

CADRE DE RÉFÉRENCE EN LECTURE

REPÈRES THÉORIQUES ET PISTES D'INTERVENTION

*« Cultiver le plaisir de lire,
c'est se donner des ailes pour apprendre tout au long de sa vie. »
Johanne McGuire*

Commission scolaire de Saint-Hyacinthe
Octobre 2011



Membres du comité de lecture :

Julie Bessette

Conseillère pédagogique de français

Anne-Marie Breton

Conseillère pédagogique de français

Sonia Messier

Conseillère pédagogique d'orthopédagogie

Pierrette Proulx

Conseillère pédagogique de français

Maryse Gélinas

Coordonnatrice des Services éducatifs

Membres du comité de lecture élargi :

Nathalie Allard

Directrice des écoles La Présentation et Saint-Thomas-d'Aquin

Catherine Bassaler

Directrice de l'école Bois-Joli – Sacré-Cœur

Isabelle Bélanger

Conseillère pédagogique en difficultés d'apprentissage au secondaire et dyslexie

Éric Belval

Directeur adjoint des écoles de la Croisée, Notre-Dame, Saint-Jean-Baptiste et Saint-Nazaire

Annie Leblanc

Enseignante à l'école Saint-Pierre

Sylvain Lussier

Directeur des écoles Larocque et Maurice-Jodoin

Élise Morier

Directrice de l'école Saint-Damase

Jocelyne Perrot

Directrice des écoles de la Croisée et Saint-Nazaire

Nancy Prévèreault

Directrice adjointe des Services éducatifs

Caroline Robert

Directrice de l'école Douville

Table des matières

Introduction.....	5
Mise en contexte	6
Qu'est-ce que lire?.....	9
Les processus en lecture	19
Les stratégies de lecture	21
Modèle interactif de compréhension en lecture	28
Connaissances en lecture	31
Approche équilibrée.....	38
Dispositifs en lecture	40
Modèles d'enseignement	58
Continuum en lecture.....	68
Bibliographie commentée	69
Références bibliographiques	75
Annexe.....	77

Introduction

Depuis quelques années déjà, les recherches tendent à démontrer que la lecture occupe une place prédominante dans le cheminement scolaire des élèves. En fait, les études menées à ce jour ont prouvé que les habiletés des apprenants en lecture constituent un facteur essentiel dans leur réussite scolaire.

Ainsi, les **contacts fréquents avec le livre** dès les premières années de vie, de même que la **présence de modèles de lecteurs** ne sont que quelques exemples d'éléments facilitant le développement de la compétence à lire chez l'élève.

L'école est, bien entendu, le lieu privilégié pour fournir à l'enfant les balises académiques de cet important apprentissage. C'est pourquoi il est essentiel que tous les intervenants (enseignants, orthopédagogues, directions, etc.) s'entendent quant aux principes de base de la compétence à lire; ce qu'elle est, comment elle se développe et quelles sont les **pratiques qui favoriseront sa pérennité**, n'en sont que quelques-unes. Communiquer aux élèves le **plaisir de lire** et mettre son **utilité** au premier plan (lire pour explorer le monde, pour s'informer, pour réaliser des projets, pour nourrir ses prises de paroles, pour se constituer des repères culturels...¹) sont également des mandats du milieu scolaire.

Notre préoccupation n'est donc pas seulement de faire des élèves des lecteurs scolaires, mais bien **des lecteurs pour la vie!** C'est une des missions premières de l'école.

¹ MÉLS, *Progression des apprentissages*, août 2009, p.74.

Mise en contexte

SITUATION ACTUELLE

Les accompagnements effectués dans les milieux, les questions des enseignants, les perceptions des élèves et les résultats de ceux-ci aux épreuves de fin de cycle font ressortir certains constats.

- Les divergences de point de vue quant à la définition de ce qu'est « lire »;
- La confusion relativement aux différentes dimensions de la lecture associées directement aux critères d'évaluation du Programme de formation;
- Les pratiques limitées au regard de l'enseignement de la lecture;
- La méconnaissance des processus nécessaires à l'acte de lire;
- L'attitude négative de certains élèves face à tout ce qui a trait à la lecture;
- Le manque de clarté quant aux principes de base sous-jacents à l'enseignement/apprentissage de la lecture.

ÉMERGENCE D'UN BESOIN

« Quand on ne sait pas où l'on va, on risque d'arriver ailleurs! »

(Mager, 1969)

Face à ces quelques constats, un besoin émerge, celui de fournir des balises aux intervenants qui auront la responsabilité d'assurer le développement de la compétence à lire des élèves de la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe. Ce besoin a donc mené à l'élaboration d'un cadre de référence en lecture. Voici, en quelques points, les objectifs du présent cadre.

- Définir les balises qui orienteront les actions favorisant le développement de la compétence à lire;
- Harmoniser les conceptions et les pratiques des intervenants dans les salles de classe;
- Offrir aux milieux scolaires des repères théoriques en cohérence avec les encadrements ministériels et les outils prescriptifs que sont le *Programme de formation de l'école québécoise* et la *Progression des apprentissages au primaire*, soutenant l'apprentissage et l'enseignement de la lecture.

CLIENTÈLE VISÉE

Principalement, ce *Cadre de référence en lecture* est dédié à tous les intervenants des écoles préoccupés par l'enseignement de la lecture.

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ASSOCIÉES

Compétence 1 :

Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

Compétence 11 :

S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.²

² MELS. *La formation à l'enseignement*, p.59

STRUCTURE DU DOCUMENT

Dans ce document, il est question de la définition de ce qu'est *lire*. Puis, les dimensions, les processus et les stratégies de lecture sont abordés. Par la suite, le modèle interactif de Giasson est explicité. Les connaissances acquises lors du développement de cette compétence, de même que l'apport de l'approche équilibrée viennent enrichir le cadre. Pour conclure, quelques pages sur les dispositifs en lecture, une section *Pour aller plus loin* et des documents en annexe orientent le lecteur vers un contenu de plus en plus précis.

DE LA LECTURE VERS L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Définir la lecture n'est pas l'objectif final de ce projet. Bien qu'essentiel, ce passage est plutôt le tremplin vers le but ultime du document qui est « l'amélioration de l'enseignement de la lecture ». Comme pour tout changement, quatre opérations devront s'effectuer chez les intervenants, et ce, à plus ou moins grande échelle.

Pour changer les pratiques, selon Nicole Tardif, il faut d'abord :

- **Connaitre;**
- Puis, **Comprendre;**
- Pour ensuite, **Adhérer;**
- Et finalement, **Appliquer.**

PHASE 1

Il est important de mentionner que ce document s'inscrit dans une série de documents de référence. Bien sûr, il ne couvre pas tous les aspects de ce qu'est l'apprentissage et l'enseignement de la lecture. Pour la phase 1 des travaux, il a fallu faire des choix. Il a été décidé qu'il était avant tout nécessaire de dresser de solides bases en lien avec des principes un peu plus généraux de la lecture. Il est prévu que d'autres écrits seront rédigés ultérieurement afin de soumettre des balises à propos des premiers apprentissages, entre autres.

