprendre. Cinq doigts ou plus – le livre est trop difficile ; aucun doigt – le livre est trop facile.

(suite à la page suivante)

- Consigner les livres lus ou le temps consacré à la lecture : réaliser une frise de livres ; colorier un thermomètre ; tracer les kilomètres sur une carte du Canada ; colorier une roue des genres lus ; comptabiliser le nombre de minutes de lecture hebdomadaire dans un coffre-fort ; etc.
- Créer et enrichir un coin de lecture avec les élèves.
- Participer à une dégustation de livres ou un repas littéraire constitué d'une entrée (un album), d'un plat principal (un petit roman) et d'un dessert (une bande dessinée). Varier le menu.
- Encourager les activités de promotion de livres : réaliser une affiche pour faire connaître un livre ; afficher ses réactions à un livre sur un babillard ; présenter un livre en soixante secondes ; créer des diagrammes ou des pictogrammes pour faire connaître les livres les plus populaires ; dessiner les affiches de héros de bandes dessinées ou de romans ; préparer un présentoir « *Si vous avez aimé..., vous aimerez...* » ; etc.
- Organiser une « Soirée de lecture » au cours de laquelle les élèves, les parents et les enseignantes ou les enseignants lisent des livres.
- Participer à des programmes de lecture qui font appel à des bénévoles (p. ex. : Livre-courrier, Lire et faire lire Acadie, CLEF).
- Animer un club de lecture durant l'heure du dîner.
- Animer une fête livresque où les élèves participent à des activités littéraires de formes variées.
- Inviter une auteure ou un auteur.
- Visiter un salon du livre.





Pour en savoir plus...

Conseil des ministres de l'éducation (Canada) (2008). *Trousse de formation en littératie. Projet pancanadien de français langue première à l'intention du personnel enseignant de la maternelle à la 12^e année.* Toronto, ON : CMEC.

Demers, D. (2009). *Au bonheur de lire. Comment donner le goût de lire à son enfant de 0 à 8 ans.* Montréal, QC : Québec Amérique.

Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés.* Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur.

Miller, D. (2012). *Lecteurs pour la vie. Insuffler la passion de la lecture chez les élèves de 9 à 12 ans.* Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Nadon, Y. (2011). *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie.* Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Routman, R. (2007). *Enseigner la lecture : revenir à l'essentiel.* Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Sousa, D. A. (2009). *Un cerveau pour apprendre à lire.* Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.

Turcotte, C. (2007). *Engager l'élève du primaire en lecture.* Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Turgeon, É. (2005). *Quand lire rime avec plaisir. Pistes pour exploiter la littérature jeunesse en classe.* Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Sites

L'@telier (Ressources pédagogiques en ligne)

www.atelier.on.ca

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation

http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf

Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)

<http://rire.ctreq.qc.ca/2013/09/lecture/>

Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)

<http://rire.ctreq.qc.ca/2017/02/lecture-maison-dt/>



3

Les composantes essentielles liées à l'apprentissage de la lecture

Une lectrice ou un lecteur compétent se reconnaît à son goût pour la lecture et les livres, à ses connaissances reliées aux particularités des textes, à sa lecture rythmée, précise et expressive, à son aptitude à dégager le sens des textes lus et à sa capacité à en juger la pertinence et l'utilité. Afin de stimuler l'émergence de lectrices et de lecteurs compétents, l'enseignante ou l'enseignant vise l'acquisition des composantes garantes d'un apprentissage réussi de la lecture.

Il importe de tenir compte de la **connaissance des concepts de l'écrit et des textes** afin d'amener les élèves à déceler les différentes particularités d'un texte, ce qui leur permettra de mieux saisir l'information ou à y accéder et de comprendre leur utilité dans un texte.

Pour guider la planification d'interventions pédagogiques et évaluatives en lecture, les autres composantes sont répertoriées selon leur association soit au développement de la fluidité, soit au développement de la compréhension (MEO, 2003). D'une part, la **fluidité** tire profit de la **conscience phonologique**, du **principe alphabétique**, de la **fluidité en identification de mots** et de la **fluidité en lecture de texte**. D'autre part, la **compréhension** s'appuie sur l'**enrichissement du vocabulaire** et la **compréhension de texte** (voir la figure 2).

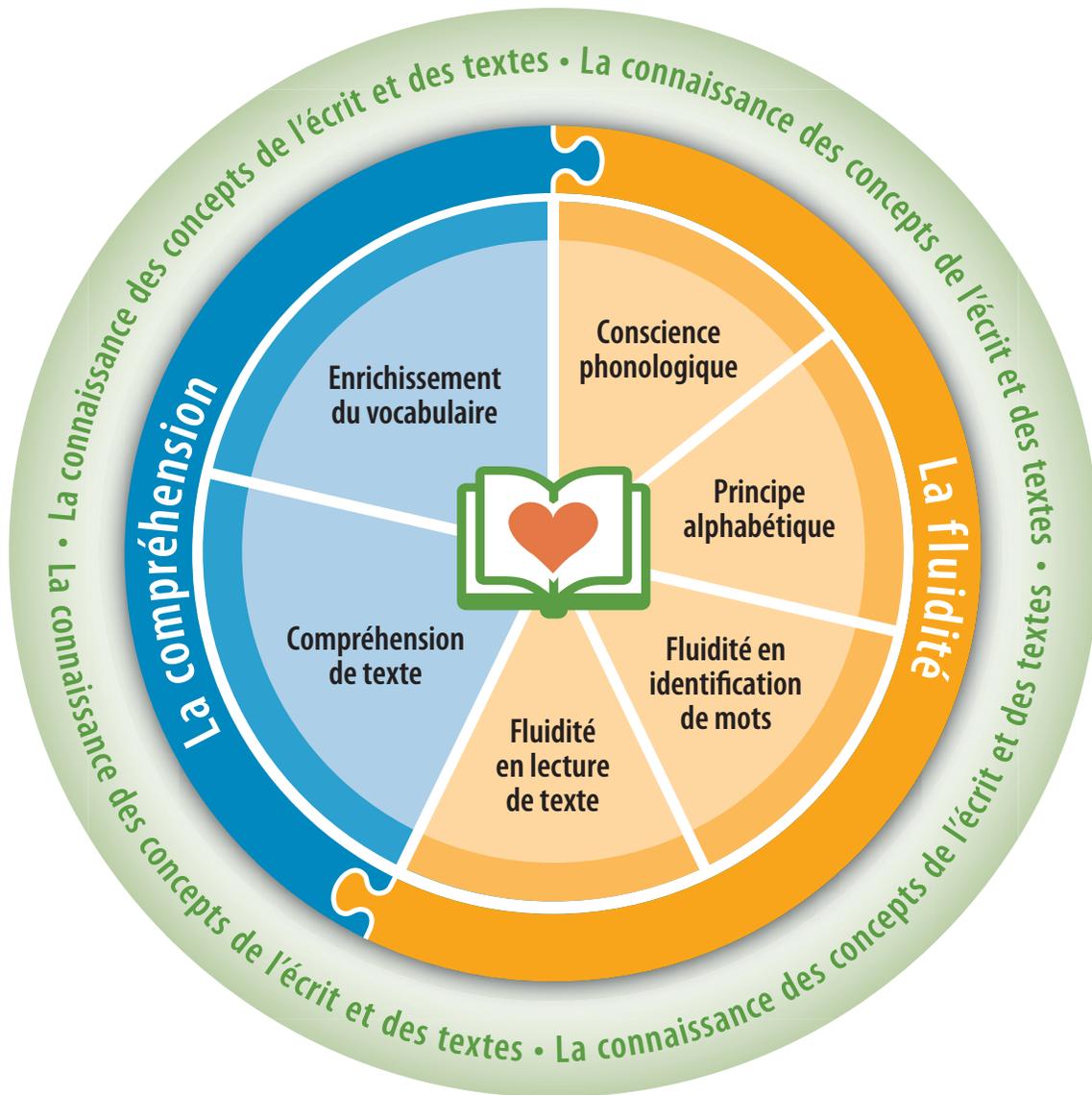
La fluidité

est l'habileté à reconnaître et à identifier les mots écrits ainsi qu'à lire les textes avec rapidité, précision et expression.

La compréhension

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

Figure 2
Les composantes de la lecture



Dans la figure ci-haut, le livre illustre les finalités de l'apprentissage de la lecture : **apprendre à lire** et **lire pour apprendre** tout en maintenant la motivation à lire. Le développement de la fluidité et de la compréhension requiert un équilibre entre les différentes composantes relatives à l'enseignement de la lecture, et ce, tout en explorant une diversité de textes et les concepts de l'écrit.

Les prochains chapitres présenteront les **composantes essentielles liées à l'apprentissage de la lecture** de manière distincte et isolée, mais en réalité elles **sont développées en interrelation et en complémentarité**.

4

La connaissance des concepts de l'écrit et des textes

Tout au long de son parcours scolaire, l'élève fait des apprentissages par le biais de ses lectures, et ce, dans toutes les matières scolaires. Une bonne connaissance des concepts de l'écrit et des textes est donc de mise et vient appuyer à la fois, l'apprentissage et l'enseignement de la lecture.

Pour apprendre à lire et à écrire, les enfants doivent développer des connaissances sur ce qu'est la lecture et sur les **concepts de l'écrit**. La recherche démontre que cette représentation qu'ils se font de la lecture joue un rôle essentiel lorsqu'ils apprennent à lire. En contrepartie, les enfants qui ont une conscience limitée de l'écrit sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés lors de leur apprentissage de la lecture.

Les concepts de l'écrit représentent la compréhension de base du fonctionnement des livres et des mots écrits.

Les concepts de l'écrit sont un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes que démontre l'élève avant et pendant son apprentissage de la lecture.

Adapté de Giasson, 2011
et du MEO, 2003

Exemples de concepts de l'écrit :

- comprend le lien entre le langage oral et le langage écrit ;
- reconnaît que l'écrit de l'environnement est porteur de sens (lecture logographique) ;
- place le livre du bon côté ;
- démontre une compréhension de l'orientation de l'écrit ;
- reconnaît que les graphies et les images sont porteuses de sens ;
- comprend ce qu'est une lettre, un chiffre, un mot ;
- reconnaît les fonctions de la lecture ;

(suite à la page suivante)

- reconnaît et comprend les indices textuels et organisationnels de différents types de textes tels que :
 - le nom de l’auteur et son rôle
 - le nom de l’illustrateur et son rôle
 - les sous-titres
 - la table des matières
 - la quatrième de couverture
 - le glossaire
 - l’index
- interprète les représentations graphiques (p. ex. : tableau, réseau de concepts, organisateur graphique).



Note : Voir le continuum de la lecture au primaire.

Avant leur entrée formelle dans l’écrit, les enfants commencent à découvrir à quoi sert la lecture et pourquoi il est intéressant pour eux d’apprendre à lire. Plusieurs études ont démontré que la conception qu’ils se font de la lecture à la maternelle est un bon indice de prédiction de la réussite en lecture à la fin de la 1^{re} année (National Early Literacy Panel, 2008).

Giasson, 2011



Adobe Stock/pressmaster

Une bonne connaissance des différents types et genres de textes **littéraires** et **courants** s'avère un atout considérable chez les jeunes lectrices et lecteurs. En effet, l'enseignante ou l'enseignant doit amener ses élèves à découvrir les diverses caractéristiques et la structure des genres et types de textes qu'ils liront avant de les lancer dans l'exploration de ceux-ci (voir le tableau 1).

De plus, il importe de considérer les **caractéristiques propres au langage écrit**, car ils exercent une influence sur la complexité des textes. Que nous parlions de ponctuation, d'éléments graphiques, de langage figuré, de langage littéraire ou autre, il est essentiel de comprendre que ces particularités agissent sur le degré de difficulté d'un texte. Afin de permettre aux lectrices et aux lecteurs de progresser, **il importe donc d'offrir des textes appropriés en tenant compte du niveau de lecture de chacune et de chacun.**

Bref, les chercheurs soulignent de manière unanime l'importance d'exposer les lectrices et les lecteurs à un large éventail de textes. Il est donc essentiel d'enseigner explicitement les concepts de l'écrit et les caractéristiques propres aux genres et types de textes. Ceci permettra aux jeunes lectrices et lecteurs d'acquérir des compétences et des connaissances qu'elles ou ils pourront réinvestir dans leurs lectures et même dans leurs écrits.

Le tableau 1 illustre une variété de textes, tant littéraires que d'usage courant, et identifient leurs caractéristiques et les éléments propres à leurs structure.

Le texte littéraire est le fruit de l'imagination et porte en tout premier lieu les marques de préoccupations esthétiques.

Le texte courant est celui qui donne des informations, qui rapporte, qui commente, qui explique, qui décrit, etc.

DeKoninck, 2005

Tableau 1
Les types et genres de textes

TEXTES LITTÉRAIRES			
TYPES ET GENRES	INTENTION	STRUCTURE / ORGANISATION	CARACTÉRISTIQUES
Récits réels ou imaginaires : – Récit d’aventures – Récit de science-fiction – Récit réaliste	RACONTER	Schéma narratif : • Situation initiale • Évènement perturbateur • Péripéties • Dénouement • Situation finale	<ul style="list-style-type: none"> • porte un titre • est écrit à la 1^{re} ou à la 3^e personne • est écrit au présent ou au passé (souvent au passé simple) • peut comprendre du dialogue • inclut la description de personnages, de temps et de lieux, réels ou imaginaires • comprend un langage imagé et des figures de style • peut inclure différents registres de langue
Conte		Schéma narratif • Situation initiale • Évènement perturbateur • Péripéties • Dénouement • Situation finale	<ul style="list-style-type: none"> • porte un titre • est écrit à la 1^{re} ou à la 3^e personne • est écrit au présent ou au passé (souvent au passé simple) • présente un élément magique ou merveilleux • peut comprendre du dialogue • inclut la description de personnages, de temps et de lieux imaginaires • comprend un langage imagé et des figures de style • peut inclure différents registres de langue
Journal intime Autobiographie et biographie		Structure • Introduction : présente le qui, quoi, quand, où et pourquoi • Développement : décrit un évènement ou une série d’évènements dans un ordre chronologique • Conclusion : résume l’évènement et/ou offre une réaction personnelle	<ul style="list-style-type: none"> • est écrit au passé • est écrit à la 1^{re} ou à la 3^e personne • comprend des marqueurs de relation pour marquer l’ordre chronologique • révèle les sentiments de l’auteur



TEXTES LITTÉRAIRES

TYPES ET GENRES	INTENTION	STRUCTURE / ORGANISATION	CARACTÉRISTIQUES
Poème, chanson, comptine	JOUER AVEC LES MOTS	Structure définie ou structure libre et créative	<ul style="list-style-type: none"> est écrit en vers est parfois divisé en strophes comprend parfois la rime comprend un champ lexical comporte des mots évocateurs, choisis pour leur sonorité introduit parfois des mots inventés inclut des figures de style exprime les sentiments ou les impressions de l'auteur

TEXTES COURANTS

TYPES ET GENRES	INTENTION	STRUCTURE / ORGANISATION	CARACTÉRISTIQUES
Fiche descriptive	INFORMER, DÉCRIRE, RACONTER	Structure <ul style="list-style-type: none"> Introduction : nomme le personnage, l'animal ou le phénomène décrit Développement : comporte un paragraphe pour chacun des aspects décrits Conclusion : offre un bref commentaire 	<ul style="list-style-type: none"> est écrit à la 3^e personne est écrit au présent, parfois au passé adopte un ton sérieux, crédible et instructif comprend un vocabulaire spécialisé, technique adopte parfois un style télégraphique (sous forme de puces) inclut des marques graphiques tels que les titres, les sous-titres, les tableaux, les graphiques, les illustrations
Lettre personnelle		Structure <ul style="list-style-type: none"> Date Appel (p.ex.: Cher Papa) Corps de la lettre (introduction du sujet + idées et détails) Salutation (p.ex.: J'attends de tes nouvelles; Ton garçon qui t'aime beaucoup...) Signature 	<ul style="list-style-type: none"> utilisation de la 1^{re} personne du singulier narration d'une joie, d'une peine, d'un voyage, d'un projet ton simple et amical ou formel selon le destinataire formule de salutation amicale ou formelle selon le destinataire <p style="text-align: right;">(suite à la page suivante)</p>

Tableau 1
Les types et genres de textes (suite)

TEXTES COURANTS			
TYPES ET GENRES	INTENTION	STRUCTURE / ORGANISATION	CARACTÉRISTIQUES
Compte-rendu	INFORMER, DÉCRIRE, RACONTER	<p>Structure</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduction : présente l'objet ou l'évènement et annonce les aspects abordés • Développement : comporte un paragraphe pour chacun des aspects décrits • Conclusion : rappelle les aspects décrits et offre un commentaire ou une invitation 	<ul style="list-style-type: none"> • est écrit à la 1^{re} ou à la 3^e personne • est écrit au présent ou au passé • adopte un ton sérieux, crédible et objectif • comprend un champ lexical propre à l'objet ou l'évènement décrit • comprend parfois des marques graphiques tels que les intertitres et les illustrations
Article de journal	EXPLIQUER	<p>Structure</p> <ul style="list-style-type: none"> • Titre : énonce l'idée principale • 1er paragraphe : répond aux questions qui, quoi, où, quand, comment et pourquoi et présente les informations en ordre d'importance • Paragraphe suivant : ajoute quelques détails de moindre importance 	<ul style="list-style-type: none"> • présente l'essentiel du sujet • explique de manière concise et précise • adopte un ton neutre, objectif • expose les informations en ordre d'importance (du plus important au moins important) • inclut des marqueurs de relation
Texte d'opinion	CONVAINCRE	<p>Structure</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduction : avance l'opinion et annonce les arguments qui l'appuient • Développement : développe un argument par paragraphe à l'aide de faits, de statistiques, d'exemples • Conclusion : réitère l'opinion, résume les arguments et offre une ouverture ou une idée nouvelle 	<ul style="list-style-type: none"> • est écrit à la 1^{re} personne • inclut des noms, des adjectifs et des verbes expressifs qui traduisent la subjectivité • comprend des adverbes d'opinion (p.ex. : malheureusement, évidemment, etc.) • contient des organisateurs textuels pour indiquer l'ordre des arguments (p.ex. : premièrement, deuxièmement, etc.) • peut inclure des verbes au conditionnel ou au subjonctif

TEXTES COURANTS

TYPES ET GENRES	INTENTION	STRUCTURE / ORGANISATION	CARACTÉRISTIQUES
Mode d'emploi Règles de jeu	INCITER	Structure <ul style="list-style-type: none"> • But ou objectif : annonce l'objet de la démarche à suivre et le nombre de joueurs (s'il y a lieu) • Matériel : dresse la liste du matériel requis • Démarche : présente les étapes à suivre dans l'ordre 	<ul style="list-style-type: none"> • est souvent écrit à l'impératif ou à l'infinitif • adopte un ton factuel et autoritaire • comprend des sous-titres, des illustrations ou des schémas • énumère le matériel requis dans l'ordre de la démarche • présente les étapes de la démarche en ordre logique • comprend des phrases courtes ou un style télégraphique • utilise les marqueurs de relation ou la numération pour indiquer l'ordre des étapes • limite la description et les détails superflus • peut inclure des remarques et des variantes

Note : Pour en connaître davantage sur d'autres types et genres de textes, voir les documents des Normes de rendement en écriture de la 1^e à la 8^e année dans le portail du MEDPE.

Adapté du CAMEF, 2017

4.1 Principes de base pour guider l'enseignement des concepts de l'écrit et de la connaissance des textes

- Être un bon modèle de lectrice ou de lecteur, et de scriptrice ou de scripteur.
- Engager et soutenir la famille de l'élève comme modèle favorisant l'émergence de l'écrit.
- Créer un environnement riche en écrits significatifs.
- Exploiter du matériel varié afin d'illustrer les diverses fonctions de l'écrit.
- Miser sur un enseignement quotidien des concepts de l'écrit au début du primaire et poursuivre cet enseignement au fur et à mesure que se présentent différents types et genres de textes, et ce, dans toutes les matières.

- Exploiter la lecture aux élèves, dans toutes les matières, pour illustrer les caractéristiques des livres.
- Fournir un enseignement explicite des concepts liés à l'écrit.
- Fournir un enseignement explicite des caractéristiques des différents types et genres de textes.
- Profiter des séances de lecture et d'écriture partagées pour démontrer le fonctionnement de l'écrit.
- Consolider la compréhension des concepts de l'écrit lors des séances de lecture et d'écriture guidées.

Les élèves qui lisent souvent toutes sortes de textes possèdent un vocabulaire plus riche et de meilleures compétences en compréhension des textes. Comme Ryder et Graves (2003) le soulignent, des lectures variées favorisent les automatismes chez les élèves, car ces derniers voient plus de mots dans différents contextes, acquièrent des connaissances sur différents sujets et prennent l'habitude de lire pour le reste de leur vie.

Macceca et Brummer, 2010

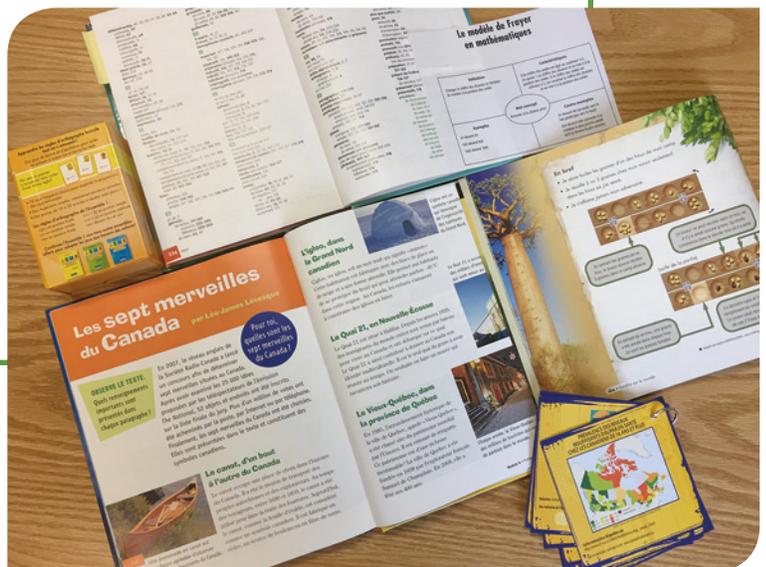
4.2 Suggestions d'activités pour développer la connaissance des concepts de l'écrit et des textes

Activités

- Pendant la lecture aux élèves, montrer le titre, le nom de l'auteur et celui de l'illustrateur sur la page couverture, ainsi que la quatrième de couverture.
- Suivre les mots avec son doigt tout en les lisant à voix haute et expliquer que la lecture se fait de « ce côté » à « ce côté » et du haut de la page vers le bas.
- Amener l'élève à reconnaître et à écrire son prénom.
- Exploiter le message du matin : écrire un message à l'intention des élèves et les amener à deviner, analyser et vérifier ce qui y est écrit.
- Multiplier les occasions de jeux symboliques faisant appel aux concepts de l'écrit (p. ex. : identifier ce qu'il y a dans les boîtes de

conserve au moyen de l'étiquette ; commander un repas à partir d'un menu ; faire semblant de lire une histoire à son bébé, etc.).

- Mentionner souvent les termes « lettres », « mots » et « phrases » lors des activités de lecture et d'écriture quotidiennes.
- Demander à un élève de suivre les mots du texte avec son doigt pendant votre lecture.
- Modifier la présentation du texte : laisser de larges espaces entre les mots ; surligner les mots ; séparer les mots par des barres obliques, ajouter des flèches pour indiquer la direction de lecture, etc.
- Écrire une phrase au tableau et la lire de droite à gauche ; les élèves verront qu'elle n'a plus de sens.
- Inviter les élèves à composer une histoire et la dicter à l'enseignante ou à l'enseignant qui l'écrit au tableau. Profiter de l'occasion pour aborder les concepts de l'écrit.
- Exploiter la lecture interactive dans toutes les matières pour attirer l'attention des élèves sur les diverses caractéristiques du texte et non seulement sur les illustrations.
- Guider les élèves dans l'interprétation de tableaux, de diagrammes et d'organiseurs textuels dans toutes les matières.
- Lire à haute voix un texte et faire ressortir, par la discussion, les caractéristiques génériques de celui-ci, et ce, dans toutes les matières.
- Proposer deux ou trois exemples de textes appartenant à des genres ou types semblables, puis demander aux élèves d'en ressortir les différences et les similitudes.
- Accompagner les élèves dans la lecture de textes, de graphiques et dans leur recherche d'informations sur le Web dans toutes les matières.





Pour en savoir plus...

Cavanagh, M. et Blain, S. (2016). *Enseigner le récit réaliste*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMEF) (2017). *Normes de rendement en écriture 7^e et 8^e année*. Halifax, NE.

Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMEF) (2013). *Normes de rendement en lecture et en écriture, 4^e à 6^e année*. Halifax, NE.

Conseil des ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMEF) (2013). *Normes de rendement en lecture et en écriture, 1^e à 3^e année*. Halifax, NE.

De Konnick, G. (2005). *Lire et écrire au secondaire*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Gaudreau, A. (2004). *Émergence de l'écrit. Éducation préscolaire et premier cycle du primaire*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur.

Kartchner Clark, S. et coll. (2008). *Stratégies gagnantes en lecture 6 à 8 ans*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Kartchner Clark, S. et coll. (2008). *Stratégies gagnantes en lecture 8 à 12 ans*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Macceca, S. et Brummer, T. (2010). *Stratégies de lecture en mathématiques, en sciences et en sciences sociales*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

MEO (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la troisième année*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Disponible à : <http://atelier.on.ca/edu/core.cfm?p=documentView.cfm&navID=documentView&c=6&type=1&L=2>

Trehearne, M. (2006). *Littératie en 1^{re} et 2^e année. Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

Trehearne, M. (2005). *Littératie dès la maternelle. Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

Sites

Centre collégial de développement de matériel didactique

<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/pour-un-accompagnement-des-etudiants-en-amont-de-leurs-lectures/>

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation

http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf

5

La fluidité

La fluidité en lecture est l'habileté à identifier les mots et à lire les textes avec rapidité, précision et expression. Elle englobe l'acquisition de **la conscience phonologique, du principe alphabétique, de la fluidité en identification de mots et de la fluidité en lecture de texte.**



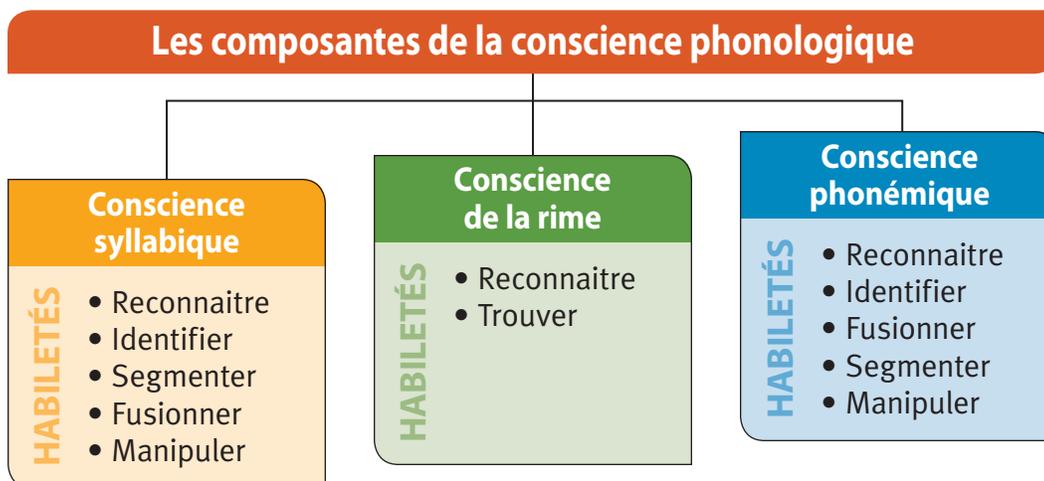
5.1 La conscience phonologique

La conscience phonologique est la connaissance consciente que les mots oraux sont composés de sons. Elle favorise le développement d'habiletés phonologiques qui permettent d'identifier et de manipuler les unités sonores du langage oral telles que la syllabe, la rime et le phonème.

La figure 3 présente les trois composantes de la conscience phonologique et les habiletés phonologiques. Le développement des composantes de la conscience phonologique part du simple au complexe, soit de la conscience syllabique à la conscience phonémique. Les rimes sont exploitées au cours de ce processus. La maîtrise d'une composante n'est pas toujours requise pour passer à la prochaine. Les habiletés phonologiques à développer sont énumérées en ordre croissant de difficulté sous chacune des composantes.

Figure 3

La conscience phonologique



Pourquoi développer la conscience phonologique ?

La conscience phonologique est un indicateur de réussite en littératie précoce et elle joue un rôle majeur dans le développement de la littératie, notamment pour le décodage des mots en lecture et l'apprentissage de l'orthographe en écriture.

D'ailleurs, les recherches démontrent que c'est le développement des habiletés de la composante « conscience phonémique » qui constitue l'un des indicateurs prédictifs les plus hautement associés à la réussite des premiers apprentissages en lecture et en écriture (NELP, 2008).



Il a été démontré que le niveau de compétence en conscience phonologique des enfants de la maternelle permet de prédire les habiletés en lecture qu'ils auront à la fin de la 1^{re} année.

Stanké, 2000

À considérer

La conscience phonologique est une composante métalinguistique. L'élève doit comprendre ce qu'est le langage, pour apprendre à lire et à écrire. Le développement de la conscience phonologique se réalise à l'aide d'**habiletés métalinguistiques** qui permettent de distinguer et de reconnaître les parties du langage :

- Le langage est composé de phrases.
- Les phrases sont composées de mots.
- Les mots peuvent être divisés en syllabes.
- Les mots se décomposent en unités plus petites que les syllabes, les phonèmes.



L@telier www.atelier.on.ca

En plus de la conscience des phrases et des mots exploitée à l'oral, il importe de tenir compte des autres habiletés préalables au développement de la conscience phonologique telles que les habiletés d'écoute et les notions spatiotemporelles.

Les **habiletés d'écoute** visent le développement de la sensibilité phonologique, soit la capacité de porter une attention sélective pour pouvoir reconnaître les sons de la langue. Les **notions spatiotemporelles** travaillent ou exploitent des termes reliés à la séquence sur le plan auditif tels que début–milieu–fin, premier–dernier, commence–termine, avant–après.

HABILETÉS D'ÉCOUTE	HABILETÉS SPATIOTEMPORELLES
<ul style="list-style-type: none"> • Développer l'attention auditive ; • Développer la mémoire auditive ; • Développer la discrimination auditive ; • Reconnaître les sons dans l'environnement ; • Reconnaître si deux mots sont pareils ou différents. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploiter les termes reliés à la séquence tels que : <ul style="list-style-type: none"> – début, milieu, fin ; – premier, dernier ; – commence, termine ; – avant, après.

5.1.1 *Principes de base du développement de la conscience phonologique*

- Prioriser le développement des habiletés préalables à la conscience phonologique telles que les habiletés d'écoute, les notions spatiotemporelles et la conscience des phrases et des mots à l'oral.
- Recourir à des activités axées sur la pédagogie du jeu où les élèves prennent plaisir à jouer avec les mots, les syllabes, les rimes et les phonèmes.
- Animer de brèves sessions (15 à 20 minutes), mais sur une base régulière, idéalement tous les jours.
- Réaliser ces activités à l'oral à l'aide de soutiens visuels (p. ex. : images ou photos), auditifs (p. ex. : « toobaloo ») et kinesthésiques (p. ex. : *blocs* ou *jetons*), et ce, même lors d'une tâche évaluative.
- Tenir compte du niveau de complexité des composantes de la conscience phonologique : **la conscience syllabique** ➔ **la conscience phonémique**. Les rimes sont exploitées au cours de ce processus.

(suite à la page suivante)

- Enseigner explicitement les éléments de la conscience phonologique en exploitant la démarche d'apprentissage « *Je le fais – Nous le faisons – Vous le faites* ».

Démarche d'apprentissage « <i>Je le fais – Nous le faisons – Vous le faites</i> »	
1. <i>Je le fais</i>	L'enseignant modélise la façon de procéder. <i>Je dis roue. Si j'ajoute / j j j / à la fin du mot roue, j'obtiens rouge.</i>
2. <i>Nous le faisons</i>	L'enseignant et l'élève répondent ensemble.
3. <i>Vous le faites</i>	Les élèves répondent individuellement ou en groupe.

- Prévoir des activités pour développer les habiletés phonologiques (p. ex. : **reconnaître, fusionner, manipuler**, etc.) selon l'ordre croissant de difficulté (voir la figure 3 à la page 33).
- Ne pas tenir compte des syllabes contenant un « e » muet dans le calcul des syllabes orales d'un mot.
- Saisir que lorsqu'on parle du phonème, on réfère au son qu'on entend.
- Tenir compte des propriétés des phonèmes dans la progression des activités :
 - ➔ Les voyelles sont plus faciles à discriminer que les consonnes ;
 - ➔ Les consonnes dont le son peut s'allonger (p. ex. : **ch, j, s, z, m, n, l, r**) sont plus faciles à discriminer que les consonnes dont le son est bref (p. ex. : **p, b, t, d, k, g**) ;
 - ➔ Les phonèmes sont plus faciles à discriminer dans les syllabes formées d'une consonne et d'une voyelle **CV**. Les structures **VC** et **CCV** ou **VCC** sont plus complexes :
 - **CV (ex : mot, pot)** – **VC (ex : aide, os)**
 - **CCV (ex : plat, bras)** – **VCC (ex : arc, orgue)**
 - ➔ Les consonnes uniques sont plus faciles à discriminer que les groupes de deux ou trois consonnes (p. ex. : / **b** / est plus facile à discriminer que le son / **br** /).
 - ➔ Le son initial d'un mot est plus facile à discriminer que le son final, mais le son médian est le plus difficile à identifier.



Adobe Stock/Monkey Business

5.1.2 Suggestions d'activités préalables au développement de la conscience phonologique

Les habiletés d'écoute

- Écouter et identifier plusieurs sons familiers de l'environnement;
- Déterminer la nature des sons, indiquer d'où ils proviennent et se souvenir de l'ordre dans lequel ils ont été entendus;
- Reconnaître le bruit de divers objets et les cris des animaux;
- Distinguer les sons forts des sons doux;
- Écouter, répéter et se remémorer des chansons, des comptines et des histoires.

Les notions spatiotemporelles

- Suivre des consignes ou une série d'actions dans l'ordre où elles ont été demandées;
- Répéter un rythme ou une série de sons immédiatement après les avoir entendus;
- Placer en ordre des images illustrant le début, le milieu et la fin d'une histoire;
- Mimer ou faire le rappel d'une histoire en respectant l'ordre chronologique;
- Faire le rappel de ce qui s'est passé au début, au milieu et à la fin d'une activité;
- Placer des objets par ordre de grandeur;
- Exploiter le vocabulaire mathématique (p. ex. : début, milieu, fin, devant, loin de, à côté).

La conscience des phrases et des mots

- Répéter une courte phrase, mot à mot, en faisant une pause entre chaque mot;
- Répéter une courte phrase en avançant d'un pas pour chaque mot;
- Répéter une courte phrase en faisant une pause entre chaque mot tout en posant un objet (cube, jeton, bâtonnet) à chaque fois qu'un mot est prononcé;
- Répéter la phrase en montrant du doigt chaque objet (cube, jeton, bâtonnet) tout en prononçant le mot correspondant.

5.1.3 Suggestions d'activités orales pour développer la conscience phonologique

La conscience syllabique

- Reconnaître si une syllabe particulière se trouve dans un mot (p. ex. : entends-tu / **sou** / dans *souris*?);
- Reconnaître une syllabe particulière en position initiale, finale et médiane d'un mot (p. ex. : où entends-tu la syllabe / **ba** / dans *balançoire* – au début, au milieu ou à la fin?);
- Identifier parmi deux mots celui qui contient une syllabe donnée (p. ex. : entends-tu / **ta** / dans *balade* ou dans *tableau*?);
- Taper dans les mains le nombre de syllabes d'un mot (segmenter);
- Nommer un objet familier et le segmenter en syllabes;
- Avancer en sautant dans des cerceaux pour chaque syllabe d'un mot illustré (segmenter);
- Fusionner des syllabes orales afin de reconstituer un mot (p. ex. : **cha/meau** ➔ **chameau**);
- Ajouter oralement une syllabe (p. ex. : Je dis **pois**. Si j'ajoute / **son** / à la fin de **pois**, quel mot est-ce que j'obtiens? ➔ **poisson**);
- Enlever oralement une syllabe (p. ex. : Je dis : **château**. Si j'enlève / **teau** / à la fin de **château**, quel mot est-ce que j'obtiens? ➔ **chat**);
- Substituer oralement une syllabe (p. ex. : Je dis : **charrue**. J'enlève / **rue** / à la fin de **charrue**, je le remplace par / **teau** /, quel mot est-ce que j'obtiens? ➔ **château**).



Astuce : Assurer une uniformité au niveau de l'école dans le choix d'un appui matériel ou kinesthésique pour travailler les différentes composantes. Par exemple, le choix d'un carton de couleur pour représenter une syllabe sera retenu de la maternelle à la 3^e année.

À considérer

- Il y a parfois une différence entre la **syllabe orale** et la **syllabe écrite**. Certains mots, en français, comptent plus de syllabes à l'écrit qu'à l'oral. Par exemple, le mot *cage* comprend deux syllabes écrites /**ca – ge**/ mais une seule syllabe orale **cage**. Étant donné que les activités en conscience phonologique se font à l'oral, il faut exploiter la syllabe orale. Il est donc essentiel que le « e » final muet ne soit pas prononcé à l'oral. L'enseignante ou l'enseignant peut attirer l'attention de l'élève en faisant chanter la consonne qui précède le « e » muet.
- Il est évident que la **manipulation syllabique** est une habileté de plus haut niveau, donc, elle sollicitera davantage la mémoire de travail. Il est essentiel de tenir compte de la surcharge cognitive et il est important d'utiliser un appui matériel ou kinesthésique afin de faciliter l'apprentissage.

La conscience de la rime

- Écouter des chansons, des comptines ou des poèmes afin de reconnaître les mots qui riment ;
- Chanter des chansons ou réciter des comptines et des poèmes en accentuant les rimes ;
- Reconnaître les mots qui riment dans une série de mots prononcés ou une série d'images ;
- Trouver l'intrus dans une série de trois mots dont deux riment ;
- Associer les images de mots qui riment parmi un ensemble d'images ;
- Trouver, dans son lexique mental, un mot ou un non-mot qui rime avec un mot donné ;
- S'amuser à créer des chansons, des comptines ou poèmes en trouvant des mots qui riment.

Astuce : *Présenter régulièrement des chansons familières aux élèves, particulièrement des chansons à rime (par ex : Alouette, gentille alouette). Ainsi, la conscience phonologique et la mémoire auditive seront renforcées par la musique.*

À considérer

- Bien que **la rime** soit la répétition d'un même son à la fin des mots, il est essentiel de considérer la présence d'une voyelle dans la rime ciblée. Dans un mot, la rime est la dernière voyelle qu'on entend et ce qui suit. Par exemple, les mots **chatte** et **patte** riment, car ils ont la même voyelle, soit le **a**, tandis que les mots **chatte** et **botte** ne riment pas, car les deux voyelles sont différentes (**a** et **o**).
- Lorsqu'on demande à l'élève de produire ou de trouver **un mot dans son lexique mental** qui rime avec un mot donné, nous vérifions son habileté à produire des rimes et non la richesse de son vocabulaire. Voilà pourquoi les non-mots sont acceptés dans ce type d'activité.



Adobe Stock/Monkey Business

La conscience phonémique

- Deviner le prénom d'un élève à partir du son initial;
- Identifier les objets illustrés qui partagent le même son initial ou un son ciblé;
- Jouer à « Je pense à quelque chose dont le nom commence par le son... »;
- À partir d'images, identifier les mots qui se terminent par le même son;
- Reconnaître le phonème particulier d'un mot en position initiale, finale ou médiane (p. ex. : où entends-tu le son /u/ dans **lune** – au début, au milieu ou à la fin?);



- Fusionner les sons prononcés très lentement (comme un robot) pour trouver le nom d'un objet dissimulé;
- Segmenter les mots en sons en utilisant des cubes de couleur ou des jetons disposés de gauche à droite;
- Ajouter oralement un phonème (p. ex. : Je dis : **roue**. Si j'ajoute /jjj/ à la fin du mot **roue**, quel mot est-ce que j'obtiens? ➔ **rouge**);
- Enlever oralement un phonème (p. ex. : Je dis : **cour**. Si j'enlève /rrr/ à la fin de cour, quel mot est-ce que j'obtiens? ➔ **cou**);
- Substituer oralement un phonème (p. ex. : Je dis **bouche**. J'enlève /ch/. Je le remplace par /l/, quel mot est-ce que j'obtiens? ➔ **boule**).

Astuce: Assurer une uniformité au niveau de l'école dans le choix d'un appui matériel ou kinesthésique. Par exemple, le choix d'un cube de couleur pour représenter un phonème sera retenu de la maternelle à la 3^e année.

À considérer

Il est évident que la **manipulation phonémique** est une habileté de plus haut niveau, donc, elle sollicitera davantage la mémoire de travail. Il est essentiel de tenir compte de la surcharge cognitive et il est important d'utiliser un appui matériel ou kinesthésique afin de faciliter l'apprentissage.