LES SUITES...

Le *Cadre de référence en lecture* ne remplace évidemment pas un accompagnement dans les milieux. Ainsi, le soutien d'un membre des Services éducatifs saurait faciliter l'appropriation de ce document et contribuerait avantageusement à la bonification des pratiques.

Qu'est-ce que lire?

CERTAINES CONCEPTIONS DE LA LECTURE

Il existe une multitude de conceptions de la lecture. Celles qui suivent ont été choisies pour leur harmonie avec l'esprit de ce document qui cherche, entre autres, à définir le plus justement possible ce qu'est *l'acte de lire*.

« L'acte de lire est conçu comme **une interaction entre un lecteur et un texte**, laquelle se déroule dans une situation très précise. Le lecteur aborde le matériel écrit avec une intention. Pour traiter l'information contenue dans le texte et réaliser son intention, il déploie une activité mentale qui se déroule sur trois plans – visuel, cognitif et métacognitif – et il fait usage de différentes stratégies.

[...]

Avant d'approfondir le processus de lecture comme tel, il convient d'inscrire l'acte de lire dans le contexte d'une situation de lecture. Lire pour lire, cela n'existe pas. **La lecture en soi n'est pas un but : elle est avant tout un moyen qu'emprunte un individu pour atteindre un but** qu'il s'est fixé, pour satisfaire un besoin, une curiosité, pour répondre à une question... La lecture est un acte qu'une personne pose dans une situation précise, en ayant en tête une raison de lire le matériel écrit qui est devant elle. » (Van Grunderbeeck, 1994)

« On peut donc dire que **savoir lire, c'est être capable de se servir d'un écrit pour mener à bien un projet**, qu'il s'agisse d'actions à accomplir ou de loisirs à meubler. Ce qui permet d'affirmer que la lecture a été efficace, c'est la réalisation du projet qui l'avait provoquée. Cette réalisation du projet, c'est aussi ce que l'on appelle « comprendre ». Et l'on conçoit sans peine qu'il ne peut y avoir de lecture si cette compréhension n'apparaît pas. **Savoir lire, c'est comprendre**, et un enfant qui ne comprend pas ce qu'il lit n'a pas lu en réalité. Il serait absurde de dire qu'il lit sans comprendre : il ne lit pas du tout.

[...]

On sait que lire, c'est comprendre. Cette affirmation – que nul ne saurait contester – a un corolaire qui n'est pas apparu évident tout de suite à tout le monde : **si lire, c'est comprendre, alors, apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre!** » (Charmeux, 1998)

« Apprendre à lire, consiste à conquérir un instrument de communication qui trouve sa raison d'être dans des situations de lecture vraie. **Lire est intégré aux divers aspects de la vie et s'apprend à travers eux**. L'enfant incarne le rôle d'un questionneur face au texte, d'un « chercheur de sens » plutôt que d'un déchiffreur. » (Dufays, 2000).

« **La lecture est perçue comme un processus** plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication. » (Giasson, 2003)

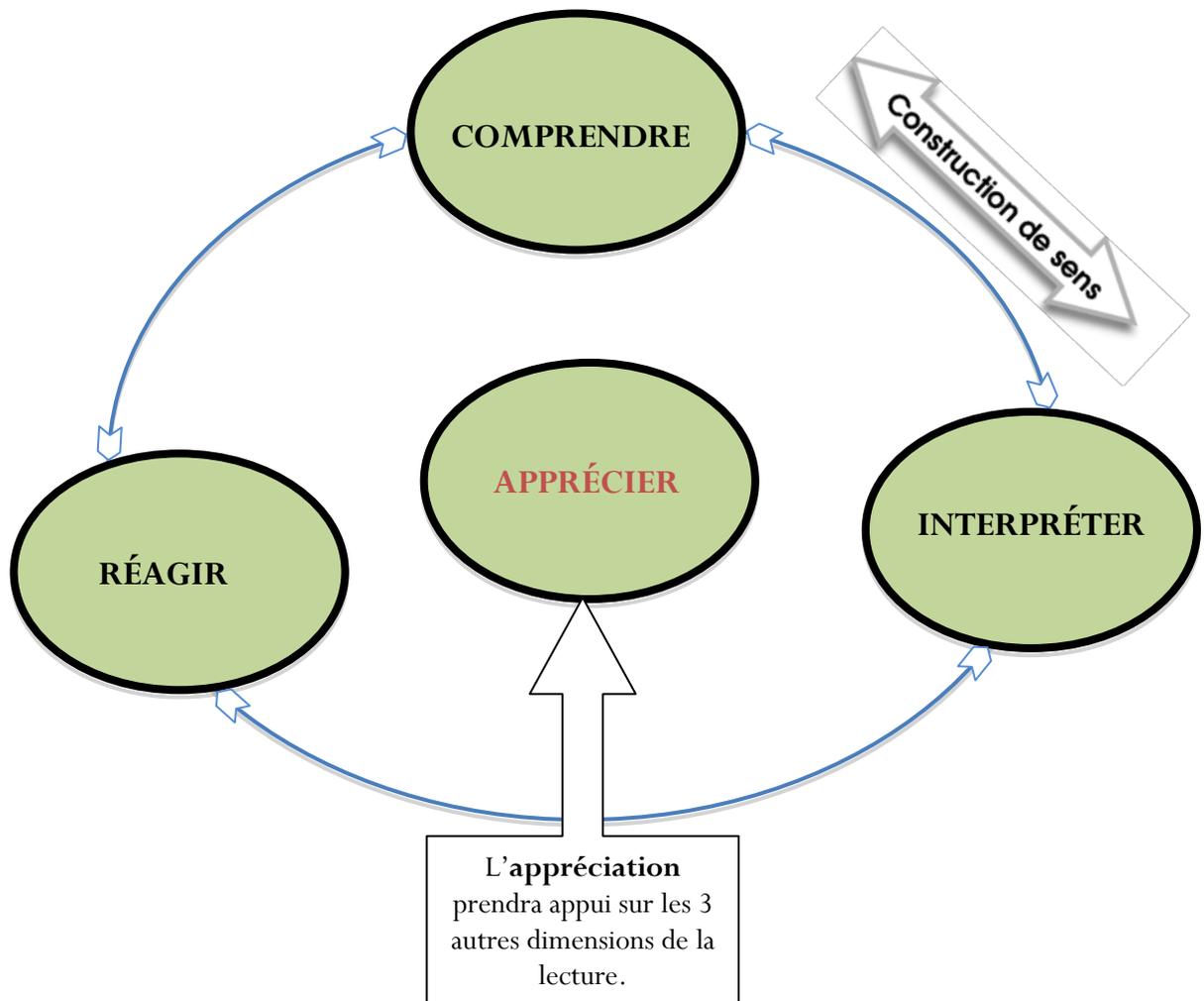
« La finalité de la lecture est d'**accéder au sens** d'un texte écrit. L'élève parvient à comprendre un texte en s'appuyant sur les connaissances qu'il possède sur le monde et sur la langue orale, d'une part, et d'autre part, en ayant recours aux processus qu'il utilise normalement pour comprendre la langue orale et aux processus spécifiques permettant d'identifier les mots écrits. » (Fayol, 2001)

« La compréhension en lecture se définit [...] comme un **ensemble d'habiletés gérées par le lecteur en fonction de l'intention de lecture et la nature du texte**. Le bon lecteur est parfois désigné par l'expression « lecteur stratégique » parce qu'il choisit les habiletés appropriées et modifie ses choix selon l'intention de lecture, la nature du texte et les difficultés de compréhension rencontrées. Cet aspect de « gestion » des habiletés par le lecteur constitue la pierre angulaire de la compréhension en lecture. » (Boyer, 1993)

LES 4 DIMENSIONS DE LA LECTURE

À la lumière des conceptions de certains auteurs, il semble indubitable que lire, c'est comprendre; que lire, c'est construire du sens. Mais outre l'aspect relatif à la compréhension, il apparaît nécessaire d'élargir le spectre des dimensions de la lecture. On y découvre alors l'interprétation, la réaction et l'appréciation.