- Les voyelles sont plus faciles à discriminer que les consonnes ;
- Les consonnes dont le son peut s'allonger (**phonème long**) sont plus faciles à discriminer que les consonnes dont le son est bref (**phonème court**) ;
- Les phonèmes sont plus faciles à discriminer dans les syllabes formées d'une consonne et d'une voyelle **CV**. Les structures **VC** et **CCV** ou **VCC** sont plus complexes ;
- Les consonnes uniques sont plus faciles à discriminer que les groupes de deux ou trois consonnes ;
- Le son initial d'un mot est plus facile à discriminer que le son final, mais le son médian est le plus difficile à identifier.



Pour en savoir plus...

Adams, M.J., Foorman, B.R., Lundberg, I., Beeler, T. et Stanké, B. (2000). *Conscience phonologique*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.

Bouchard, C. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dionne, A.M. et al. (2007). *Les littératies : perspectives linguistique, familiale et culturelle*. Presse de l'Université d'Ottawa.

Gaudreau, A. (2004). *Émergence de l'écrit : éducation préscolaire et premier cycle du primaire*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Laplante, L. et Bédard, M. (2015). *ABRACADABRA : Guide pédagogique de la Zone Enseignant*. Université du Québec à Montréal : document inédit.
En ligne : <http://grover.concordia.ca/resources/abra/teacher/fr/>

McEwan-Adkins, E. (2016). *40 interventions en lecture*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Secrétariat de la littératie et de la numératie (2009b). *La musique au cœur des pratiques en littératie. Faire la différence... de la recherche à la pratique. Monographie n° 19*. En ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/Placing_Music_fr.pdf

Stanké, B. (2001). *L'apprenti-lecteur : activités de conscience phonologique*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Trehearne, M. (2006). *Littératie en 1^{re} et 2^e année*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

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

Trehearne, M. (2005). *Littératie dès la maternelle*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

Logiciels

Métafo (2004). *Apprends à lire en jouant!* Édu-Performance Canada.

Stanké, B. (2005). *Madame Mo*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Sites

ABRACADABRA (Centre d'étude sur la performance et l'apprentissage)

<http://www.ctreq.qc.ca/realisation/abracadabra/>

L'@telier (Ressources pédagogiques en ligne)

www.atelier.on.ca

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation

http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf

Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)

<http://rire.ctreq.qc.ca/2016/01/programme-litteratie-langage/>

Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)

<http://rire.ctreq.qc.ca/ressources/litteratie-langage/>



5.2 Le principe alphabétique

Le principe alphabétique, c'est comprendre les fondements du système d'écriture en français, c'est-à-dire que les lettres, les **graphèmes**, servent à représenter les sons de la langue orale, les **phonèmes**.

Laplante et Bédard, 2015



Le **graphème** est la plus petite unité distinctive de l'écriture qui représente un phonème. Il peut s'agir d'une lettre ou de plusieurs lettres.

Le **phonème** est la plus petite unité du langage oral. En français, on compte 36 phonèmes.

Pourquoi développer le principe alphabétique?

Le principe alphabétique est à la base de la plupart des systèmes d'écriture ayant recours à un alphabet. La découverte du principe alphabétique permet à l'élève de comprendre que les graphèmes dans les mots écrits entretiennent des liens systématiques et prévisibles avec les phonèmes entendus dans les mots oraux. Sans cette compréhension, il est impossible de reconnaître des mots de façon automatique et juste.



Adapté du Réseau Canadien de la recherche, 2009

À considérer

Lors de l'enseignement formel de la lecture, il importe de tenir compte des **particularités de notre système d'écriture en français** qui comprend 26 lettres et 36 sons distincts (voir annexe dans le portail du MEDPE). Ces particularités peuvent devenir une source de confusion pour une lectrice ou un lecteur débutant.

Voici quelques exemples qui témoignent de cette complexité :

- Lettre muette à la fin d'un mot (p. ex. : *loup*) ;
- Les accents ;
- Les graphèmes à plusieurs lettres (p. ex. : *eau, ou, gn*) ;
- La différence entre la syllabe orale et la syllabe écrite ;
- Les graphèmes qui produisent des sons différents (p. ex. : *c dur/c doux*) ;
- Les mots irréguliers (p. ex. : *monsieur, femme*).



La connaissance du nom et du son des lettres associées à leur représentation écrite constitue le plus fort indicateur prédictif de la réussite en lecture.

NELP, 2008

La connaissance des lettres

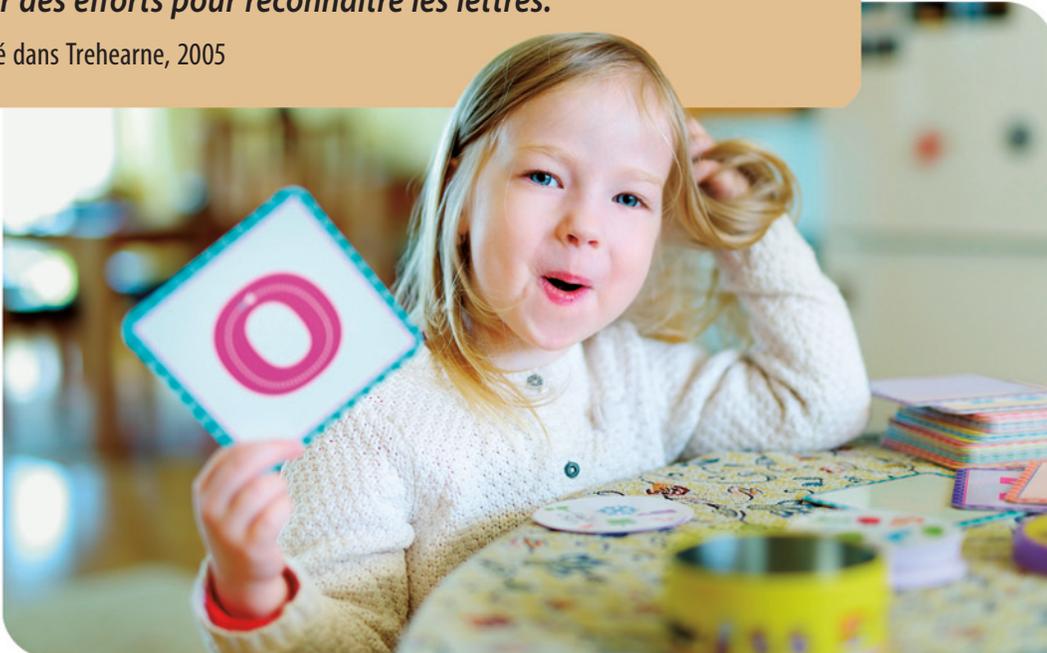
La connaissance des lettres ne se limite pas à la récitation de l'alphabet. Elle implique que l'élève soit en mesure de :

- nommer les lettres et le son (phonème) des lettres ;
- identifier les lettres en caractères majuscules et minuscules, présentées isolément ou intégrées dans les mots ;
- manipuler et regrouper les lettres ;
- différencier les mots écrits les uns des autres.

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

Cependant, ce n'est pas tant l'exactitude avec laquelle les élèves peuvent nommer les lettres qui les avantage, mais bien l'aisance qu'ils démontrent à le faire. Un(e) enfant qui peut reconnaître la plupart des lettres avec confiance aura plus de facilité à apprendre les sons et l'orthographe des mots qu'un(e) enfant qui doit encore déployer des efforts pour reconnaître les lettres.

Adams, cité dans Trehearne, 2005



Adobe Stock/MNSstudio

5.2.1 Principes de base pour la connaissance des lettres

- Employer la bonne terminologie, c'est-à-dire « lettres majuscules » et « lettres minuscules ». Éviter d'employer des termes comme « petites lettres » et « grandes lettres » pour désigner les lettres majuscules et minuscules.
- Nommer chaque lettre et prononcer le son (phonème) correspondant.
- Distinguer le nom du son de la lettre.
- Enseigner les lettres en même temps que leur correspondance sonore et demander aux élèves de jumeler le phonème avec le graphème.
- Enseigner explicitement le nom et le son de la lettre en utilisant la démarche d'apprentissage « *Je le fais – Nous le faisons – Vous le faites* ».

Démarche d'apprentissage « <i>Je le fais – Nous le faisons – Vous le faites</i> »	
1. <i>Je le fais</i>	L'enseignant modélise la façon de procéder. <i>C'est la lettre M. La lettre M fait le son /mmm/.</i>
2. <i>Nous le faisons</i>	L'enseignant et l'élève répondent ensemble.
3. <i>Vous le faites</i>	Les élèves répondent individuellement ou en groupe.

- Présenter des mots qui commencent par cette association lettre–son.
- Analyser les caractéristiques des lettres (p.ex. : les lettres **a, b, c, d, e** ont des lignes courbes ; **p, g, q, j, y** ont des lignes qui descendent vers le bas).
- Écrire les lettres, devant les élèves, afin de leur fournir un appui pour la différenciation et l'orientation des lettres.
- Éviter de présenter en même temps deux lettres qui se ressemblent (p. ex. : b et d, u et n).
- Enseigner la séquence des lettres de A à Z (chaîne alphabétique) en démontrant que l'ordre alphabétique est notre façon d'organiser les lettres.
- Utiliser des supports visuels tels que des abécédaires, des lettres mobiles, un ensemble de cartes avec le tracé des lettres.
- Utiliser le prénom des élèves ainsi que les mots familiers (p.ex. : jours de la semaine, titres des livres lus et connus, les mots qui reviennent dans le message du matin) comme support privilégié pour favoriser la découverte de la permanence des lettres, de l'orientation des lettres et des indices linguistiques.
- Développer l'aisance et la fluidité dans l'identification des lettres.

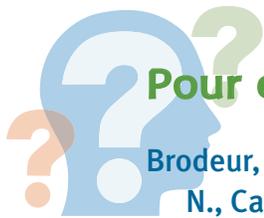
5.2.2 Suggestions d'activités pour favoriser la connaissance des lettres

Activités

- Lire des livres et des comptines qui exploitent les lettres de l'alphabet.
- Chanter la chanson de l'alphabet.
- Réciter l'alphabet.
- Découvrir les caractéristiques ou bien les traits distinctifs de chacune des lettres à l'aide du sens de la vue et du toucher (p. ex. : formées de lignes droites, de lignes courbes, de cercles).
- Classifier les lettres selon leurs caractéristiques (p. ex. : les lettres formées uniquement de lignes droites, les lettres formées de lignes courbes).
- Suivre, avec le doigt, le tracé de la lettre en relief.
- Tracer des lettres avec son doigt sur la table, sur du papier sablé, avec de la peinture tactile, etc.
- Former des lettres avec de la pâte à modeler, des cure-pipes, de la ficelle, etc.
- Associer les lettres minuscules aux lettres majuscules à l'aide de lettres mobiles et d'une chaîne alphabétique où les majuscules sont déjà tracées.
- Identifier si deux mots écrits sont identiques ou bien différents (p. ex. : robe/rose, bras/bas).
- Jouer avec les lettres (p. ex. : bingo des lettres).
- Nommer les lettres majuscules et/ou minuscules présentées isolément ou intégrées dans un mot, et ce, de façon aléatoire.
- Jumeler un graphème avec son phonème et jumeler un phonème avec son graphème.
- Créer un abécédaire d'images de mots qui commencent par une lettre ou un son donné.



Adobe Stock/colors0613



Pour en savoir plus...

Brodeur, M., Laplante, L., Dion, É., Godard, L., Gosselin, C., Mercier, J., Vanier, N., Campeau, M.È., Lapierre, M., Fournier, K. et Potvin, M.C. (2008). *La forêt de l'alphabet, programme de prévention des difficultés d'apprentissage en lecture pour la maternelle. Programme de Niveau 1 dans le cadre du Modèle d'intervention multiniveaux ou de réponse à l'intervention. Guide pédagogique. Traduction et adaptation de l'Optimize Intervention Program.* Montréal, QC : Centre de Psycho-Éducation du Québec (1^{ère} édition : 2006).

Brodeur, M., Laplante, L., Dion, É., Desrochers, A., Vanier, N., Bédard, M., Girard, C., Fournier, K. et Monette, G. (2010). *Modèle d'enseignement de la lecture à trois niveaux : La forêt de l'alphabet, un programme qui aide les enseignantes et les orthopédagogues à prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture à la maternelle.* Revue de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage Rendez-vous : Spécial congrès, 2010, 8-10.

Gaudreau, A. (2004). *Émergence de l'écrit. Éducation préscolaire et premier cycle du primaire.* Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés.* Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur.

Laplante, J. (2003). *Raconte-moi l'alphabet.* Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Laplante, L. et Bédard, M. (2015). *ABRACADABRA : Guide pédagogique de la Zone Enseignant.* Université du Québec à Montréal : document inédit. En ligne : <http://grover.concordia.ca/resources/abra/teacher/fr/>

McEwan-Adkins, E. (2016). *40 interventions en lecture.* Montréal, QC : Chenelière Éducation.

MEO (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la troisième année.* Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. En ligne : <http://atelier.on.ca/edu/core.cfm?p=documentView.cfm&navID=documentView&c=6&type=1&L=2>

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture. Stratégie nationale d'alphabétisation précoce : Rapport et recommandations.*

Trehearne, M. (2006). *Littératie en 1^{re} et 2^e année. Répertoire de ressources pédagogiques.* Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

Trehearne, M. (2005). *Littératie dès la maternelle. Répertoire de ressources pédagogiques.* Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

Sites

ABRACADABRA (Centre d'étude sur la performance et l'apprentissage)

<http://www.ctreq.qc.ca/realisation/abracadabra/>

L'@telier (Ressources pédagogiques en ligne)

www.atelier.on.ca

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation

http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf

TA@l'école

<https://www.taalecole.ca/litteratie/apprendre-au-cerveau/>



5.3 La fluidité en identification de mots

La fluidité en identification de mots comprend à la fois **la reconnaissance des mots fréquents et familiers** et **la correspondance graphème-phonème**. Elle est un élément clé à l'apprentissage de la lecture et au développement efficace de procédures d'identification des mots écrits.



La reconnaissance des mots fréquents et familiers

La reconnaissance des mots fréquents et familiers c'est reconnaître spontanément et globalement les mots usuels de la langue afin de lire avec fluidité.

Pourquoi doit-on favoriser la reconnaissance des mots fréquents et familiers ?

La reconnaissance spontanée et globale des mots améliore la fluidité en augmentant la précision et la vitesse de lecture de l'élève. De plus, elle facilite la compréhension en lecture en libérant une partie de la mémoire de travail. Ainsi, l'élève peut consacrer davantage d'effort à la compréhension des mots plutôt qu'à leur décodage. Enfin, elle permet de consolider les stratégies de décodage de mots inconnus.

Les mots fréquents sont les mots qui composent à peu près 50 % des textes en langue française. (Voir la liste des mots fréquents en annexe dans le portail du MEDPE.)

Les mots familiers sont les mots que rencontre l'élève dans ses expériences quotidiennes et son environnement.

Ceux qui peuvent reconnaître un plus grand nombre de mots auront plus de facilité à comprendre, puisqu'ils seront en mesure de consacrer leur attention à la compréhension du texte plutôt qu'au décodage des mots.

Taberski, 2014

5.3.1 Principes de base pour la reconnaissance des mots fréquents et familiers

- Mettre l'accent sur l'étude de mots au début du primaire, particulièrement en maternelle, en 1^{re} et en 2^e année.
- Créer un environnement riche en écrits où on repère facilement les mots fréquents et familiers.
- Choisir les mots à enseigner systématiquement :
 - ➔ les prénoms des élèves ;
 - ➔ les mots familiers dans l'environnement ;
 - ➔ certains mots des textes lus et analysés en groupe ;
 - ➔ les mots fréquents, c'est-à-dire les mots qui composent à peu près 50 % des textes de langue française.
- Présenter ces mots à maintes reprises, dans différentes séances de lecture partagée.
- Présenter ces mots en contexte afin de véhiculer un sens.
- Diriger l'attention des élèves sur les lettres contenues dans les mots et leur disposition.
- Tenir compte des conditions qui favorisent l'autoapprentissage des mots :
 - ➔ le mot doit avoir été décodé correctement lors de sa rencontre ;
 - ➔ l'élève doit lire le même mot avec exactitude plusieurs fois ;
 - ➔ le sens du mot doit être connu.



Adobe Stock/numax3d

À considérer

En raison des **particularités de notre système d'écriture en français**, la reconnaissance instantanée des mots fréquents et familiers ne suffit pas pour identifier tous les mots écrits. Il importe donc d'avoir recours à d'autres procédures, telles que la correspondance graphème-phonème.

5.3.2 Suggestions d'activités pour favoriser la reconnaissance des mots fréquents et familiers

Activités

- Lire plusieurs textes qui portent sur le même thème ou dans lesquels les mêmes mots reviennent.
- Avoir recours à l'écriture partagée ou collective pour réinvestir les mots fréquents.
- Surligner ou mettre en évidence les mots à l'étude dans les textes lus et observer leur récurrence.
- Utiliser les mots-étiquettes (identifiant les objets dans la salle de classe, se rapportant au thème à l'étude, etc.).
- Attirer l'attention de l'élève sur la forme d'un mot en entourant le mot d'un trait qui suit la hauteur de chaque lettre.
- Fournir des tableaux magnétiques ou des minitableaux aux élèves afin qu'ils puissent s'exercer à écrire les mots.
- Écrire les mots dans l'espace.
- Écrire les mots à l'aide de cure-pipes ou de ficelles.
- Organiser des jeux autour des mots fréquents et familiers (p. ex. : bingo des mots fréquents, concours d'épellation).
- Faire découper les lettres d'un mot fréquent ou familier, mélanger les lettres et les disposer de nouveau dans le bon ordre.
- Créer avec les élèves des référentiels ou des banques de mots usuels.
- Exploiter la correspondance graphème-phonème.
- Exploiter le mur de mots :
 - ➔ lire fréquemment le mur de mots avec toute la classe ;
 - ➔ inscrire de nouveaux mots chaque semaine ;
 - ➔ organiser le mur de mots de diverses façons (ordre alphabétique, catégories grammaticales, thèmes, mots fréquents, patron orthographique, etc.) ;
 - ➔ développer l'habitude de consulter le mur de mots lors des situations de lecture et d'écriture ;
 - ➔ inviter les élèves à manipuler et à classer les mots ;
 - ➔ organiser des activités autour du mur de mots (mots cachés ; chasse aux mots ; pêche aux mots ; devinettes ; jeu de mémoire ; bingo, etc.).

La correspondance graphème-phonème

La correspondance graphème-phonème, c'est la connaissance des lettres et de leur relation avec les sons. Elle permet à la lectrice et au lecteur d'établir la relation entre le **graphème** et le **phonème** afin de décoder les mots.

Pourquoi développer la correspondance graphème-phonème?

Les lectrices et les lecteurs qui connaissent et utilisent la relation entre les graphèmes et les phonèmes identifient plus facilement les mots peu fréquents ou nouveaux pour les décoder et les prononcer. Ils acquièrent ainsi une plus grande fluidité en lecture. De plus, s'ils décodent avec facilité les mots, ils peuvent consacrer leur énergie à comprendre le sens du texte. L'habileté à établir un lien entre un graphème et un phonème se transfère à l'orthographe des mots.

Le **graphème** est la plus petite unité distinctive de l'écriture qui représente un phonème. Il peut s'agir d'une seule lettre ou de plusieurs lettres.

Le **phonème** est la plus petite unité du langage oral. En français, on compte 36 phonèmes.

Les recherches indiquent qu'établir des correspondances graphophonétiques rapidement et identifier des mots instantanément sont les facteurs les plus déterminants dans l'aptitude à lire avec fluidité.

Adams, cité dans Trehearne, 2006

Pour devenir des lecteurs expérimentés avec un vaste répertoire de mots reconnus instantanément et mémorisés de façon globale, il faut connaître la segmentation phonémique, les correspondances entre les lettres et les sons et posséder des représentations orthographiques dans la mémoire.

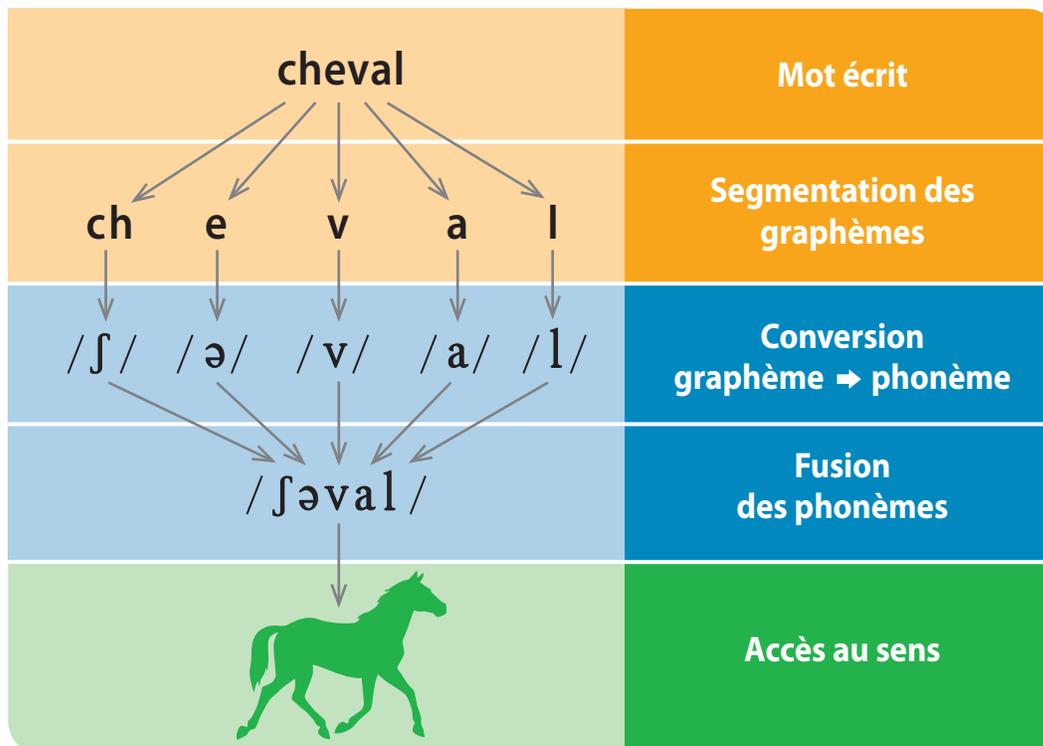
Ehri, Rack et al., Reitsma, Share, cité dans McEwan-Adkins, 2016

Plusieurs mots peu fréquents ou nouveaux sont des mots réguliers (p. ex. : cheval). Ces mots peuvent être facilement décodés en ayant recours à la correspondance graphème-phonème. La figure 4 démontre le processus utilisé par la lectrice ou le lecteur afin d'accéder au sens d'un

mot. Tout d'abord, elle ou il découpe le mot en syllabe(s) et en graphèmes (segmentation). Par la suite, elle ou il fait correspondre chaque graphème à un phonème (conversion). Finalement, elle ou il assemble ces phonèmes (fusion), ce qui lui permet de décoder et d'accéder au sens du mot.

Figure 4

Identification d'un mot écrit peu fréquent ou nouveau



Source : Laplante, Bédard et coll. (2015). *ABRACADABRA. Guide pédagogique de la zone Enseignant* (p. 17).
 © Centre d'études sur la performance et l'apprentissage/Université Concordia et Université du Québec à Montréal : document inédit, en ligne : http://grover.concordia.ca/resources/abra/teacher/fr/assets/AF_guide_pedagogique.pdf.

5.3.3 Principes de base pour développer la correspondance graphème-phonème

- Proposer des activités signifiantes et contextualisées pour développer la correspondance graphème-phonème.
- Reconnaître qu'il n'est pas nécessaire que les élèves connaissent les sons de toutes les consonnes et de toutes les voyelles avant de commencer à lire et à écrire.
- Tenir compte des particularités de notre système d'écriture en français (voir à la page 44) dans la sélection des mots pour l'enseignement de la correspondance graphème-phonème.

- Favoriser l'analyse auditive des mots (phonèmes, syllabes et enchaînement) lors des activités visant le développement de la correspondance graphème-phonème.
- Respecter la séquence d'apprentissage des lettres et des sons : voyelles ➔ voyelles avec accent ➔ consonnes à phonèmes longs ➔ consonnes à phonèmes courts ➔ sons complexes ➔ sons complexes moins fréquents (Voir annexe dans le portail du MEDPE).
- Éviter de présenter en même temps les graphèmes qui sont semblables visuellement ou sur le plan auditif (p. ex. : **é** et **è** ; **b, p, d, q** ; **u** et **n**).
- Enseigner les graphèmes d'un même phonème l'un à la suite de l'autre (p. ex. : **eau, au, o** et **ô** pour le son [o]).
- Combiner les sons d'abord dans les syllabes simples (**CV**, p. ex. : **ba**), puis ensuite dans les syllabes plus complexes (**CCV**, p. ex. : **bra** / **CVC**, p. ex. : **car**).
- Explorer des mots que l'on peut décoder de manière phonémique (mots réguliers), c'est-à-dire que les graphèmes correspondent aux phonèmes entendus.
- Considérer le processus utilisé par la lectrice ou le lecteur pour identifier un mot peu fréquent ou nouveau (voir la figure 4).
- Offrir un enseignement explicite et systématique de la correspondance graphème-phonème en exploitant la démarche d'apprentissage « *Je le fais – Nous le faisons – Vous le faites* ».

Démarche d'apprentissage « <i>Je le fais – Nous le faisons – Vous le faites</i> »	
1. <i>Je le fais</i>	L'enseignant modélise la façon de procéder. <i>Je prononce les sons de ce mot /ch/-/a/-/p/-/eau/, tout en déplaçant mon doigt d'un graphème à l'autre. Quel est le mot? chapeau.</i>
2. <i>Nous le faisons</i>	L'enseignant et l'élève répondent ensemble.
3. <i>Vous le faites</i>	Les élèves répondent individuellement ou en groupe.

- Exploiter les correspondances graphème-phonème (**lettre-son**) pour le décodage, et à l'inverse, exploiter les correspondances phonème-graphème (**son-lettre**) pour le codage orthographique.
- Multiplier les situations de lecture et d'écriture pour permettre aux élèves de mettre en pratique leurs nouvelles connaissances liées à la correspondance graphème-phonème.

5.3.4 Suggestions d'activités pour développer la correspondance graphème-phonème

Activités

- Se servir des prénoms des élèves pour initier la présentation de la correspondance graphème-phonème.
- Proposer des activités multisensorielles pour consolider la connaissance des graphèmes et des sons correspondants (p. ex. : faire des lettres avec de la pâte à modeler, tracer les lettres dans le sable, etc.).
- Associer un mot clé et une image pour chaque consonne (p. ex. : **b** – *bateau*).
- Créer des jeux de cartes d'association « graphème – phonème », « image – mot ».
- Lancer un ballon de plage sur lequel plusieurs graphèmes sont inscrits et demander à l'élève qui attrape le ballon d'identifier son phonème et de trouver un mot qui commence par ce graphème.
- Associer un mouvement à un phonème (p. ex. : faire le mouvement de casser une branche d'arbre pour le son /K/).
- Segmenter un mot prononcé par l'enseignante ou l'enseignant à l'aide d'un jeton pour chaque phonème entendu. Par la suite, associer le graphème qui correspond à chaque jeton.
- Lire des mots et des pseudomots écrits par l'enseignante ou l'enseignant sur des cartes et les classer en deux catégories : les vrais mots et les pseudomots.
- Trouver dans un texte des mots qui commencent par le même graphème et porter attention à ce graphème ; dire le son qu'il produit. Variante : trouver des mots qui se terminent par le même graphème et trouver des rimes pour ces mots.
- Construire des mots en commençant avec le modèle de base **CVC** (p. ex. : *mur*).



- Former d'autres mots en changeant la consonne qui précède la voyelle dans les mots d'une seule syllabe (p. ex. : Avec le mot **mur**, former d'autres mots : **pur**, **sur**, **dur**).
- Jouer à faire construire d'autres mots avec les lettres d'un mot.
- Trouver le mot qui ne rime pas dans une série de mots écrits.
- Composer et écrire des phrases allitératives (phrases dans lesquelles tous les mots commencent par le même graphème ou le même phonème).



Pour en savoir plus...

Brodeur, M., Laplante, L., Dion, É., Godard, L., Gosselin, C., Mercier, J., Vanier, N., Campeau, M. È., Lapierre, M., Fournier, K. et Potvin, M.C. (2008). *La forêt de l'alphabet, programme de prévention des difficultés d'apprentissage en lecture pour la maternelle. Programme de Niveau 1 dans le cadre du Modèle d'intervention multiniveaux ou de réponse à l'intervention. Guide pédagogique. Traduction et adaptation de l'Optimize Intervention Program*. Montréal, QC : Centre de Psycho-Éducation du Québec (1^{ère} édition : 2006).

Brodeur, M., Laplante, L., Dion, É., Desrochers, A., Vanier, N., Bédard, M., Girard, C., Fournier, K. et Monette, G. (2010). *Modèle d'enseignement de la lecture à trois niveaux : La forêt de l'alphabet, un programme qui aide les enseignantes et les orthopédagogues à prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture à la maternelle*. Revue de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage Rendez-vous : Spécial congrès, 2010, 8-10.

Gaudreau, A. (2004). *Émergence de l'écrit. Éducation préscolaire et premier cycle du primaire*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Laplante, J. (2001). *Raconte-moi les sons*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

- Laplante, L. et Bédard, M.** (2015). *ABRACADABRA : Guide pédagogique de la Zone Enseignant*. Université du Québec à Montréal : document inédit. En ligne : <http://grover.concordia.ca/resources/abra/teacher/fr/>
- Malette, R. et Vinet, C.** (2009). *Les murs de mots*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- McEwan-Adkins, E.** (2016). *40 interventions en lecture*. Montréal, QC : Chenelière Éducation
- MEO** (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la troisième année*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. En ligne : <http://atelier.on.ca/edu/core.cfm?p=documentView.cfm&navID=documentView&c=6&type=1&L=2>
- Oczkus, L.D.** (2015). *Les meilleures activités pour enseigner la lecture*. Adaptation : Nancy Geoffroy. Traduction : Julie Bourgon. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Taberski, S.** (2014). *Pratiques efficaces pour enseigner la lecture. Développer la compréhension des jeunes lecteurs*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Trehearne, M.** (2006). *Littératie en 1^{re} et 2^e année. Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.
- Trehearne, M.** (2005). *Littératie dès la maternelle. Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

Sites

ABRACADABRA (Centre d'étude sur la performance et l'apprentissage)

<http://www.ctreq.qc.ca/realisation/abracadabra/>

L'@telier (Ressources pédagogiques en ligne)

www.atelier.on.ca

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation

http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf

TA@l'école

<https://www.taalecole.ca/litteratie/apprendre-au-cerveau/>



5.4 La fluidité en lecture de texte

La fluidité en lecture de texte 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 ;
- respecte la ponctuation et fait les liaisons ;
- met de l'expression dans sa lecture.



Adapté de MEO, 2003

Pourquoi développer les habiletés de fluidité en lecture de texte?

Les recherches démontrent que les habiletés en fluidité ont une incidence sur la capacité de compréhension des élèves. En effet, le lecteur qui fait preuve de fluidité en lecture est celui qui a développé des automatismes en utilisant des stratégies d'identification de mots. Cette reconnaissance rapide des mots permet à l'élève de solliciter ses ressources cognitives pour regrouper les mots en unités de sens, pour saisir les idées qui s'enchaînent et pour comprendre le message dans sa totalité.

La fluidité en lecture est fortement associée à la compréhension en lecture (NRP, 2000). Cependant, la nature de cette influence varie selon l'évolution de l'apprenti-lecteur (Kim et Wagner, 2015).

Ainsi, en 1^{re} année, la compréhension en lecture est largement influencée par la fluidité des procédures d'identification des mots écrits isolés. Cependant, de la 2^e à la 4^e année, c'est la fluidité en lecture de texte qui contribue davantage au niveau de la compréhension en lecture.

Laplante, L. et Bédard, M. (2015)

5.4.1 Principes de base pour le développement des habiletés de fluidité en lecture de texte

- Cibler les premières années du primaire pour développer les habiletés de fluidité, tout en étant consciente et conscient des étapes qui mènent à la lecture fluide : lecture syllabique ➔ lecture mot à mot ➔ lecture par groupe de mots ➔ lecture fluide.
- Favoriser une lecture orale quotidienne et autonome d'un texte accessible.
- Offrir des textes variés, au niveau de lecture autonome de l'élève.
- Servir de modèle de lecture fluide.
- Faire des démonstrations et animer des minileçons sur les habiletés en fluidité (p. ex. : les liaisons, le respect de la ponctuation, les pauses).
- Offrir un enseignement explicite, systématique et de soutien en misant sur les principaux objectifs d'apprentissage en fluidité, et ce, à l'aide de textes accessibles à tous les élèves :
 - ➔ décoder des mots rapidement ;
 - ➔ reconnaître spontanément les mots fréquents ;
 - ➔ lire la ponctuation ;
 - ➔ faire les liaisons ;
 - ➔ lire des phrases ;
 - ➔ lire avec expression et intonation ;
 - ➔ lire des dialogues ;
 - ➔ réguler sa vitesse de lecture.

Les niveaux de difficulté d'un texte :

Niveau d'autonomie :

Taux de précision : 95% et plus
5 erreurs ou moins par 100 mots

Niveau d'apprentissage ou instructif :

Taux de précision : 90% à 94%
6 à 10 erreurs par 100 mots

Niveau difficile :

Taux de précision : moins de 90%
Plus de 10 erreurs par 100 mots

Démarche d'apprentissage « Je le fais – Nous le faisons – Vous le faites »	
1. <i>Je le fais</i>	L'enseignant modélise la façon de procéder.
2. <i>Nous le faisons</i>	L'enseignant et l'élève répondent ensemble.
3. <i>Vous le faites</i>	Les élèves répondent individuellement ou en groupe.

- Intégrer des activités de lecture répétée, c'est-à-dire la relecture d'un même texte à plusieurs reprises (au moins 4 fois selon les chercheurs).
- Choisir des textes qui correspondent au niveau de lecture autonome de vos élèves dans le cadre d'une lecture orale répétée, en vue de développer la fluidité en lecture de texte.

- Proposer des situations d'apprentissage signifiantes qui sollicitent une lecture à haute voix fluide.
- Illustrer le lien entre la fluidité et la compréhension d'un extrait ou d'un texte lors des diverses situations de lecture :
 - ➔ Rédiger une phrase portant sur l'idée principale ;
 - ➔ Choisir un mot non-compris et trouver sa définition ;
 - ➔ Rédiger une question destinée à l'auteur du texte ;
 - ➔ Ressortir un lien établi entre le texte et son vécu.
- Exploiter des appuis visuels : livres géants, phrases découpées en groupes de mots, etc.
- Exposer les élèves à plusieurs modèles de lectrices ou de lecteurs lisant à haute voix avec fluidité.

*Nous ne voulons pas simplement que nos élèves « lisent vite ».
Nous voulons qu'ils lisent avec fluidité tout en dégagant le sens
de ce qu'ils ont lu et en le conceptualisant.*

Torgesen cité dans McEwan-Adkins, 2016

5.4.2 Suggestions d'activités pour développer les habiletés de fluidité en lecture de texte

Activités

- Explorer de nombreuses formules pour faire de la lecture répétée :
 - ➔ **lecture à l'unisson** : plusieurs lectrices ou lecteurs lisent un texte facile (comptines, poèmes, etc.) en même temps et peuvent y intégrer des gestes ou du mouvement ;
 - ➔ **lecture en écho** : une lectrice ou un lecteur lit quelques phrases d'un texte facile qui sont ensuite reprises en écho par le reste de la classe ;
 - ➔ **lecture chorale** : des équipes de 2 ou 3 élèves préparent la lecture d'un texte ou d'un extrait en vue de le présenter au groupe-classe ;



Adobe Stock/highwaystarz

(suite à la page suivante)

- ➔ **récitation expressif** : l'élève choisit un passage d'un texte et le lit jusqu'à ce qu'il l'ait perfectionné en vue d'en faire une présentation rapide ;
 - ➔ **lecture partagée élève-enseignant (ou tuteur)** : l'enseignante ou l'enseignant, ou la tutrice ou le tuteur lit un texte avec expression, puis l'élève le lit à son tour et reçoit une rétroaction (relire plusieurs fois) ;
 - ➔ **lecture assistée d'un enregistrement** : l'élève écoute une lecture enregistrée en suivant le texte du doigt, puis le lit en même temps que l'enregistrement ;
 - ➔ **le dialogue** : des équipes de 2 élèves s'exercent à répéter leurs répliques dans un scénario écrit où il y a des dialogues. Ils s'exercent à maintes reprises dans le but d'améliorer leur expressivité ;
 - ➔ **lecture en dyades** : l'élève habile ou plus âgé lit un texte facile avec expression, puis l'autre élève éprouvant de la difficulté le lit à son tour et reçoit une rétroaction (relire plusieurs fois).
- Créer des contextes signifiants pour préparer une lecture :
 - ➔ lire avec un camarade de classe ;
 - ➔ lire à un élève plus jeune ;
 - ➔ enregistrer un livre audio ;
 - ➔ lire aux personnes âgées ;
 - ➔ lire un texte à la radio de l'école ;
 - ➔ préparer un récital de poésie ;
 - ➔ participer à un concours de poésie.
 - Exploiter le théâtre des lecteurs pour amener les élèves à s'exercer à lire avec expression un poème, une comptine, une chanson ou une courte pièce de théâtre et à se produire devant un auditoire.
 - Écouter et comparer des exemples et des contrexemples d'une lecture fluide. Avec vos élèves, déterminer les critères de réussite pour une lecture fluide.
 - Demander aux élèves de s'autoévaluer afin de déterminer s'ils lisent principalement de façon syllabique, mot à mot, par groupe de mots ou avec fluidité.



Adobe Stock/sonya etchison



Pour en savoir plus...

Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur.

Laplante, L. et Bédard, M. (2015). *ABRACADABRA : Guide pédagogique de la Zone Enseignant*. Université du Québec à Montréal : document inédit. En ligne : <http://grover.concordia.ca/resources/abra/teacher/fr/>

McEwan-Adkins, E. (2016). *40 interventions en lecture*. Montréal, QC : Chenelière Éducation

MEO (2007). *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4^e à la 6^e année. Fascicule 6 : La lecture*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. En ligne : http://atelier.on.ca/edu/resources/guides/Fascicule_6-2008.pdf

MEO (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la troisième année*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. En ligne : <http://atelier.on.ca/edu/core.cfm?p=documentView.cfm&navID=documentView&c=6&type=1&L=2>

Taberski, S. (2014). *Pratiques efficaces pour enseigner la lecture. Développer la compréhension des jeunes lecteurs*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Théâtre des lecteurs – Contes et légendes. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Théâtre des lecteurs – Classiques. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Trehearne, M. (2006). *Littératie en 1^{re} et 2^e année. Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

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

Sites

ABRACADABRA (Centre d'étude sur la performance et l'apprentissage)

<http://www.ctreq.qc.ca/realisation/abracadabra/>

La lecture en spectacle

<http://www.tfo.org/lectureenspectacle/>

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

(Choisir le module Observation individualisée pour des échantillons audio de lecture.)

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation

http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf

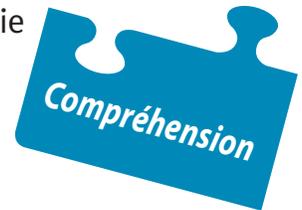
TA@l'école

<https://www.taalecole.ca/litteratie/apprendre-au-cerveau/>

6

La compréhension

La compréhension en lecture est l'habileté à extraire le message d'un texte, à y réfléchir et à en tirer des conclusions. Elle s'appuie sur **l'enrichissement du vocabulaire** ainsi que sur **l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture**.



6.1 L'enrichissement du vocabulaire

L'enrichissement du vocabulaire amène les élèves à acquérir **un vocabulaire juste et précis**, à connaître **le sens propre et figuré des expressions** et à différencier **les mots de signification voisine**.

Adapté de Giasson, 2011

Pourquoi favoriser l'enrichissement du vocabulaire ?

La recherche suggère qu'un vocabulaire riche et varié est à la base d'une bonne compréhension en lecture. En effet, pour comprendre ce qu'il lit, l'élève doit connaître la signification de la plupart des mots du texte, soit 95 % des mots pour un niveau de lecture autonome.

De plus, il existe une relation réciproque entre l'acquisition du vocabulaire et la compréhension en lecture dans toutes les matières : plus l'élève possède un vocabulaire étendu, mieux il comprend les textes ; mieux l'élève comprend les textes, plus il lit et plus il apprend de mots nouveaux.



L'étendue du vocabulaire est étroitement associée à la compréhension en lecture et un manque de vocabulaire de même que des stratégies inefficaces pour apprendre le sens des mots, entraînent des difficultés de compréhension chez les lecteurs de tous âges.

Laplante et Bédard (2015)

6.1.1 Principes de base pour l'enrichissement du vocabulaire

Motiver les élèves à découvrir et à apprendre des mots nouveaux :

- Créer un environnement riche en mots (mur de mots, banque de mots, mots-étiquettes, livres sur l'origine des mots, etc.) ;
- Souligner et apprécier l'emploi du mot juste dans toutes les occasions (conversations, échanges, lectures) ;
- Proposer des activités ludiques autour des mots ;
- Engager la participation active des élèves dans l'apprentissage des mots nouveaux dans toutes les matières, et ce, quotidiennement.

Enseigner des stratégies pour rendre les élèves autonomes dans l'apprentissage du vocabulaire :

- Trouver le sens d'un mot selon le contexte (entrée sémantique et entrée syntaxique). Voir le *Continuum de la lecture au primaire* ;
- Examiner les différentes parties du mot (préfixe, suffixe, racine) pour en déterminer le sens (entrée morphologique) ;
- Recourir au dictionnaire ou à d'autres ouvrages de référence.