Toutes ces dimensions entretiennent des liens dynamiques et s'actualisent de façon modulée selon les types de textes et les contextes. La prise en compte de l'ensemble des dimensions en lecture permet donc au lecteur d'élargir son rapport au texte.



Pour lire efficacement, il importe que l'élève puisse comprendre les textes et utiliser les éléments d'information qu'ils contiennent. Il lui faut aussi pouvoir y réagir, c'est-à-dire exprimer et justifier les émotions, les sentiments, les opinions qui émergent au cours de la lecture. (*Programme de formation de l'école québécoise*, p.74)

PRÉCISIONS SUR LE SENS DES DIMENSIONS DE LA LECTURE

Construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences Document <i>Progression des apprentissages</i> p. 73	COMPRENDRE	
	<i>Lien avec le programme de formation :</i> Extraire des éléments d'information explicites et implicites pertinents	<i>Lien avec le cadre d'évaluation :</i> Compréhension des éléments significatifs d'un texte
	« LES DROITS DU TEXTE OU LES DROITS DE L' AUTEUR PRIMENT. »	
	<ul style="list-style-type: none"> • Réfère à un processus permettant d'associer les éléments du texte pour lui donner un sens. • A un caractère objectif en ce sens que le lecteur ne peut faire dire au texte autre chose que ce qu'il dit. Fidélité au texte. • Possibilité restreinte de réponses. Tend à une convergence des réponses. • Extraire un élément d'information explicite, c'est repérer l'information contenue dans une phrase ou dans plusieurs phrases du texte et la reprendre telle quelle ou la reformuler dans des termes équivalents. • Extraire un élément d'information implicite (inférer), c'est dégager un nouvel élément d'information qui n'est pas exprimé explicitement dans le texte, mais qui découle de ce texte. Pour être recevable, l'inférence produite doit nécessairement s'appuyer sur les indices contenus dans le texte. 	
	INTERPRÉTER	
<i>Lien avec le programme de formation :</i> Exprimer sa propre interprétation d'un texte	<i>Lien avec le cadre d'évaluation :</i> Interprétation plausible d'un texte	
« LES DROITS DU LECTEUR SE MESURENT AUX DROITS DE L' AUTEUR . »		
<ul style="list-style-type: none"> • Renvoie aux diverses significations que l'on peut prêter à un texte sans toutefois le contredire. • De nombreuses interprétations peuvent être recevables, à condition toutefois de ne pas être démenties par le texte sur lequel elles s'appuient. • Suppose la fréquentation de textes « résistants* ». • S'actualise dans des contextes où le partage des interprétations est favorisé, permettant ainsi de reconnaître le caractère plausible ou non de celles-ci. <p>*Un texte résistant est un texte qui résiste à la compréhension immédiate et qui sollicite la participation active du lecteur dans la construction du sens (Maingueneau, 1990, Tauveron, 1999). Un texte résistant permet le débat, la discussion, la négociation.</p>		

Réagir à une variété de textes lus Document <i>Progression des apprentissages</i> p. 73 – 74	RÉAGIR	
	<i>Lien avec le programme de formation :</i> Réagir de façon pertinente aux textes littéraires et aux textes courants	<i>Lien avec le cadre d'évaluation :</i> Justification pertinente des réactions à un texte
	<p>« LES DROITS DU LECTEUR PRIMENT. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fait référence à l'habileté de s'exprimer, expliciter et justifier les émotions, les sentiments, les sensations suscités par le texte, en cours ou à la suite de la lecture. • Exprimer par le cœur les effets que le texte produit (j'aime/je n'aime pas), la tête (ce que j'en pense), ou le corps (me fait rire, pleurer, trembler). • A un caractère subjectif. • Plusieurs réactions sont possibles selon l'effet que le texte produit chez le lecteur. • S'actualise dans des contextes où le partage des réactions est favorisé, permettant ainsi d'accroître la qualité des explicitations et des justifications. 	
Connaissances et stratégies Utilisation des connaissances et stratégies en appréciation Document <i>Progression des apprentissages</i> p. 77 à 81	APPRÉCIER	
	<i>Lien avec le programme de formation :</i> Porter un jugement critique sur divers textes ou œuvres à partir de critères	<i>Lien avec le cadre d'évaluation :</i> Jugement critique sur des textes littéraires
	<p>« LES DROITS DU LECTEUR PRIMENT. » PASSAGE DU JE (LE LECTEUR) AU IL (LE TEXTE ET SON AUTEUR)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Renvoie à un jugement porté sur le texte à partir d'un ou de plusieurs critères d'appréciation issus d'éléments littéraires : le thème, les sous-thèmes, les personnages, le temps, les lieux, la séquence des événements, les valeurs, les expressions, les illustrations, etc.). • Peut véhiculer une opinion aussi bien négative, positive que nuancée. • Implique une mise en relation d'un texte avec un ou plusieurs textes. • Suppose le contact fréquent d'œuvres nombreuses et variées. • S'actualise dans des contextes où le partage des appréciations est favorisé. 	

* Des exemples de tâches et de questions pour actualiser chacune de ces dimensions de la lecture sont présentés en annexe, pages 77 à 80.

LIENS AVEC LA *PROGRESSION DES APPRENTISSAGES AU PRIMAIRE*

La *Progression des apprentissages au primaire* reprend dans sa structure les dimensions de la lecture. Les pages 73, 74, 80 et 81 de la partie *Utilisation des connaissances* fournissent des indications sur les apprentissages en lien avec chacune des dimensions.

On y retrouve, pour chaque énoncé d'apprentissage, des indications sur ce qui est attendu de l'élève selon son niveau scolaire. Ces repères serviront donc à la planification des interventions de l'enseignant.