Enseigner les mots de façon explicite :

- Choisir judicieusement les mots à enseigner (p. ex. : mots essentiels à la compréhension d'un texte, mots en lien avec un thème à l'étude, mots utiles) ;
- Débuter tôt et enseigner de nombreux mots ;
- Présenter les mots dans des contextes signifiants et authentiques ;
- Tenir compte des éléments suivants dans la présentation de mots nouveaux :



- ➔ Donner une définition que l'élève peut comprendre ;
- ➔ Donner le sens le plus courant du mot ;
- ➔ Présenter plusieurs exemples ;
- ➔ Proposer une courte activité d'application ;
- ➔ Faire prononcer le mot ;
- ➔ Présenter le mot à l'écrit ;
- ➔ Présenter le mot à plusieurs reprises ;

- ➔ Donner les occasions d'employer le mot, dans différents contextes ;
- ➔ Rédiger des phrases pour démontrer l'acquisition du nouveau vocabulaire ;
- ➔ Explorer les différentes significations du mot (polysémie, sens figuré, etc.) ;
- ➔ Considérer les relations entre les mots (synonymes, antonymes, homonymes, familles de mots, etc.).

6.1.2 Suggestions d'activités pour l'enrichissement du vocabulaire

Ces activités peuvent se faire dans toutes les matières scolaires.

Activités

- Exploiter la lecture à voix haute en discutant avant, pendant et après la lecture du sens des nouveaux mots rencontrés.
- Prédire une histoire à partir des mots de vocabulaire extraits du texte.
- Créer des schémas conceptuels (constellations, échelles linéaires) et des banques de mots.
- Découvrir le sens des expressions idiomatiques – réaliser un dessin de son sens littéral, puis formuler une hypothèse sur son sens figuré (p. ex. : monter sur ses grands chevaux, avoir d'autres chats à fouetter).
- Inciter les élèves à jouer avec les mots :
 - ➔ **Jeu des définitions** : prédire, à tour de rôle, un mot-clé qui se trouvera dans la définition d'un mot nouveau ;
 - ➔ **Phrase élastique** : ajouter, à tour de rôle, des mots au début, au milieu ou à la fin d'une phrase simple donnée ;
 - ➔ **Devinettes** : deviner un mot à partir d'indices (nombre de syllabes, mot qui rime, définition, synonyme, etc.) ;
 - ➔ **Calembours** : inventer des calembours en exploitant les homonymes (p. ex. : vitalité/vite alité) ;
 - ➔ **Jeu de dés** : donner un synonyme, un antonyme ou une définition du mot qui apparaît sur un dé géant lancé ;
 - ➔ **Jeu de bingo** : placer un jeton sur le mot correspondant à la définition donnée par l'enseignante ou l'enseignant.

(suite à la page suivante)

- Compléter un extrait à partir de mots de vocabulaire.
- Exploiter les livres sans texte en y intégrant les mots de vocabulaire.
- Exploiter les livres pour apprécier le choix des mots de l'auteur.
- Former de nouveaux mots à partir d'une racine en y ajoutant des préfixes et des suffixes (p. ex. : lent, lenteur, lentement, ralentir).
- Initier des projets de recherche sur des thèmes qui touchent le vocabulaire (p. ex.: les mots employés dans certaines professions ou certains sports, etc.).
- Découvrir l'origine de certains mots ludiques (p. ex. : ketchup, pou-belle, etc.).
- Créer des abécédaires axés sur les contenus des différentes matières scolaires (p. ex. : Le petit abécédaire des reptiles).
- Réaliser un dictionnaire personnel.
- Afficher les mots nouveaux et faire un trait à côté du mot lorsqu'un élève l'emploie, soit à l'oral ou à l'écrit.

Vocabulaire : analyse de la structure des mots

mot	→	préfixe	→	Sens du préfixe
1. microscope		micro		petit
2. intraveineuse		intra		à l'intérieur
3. amphibien		amphi		doubler
4. multiplier		multi		plusie



Adobe Stock/véjia



Pour en savoir plus...

Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur.

Japel, C., Vuattoux, D., Bergeron, L. et Dion E. (2008). *Les histoires de Mimi et ses amis. Trente livres d'histoires avec manuel pédagogique*. Laboratoire sur les pratiques d'enseignement appuyées par la recherche, UQAM.

Kartchner Clark, S. et coll. (2008). *Stratégies gagnantes en lecture 6 à 8 ans*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Kartchner Clark, S. et coll. (2008). *Stratégies gagnantes en lecture 8 à 12 ans*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Laplante, L. et Bédard, M. (2015). *ABRACADABRA : Guide pédagogique de la Zone Enseignant*. Université du Québec à Montréal : document inédit. En ligne : <http://grover.concordia.ca/resources/abra/teacher/fr/>

McEwan-Adkins, E. (2016). *40 interventions en lecture*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

MEO (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la troisième année*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. En ligne : <http://atelier.on.ca/edu/core.cfm?p=documentView.cfm&navID=documentView&c=6&type=1&L=2>

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. En ligne : http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf

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

Sites

ABRACADABRA (Centre d'étude sur la performance et l'apprentissage)

<http://www.ctreq.qc.ca/realisation/abracadabra/>

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation

http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf

Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)

<http://rire.ctreq.qc.ca/2016/11/vocabulaire/>

6.2 L'enseignement de la compréhension en lecture

La compréhension en lecture est un processus complexe qui conduit le lecteur à se faire une représentation mentale du texte. Pour y arriver, le lecteur doit identifier les mots aisément, comprendre le vocabulaire employé dans le texte, faire des inférences et lier les idées du texte à ses connaissances et expériences personnelles.

Giasson, 2011



Pourquoi enseigner la compréhension en lecture ?

La compréhension est le but de la lecture. Pour se divertir, s'informer et apprendre, l'élève doit construire le sens des nombreux textes de complexité croissante qu'il est appelé à lire. Or, la recherche a prouvé que l'enseignement peut améliorer la compréhension de tous les lecteurs, et ce, à tous les niveaux. L'enseignement de la compréhension aide l'élève à comprendre ce qu'il lit, à se souvenir de ce qu'il a lu, à apprécier et porter un regard critique sur ses lectures, à communiquer avec les autres au sujet de ses lectures et à vouloir lire davantage.

Adapté de Giasson, 2011

En tant que pédagogues en littératie, nous visons un seul objectif : amener les élèves à s'engager personnellement et activement à comprendre ce qu'ils lisent, et ce, de façon de plus en plus autonome, quels que soient leur âge, leur classe scolaire et leur niveau de développement. Quelle que soit la discipline que vous enseignez, quels que soient les textes que vous utilisez, votre but ultime est d'aider les élèves à développer de bonnes stratégies de compréhension.

Rasinski, 2000, cité dans Trehearne, 2006

Au fur et à mesure que les connaissances sur la langue et le vocabulaire augmentent et que l'identification des mots écrits devient plus efficiente et plus automatique, la compréhension peut s'améliorer.

Kirby, 2006, cité dans Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009

6.2.1 Principes de base de l'enseignement de la compréhension en lecture

- Prévoir quotidiennement du temps pour lire et pour plonger dans les textes.
- Fournir un enseignement de la compréhension dès le début de l'apprentissage de la lecture et prévoir un enseignement à long terme.
- S'assurer que le niveau du texte ou du livre correspond au niveau de lecture de l'élève et à ses intérêts.
- Vérifier l'état des connaissances que l'élève possède en lien avec le sujet et le type de texte.
- Encourager la lecture de textes variés dans toutes les matières scolaires.
- Inciter l'élève à établir des liens entre le texte, d'autres textes, ses connaissances et ses expériences.
- Souligner de manière explicite les liens entre la lecture et l'écriture.
- Encourager l'oral réflexif et l'écriture pour mieux comprendre avant, pendant et après la lecture.
- Exploiter deux approches complémentaires de l'enseignement de la compréhension :
 1. *Se concentrer sur le contenu, c'est-à-dire les idées et les liens qui existent entre elles*
 - ➔ Privilégier les discussions ouvertes qui permettent à l'élève de construire le sens du texte en échangeant avec l'enseignante ou l'enseignant et entre les élèves.
 2. *Se concentrer sur les processus mentaux*
 - ➔ Enseigner explicitement les stratégies de compréhension pour aider l'élève à devenir un lecteur actif, capable de gérer sa propre compréhension en lecture. (Voir le tableau 2 et les référentiels des stratégies de compréhension dans le portail du MEDPE.)



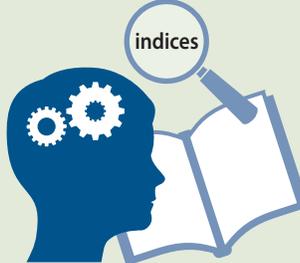
Adobe Stock/Sergey Nivens

Le tableau 2 présente les stratégies cognitives que les lectrices et lecteurs efficaces utilisent pour comprendre un texte. Lorsque ces stratégies **sont enseignées explicitement** aux élèves, leur compréhension des textes s'améliore. Selon plusieurs recherches, les sept stratégies présentées ci-dessous sont considérées comme essentielles au développement de la compréhension en lecture des élèves.

Tableau 2

Les stratégies cognitives des lectrices et lecteurs efficaces

Stratégies cognitives d'une lectrice et d'un lecteur efficace	Description des comportements d'une lectrice et d'un lecteur efficace	Pistes de questions à exploiter
<p>1. Faire des liens avec ses connaissances antérieures</p> 	<p>Établir des liens entre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le texte et un autre texte lu ; • le texte et son vécu ; • le texte et ses connaissances du monde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que cette histoire te rappelle de ta vie ? • En quoi ce livre est-il similaire à un autre que tu as lu ? • Peux-tu expliquer les similarités entre toi et le personnage principal ? • Ce texte te rappelle-t-il un problème que tu as déjà eu ? Explique. • Quel(s) lien(s) peux-tu faire entre cette information que tu as lue et l'évènement suivant... ?
<p>2. Poser des questions et réfléchir</p> 	<p>Se poser des questions en lien avec le texte ou l'histoire, et ce, avant, pendant et après sa lecture.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En lisant, quelles questions te viennent à l'esprit ? • Quelles questions dois-tu te poser pour t'assurer de bien comprendre ce passage du texte ? • Quelles questions aimerais-tu poser à l'auteur ou aux personnages du livre ? • Imagine que tu es journaliste et que tu mènes une entrevue avec le personnage principal de l'histoire. Quelles questions lui poserais-tu ? Selon toi, que répondrait-il ? <p style="text-align: right;">→</p>

Stratégies cognitives d'une lectrice et d'un lecteur efficace	Description des comportements d'une lectrice et d'un lecteur efficace	Pistes de questions à exploiter
<p>3. Vérifier et clarifier sa compréhension (autorégulation)</p> 	<p>S'arrêter fréquemment au cours de sa lecture pour réfléchir et réagir à ce qu'on a lu. Par exemple, repérer les idées importantes, comprendre les actions des personnages, se rendre compte du sens du texte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En quoi les images te permettent-elles de mieux comprendre le livre ? • Que fais-tu quand tu lis un mot ou une expression que tu ne comprends pas ? • Comment fais-tu pour savoir si tu as besoin de relire une partie du texte ? • Comment fais-tu pour vérifier que tu comprends bien ce que tu lis ?
<p>4. Visualiser à l'aide de tous ses sens</p> 	<p>Visualiser un texte à l'aide de ses cinq sens afin de mieux comprendre le texte. Par exemple, créer des images dans sa tête, s'imaginer le ton de voix d'un personnage, la sensation d'un vêtement mouillé sur la peau et l'odeur d'une chaussette pleine de boue.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Peux-tu décrire ce personnage de l'histoire à l'aide de mots et d'images ? • Peux-tu me dire ce que tu entends dans ta tête lorsque tu lis ce passage ? • Peux-tu nommer ce que tu peux voir, entendre et sentir lorsque tu lis ce paragraphe ? • Quels acteurs et actrices choisirais-tu pour jouer les divers personnages de ton livre ? Explique tes choix.
<p>5. Inférer</p> 	<p>Déceler les nuances et les subtilités du message de l'auteur. Par exemple, reconnaître le thème relié à une histoire, nommer les émotions des personnages et reconnaître ce qui est sous-entendu (leçon ou morale).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les actions qui te permettent de comprendre comment se sent le personnage ? • Si tu étais le personnage principal, comment te sentirais-tu et que ferais-tu ? • Y a-t-il des moments dans l'histoire où tu as pu savoir ce que pensaient les personnages d'après leurs paroles et leurs actions ? Décris un de ces moments. • Quelle(s) leçon(s) as-tu apprise(s) de cette histoire ?
<p>6. Prédire</p> 	<p>Faire une ou des suggestions basées sur ce qui se passe dans le texte et sur ses connaissances antérieures.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Après avoir lu le titre et le début de l'histoire, que fera le garçon ? • Que vas-tu apprendre en lisant ce texte ? • Peux-tu prédire la suite de l'histoire ? • Peux-tu prédire la fin de l'histoire ? • Tes prédictions étaient-elles justes ?

(suite à la page suivante)

Tableau 2

Les stratégies cognitives des lectrices et lecteurs efficaces (suite)

Stratégies cognitives d'une lectrice et d'un lecteur efficace	Description des comportements d'une lectrice et d'un lecteur efficace	Pistes de questions à exploiter
<p>7. Résumer / Faire le rappel</p> 	<p>Se rappeler les détails d'un texte, en dégager les idées essentielles et les thèmes importants et organiser ses idées dans un ordre logique ou chronologique.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Quel est le renseignement le plus important à retenir dans ce paragraphe ?• Est-ce que tu peux formuler dans tes mots les idées les plus importantes du texte ?• Quelle est l'intrigue de l'histoire ?• Peux-tu décrire les trois événements les plus importants de l'histoire ? Utilise des marqueurs de relation comme au début, ensuite et finalement.• Peux-tu raconter l'histoire que tu viens de lire ?• Est-ce que tu peux résumer trois des idées importantes du texte ?• Quelle est l'idée principale de ce texte, de ce paragraphe ?

Adapté de Donahue (2012)

L'enseignement des stratégies de compréhension en lecture, de la maternelle à la fin du secondaire, produit des effets cumulatifs importants...



Adobe Stock/Sergey Nivens

Chaque année, les enseignants bâtissent leur enseignement à partir des stratégies que les enfants connaissent déjà. Ils mettent l'accent sur un langage commun et sur la manière d'appliquer ces stratégies avec souplesse dans des textes variés.

Nous pouvons enseigner toutes les stratégies, à tous les niveaux scolaires, en utilisant une approche appropriée au développement des élèves.

Harvey et Goudvis (2007)

6.2.2 Suggestions d'activités pour soutenir l'enseignement de la compréhension en lecture

Ces activités
peuvent se faire
dans toutes les
matières scolaires.

Activités

- Participer à la discussion collaborative, c'est-à-dire une discussion sur le texte qui vient d'être lu, menée conjointement entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves.
- Inviter les élèves à « questionner l'auteur » ou à comprendre ce que l'auteur veut dire et à déterminer s'il a réussi à le dire clairement.
- Monter des ateliers de questionnement : les élèves lisent un texte silencieusement, échangent sur le texte alors qu'ils ne l'ont plus sous les yeux, puis relisent le texte pour valider leurs échanges.
- Inciter les élèves à dessiner ce qu'ils ont visualisé dans leur tête lors de la lecture d'un texte ou d'un livre. Faire appel aux cinq sens.
- Participer aux rencontres du cercle de lecture pour discuter d'un livre.
- Utiliser un carnet de lecture ou un journal de bord pour rédiger des réactions spontanées et des questionnements sur ses lectures.
- Explorer les multiples formules de promotion des livres : présentations littéraires, comptes rendus de lecture, recommandations.
- Tenir un journal dialogué, c'est-à-dire une correspondance avec un pair qui lit le même livre.
- Instaurer des routines de lecture quotidienne (lecture à soi, lecture à un autre, écouter la lecture).
- Adopter un mode de gestion pour structurer l'enseignement des stratégies selon les besoins des élèves (p. ex. : lecture guidée, centres de littératie, etc.).
- Exploiter la formule de l'enseignement réciproque pour mettre en application les quatre stratégies essentielles : prédire, clarifier, questionner et résumer.



Pour en savoir plus...

Boushey, G. et Moser, J. (2011). *La méthode CAFÉ. Engager les élèves dans un processus d'évaluation quotidien pour un enseignement efficace*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

Boushey, G. et Moser, J. (2006). *Les 5 au quotidien. Favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

Conseil des ministres de l'éducation (Canada) (2008). *Trousse de formation en littératie. Projet pancanadien de français langue première à l'intention du personnel enseignant de la maternelle à la 12^e année*. Toronto, ON : CMEC.

Dion, E., Bergeron, L., Lemire-Théberge, L., Guay, M.-H., Roux, C. et Brodeur, M. (2008). *Apprendre à lire à deux. Activités de stratégies de 2^e année*. Document non publié. Université du Québec à Montréal.

Donahue, L. (2012). *La lecture autonome. Gérer et évaluer la compréhension en lecture*. Adaptation : Léo-James Lévesque. Traduction : Pascale Gontaud. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur.

Kartchner Clark, S. (2008). *Stratégies gagnantes en lecture. 6 à 8 ans*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Kartchner Clark, S. et coll. (2008). *Stratégies gagnantes en lecture 8 à 12 ans*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Laplante, L. et Bédard, M. (2015). *ABRACADABRA : Guide pédagogique de la Zone Enseignant*. Université du Québec à Montréal : document inédit. En ligne : <http://grover.concordia.ca/resources/abra/teacher/fr/>

McEwan-Adkins, E. (2016). *40 interventions en lecture*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

MEO (2007). *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4^e à la 6^e année. Fascicule 6 : La lecture*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. En ligne : http://atelier.on.ca/edu/resources/guides/Fascicule_6-2008.pdf

MEO (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la troisième année*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. En ligne : <http://atelier.on.ca/edu/core.cfm?p=documentView.cfm&navID=documentView&c=6&type=1&L=2>

Oczkus, L.D. (2015). *Les meilleures activités pour enseigner la lecture*. Adaptation : Nancy Geoffroy. Traduction : Julie Bourgon. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Oczkus, L. D. (2010). *L'enseignement réciproque. Quatre stratégies pour améliorer la compréhension en lecture*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Taberski, S. (2014). *Pratiques efficaces pour enseigner la lecture. Développer la compréhension des jeunes lecteurs*. Adaptation : Yves Nadon. Traduction : Johanne Goulet-Giroux. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Trehearne, M. (2006). *Littératie en 1^{re} et 2^e année. Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

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

Sites

ABRACADABRA (Centre d'étude sur la performance et l'apprentissage)

<http://www.ctreq.qc.ca/realisation/abracadabra/>

Apprenants en difficulté et littératie (ADEL)

http://www.adel.uqam.ca/?q=outils_pedagogiques

J'enseigne avec la littérature jeunesse

<http://enseignerlitteraturejeunesse.com/>

L'@telier (Ressources pédagogiques en ligne)

www.atelier.on.ca

Lecture dans toutes les disciplines

<http://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=lect>

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation

http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf

Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)

<http://rire.ctreq.qc.ca/2015/10/enseignement-explicite-lecture/>

http://rire.ctreq.qc.ca/2014/02/comprendre_ma_lecture/

http://rire.ctreq.qc.ca/2014/01/strategies_lecture_ecriture/

TA@l'école

<https://www.taalecole.ca/litteratie/apprendre-au-cerveau/>



7

Le développement de la littératie critique

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

Harris, 2004, cité dans MacFarlane et Serafini, 2008

Pourquoi développer la littératie critique ?

De nos jours, les élèves sillonnent une diversité d'univers textuels : les livres, les manuels scolaires, les documentaires, les revues, les films, les vidéos, les reportages, les publicités, les sites Internet, les clavardoirs... Or, ces textes, au sens large, ne sont pas neutres ; ce sont des messages sociaux qui expriment un point de vue, véhiculent des croyances, des valeurs et des opinions et exercent une influence sur les lectrices ou les lecteurs. Il est essentiel d'amener les élèves à détecter ces messages et leurs influences et à les remettre en question. Faire une lecture critique d'un texte permet à la lectrice ou au lecteur de distinguer le faux du vrai, la créativité de la fantaisie, les faits des opinions. Il s'agit donc d'une habileté essentielle à développer chez nos élèves, car elle leur servira pendant toute leur vie.



Adobe Stock/luckat

Les élèves d'aujourd'hui sont la cible d'un flot constant d'idées et d'informations, que ce soit en ligne, par écrit, dans les jeux vidéo et dans les médias de masse. En règle générale, les élèves du cycle moyen croient que ce qui est dit dans les textes est vrai en raison même du fait qu'ils existent sous forme imprimée ou en ligne.