	→	Primaire					
		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
	★	L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.					
		L'élève réutilise cette connaissance.					
1.1. Compréhension							
a. dire ce qui est compris ou non	→	★					
b. se remémorer l'ensemble du texte et les éléments les plus importants	→	→	★				
c. extraire d'un texte des informations explicites	→	→	★				
d. extraire d'un texte des informations implicites		→	→	★			
e. extraire de plusieurs textes des informations explicites et implicites			→	→	★		
f. traiter efficacement les éléments d'information recueillis			→	→	→	★	
g. intégrer les informations nouvellement acquises			→	→	→	★	
h. ajuster sa compréhension à la suite d'échanges			→	→	→	★	
i. établir des liens avec d'autres textes (ex. : du même auteur, de la même collection, de la même série)			→	→	→	★	

→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire					
★	L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.						
	L'élève réutilise cette connaissance.	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e

1.2. Interprétation¹

a. se construire une interprétation personnelle d'un texte	→	→	→	*		
b. vérifier dans le texte s'il n'y a pas de contradiction avec l'interprétation retenue			→	→	*	
c. explorer différentes interprétations d'un même texte en s'ouvrant aux interprétations d'autres personnes			→	→	→	*
d. défendre son interprétation personnelle						
i. en donnant des raisons (arguments)			→	*		
ii. en s'appuyant sur des extraits du texte (preuves)			→	→	*	
e. négocier, au besoin, une interprétation qui fasse l'unanimité				→	→	*
f. confirmer, nuancer ou changer son interprétation à la suite des échanges					→	*

→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire					
★	L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.						
	L'élève réutilise cette connaissance.	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e

2. Réagir à une variété de textes lus							
a.	partager ses impressions à la suite de sa lecture (dire ce que l'on a aimé ou non)	→	★				
b.	s'identifier aux personnages (ex. : traits de caractère, valeurs, comportements)	→	→	★			
c. s'exprimer par rapport au texte (ex. : personnages, événements, faits racontés)							
i.	dire ce que l'on en pense	→	→	★			
ii.	dire ce que l'on aurait changé	→	→	→	★		
d. établir des liens avec ses expériences							
i.	évoquer des souvenirs	→	★				
ii.	mentionner des faits ou des anecdotes			→	★		
iii.	se référer à ses repères culturels (ex. : d'ordre littéraire, artistique, scientifique, géographique, historique)					→	★
e. appuyer ses réactions							
i.	sur des exemples issus du texte ou des extraits			→	★		
ii.	sur d'autres textes lus ou connus			→	→	★	
f.	constater la diversité des effets produits par un même texte			→	→	★	
g.	considérer les réactions d'autres personnes (ex. : commentaire, critique)					→	★

→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire					
★	L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.						
	L'élève réutilise cette connaissance.	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle			

Apprécier des œuvres littéraires

1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
-----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

1. Explorer des œuvres variées

a. prendre appui sur

i. ses goûts et ses champs d'intérêt (ex. : illustration, collection, auteur, thème)	→	→	*			
ii. ses connaissances sur les auteurs, les illustrateurs, les genres			→	*		
b. noter ses préférences pour certains auteurs ou certaines collections			→	*		
c. participer à l'élaboration d'un répertoire collectif	→	→	→	→	*	
d. garder des traces de ses choix pour suivre sa propre évolution			→	→	→	*
e. consulter différentes publications liées au monde du livre pour la jeunesse (ex. : encarts publicitaires, affiches promotionnelles, sites Internet, magazines, catalogues des maisons d'édition)				→	→	*

→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire					
★	L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.						
	L'élève réutilise cette connaissance.	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e

2. Recourir aux œuvres littéraires à diverses fins

a. développer sa sensibilité à la langue (ex. : expression imagée, jeu de sonorité)	→	→	→	★		
b. s'exprimer et communiquer à propos d'œuvres lues, vues ou entendues	→	→	→	★		
c. s'inspirer, à l'oral et à l'écrit, des œuvres lues, vues ou entendues (ex. : idées, organisation du texte, structure de phrase, vocabulaire)			→	→	★	
d. intégrer des éléments issus des œuvres lues, vues ou entendues dans les projets réalisés en français et dans les autres disciplines			→	→	→	★
e. se construire une culture littéraire			→	→	→	→

3. Utiliser les stratégies et les connaissances requises par la situation d'appréciation

a. recourir à un vocabulaire approprié pour parler du monde du livre et de la littérature	→	→	→	★		
b. appliquer des critères d'appréciation liés						
i. à des éléments littéraires (ex. : thème, sous-thème, séquence des événements, valeur, expression, jeu de sonorités et figure de style)	→	→	→	★		
ii. à quelques caractéristiques des genres littéraires			→	→	→	★

4. Porter un jugement critique sur les œuvres littéraires pour la jeunesse

a. donner son opinion sur une œuvre lue, vue ou entendue à partir de ses premières impressions (ex. : <i>C'est un bon livre.</i>)	→	★				
b. commenter divers aspects d'une œuvre (ex. : le format convient à de jeunes lecteurs; les illustrations complètent le texte)		→	→	★		
c. identifier les forces et les faiblesses d'une œuvre à l'aide d'exemples pertinents			→	★		
d. évaluer une œuvre en la comparant à d'autres œuvres semblables			→	→	★	
e. préciser les raisons pour lesquelles une œuvre est meilleure ou moins bonne qu'une autre (ex. : originalité, vraisemblance, intrigue)			→	→	★	
f. recommander ou déconseiller une œuvre pour différentes raisons			→	→	→	★
g. sélectionner des œuvres pour un événement (ex. : exposition, prix, palmarès)			→	→	→	★
h. sélectionner des œuvres pour d'autres personnes (ex. : élèves du préscolaire, amateurs de sport, parents, correspondants)				→	→	★

→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire					
★	L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.						
	L'élève réutilise cette connaissance.	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e

5. Comparer ses jugements et ses modes d'appréciation avec ceux d'autrui							
a. constater la diversité des jugements émis sur une même œuvre	→	→	→	★			
b. constater la diversité des critères utilisés pour porter un jugement				→	→	★	
c. comparer son appréciation avec celle d'autres personnes							
i. à l'oral (ex. : causerie, discussion, cercle de lecture)	→	→	→	★			
ii. à l'écrit (ex. : fiches d'appréciation, journal dialogué, blogues)			→	→	★		
d. défendre son appréciation en s'appuyant sur des critères et des exemples pertinents (ex. : mini-débat)				→	★		
e. confirmer son appréciation grâce à l'avis d'autres personnes (ex. : critiques dans les magazines ou sur Internet)					→	★	
f. revoir ou nuancer son appréciation à la suite d'échanges					→	★	

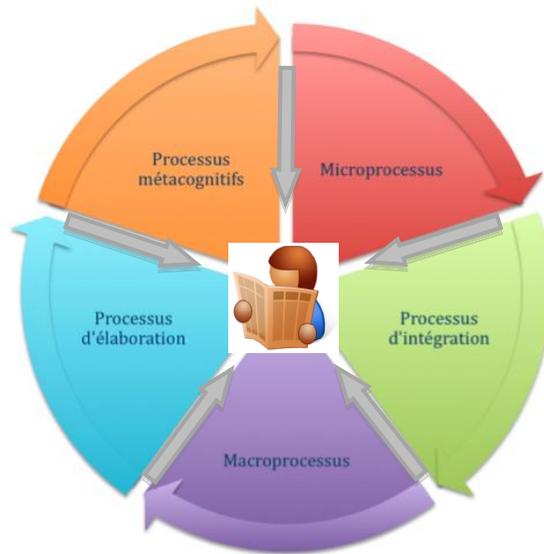
Les processus en lecture

Les processus renvoient aux habiletés mises en jeu durant la lecture. Ils s'actualisent de façon simultanée chez le lecteur habile. Ce dernier mobilise de façon automatisée les stratégies inhérentes à chacun de ces processus, ce qui lui permet d'accéder au sens du texte, d'y réagir et éventuellement de l'apprécier.

Inspirée des travaux de Irwin (1986), Giasson (1990) définit ainsi ces processus appartenant à la variable *lecteur* de son modèle interactif.

[Les] PROCESSUS de lecture [sont] axés sur la compréhension et l'interprétation personnelle de textes courants ou littéraires, ainsi que sur l'expression de réactions à l'égard de ces textes.
(*Progression des apprentissages*, p.66)





Microprocessus

(compréhension des éléments de la phrase)

- Mécanismes d'identification de mots
- Lecture par groupes de mots
- Identification de l'information importante de la phrase (microsélection)

Processus d'intégration

(établissement de liens entre les phrases)

- Utilisation des mots de substitution
- Utilisation des mots de liaison (marqueurs de relation)
- Formulation d'inférences

Processus d'élaboration

(dépassement du texte et des attentes de l'auteur)

- Prédications
- Images mentales
- Réactions
- Intégration de l'information nouvelle aux connaissances antérieures
- Raisonnement sur le texte

Macroprocessus

(compréhension globale du texte)

- Reconnaissance des idées principales du texte
- Élaboration de résumés
- Utilisation de la structure du texte

Processus métacognitifs

(gestion de la compréhension)

- **Autogestion de la compréhension**
Détecter la perte de compréhension et puiser dans son bagage de stratégies pour y remédier

Une présentation plus détaillée de chacun de ces processus est fournie dans la section *Modèle interactif de compréhension en lecture*, pages 29 à 31.

Les stratégies de lecture

Dans un contexte d'apprentissage, le lecteur doit avoir accès à tout un répertoire de stratégies en bénéficiant d'interventions ciblées lui permettant de découvrir et d'expérimenter ces diverses clés de compréhension et ce, dans multiples contextes. Dans cette perspective, l'enseignant doit s'assurer d'intégrer à sa planification les stratégies relatives à chacun des processus en lecture.

LES STRATÉGIES DE LECTURE EN RELATION AVEC LES PROCESSUS EN LECTURE

Ce tableau présente les liens existant entre les processus en lecture et des stratégies tirées de *la Progression des apprentissages au primaire*. Il permet de mettre en évidence la prise en compte des processus en lecture ainsi que la répartition des stratégies associées selon les trois cycles du primaire.

Processus en lecture	Stratégies de lecture (en lien avec le document sur <i>la Progression des apprentissages</i>)	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle
Microprocessus	1. Reconnaissance et identification des mots d'un texte			
	a) Reconnaître instantanément les mots fréquents et utiles, connus à l'oral et à l'écrit	•		
	b) Identifier les mots, connus à l'oral, mais non à l'écrit, à partir d'une combinaison de moyens et d'indices	•		
	c) Identifier en contexte, les mots nouveaux (inconnus à l'oral et à l'écrit) et leur donner du sens en utilisant plusieurs indices et sources d'information	•		
	2. Gestion de la compréhension			
	2.2 Compréhension des phrases			
	a) Repérer les signes qui délimitent la phrase (majuscule et point)	•		
	b) Tenir compte des signes de ponctuation	•	•	
	c) Repérer et traiter les unités de sens (lire par groupe de mots)	•	•	
	d) Cerner l'information importante dans les phrases	•	•	
e) Cerner l'information importante dans les phrases plus longues et plus complexes		•	•	
Processus d'intégration	2.3 Compréhension des textes			
	c) Identifier les mots auxquels renvoient les mots de substitution (ex. : pronom, synonyme, mot générique)	•	•	(•)
	d) Identifier les relations établies dans le texte par les marqueurs de relation	•	•	(•)
	g) Inférer les éléments d'information implicites à partir de divers indices	•	•	•

Macroprocessus	2.1 Préparation à la lecture			
	a) Survoler le texte pour anticiper le contenu	•	•	
	c) Explorer la structure du texte pour orienter la recherche de sens	•	•	
	2.3 Compréhension des textes			
	e) S'appuyer sur différents indices pour dégager l'information importante d'un texte	•	•	•
	f) Regrouper les éléments d'information dispersés dans un texte		•	•
Processus d'élaboration	2.3 Compréhension des textes			
	a) Formuler des hypothèses (prédictions) sur le contenu du texte et les réajuster			
	i. Recourir à ses connaissances sur le sujet	•		
	ii. Ternir compte d'indices fournis par le texte	•	•	
	b) Anticiper la suite du texte à partir de ce qui précède	•	•	
Processus métacognitifs	3. Gestion des difficultés (dépannage)			
	a) Poursuivre sa lecture ou effectuer des retours en arrière	•		
	b) Ajuster sa vitesse de lecture (la ralentir ou l'accélérer)	•		
	c) Relire un mot, une phrase ou un paragraphe	•		
	d) Reformuler intérieurement ce qui a été lu (faire un rappel pour soi-même)	•	•	
	f) Recourir à divers outils de référence	•	•	•
	5. Évaluer sa démarche en vue de l'améliorer			
	a) Constaté ses difficultés en lecture	•	•	
	c) Se donner des défis (ex. : variété de textes, longueur des textes, stratégies à expérimenter)	•	•	•
d) Se questionner sur l'efficacité des stratégies utilisées	•	•	•	

- : apprentissage prescrit dans la *Progression des apprentissages au primaire*
(•) : apprentissage suggéré par l'équipe de rédaction du *Cadre de référence en lecture*

LIENS AVEC LA *PROGRESSION DES APPRENTISSAGES AU PRIMAIRE*

Ce tableau tiré de la *Progression des apprentissages au primaire* aux pages 70-71-72 de la partie *Connaissances et stratégies* fournit l'ensemble des stratégies réparties selon chacune des années du primaire. Ces pages deviennent de précieux outils de planification d'interventions pour les enseignants.