Daguet, 2000, cité dans L@telier www.atelier.on.ca

Pour développer leur littératie critique, c'est-à-dire évaluer la validité des preuves, tirer des conclusions, faire des inférences, défendre leur point de vue, les élèves doivent avoir recours à des habiletés intellectuelles de niveaux supérieurs telles que l'analyse, l'évaluation et la création. Il importe donc que les enseignantes et les enseignants créent un climat de classe qui favorise un questionnement faisant appel aux niveaux supérieurs de la pensée (voir le tableau 3). De plus, il est essentiel d'amener les élèves à s'autoquestionner pendant qu'ils lisent afin d'approfondir leur compréhension et développer leur esprit critique (voir le tableau 4).

Tableau 3
Taxonomie de Bloom

ACQUÉRIR DES CONNAISSANCES	COMPRENDRE	APPLIQUER	ANALYSER	ÉVALUER	CRÉER
<ul style="list-style-type: none"> • Identifier • Nommer • Énumérer • Rappeler • Décrire • Énoncer • Déterminer 	<ul style="list-style-type: none"> • Raconter • Interpréter • Ressortir • Résumer • Réviser • Déduire • Expliquer 	<ul style="list-style-type: none"> • Appliquer • Préparer • Simuler • Découvrir • Utiliser • S'exercer 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparer • Ordonner • Opposer • Classer • Distinguer • Déduire • Mettre en perspective 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer • Justifier • Critiquer • Apprécier • Juger 	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer • Concevoir • Composer • Organiser • Résoudre • Planifier • Produire • Réaliser

Revisité par Anderson et coll. (2001)

Note : Pour des exemples de questions en lien avec la taxonomie de Bloom, voir la page 63 du guide pratique en communication orale.

Tableau 4

Exemples de questions qui favorisent une littératie critique

TYPE DE QUESTIONS	EXEMPLES DE QUESTIONS
<i>Questions se rapportant à la lectrice ou au lecteur</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que je connais déjà sur ce sujet ? • Quelles sont mes croyances et mes valeurs par rapport à ce sujet ? • Pourquoi suis-je en train de lire ce texte ?
<i>Questions se rapportant à l'auteur</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les antécédents de l'auteur ? • Comment ses antécédents influent-ils sur son approche du sujet, tout autant que sur le choix et l'interprétation des preuves présentées ?
<i>Questions relatives aux arguments, aux preuves et aux conclusions de l'auteur</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles preuves l'auteur présente-t-il pour soutenir son argumentation ? • Quelle est la conclusion de l'auteur ?
<i>Questions relatives aux preuves utilisées par l'auteur pour soutenir sa conclusion</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles preuves l'auteur utilise-t-il pour soutenir sa ou ses conclusions ? • Les sources mentionnées par l'auteur sont-elles crédibles ? • Si l'auteur se réfère à des études : <ul style="list-style-type: none"> ➔ Ces études sont-elles récentes ? ➔ S'adressent-elles à un groupe représentatif de la population cible ? ➔ Les représentations graphiques présentent-elles les données d'une façon correcte ? ➔ Les données statistiques et la conclusion de l'auteur sont-elles cohérentes ?
<i>Questions relatives à la réaction du lecteur à sa lecture</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que j'accepte la preuve de l'auteur comme suffisante pour justifier sa conclusion ? • La conclusion de l'auteur correspond-elle à ce que je savais déjà sur ce sujet ? • Les arguments de l'auteur m'amènent-ils à reconsidérer mes vues sur ce sujet ?

Il est important de viser des questions de haut niveau afin d'amener les élèves à préciser leurs réflexions et leurs idées dans toutes les matières.

Sousa, 2009

7.1 Principes de base du développement de la littératie critique

- Initier progressivement les élèves à une lecture différente des textes, une lecture en profondeur, une lecture critique.
- Intégrer la littératie critique aux activités habituelles du programme de littératie équilibrée.
- Amener les élèves à comprendre que les textes ne sont pas neutres ; ils présentent un point de vue particulier et cherchent à influencer les lectrices ou les lecteurs.
- Inciter les élèves à reconnaître le point de vue dans divers textes.
- Aborder graduellement les notions de fait, opinion, valeur, influence, stéréotype, préjugé, intolérance, exclusion ainsi que d'autres problématiques sociales.
- Créer un environnement de classe sain et inclusif qui favorise la prise de parole et la prise de risque.
- Tenir compte des intérêts, des origines et des valeurs des élèves dans le choix de textes et de sujets abordés.
- Choisir des textes de tous genres aptes à susciter la discussion en lien avec toutes les matières scolaires.
- Commencer par des textes simples et familiers qui véhiculent des messages relativement évidents.
- Activer les connaissances antérieures des élèves afin de leur permettre de faire des liens avec ce qu'ils auraient déjà lu, écrit, entendu, vu ou vécu.
- Investir toutes les stratégies de compréhension en lecture pour favoriser la littératie critique.
- Exploiter la démarche en trois temps : réfléchir au message de l'auteur ; transformer le texte ; agir.
- Explorer la communication orale, l'écriture, les arts plastiques et les technologies de l'information pour transformer un texte et le présenter sous un point de vue différent.



- Adopter un questionnement pour stimuler la réflexion et pour servir de modèle aux élèves, par exemple :
 - ➔ *Qui a créé ce message ?*
 - ➔ *Quelles techniques utilise-t-on pour retenir mon attention ?*
 - ➔ *En quoi ce message pourrait-il être interprété autrement par des personnes différentes de moi ?*
 - ➔ *Quels styles de vie, valeurs et points de vue ce message met-il (ou ne met-il pas) de l'avant ?*
 - ➔ *Pourquoi a-t-on émis ce message ?*

Les lecteurs possédant un esprit critique évaluent la fiabilité et la viabilité du texte, et se posent des questions sur eux-mêmes, sur l'auteur du texte, et sur le texte lui-même.

Sousa, 2009

Voici quelques trucs pour lire de façon critique :

- Souligner les mots, les expressions et les phrases clés ;
- Noter des commentaires et des questions dans la marge ;
- Numéroté les divers éléments d'une séquence ;
- Marquer les sections importantes d'un texte ;
- Relier les idées par des lignes et des flèches ;
- Noter tout ce qui est important, discutable ou intéressant.



Paterno, 2001, cité dans Sousa, 2009

7.2 Suggestions d'activités pour soutenir le développement de la littératie critique

Activités

- Exploiter les albums jeunesse qui présentent différents points de vue. (p. ex. : *Une histoire à quatre voix*, de Anthony Brown et *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons*, de Jon Scieszka).
- Inviter les élèves à « questionner l'auteur » ou à comprendre ce que l'auteur veut dire et à déterminer s'il a réussi à le dire clairement.
- Analyser une affiche (choix de couleurs, titres accrocheurs, police et format du lettrage, message véhiculé, choix des illustrations et leur impact sur la lectrice ou le lecteur).
- Distinguer les faits et les opinions dans un texte.
- Transformer un texte narratif :
 - ➔ l'action se passe à une autre époque ou dans un autre lieu ;
 - ➔ l'histoire est racontée selon le point de vue d'un personnage secondaire ;
 - ➔ le héros de l'histoire est remplacé par un personnage bien connu, une célébrité.
- Transformer un texte courant :
 - ➔ Un différent point de vue est présenté dans une lettre d'opinion ;
 - ➔ Une affiche pour un public différent.
- Comparer des textes :
 - ➔ deux affiches illustrant des points de vue contrastants ;
 - ➔ deux textes sur un même sujet ;
 - ➔ deux versions d'un même évènement de l'actualité (p. ex. : deux journalistes différents ou deux médias différents) ;
 - ➔ deux versions d'un conte traditionnel.



- Exploiter les albums jeunesse qui traitent de problématiques sociales. (p. ex. : *La tête à l'envers*, de Robert Scouvar; *On n'aime pas les chats*, de François David; *L'oiseau de passage*, de Hélène Vachon et *Nul poisson où aller*, de Marie-Francine Hébert).
- Repérer les stéréotypes dans les contes traditionnels.



Pour en savoir plus...

Conklin, W. (2014). *Stratégies pour développer la pensée critique et créative*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Macceca, S. et Brummer, T. (2010). *Stratégies de lecture en mathématiques, en sciences et en sciences sociales*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

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

MEO (2006). *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie, de la 4^e à la 6^e année, Fascicule 6*.

Kartchner Clark, S. et coll. (2008). *Stratégies gagnantes en lecture 6 à 8 ans*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Kartchner Clark, S. et coll. (2008). *Stratégies gagnantes en lecture 8 à 12 ans*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Secrétariat de la littératie et de la numératie (2009). *La littératie critique. Accroître la capacité. Série d'apprentissage professionnel n° 9*. http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/critique_Litteratie.pdf

Sousa, D. A. (2009). *Un cerveau pour apprendre à lire*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.

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

Sites

L'@telier (Ressources pédagogiques en ligne)

www.atelier.on.ca

Littér@tout. Banque de ressources pédagogiques en littérature pour le primaire

<http://www.litteratout.com/5-conseils-pour-enseigner-la-litteratie-critique/>

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation

http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf

Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)

<http://rire.ctreq.qc.ca/lexercice-de-la-pensee-critique/>

<http://rire.ctreq.qc.ca/2016/03/esprit-critique-argumentation/>

<http://rire.ctreq.qc.ca/2011/03/developper-des-pratiques-critiques-sur-internet/>



8

Les situations d'apprentissage de la lecture

La lecture, rappelons-le, est un processus cognitif complexe qui conduit l'élève non seulement à décoder et à reconnaître les mots d'un texte avec rapidité et précision, mais à en construire le sens en sollicitant les stratégies pertinentes. **L'enseignement explicite** est une approche tout indiquée pour assurer l'acquisition et la consolidation des habiletés en fluidité et des stratégies de compréhension en lecture. Effectivement, cet enseignement rend visible ce qui se passe dans la tête d'une lectrice ou d'un lecteur compétent et autonome et engage l'élève à assumer progressivement la responsabilité de son apprentissage.



Pour développer des lectrices et lecteurs compétents, un programme de lecture bien ancré dans un modèle de littératie équilibrée tire profit de **quatre situations d'apprentissage en lecture**, situations fondées sur la transparence des stratégies cognitives et métacognitives et sur la responsabilisation graduelle en lecture :

1. LA LECTURE AUX ÉLÈVES

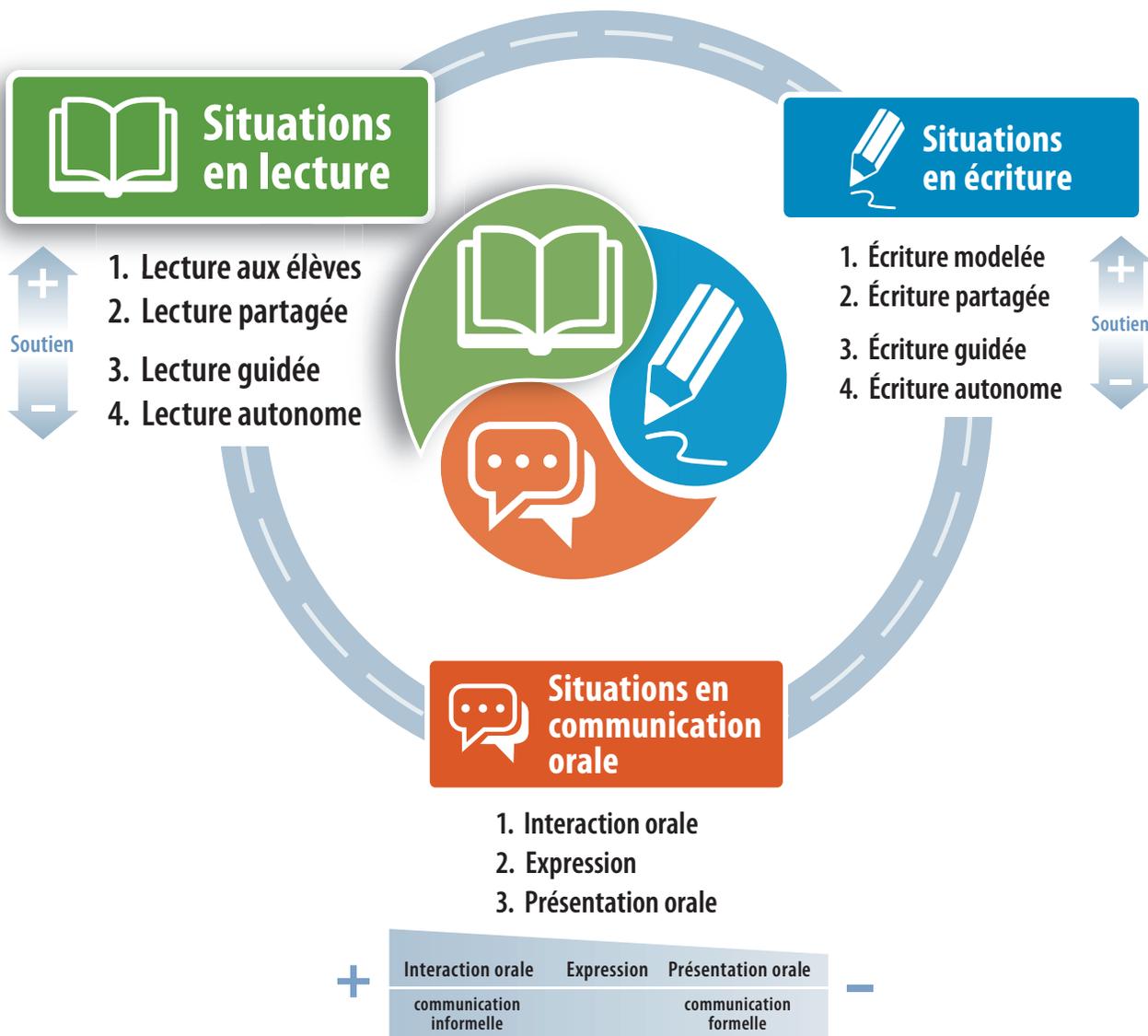
2. LA LECTURE PARTAGÉE

3. LA LECTURE GUIDÉE

4. LA LECTURE AUTONOME

La figure 5 représente l'interrelation et la complémentarité entre les situations d'apprentissage en littératie équilibrée. Il revient aux enseignantes et aux enseignants d'orienter leur planification d'enseignement de sorte à assurer un soutien à l'apprentissage.

Figure 5
Les situations d'apprentissage en littératie équilibrée



8.1 Les quatre situations d'apprentissage de la lecture

1. LA LECTURE AUX ÉLÈVES

Pendant **la lecture aux élèves**, l'enseignante ou l'enseignant lit un texte à haute voix à toute la classe, à un petit groupe, à un ou une élève. Le but est de lire pour le plaisir de lire, de donner le goût de la lecture, d'offrir aux élèves un modèle de lecteur compétent ou de modeler des stratégies de compréhension.

Adapté de L'@telier
www.atelier.on.ca

Pourquoi faire la lecture aux élèves ?

La lecture aux élève est une situation d'apprentissage de la lecture qui permet d'/de :

- promouvoir l'amour de la lecture ;
- offrir un modèle de lecture expressive présentant beaucoup de fluidité ;
- éveiller la conscience de l'écrit ;
- cerner différentes intentions de lecture ;
- faire connaître de nouveaux auteurs et genres littéraires ;
- découvrir la structure des textes littéraires ou d'usage courant ;
- enrichir le vocabulaire ;
- démontrer l'application d'une stratégie de lecture particulière ;
- stimuler l'appréciation des effets créés par les auteurs et les illustrateurs ;
- favoriser l'écoute ;
- établir des liens dans un texte et en dégager le sens ;
- rendre accessibles des textes et des idées plus complexes ;
- stimuler la réflexion ;
- développer l'habileté à réagir à un texte et à formuler une opinion ;
- proposer des activités de prolongement de tous genres.



Le déroulement d'une séance de lecture aux élèves

Avant la lecture

- Déterminer un horaire quotidien de lecture à voix haute ;
- Choisir avec soin un livre ou un passage à lire à voix haute en tenant compte des intérêts des élèves et de l'objectif d'apprentissage ;
- S'assurer que tous les élèves sont assis de sorte à pouvoir entendre la lecture et voir les illustrations, s'il y a lieu ;
- Annoncer l'intention de lecture ;
- Présenter le sujet du texte et valider les connaissances antérieures ;
- Présenter le vocabulaire essentiel à la compréhension du texte ;
- Faire un survol du livre (p. ex. : titre, auteur, illustrateur, contexte, personnages) ;
- Inviter les prédictions des élèves et leur demander de les justifier.

Pendant la lecture

- Lire avec fluidité et expression ;
- Donner l'exemple de comportements exemplaires en lecture et de l'utilisation efficace de stratégies ;
- S'arrêter à l'occasion pour expliquer des mots nouveaux ou pour préciser certains passages ;
- Inviter les prédictions des élèves, et leur justification, au fil de la lecture ;
- Encourager les élèves à établir des liens entre le texte et leurs propres expériences.

Après la lecture

- Animer une discussion pour stimuler la réflexion ;
- Demander aux élèves de réagir au texte en leur posant des questions ouvertes ;
- Faire un retour sur l'intention de lecture ;
- Valider les prédictions ;
- Proposer une activité de prolongement qui fait appel aux arts plastiques, aux jeux de rôle, à l'écriture, etc. ;
- Établir des liens avec les autres matières.

Astuce :

*Bien cibler les interventions **pendant la lecture** et éviter d'arrêter trop souvent afin de ne pas rompre le fil de l'histoire.*

2. LA LECTURE PARTAGÉE

Pendant **la lecture partagée**, l'enseignante ou l'enseignant exploite avec les élèves un texte que tous peuvent voir (p. ex. : un livre géant, un texte écrit sur du papier conférence ou projeté au tableau interactif, ou une copie du texte par élève). Le but est d'enseigner de façon explicite les stratégies de lecture, d'approfondir la compréhension des textes ou de présenter des nouvelles notions.

Adapté de L@telier
www.atelier.on.ca

Pourquoi faire de la lecture partagée ?

La lecture partagée est une situation d'apprentissage de la lecture qui permet d'/de :

- offrir aux élèves l'occasion de lire des textes plus complexes (moins de 90 % de précision) dans un cadre propice à la prise de risques ;
- démontrer les habiletés de décodage et les stratégies de compréhension ;
- rendre visible le fonctionnement du processus de lecture ;
- enseigner les stratégies de compréhension en suivant la démarche de l'enseignement explicite (voir chapitre 10) ;
- observer et noter les comportements et les compétences en lecture des élèves afin de cibler les stratégies à enseigner ;
- construire le sens d'un texte et en approfondir la compréhension ;
- mettre en relief les liens entre la lecture, l'écriture et la communication orale ;
- engager la participation active à la lecture de tous les élèves ;
- amener les élèves à gérer avec de plus en plus d'autonomie leur compréhension en ajustant progressivement le niveau d'aide offert ;
- encourager la participation des lecteurs moins performants grâce au soutien des pairs et de l'enseignante ou l'enseignant ;
- transférer les stratégies de lecture aux textes des différentes matières scolaires ;
- présenter les nouvelles notions à l'étude.

Le déroulement d'une séance de lecture partagée

Avant la lecture

- Déterminer l'objectif de la lecture partagée (démontrer ou enseigner explicitement une stratégie ; construire le sens d'un texte plus complexe ; aborder une nouvelle notion, etc.) ;
- Choisir un texte riche et stimulant qui permet d'atteindre l'objectif ciblé et qui présente un défi de lecture ;
- Planifier le questionnement ou la démarche de l'enseignement explicite ;
- S'assurer que tous les élèves peuvent voir le texte clairement ;
- Annoncer l'objectif d'apprentissage de la séance de lecture partagée ;
- Présenter le texte (auteur, titre, illustrateur, éléments d'organisation du texte, caractéristiques du genre, etc.) ;
- Présenter le vocabulaire essentiel à la compréhension du texte ;
- Valider les connaissances antérieures et inviter les prédictions des élèves.

Pendant la lecture et les relectures

- Faire une première lecture du texte en démontrant le comportement d'une bonne lectrice ou d'un bon lecteur ;
- Relire le texte en invitant les élèves à se joindre à la lecture ;
- Profiter des relectures subséquentes pour :
 - ➔ enseigner une stratégie en exploitant la démarche de l'enseignement explicite ;
 - ➔ construire le sens du texte en identifiant, avec les élèves, les passages difficiles et les stratégies de dépannage pertinentes ;
 - ➔ animer une minileçon sur une nouvelle notion ;
- Accorder de plus en plus de place à la participation active des élèves.

Après les relectures

- Inviter les élèves à réagir au texte ;
- Faire un retour sur l'objectif de la leçon et amorcer le transfert à d'autres situations de lecture ;
- Proposer une activité de prolongement qui fait appel aux arts plastiques, aux jeux de rôle, à l'écriture, etc. ;
- Établir des liens avec les autres matières.

3. LA LECTURE GUIDÉE

Pendant la lecture guidée, l'enseignante ou l'enseignant exploite un texte avec quelques élèves (quatre ou cinq) regroupés selon leurs besoins en lecture. Le but est d'amener les élèves à consolider les notions et les stratégies de lecture déjà enseignées. La lecture guidée assure la transition entre la lecture partagée et la lecture autonome.