	→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.						L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.					
		L'élève réutilise cette connaissance.						Primaire					
		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		1 ^{er}		2 ^e		3 ^e	
C. STRATÉGIES		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1. Reconnaissance et identification des mots d'un texte													
a. reconnaître instantanément ⁵ (sans analyse) les mots fréquents et utiles, connus à l'oral et à l'écrit													
i. mots souvent répétés sur des affiches ou étiquettes (ex. : prénoms des élèves, mots désignant des objets étiquetés dans la classe, mots des textes travaillés en classe, jeux d'association)		*											
ii. mots les plus fréquents de la langue française		*											
iii. mots ou groupes de mots qui reviennent souvent dans un texte		*											
b. identifier les mots, connus à l'oral mais non à l'écrit, à partir d'une combinaison de moyens ou d'indices													
i. sens à partir du contexte		→	*										
ii. sens de la phrase et ordre des mots dans la phrase		→	*										
iii. illustrations		→	*										
iv. décodage (par lettres ou par syllabes)		→	*										
v. outils de référence (ex. : dictionnaire mural, affiches, abécédaire, pictogrammes, cartes de sons)		→	*										
c. identifier, en contexte, les mots nouveaux (inconnus à l'oral et à l'écrit) et leur donner du sens en utilisant plusieurs indices et sources d'information													
i. illustrations		→	*										
ii. correspondances graphophonologiques (lettres/sons) et première syllabe du mot		→	*										
iii. mots avant et après		→	*										
iv. sens global de la phrase ou du texte pour anticiper le mot à vérifier par la suite		→	→	*									
v. autres indices (ex. : base, préfixe, suffixe, marques de genre, de nombre ou de personne)				→	*								
vi. sources externes (ex. : dictionnaire, lexique, glossaire)				→	→	*							

→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire					
★	L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.						
	L'élève réutilise cette connaissance.	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e

2. Gestion de la compréhension

2.1. Préparation à la lecture

a. survoler le texte pour anticiper le contenu

i. observer la page couverture, le titre, les illustrations

→	★					
---	---	--	--	--	--	--

ii. repérer les intertitres, les sections, les chapitres

		→	★			
--	--	---	---	--	--	--

iii. repérer les rubriques, les légendes, les graphiques

				→	→	★
--	--	--	--	---	---	---

b. préciser son intention de lecture et la garder à l'esprit

→	→	★				
---	---	---	--	--	--	--

c. explorer la structure du texte pour orienter la recherche de sens

→	→	→	★			
---	---	---	---	--	--	--

d. planifier sa manière d'aborder le texte en fonction de son intention (ex. : dessin, schéma, surlignement, annotation)

		→	→	★		
--	--	---	---	---	--	--

→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire					
★	L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.						
	L'élève réutilise cette connaissance.	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e

2.2. Compréhension des phrases

a. repérer les signes qui délimitent la phrase (majuscule et point)	→	★					
b. tenir compte des signes de ponctuation	→	→	★				
c. repérer et traiter les unités de sens (lire par groupe de mots) en se servant							
i. de la ponctuation	→	★					
ii. des indices grammaticaux (ex. : temps des verbes, marques de genre, de nombre et de personne)	→	→	★				
d. cerner l'information importante dans les phrases							
i. identifier ce dont on parle	→	→	★				
ii. identifier les groupes de mots ou les mots-clés porteurs de sens		→	→	★			
iii. se demander ce qui ne peut pas être enlevé (ou doit absolument rester)			→	★			
e. cerner l'information importante dans les phrases plus longues ou plus complexes							
i. dégager l'information principale			→	→	★		
i. au besoin, déplacer ou mettre en retrait un mot ou un groupe de mots				→	→	★	
ii. établir des liens entre les divers groupes de mots et l'information principale				→	→	★	
f. dégager le sens des expressions figées (ex. : <i>Couper un cheveu en quatre</i> ; <i>Entre chien et loup</i>) et des proverbes (ex. : <i>Après la pluie, le beau temps</i>)							
i. s'appuyer sur le contexte (ex. : illustrations, sens du paragraphe)			→	→	★		
ii. consulter un outil de référence (ex. : dictionnaire, Internet)			→	→	→	★	

→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire					
★	L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.						
	L'élève réutilise cette connaissance.	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e

2.3. Compréhension des textes

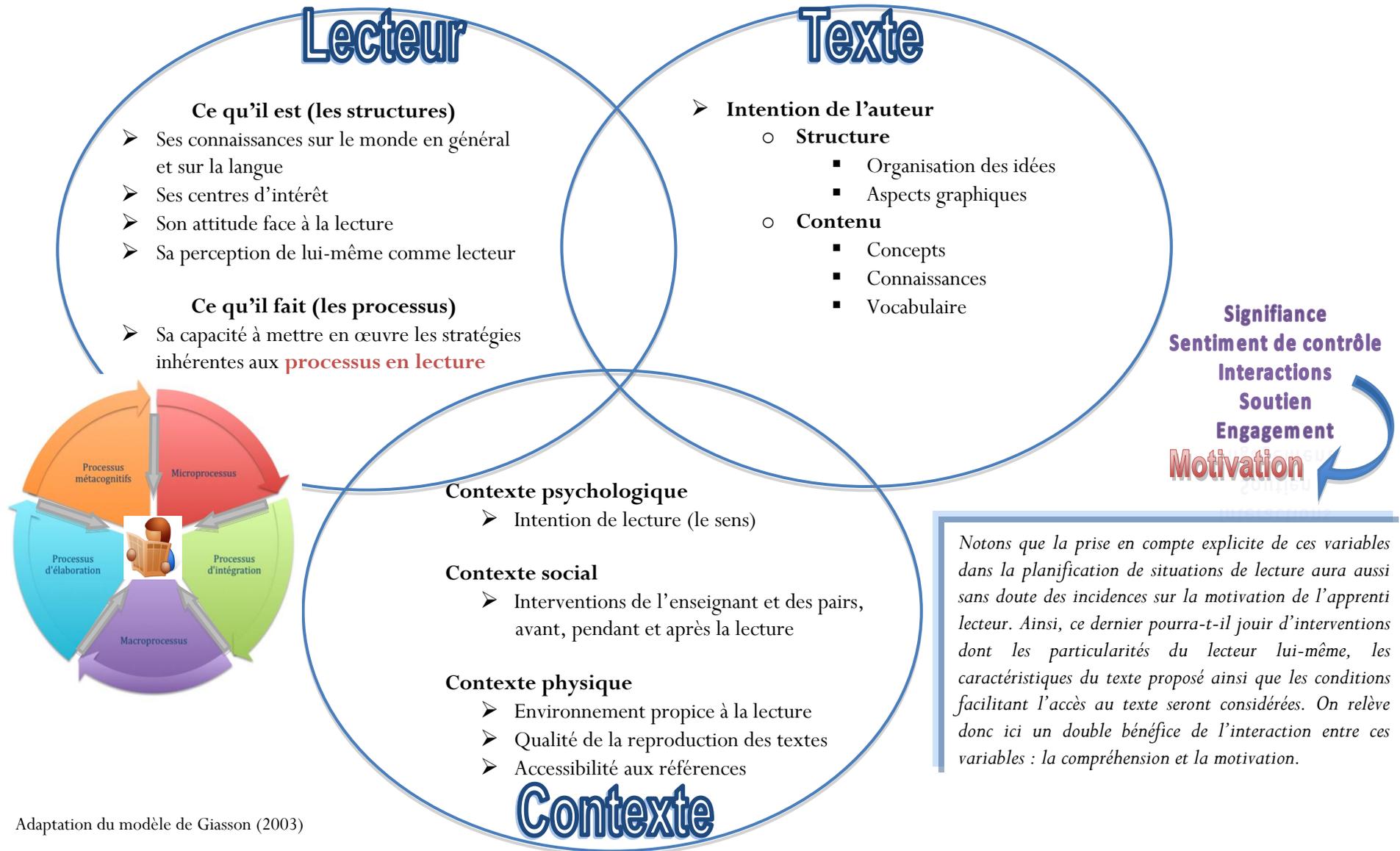
a. formuler des hypothèses (prédictions) sur le contenu du texte et les réajuster							
i. recourir à ses connaissances sur le sujet	→	★					
ii. tenir compte d'indices fournis par le texte	→	→	★				
b. anticiper la suite du texte à partir de ce qui précède	→	→	→	★			
c. identifier les mots auxquels renvoient les mots de substitution (ex. : pronom, synonyme, mot générique)	→	→	→	★			
d. identifier les relations établies dans le texte par les marqueurs de relation	→	→	→	★			
e. s'appuyer sur différents indices pour dégager l'information importante d'un texte							
i. indices graphiques (ex. : grosseur des lettres, caractères gras ou italiques, soulignement)	→	→	→	★			
ii. indices lexicaux (ex. : mots ou expressions qui attirent l'attention, mots génériques)			→	→	★		
iii. indices sémantiques (ex. : introduction, répétitions, conclusion)				→	→	★	
f. regrouper les éléments d'information dispersés dans le texte							
i. repérer les mêmes éléments d'information à plus d'un endroit dans le texte			→	★			
i. saisir les indices annonçant des liens (ex. : intertitres, marqueurs de relation, référents des pronoms)			→	→	★		
ii. établir des liens entre les éléments d'information éloignés			→	→	→	★	
g. inférer les éléments d'information implicites ⁶ à partir de divers indices							
i. faire des liens entre des informations contenues dans le texte pour créer une information nouvelle (inférence logique)		→	→	→	★		
ii. déduire une information sous-entendue (inférence pragmatique) (ex. : sentiment, temps et lieux, cause/effet, problème/solution)			→	→	→	★	

→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire					
★	L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.						
	L'élève réutilise cette connaissance.	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e

3. Gestion des difficultés (dépannage)							
a. poursuivre la lecture ou effectuer des retours en arrière	→	★					
b. ajuster sa vitesse de lecture (la ralentir ou l'accélérer)	→	★					
c. relire un mot, une phrase ou un paragraphe	→	★					
d. reformuler intérieurement ce qui a été lu (faire un rappel pour soi-même)	→	→	★				
e. recourir à d'autres personnes	→	→	→	★			
f. recourir à divers outils de référence							
i. mots-étiquettes, dictionnaire mural, cartes des sons, pictogrammes, illustrations	→	★					
ii. banque de stratégies	→	→	→	★			
iii. schémas, graphiques, diagrammes			→	→	★		

Modèle interactif de compréhension en lecture

La lecture est un processus interactif. Les interactions s'opèrent entre trois variables : lecteur, texte et contexte. La qualité de compréhension en lecture se mesurera au degré d'interaction existant entre ces trois variables; elle en est tributaire.



LA VARIABLE « LECTEUR »

La variable *lecteur* du modèle de compréhension en lecture présenté ici regroupe les structures et les processus du sujet. Les structures correspondent à ce que le lecteur est, et les processus, à ce qu'il fait durant la lecture.

Les structures (ce qu'il est)

Structure cognitive et structure affective. La structure cognitive comprend les connaissances que le lecteur possède sur la langue et sur le monde. Les connaissances sur la langue sont de quatre types : phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Les connaissances sur le monde s'accroissent tout au long de sa vie, puisque les connaissances du lecteur jouent un rôle crucial dans la compréhension des textes.

Lorsque le lecteur aborde une tâche de lecture, sa structure affective intervient également, laquelle englobe son attitude générale face à la lecture et ses centres d'intérêt. Cette attitude générale entrera en jeu chaque fois que l'individu sera placé devant une tâche dont l'enjeu est la compréhension d'un texte. Quant aux centres d'intérêt spécifiques de chaque individu, ils peuvent se former tout à fait en dehors de la lecture (ce peut être, par exemple, la musique, les animaux ou la photographie), mais ils deviendront un facteur à considérer devant un texte donné qui traitera, lui, d'un thème qui intéresse vivement le lecteur ou qui l'intéresse peu ou pas.

Les processus (ce qu'il fait)

Les *processus* renvoient aux habiletés mises en jeu durant la lecture. Il est important de mentionner que ces processus ne sont pas séquentiels, mais simultanés. On distingue les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs (Irwin, 1991).

Les *microprocessus* servent à comprendre l'information contenue dans une phrase. L'élève privilégie le traitement par médiction phonologique (code) et le traitement orthographique. Aussi, ils regroupent la reconnaissance de mots, la lecture par groupes de mots et la microsélection, c'est-à-dire l'identification de l'information importante de la phrase.

Les *processus d'intégration* rendent possible l'établissement de liens entre les propositions ou les phrases. L'élève est capable de repérer les indices qui annoncent l'organisation des informations. Les principales manifestations de ces processus sont l'utilisation adéquate des mots de substitution et des mots de liaison ainsi que la formulation d'inférences.

Les *macroprocessus* sont orientés vers la compréhension globale du texte, vers les liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent. Ces processus sont à la base, principalement, de la reconnaissance des idées principales du texte, de l'élaboration de résumés et de l'utilisation de la structure du texte.

Les *processus d'élaboration* permettent au lecteur de dépasser le texte, d'aller plus loin que les attentes de l'auteur. On distingue habituellement cinq types de processus d'élaboration, grâce auxquels le lecteur pourra : 1) faire des prédictions; 2) se former une image mentale; 3) réagir d'une manière émotive; 4) intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures; et 5) raisonner sur le texte.

Enfin, les *processus métacognitifs* servent à guider la compréhension; ce sont eux qui font que le lecteur est en mesure de s'ajuster au texte et à la situation. Reconnaître qu'il y a une perte de compréhension et trouver les stratégies pour y remédier fait partie des principales manifestations des processus métacognitifs.

LA VARIABLE « TEXTE »

La variable *texte* du modèle de compréhension en lecture concerne le matériel à lire et peut être considérée sous trois grands aspects : l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu. L'intention de l'auteur détermine en fait l'orientation des deux autres éléments. La structure fait référence à la façon dont l'auteur a organisé les idées dans le texte, alors que le contenu renvoie aux concepts, aux connaissances et au vocabulaire que l'auteur a décidé de transmettre.

LA VARIABLE « CONTEXTE »

Le *contexte* comprend des éléments qui influent sur la compréhension du texte. Le contexte inclut toutes les conditions présentes lorsque le lecteur entre en contact avec un texte. Parmi ces conditions, on trouve celles que le lecteur se fixe lui-même et celles que le milieu, souvent l'enseignant, impose au lecteur. On distinguera principalement le contexte psychologique, le contexte social et le contexte physique.

Le *contexte psychologique* se caractérise surtout par l'intention de lecture. Nous savons depuis longtemps que les informations que nous retenons d'un texte dépendent de notre intention. Par exemple, nous ne lisons pas la critique d'un film de la même manière avant d'aller voir le film et après avoir vu le film. Avant, nous lisons la critique pour voir si le film peut nous intéresser; après, nous la lisons pour voir si le critique a eu la même perception que nous du film.