L'atelier www.atelier.on.ca

Pourquoi faire de la lecture guidée ?

La lecture guidée est une situation d'apprentissage de la lecture qui permet d'/de :

- proposer une grande variété de textes, littéraires et d'usage courant, au niveau d'apprentissage ou instructif (90 à 94 % de précision) du groupe d'élèves ;
- offrir aux élèves l'occasion de mettre en pratique et de consolider les stratégies de lecture déjà enseignées lors de la lecture partagée ;
- clarifier les notions déjà enseignées, mais non maîtrisées ;
- aider les élèves à utiliser simultanément les entrées en lecture : l'entrée sémantique, l'entrée syntaxique, l'entrée idéographique, l'entrée graphophonétique et l'entrée morphologique ;
- amener les élèves à parler, à lire et à réfléchir sur un texte en collaboration ;
- développer l'autonomie et la confiance des élèves face à la lecture ;
- relever les forces et les défis des élèves afin de planifier les prochaines interventions en lecture ;
- assurer la transition entre la lecture partagée et la lecture autonome en diminuant le soutien offert au fur et à mesure que se développent les compétences, les comportements et les stratégies des élèves.

Le déroulement d'une séance de lecture guidée

Avant la lecture

- Former un petit groupe (4-5 élèves) démontrant un même besoin en lecture ;
- Déterminer l'objectif de la séance de lecture guidée ;
- Choisir un texte riche et stimulant qui permet d'atteindre l'objectif ciblé et qui est au niveau d'apprentissage ou instructif du groupe d'élèves (90 à 94 % de précision) ;
- Prévoir une copie du texte pour chaque élève du groupe ;
- Rassembler les élèves autour d'une table ;
- Annoncer l'objectif d'apprentissage de la séance de lecture guidée ;
- Revoir la stratégie ou la notion ciblée ;
- Demander aux élèves de faire un survol du texte et discuter des caractéristiques relevées ;
- Valider les connaissances antérieures et inviter les prédictions des élèves.

Pendant la lecture

- Observer et écouter la lecture (à voix basse ou silencieuse) de chaque élève du groupe ;
- Discuter avec chaque élève de son utilisation de la stratégie ciblée ou du réinvestissement de la notion à l'étude ;
- Guider chaque élève dans la résolution de difficultés de lecture rencontrées ;
- Diminuer le soutien offert au fur et à mesure que l'élève développe ses habiletés ;
- Noter ses observations afin de planifier les prochaines interventions.

Après la lecture

- Inviter les élèves à réagir au texte ;
- Animer une discussion pour vérifier la compréhension du texte ;
- Offrir une rétroaction constructive ;
- Faire un retour sur l'objectif de la séance et en amorcer le transfert à d'autres situations de lecture.

4. LA LECTURE AUTONOME

Pendant **la lecture autonome**, les élèves lisent seuls ou en dyades. Le but est de lire pour le plaisir et d'utiliser de façon autonome les stratégies de lecture apprises.

Adapté de L@telier
www.atelier.on.ca

Pourquoi faire de la lecture autonome ?

La lecture autonome est une situation d'apprentissage de la lecture qui permet aux élèves d'/de :

- explorer le monde de l'écrit et découvrir la grande diversité de textes et d'auteurs ;
- augmenter le temps consacré à la lecture ;
- prendre l'habitude de lire et développer des attitudes positives face à la lecture ;
- développer sa fluidité en lecture ;
- acquérir du vocabulaire et des connaissances générales ;
- pratiquer de façon autonome les stratégies de lecture apprises ;
- apprendre à choisir des livres à son niveau d'autonomie (95% de précision et plus) ;
- sélectionner des livres qui répondent à ses intérêts et à ses besoins d'informations ;
- participer à des discussions sur les textes lus ;
- tenir un inventaire de ses lectures personnelles ;
- devenir des lectrices ou des lecteurs compétents et autonomes.



Le déroulement d'une séance de lecture autonome

Avant la lecture

- Créer un environnement propice à la lecture ;
- Mettre à la disposition des élèves une grande sélection de matériel de lecture de qualité, bien organisée (niveaux de lecture, thèmes, projets, différentes matières, etc.) ;
- Prévoir une période de lecture autonome quotidienne ;
- Modéliser la façon de bien choisir ses livres (p. ex. : technique des 5 doigts : voir à la page 17) ;
- Faire la promotion de certaines nouveautés ;
- Revoir rapidement une stratégie de lecture dans une minileçon.

Pendant la lecture

- S'assurer que les élèves choisissent du matériel à leur niveau de lecture et les conseiller, au besoin ;
- Observer et noter les habitudes et les comportements de lecture des élèves ;
- Mener des conférences individuelles afin de discuter avec l'élève de ses lectures.

Après la lecture

- Inviter les élèves à échanger et à partager leurs réactions et leur appréciation du texte lu ;
- Animer une discussion sur les difficultés rencontrées et les stratégies mises en œuvre pour y remédier ;
- Proposer des activités de prolongement ou de réinvestissement.



Pour en savoir plus...

Boushey, G. et Moser, J. (2011). *La méthode CAFÉ. Engager les élèves dans un processus d'évaluation quotidien pour un enseignement efficace*. Montréal, QC : Groupe Modulo.

Brown, S. (2007). *La lecture partagée*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Donohue, L. (2012). *La lecture autonome. Gérer et évaluer la compréhension en lecture*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

MEO (2007). *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4^e à la 6^e année*. Fascicule 4 : Les situations d'enseignement. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. En ligne : http://atelier.on.ca/edu/resources/guides/Fascicule_4-2008.pdf

MEO (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la troisième année*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. En ligne : <http://atelier.on.ca/edu/core.cfm?p=documentView.cfm&navID=documentView&c=6&type=1&L=2>

Thompson, L. (2008). *La lecture guidée*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Trehearne, M. (2006). *Littératie en 1^{re} et 2^e année. Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

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

Site

Formation pédagogique inclusive pour les enseignants-ressources novices

<http://inclusion.nbed.nb.ca/Page/Visit?slug=mo6-section-3-composante-lecture-suite&module=module-6>



L'évaluation de la lecture

L'évaluation est une composante essentielle du processus enseignement-apprentissage de la lecture. Quotidiennement, l'enseignante ou l'enseignant observe les comportements en lecture de ses élèves afin de suivre leurs progrès, identifie les forces et les défis de ses élèves, oriente ses interventions pédagogiques, et prévoit le soutien dont ils ont besoin.

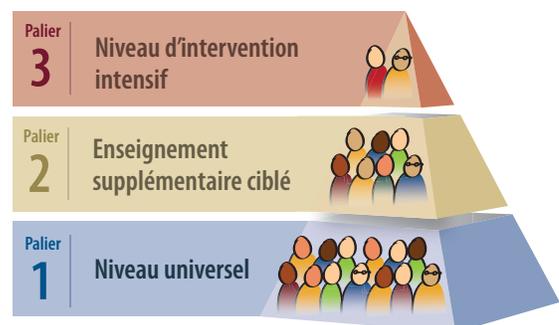
Dans cette démarche d'**évaluation au service de l'apprentissage** en lecture, l'enseignante ou l'enseignant engage la participation active et la responsabilisation graduelle des élèves. Par le biais de stratégies et d'outils d'évaluation conviviaux et pertinents, les élèves s'engagent dans un processus d'**évaluation en tant qu'apprentissage**. Ainsi, ils sont appelés à observer et à consigner leurs progrès en lecture, à se fixer des objectifs et à adopter un comportement métacognitif. Bref, ils évoluent en lectrices et en lecteurs compétents et autonomes.

9.1 L'importance de l'intervention précoce

Dès l'émergence de la lecture, l'enseignante ou l'enseignant doit porter un regard critique sur l'acquisition des habiletés préalables et indicatrices de la réussite en lecture : l'acquisition du vocabulaire, la connaissance du principe alphabétique et la conscience phonologique. En effet, Giasson (2011) repère les caractéristiques communes de la trajectoire d'apprentissage qu'empruntent trop souvent les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture. D'abord, cette trajectoire diverge tôt de celle de leurs pairs qui réussissent bien. Ensuite, elle s'écarte de plus en plus de celle de leurs pairs avec le temps. Enfin, il est difficile d'y remédier et de la modifier après la 3^e année.



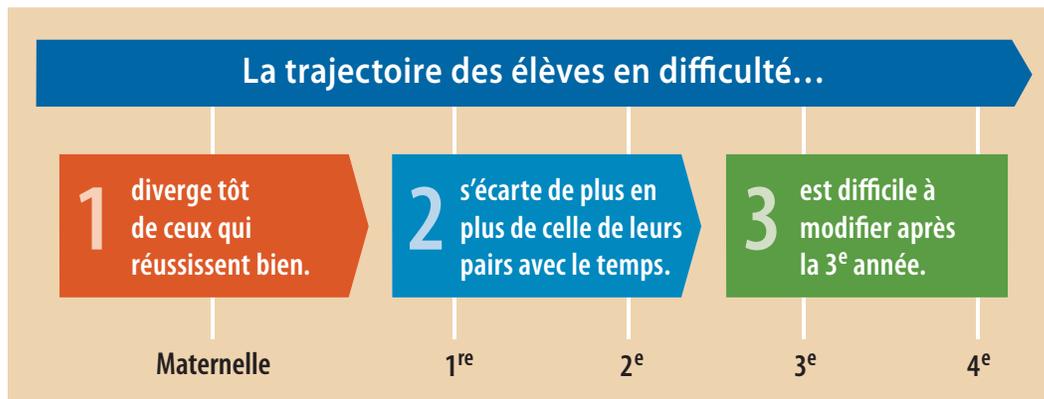
Figure 6
La pyramide d'intervention



(MEDPE, 2014)

Figure 7

La trajectoire des élèves en difficulté de lecture



Des interventions soutenues et ciblées sont mises en œuvre afin de modifier la trajectoire des élèves qui présentent des difficultés en lecture et ainsi favoriser leur réussite.

9.2 Les stratégies et les outils d'évaluation en lecture

Afin d'amener chaque élève à réaliser son plein potentiel de lectrice ou de lecteur, l'enseignante ou l'enseignant prévoit des interventions fréquentes, soigneusement planifiées et organisées. Elle ou il tire profit

des stratégies et des outils d'évaluation qui lui permettront de recueillir des données, de les consigner et de les analyser. Ses observations portent sur les composantes essentielles de l'apprentissage de la lecture : **la motivation, la fluidité et la compréhension.**



La conférence individuelle

Tableau 5

Les stratégies et les outils d'évaluation en lecture

STRATÉGIES	COMPOSANTES OBSERVÉES	OUTILS ¹
L'OBSERVATION DIRECTE		
<ul style="list-style-type: none"> L'enseignante ou l'enseignant observe et note les comportements de l'élève lors de la réalisation d'une tâche de lecture. 	<input checked="" type="checkbox"/> motivation <input checked="" type="checkbox"/> fluidité <input checked="" type="checkbox"/> compréhension	<ul style="list-style-type: none"> Fiche anecdotique Test Liste de lettres, mots
LA CONFÉRENCE INDIVIDUELLE (ENTRETIEN)		
<ul style="list-style-type: none"> L'enseignante ou l'enseignant questionne l'élève et l'amène à réfléchir sur ses comportements et ses stratégies de lecture. 	<input checked="" type="checkbox"/> motivation <input checked="" type="checkbox"/> fluidité <input checked="" type="checkbox"/> compréhension	<ul style="list-style-type: none"> Questionnaire d'entrevue
LE RAPPEL DU TEXTE		
<ul style="list-style-type: none"> L'élève redit en ses propres mots l'histoire qu'il vient de lire. 	<input type="checkbox"/> motivation <input type="checkbox"/> fluidité <input checked="" type="checkbox"/> compréhension	<ul style="list-style-type: none"> Échelle d'évaluation Grille d'observation
LA TÂCHE DE VOCABULAIRE		
<ul style="list-style-type: none"> L'enseignante ou l'enseignant vérifie si l'élève comprend le sens des mots de vocabulaire rencontré dans ses lectures. 	<input type="checkbox"/> motivation <input type="checkbox"/> fluidité <input checked="" type="checkbox"/> compréhension	<ul style="list-style-type: none"> Exemple de tâche de vocabulaire
LA TÂCHE QUESTION-RÉPONSE		
<ul style="list-style-type: none"> L'élève répond à des questions de compréhension à la suite de la lecture d'un texte. 	<input type="checkbox"/> motivation <input type="checkbox"/> fluidité <input checked="" type="checkbox"/> compréhension	<ul style="list-style-type: none"> Guide de rédaction d'items
LE TEXTE DE CLOSURE		
<ul style="list-style-type: none"> L'élève complète un texte en y ajoutant les mots manquants. 	<input type="checkbox"/> motivation <input type="checkbox"/> fluidité <input checked="" type="checkbox"/> compréhension	<ul style="list-style-type: none"> Exemple d'un texte de closure
LE CARNET DE LECTURE		
<ul style="list-style-type: none"> L'élève note ses réactions, ses questions et ses réflexions personnelles à la suite de ses lectures. 	<input checked="" type="checkbox"/> motivation <input type="checkbox"/> fluidité <input checked="" type="checkbox"/> compréhension	<ul style="list-style-type: none"> Exemple d'une page de carnet de lecture
L'INVENTAIRE DE LECTURES PERSONNELLES		
<ul style="list-style-type: none"> L'élève dresse une liste des textes et des livres lus. 	<input checked="" type="checkbox"/> motivation <input type="checkbox"/> fluidité <input type="checkbox"/> compréhension	<ul style="list-style-type: none"> Exemple d'un inventaire de lectures personnelles

1. Voir des modèles de ces outils en annexe dans le portail du MEDPE.

(suite à la page suivante)

Tableau 5

Les stratégies et les outils d'évaluation en lecture (suite)

STRATÉGIES	COMPOSANTES OBSERVÉES	OUTILS ¹
L'AUTOÉVALUATION		
<ul style="list-style-type: none"> L'élève réfléchit à ses apprentissages et se fixe des objectifs d'amélioration. 	<input checked="" type="checkbox"/> motivation <input checked="" type="checkbox"/> fluidité <input checked="" type="checkbox"/> compréhension	<ul style="list-style-type: none"> Fiche d'autoévaluation
LA SÉANCE D'OBSERVATION INDIVIDUALISÉE DE LA LECTURE À HAUTE VOIX (ANALYSE DES MÉPRISES)		
<ul style="list-style-type: none"> L'enseignante ou l'enseignant observe la lecture à haute voix de l'élève afin de déterminer son niveau de lecture et déceler les stratégies qu'il emploie pour décoder un texte. 	<input type="checkbox"/> motivation <input checked="" type="checkbox"/> fluidité <input checked="" type="checkbox"/> compréhension	<ul style="list-style-type: none"> Fiche d'observation individualisée Vidéo portant sur l'analyse des méprises : https://www.youtube.com/watch?v=f2W21cQRerI&noredirect=1
L'INVENTAIRE DES CHAMPS D'INTÉRÊTS		
<ul style="list-style-type: none"> L'enseignante ou l'enseignant sonde les intérêts des élèves afin de leur proposer des textes signifiants. 	<input checked="" type="checkbox"/> motivation <input type="checkbox"/> fluidité <input type="checkbox"/> compréhension	<ul style="list-style-type: none"> Sondage
L'OBSERVATION EN COURS D'APPRENTISSAGE		
<ul style="list-style-type: none"> L'enseignante ou l'enseignant trace les étapes du développement en lecture à l'aide des descripteurs d'un continuum. 	<input checked="" type="checkbox"/> motivation <input checked="" type="checkbox"/> fluidité <input checked="" type="checkbox"/> compréhension	<ul style="list-style-type: none"> Continuum de la lecture au primaire

1. Voir des modèles de ces outils en annexe dans le portail du MEDPE.

Adapté du MEO, 2006



Le rappel
du texte

Adobe Stock/Kablonk Micro

10

L'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture

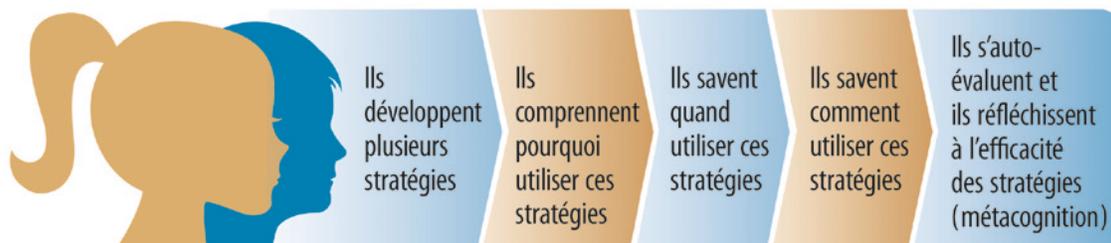
En mettant à profit la gamme de stratégies et d'outils d'évaluation décrits précédemment, l'enseignante ou l'enseignant dresse le profil de lectrice ou de lecteur de chacun de ses élèves sur les plans de la motivation, de la fluidité et de la compréhension. Elle ou il établit les objectifs d'apprentissage selon les besoins identifiés et planifie des interventions ciblées.

Ainsi, les activités aptes à nourrir la motivation et à développer les habiletés de décodage et de fluidité s'intègrent et occupent une place importante dans un programme de lecture. Toutefois, l'enseignement de la compréhension est parfois négligé, faute de moyens. En effet, la pratique la plus courante se limite aux questionnaires de compréhension proposés aux élèves à la suite d'une lecture. Or, si la tâche question-réponse s'avère un excellent outil d'évaluation de la compréhension, elle n'offre pas le moyen d'intervenir directement sur le processus complexe de la construction du sens d'un texte.

Opportunément, les récentes recherches en apprentissage de la lecture comblent cette lacune en préconisant le développement de lectrices et de lecteurs stratégiques, c'est-à-dire dotés d'un répertoire de stratégies et capables de les solliciter à bon escient pour répondre à des situations de lecture variées et de complexité croissante.

Figure 8

Les lectrices et les lecteurs stratégiques





Une démarche s'impose pour y arriver : **l'enseignement explicite des stratégies de lecture**. La démarche de l'enseignement explicite, rappelons-le, fait appel à **l'étayage**, un processus par lequel l'élève développe progressivement son autonomie grâce au soutien temporaire et évolutif que lui offre l'enseignante ou l'enseignant dans l'utilisation

d'une stratégie (voir figure 9). L'enseignement explicite se fonde également sur la **métacognition**, la connaissance que chacun possède de son fonctionnement cognitif, c'est-à-dire de sa façon d'apprendre, et de ses actions pour gérer ce fonctionnement.

Figure 9

Le modèle de responsabilisation graduelle

Dépendance

Autonomie

Étayage

Soutien temporaire pour accompagner les élèves selon leurs besoins

Rôles

L'enseignante ou l'enseignant modélise la stratégie, les élèves observent les gestes posés pour appliquer la stratégie.

Rôles

L'enseignante ou l'enseignant et les élèves s'exercent ensemble à utiliser la stratégie. L'enseignante ou l'enseignant offre un soutien temporaire selon les besoins des élèves.

Rôles

Les élèves utilisent la stratégie de façon autonome. Ils transfèrent leur stratégie dans un autre contexte d'apprentissage.

Enseignant

Modelage

Enseignant et élèves

- Pratique coopérative
- Pratique guidée

Élèves

Pratique autonome

Tableau 6

Démarche d'enseignement explicite d'une stratégie de compréhension en lecture*

ÉTAPES DE LA DÉMARCHE	RÔLE DE L'ENSEIGNANTE OU DE L'ENSEIGNANT
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.  J'écris la définition sur le référentiel.
POURQUOI ? J'explique l'utilité de la stratégie par le questionnement suivant :	<ul style="list-style-type: none"> • À quoi sert cette stratégie ? • Pourquoi est-ce que je l'utilise ? • Comment m'aidera-t-elle à être une meilleure lectrice ou un meilleur lecteur ?  J'écris le pourquoi de la stratégie sur le référentiel.
COMMENT ? J'utilise la stratégie. J'enseigne directement les étapes de la stratégie.	<p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je me présente comme modèle devant les élèves. • Je verbalise comment je procède pour utiliser la stratégie. • Je formule les étapes de la démarche avec les élèves.  J'écris les étapes de la démarche sur le référentiel. <p>Pratique guidée et pratique coopérative</p> <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. <p>Pratique autonome</p> <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 ?).
QUAND ? Je précise le moment de l'utilisation de la stratégie.	<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.  J'écris cette information sur le référentiel.

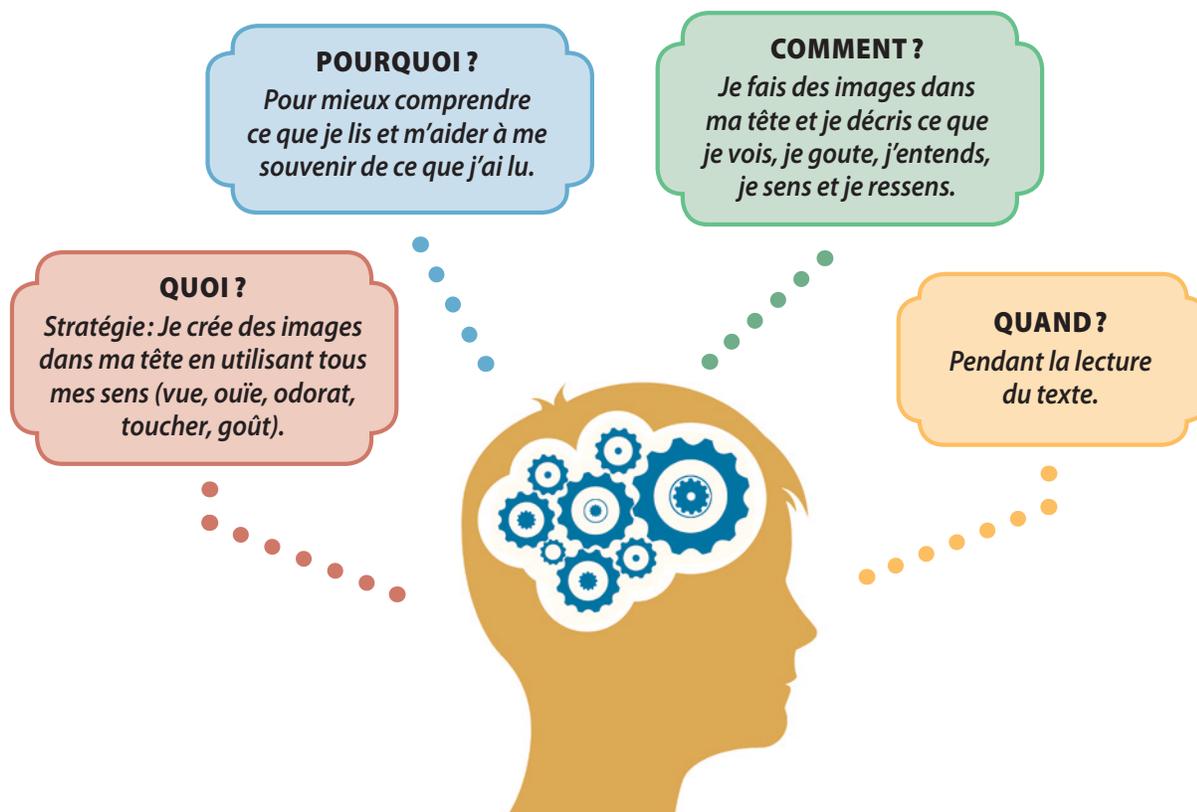
Construire un référentiel avec les élèves, décrivant chacune des étapes, favorise le transfert des apprentissages.

* Source : MEO (2003). Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la troisième année. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

10.1 Les principales stratégies de compréhension

- Survoler
- Faire des prédictions
- Déterminer son intention de lecture
- Faire des liens entre son vécu, ses connaissances et la lecture proposée
- Distinguer les textes littéraires des textes d'usage courant
- Connaître les éléments du concept de l'écrit
- Visualiser
- Trouver la signification d'un mot ou d'une expression en se servant du contexte
- Donner un sens à certains mots de substitution
- Faire des liens entre les différentes parties du texte
- Faire des liens entre mes connaissances antérieures et mes expériences de vie
- Relever l'information
- Organiser l'information
- Faire le rappel
- Résumer
- Distinguer les idées principales dans un texte
- Inférer des données implicites
- Réagir au texte

Note: Voir les référentiels de ces stratégies dans le portail du MEDPE.





Pour en savoir plus...

Bédard, D. et Montpetit, D. (2002). *Stratégies... Stratégies... Pour une lecture efficace au primaire*. Anjou, QC : Les Éditions CEC.

Boushey, G. et Moser, J. (2011). *La méthode CAFÉ. Engager les élèves dans un processus d'évaluation quotidien pour un enseignement efficace*. Montréal, QC : Groupe Modulo.

Conseil des ministres de l'éducation (Canada) (2008). *Trousse de formation en littératie. Projet pancanadien de français langue première à l'intention du personnel enseignant de la maternelle à la 12^e année*. Toronto, ON : CMEC.

Gear, A. (2011). *Stratégies de lecture de textes courants*. Montréal, QC : Groupe Modulo.

MEO (2007). *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4^e à la 6^e année. Fascicule 4 : Les situations d'enseignement*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. En ligne : http://atelier.on.ca/edu/resources/guides/Fascicule_4-2008.pdf

MEO (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la troisième année*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. En ligne : <http://atelier.on.ca/edu/core.cfm?p=documentView.cfm&navID=documentView&c=6&type=1&L=2>

Oczkus, L.D. (2010). *L'enseignement réciproque. Quatre stratégies pour améliorer la compréhension en lecture*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Taberski, S. (2014). *Pratiques efficaces pour enseigner la lecture. Développer la compréhension des jeunes lecteurs*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Trehearne, M. (2006). *Littératie en 1^{re} et 2^e année. Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

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

Sites

ÉduSourceOntario

<http://www.edusourceontario.com/>

Formation pédagogique inclusive pour les enseignants-ressources novices

<http://inclusion.nbed.nb.ca/Page/>

[Visit?slug=m6-section-2-volet-communication-orale&module=module-6](http://inclusion.nbed.nb.ca/Page/Visit?slug=m6-section-2-volet-communication-orale&module=module-6)

Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)

<http://rire.ctreq.qc.ca/2015/10/enseignement-explicite-lecture/>

http://rire.ctreq.qc.ca/2014/02/comprendre_ma_lecture/

http://rire.ctreq.qc.ca/2014/01/strategies_lecture_ecriture/

<http://rire.ctreq.qc.ca/2016/07/enseignement-donnees-probantes/>



Conclusion



La lecture, rappelons-le, est un élément clé de la réussite éducative. En effet, l'élève qui sait décoder les mots, lire avec fluidité, comprendre des textes et les aborder avec un regard critique a toutes les chances de maîtriser sa langue et d'acquérir des connaissances dans toutes les disciplines scolaires.

En contexte linguistique minoritaire, l'apprentissage de la lecture dépasse le cadre scolaire pour favoriser la création d'un rapport positif à la langue et contribuer à la construction d'une identité francophone.

L'élève francophone en milieu linguistique minoritaire saura non seulement recréer le sens de ce qu'il lit pour construire ses apprentissages, mais aussi découvrir les repères culturels que recèlent les textes et se situer par rapport à eux dans sa démarche de construction identitaire.

CMEC, 2008



Soucieux d'accompagner les élèves dans cette démarche, **l'enseignante et l'enseignant** offrent des modèles de lectrices et de lecteurs passionnés, proposent des textes authentiques et variés, invitent les échanges fructueux sur les textes lus et choisissent des interventions pédagogiques efficaces. Bref, ils nourrissent chez l'élève l'émergence d'un sentiment d'appartenance à une véritable communauté de lecteurs et d'auteurs.

Références bibliographiques

- ALLINGTON, R.L. (2001). *What Really Matters for Struggling Readers: Designing Research Based Interventions*. New York, NY: Longmans.
- ANDERSON, B., CARR, W., LEWIS, C., SALVATORI, M. et TURNBULL, M. (2008). *Effective Literacy Practices in FSL: Making Connections*. Don Mills, ON: Pearson Education Canada.
- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION (2011). *Les faits en éducation. L'apprentissage de la lecture par les enfants*. En ligne : www.cea-ace.ca
- AUSTRALIAN COUNCIL OF EDUCATION RESEARCH (1993). *Report on the Empirical Validation of the First Steps Reading Continuum*. Western Australia: Ministry of Education.
- BEAVER, J. M. et CARTER, M. A. (2006). *DR. Trousse d'évaluation en lecture. Guide d'enseignement*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- BECK, I.L., MCKEOWN, M.G., HAMILTON, R.L. et KUCAN, L. (1998). "Getting at the Meaning: How to Help Students Unpack Difficult Text." *American Educator* 22(1), p. 66-71 et 85.
- BOUCHARD, C. (2009). *Le développement de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec, QC : Presse de l'Université du Québec.
- BOYER, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville, QC : Graficor.
- BRODEUR, M., DION, É., LAPLANTE, L. MERCIER, J., DESROCHERS, A. et BOURNOT-TRITES, M. (2010). « Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : mobilisation des connaissances issues de la recherche par l'implantation du modèle à trois niveaux ». *Revue de l'Association québécoise des enseignantes et enseignants du primaire*. *Vivre le primaire*, 23 (1), 29-31.
- BRODEUR, M., LAPLANTE, L., DION, É., GODARD, L., GOSSELIN, C., MERCIER, J., VANIER, N., CAMPEAU, M.È., LAPIERRE, M., FOURNIER, K. et POTVIN, M.C. (2008). *La forêt de l'alphabet, programme de prévention des difficultés d'apprentissage en lecture pour la maternelle. Programme de Niveau 1 dans le cadre du Modèle d'intervention multiniveaux ou de réponse à l'intervention. Guide pédagogique. Traduction et adaptation de l'Optimize Intervention Program*. Montréal, QC : Centre de Psycho-Éducation du Québec (1^{ère} édition : 2006).

- BRODEUR, M., LAPLANTE, L., DION, É., DESROCHERS, A., VANIER, N., BÉDARD, M., GIRARD, C., FOURNIER, K. et MONETTE, G.** (2010). « Modèle d'enseignement de la lecture à trois niveaux : La forêt de l'alphabet, un programme qui aide les enseignantes et les orthopédagogues à prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture à la maternelle ». *Revue de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage Rendez-vous : Spécial congrès*, 2010, 8-10.
- BROWN, S.** (2007). *La lecture partagée*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière.
- BUS, A.G. et VAN IJZENDOORN, M.H.** (1999). "Phonological awareness and early reading: A metaanalysis of experimental training studies". *Journal of Educational Psychology*, 91, 403-414.
- CARTIER, S.C.** (2009). « Pourquoi et comment soutenir l'autorégulation de l'apprentissage chez l'élève en difficulté ». *Rendez-vous* 23(1), p. 14 et 20.
- CENTRE POUR LES SCIENCES DE L'APPRENTISSAGE (CSLP-UQAM)**, Université du Québec à Montréal et Université Concordia. (2015). *ABRACADABRA: Une ressource numérique pour soutenir les pour les premiers apprentissages en lecture et en écriture*. En ligne : <http://petitabra.concordia.ca>
- CLARK S. et al.** (2008). *Stratégies gagnantes en lecture*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière.
- CLARK, S. et BRUMMER, T.** (2010). *Stratégies de lecture en mathématiques, en sciences et en sciences sociales*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- CLAY, M.** (1993). *Reading Recovery. Guidebook for Teachers in Training*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- CONSEIL ATLANTIQUE DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (CAMEF)** (2014). *Normes de rendement en écriture 4^e année*. Halifax, NE.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA)** (2004). *Résultats des élèves francophones en milieu minoritaire au Programme d'indicateur du rendement scolaire (PIRS) : Rapport analytique*. Toronto, ON : Auteur.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA)** (2008). *Trousse de formation en littératie. Projet pancanadien de français langue première à l'intention du personnel enseignant de la maternelle à la 12^e année*. Toronto, ON : CMEC.
- CONSEIL DES STATISTIQUES CANADIENNES DE L'ÉDUCATION** (2009). *Facteurs clés de réussite en littératie parmi les populations d'âge scolaire : une recension de la documentation*. Toronto, ON : CMEC.
- DE KONNICK, G.** (2005). *Lire et écrire au secondaire*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- DILLER, D.** (2011). *L'enseignement par petits groupes : Favoriser l'apprentissage de tous les élèves en littératie*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

- DION, E., BRODEUR, M., GOSSELIN, C., CAMPEAU, M.-È. et FUCHS, D. (2010). "Implementing research-based instruction to prevent reading problems among low SES students: Is earlier better?" *Learning Disabilities Research & Practice*, 25, 87- 96.
- DONAHUE, L. (2012). *La lecture autonome. Gérer et évaluer la compréhension en lecture*. Adaptation : Léo-James Lévesque. Traduction : Pascale Gontaud. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- FONDATION D'ÉDUCATION DES PROVINCES ATLANTIQUES (2004). *Trousse d'appréciation de rendement en lecture : 4^e à 6^e année*.
- FONDATION D'ÉDUCATION DES PROVINCES ATLANTIQUES (2001). *Trousse d'appréciation de rendement en lecture : Maternelle à la 3^e année*.
- FOUNTAS, I. C. et PINNELL, G. S. (1996). *Guided Reading. Good First Teaching for All Children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- GAUDREAU, A. (2004). *Émergence de l'écrit. Éducation préscolaire et premier cycle du primaire*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- GEAR, A. (2007). *Lecteurs engagés, cerveaux branchés. Comment former des lecteurs efficaces*. Montréal, QC : Groupe Modulo.
- GIASSON, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- GIASSON, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique. 2^e édition*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- GIASSON, J. (2000). *La compréhension en lecture*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- GIASSON, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- GIASSON, J. et SAINT-LAURENT, L. (2008). Site INDISSE (Indicateurs dynamiques des savoirs essentiels en lecture). Département d'Étude sur l'enseignement et l'apprentissage. Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Québec, QC.
- GOODMAN, Y., BURK, C.L. et WATSON, D. (1996). *Reading Strategies: Focus on Comprehension*. 2nd Edition. Katonah, NY: Richard C. Owen Publishers.
- GUTHRIE, J.T. (2001). "Contexts for Engagement and Motivation in Reading." *Reading Online*, 4(8).
- HARVEY, S. et GOUDVIS, A. (2007). *Strategies That Work: Teaching Comprehension to Enhance Understanding*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

- INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES (2010). *IES Practice Guide: Improving Reading Comprehension in Kindergarten Through 3rd Grade*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- JENKINS, J.R., FUCHS, L.S., VAN DEN BROEK, P., ESPIN, C. et DENO, S.L. (2003). “Sources of Individual Differences in Reading Comprehension and Reading Fluency.” *Journal of Educational Psychology*, 95(4), p. 719-729.
- JOHNSTON, P. (1997). *Knowing literacy: Constructive Literacy Assessment*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- KUHN, M. et STAHL, S. (1998). “Teaching Children to Learn Word Meanings from Context: A Synthesis and Some Questions.” *Journal of Literacy Research*, 1(30), p. 119-138.
- LAPLANTE, J. (2001). *Raconte-moi les sons*. Sainte-Foy, QC : Septembre éditeur.
- LAPLANTE, L. et BÉDARD, M. (2015). *ABRACADABRA : Guide pédagogique de la Zone Enseignant*. Université du Québec à Montréal : document inédit. En ligne : <http://grover.concordia.ca/resources/abra/teacher/fr/>
- LAPLANTE, L., BRODEUR, M., BÉDARD, M. et VANIER, N. (2012). *Le sentier de l’alphabet, programme d’intervention orthopédagogique afin de prévenir les difficultés d’apprentissage en lecture à la maternelle. Programme de Niveau 2 dans le cadre du Modèle d’intervention multiniveaux ou de réponse à l’intervention*. Guide orthopédagogique. Montréal, QC : Centre de psychoéducation du Québec.
- LONG, M.-J. (2010). « Cadre de référence en littératie au primaire ». *Recherche réalisée dans le cadre du cours Études individuelles (EDUC 6010) à l’Université de Moncton*. Moncton, NB : inédit
- MACCECA, S. et BRUMMER, T. (2010). *Stratégies de lecture en mathématiques, en sciences et en sciences sociales*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- MACFARLANE, N. et SERAFINI, F. (2008). *Réflexions sur la littératie*. Saint-Laurent, QC : Pearson ERPI.
- McEWAN-ADKINS, E. (2016). *40 interventions en lecture*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION DU N.-B. (2000). *Continuum de la lecture en français*. Fredericton, NB : Direction des services pédagogiques.
- MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE (MEDPE) (2014). *Équipe stratégique scolaire*. Fredericton, NB : Direction des services d’appui à l’éducation.
- MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (MENB) (2002). *Politique provinciale d’évaluation des apprentissages*. Fredericton, NB : Direction de la mesure et de l’évaluation.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO)** (2006). *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4^e à la 6^e année*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO)** (2005b). « L'éducation pour tous ». *Rapport de la Table Ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO)** (2005a). *La littératie en tête. Stratégies pour toutes les matières de la 7^e à la 12^e année*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO)** (2004). « La littératie au service de l'apprentissage ». *Rapport de la Table Ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO)** (2003a). « Stratégies de lecture au primaire ». *Rapport de la Table Ronde des experts*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO)** (2003). « La littératie en tête ». *Rapport du Groupe d'experts sur les élèves à risque*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA SASKATCHEWAN (MES)** (2000). *Programme d'études au niveau élémentaire. Écoles fransaskoises*. Régina, SK : ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.
- MORISSETTE, R.** (2002). *Accompagner dans la construction des savoirs*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc.
- NATIONAL EARLY LITERACY PANEL** (2008). "Developing early literacy." *A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. En ligne : <http://www.nifl.gov/nifl/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- NATIONAL INSTITUTE FOR LITERACY (NIFL)** (2001). *Put Reading First: The Research Building Block for Teaching Children to Read*. Jessup, MD: National Institute of Literacy.
- NATIONAL READING PANEL** (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Reports of the Subgroups*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. NIH Publication No. 00-4754.
- OCZKUS, L.D.** (2015). *Les meilleures activités pour enseigner la lecture*. Adaptation : Nancy Geoffroy. Traduction : Julie Bourgon. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

- PEARSON, P.D. et GALLAGHER, M.O. (1983). "The Instruction of Reading Comprehension." *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), p. 317-344.
- PRESSLEY, M. et ALLINGTON, R. (1999). "What Should Reading Instructional Research Be the Research Of?" *Issues in Education*, 5(1), p. 18.
- PRESSLEY, M. (2006). *Reading Instruction that Works: The case for Balanced Teaching*. New York, NY: The Guilford Press.
- RÉSEAU CANADIEN DE RECHERCHE SUR LE LANGAGE ET L'ALPHABÉTISATION (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture. Stratégie nationale d'alphabétisation précoce : Rapport et recommandations*.
- RAYNER, K., FOORMAN, B.R., PERFETTI, C.A., PESETSKY, D. et SEIDENBERG, M.S. (2001). "How Psychological Science Informs the Teaching of Reading." *Psychological Science in the Public Interest*, 2(2), p. 31-74.
- ROUTMAN, R. (2007). *Enseigner la lecture : revenir à l'essentiel*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.
- RYDER, R. et GRAVES, M. (2003). *Reading and Learning in Content Areas, 3rd Edition*. New York, NY: John Willeys and Sons.
- SAINT-LAURENT, L. (2007). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire, 2^e édition*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2009b). *La musique au coeur des pratiques en littératie. Faire la différence... de la recherche à la pratique. Monographie n° 19*. En ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/Placing_Music_fr.pdf
- SIMARD, C. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*. Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- SNOW, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program and Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: Rand Education Office of Educational Research Improvement.
- SOUSA, D. A. (2009). *Un cerveau pour apprendre à lire*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.
- SPANDEL, V. (2005). *Ma trousse d'écriture : Guide d'exploitation pédagogique*. Québec, QC : Groupe Beauchemin.
- STANKÉ, B. (2000). *Conscience phonologique*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.
- STRICKLAND, D., GANSKE, K. et MONROE, J. (2009). *Les difficultés en lecture et en écriture*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- TABERSKI, S. (2014). *Pratiques efficaces pour enseigner la lecture. Développer la compréhension des jeunes lecteurs*. Adaptation : Yves Nadon. Traduction : Johanne Goulet-Giroux. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

- TARDIF, J. ET CHABOT, G.** (2000). *La motivation scolaire: une construction personnelle de l'élève: monographie 2*. Fredericton, NB: Ministère de l'éducation.
- THOMPSON, C.** (2008). *La lecture guidée*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- TREHEARNE, M.** (2006a). « Littératie de la 3^e à la 6^e année ». *Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.
- TREHEARNE, M.** (2006). « Littératie en 1^{re} et 2^e année ». *Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.
- TREHEARNE, M.** (2005). « Littératie dès la maternelle ». *Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.
- TURCOTTE, C.** (2007). *Engager l'élève du primaire en lecture*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- VAN DEN BROEK, P. et KREMER, K.** (2000). *The Mind in Action : What It Means to Comprehend During Reading*. New York, NY: Teachers College Press.
- VAN GRUNDERBEECK, N.** (1994). *Les difficultés en lecture*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- VIAU, R.** (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent, QC : Éditions du Renouveau Pédagogique.

**Ministère de l'Éducation
et du Développement de la petite enfance, 2017**

C.P. 6000

Fredericton (Nouveau-Brunswick)

E3B 5H1 Canada

Téléphone : (506) 453-3678

Télécopieur : (506) 444-4296

Courriel : edcommunication@gnb.ca

Site Web : www.gnb.ca/education

ISBN 978-1-4605-1218-0