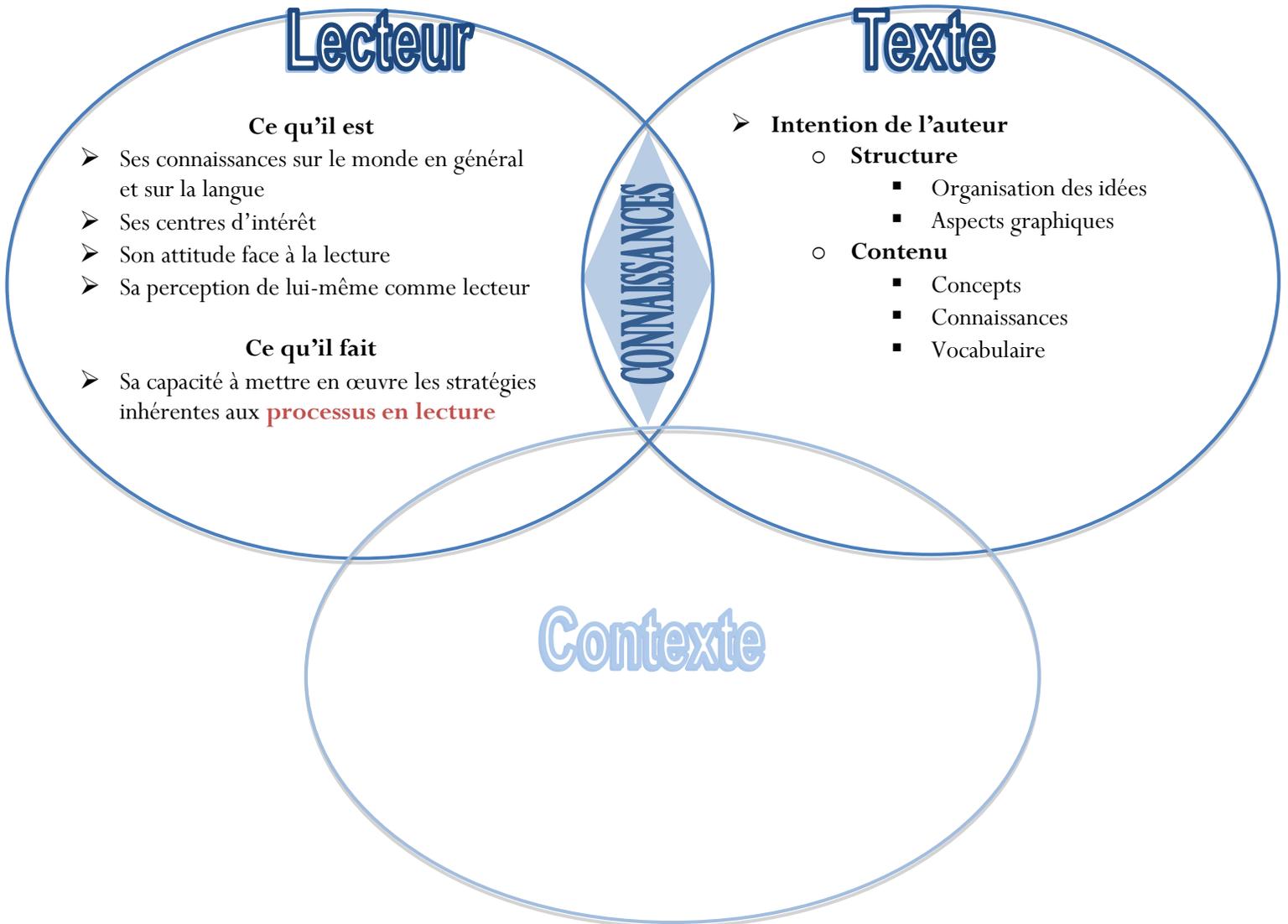
Le *contexte social* comprend les interventions de l'enseignant et des pairs pendant la lecture. Par exemple, si nous lisons un texte à haute voix devant un auditoire, nous n'en aurons pas le même type de compréhension que si nous le lisons silencieusement pour notre propre intérêt.

Quant au *contexte physique*, il englobe les facteurs qui influent non seulement sur la lecture, mais sur tous les apprentissages scolaires. Nous pensons ici au niveau de bruit, à la température ambiante ou à la qualité de la reproduction des textes.

(Giasson, 2003)

Connaissances en lecture

Pour lire le texte, le lecteur doit mobiliser ses connaissances en lecture. Ces dernières sont liées aux textes et à la phrase, comme précisé dans la *Progression des apprentissages au primaire* aux pages 67 à 70.



LIENS AVEC LA *PROGRESSION DES APPRENTISSAGES AU PRIMAIRE*

→ L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire					
	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
★ L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.						
L'élève réutilise cette connaissance.						
A. CONNAISSANCES LIÉES AUX TEXTES						
1. Variété de textes¹						
a. dégager quelques caractéristiques² de textes qui <i>racontent</i>						
i. album, conte, court récit	→	★				
ii. mini-roman, bande dessinée, légende, fable, témoignage, anecdote, faits divers		→	★			
iii. roman, reportage				→	→	★
b. dégager quelques caractéristiques de textes qui <i>décrivent</i>						
i. liste, menu, itinéraire	→	★				
ii. notice informative (ex. : accompagnant les œuvres d'une exposition)		→	→	★		
iii. description (ex. : personnage, objet, lieu)		→	→	→	★	
iv. compte rendu, rapport d'observation					→	★
c. dégager quelques caractéristiques de textes qui <i>expliquent</i>						
i. docufiction	→	★				
ii. albums documentaires	→	→	→	★		
iii. article d'encyclopédie, de magazine et de revue			→	→	★	
iv. reportage, nouvelle journalistique					→	★

	→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.						L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.						L'élève réutilise cette connaissance.					
		Primaire																	
		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e		
d. dégager quelques caractéristiques de textes qui <i>précisent</i> des « comment faire »																			
i. consignes de travail ou d'action	→	*																	
ii. marche à suivre, mode d'emploi, règles de jeux, conseils, suggestions	→	→	→	*															
iii. notice de montage ou de fabrication, instructions, protocole expérimental, plan technique											→	*							
e. dégager quelques caractéristiques de textes qui <i>visent à convaincre</i> ou à <i>faire agir</i>																			
i. règlements, règles de vie	→	*																	
ii. message publicitaire, affiche promotionnelle, invitation, petite annonce	→	→	→	*															
iii. texte d'opinion, critique											→	*							
f. dégager quelques caractéristiques de textes qui <i>mettent en évidence</i> le choix des mots, des images et des sonorités																			
i. comptine, charade, devinette, poème, chanson	→	*																	
ii. calligramme, acrostiche, proverbe, dicton, rebus, slogan, message publicitaire		→	→	*															
iii. monologue											→	*							
g. dégager quelques caractéristiques de textes qui <i>comportent des interactions verbales</i>																			
i. bande dessinée, saynète, pièce de théâtre		→	→	→	*														
ii. clavardage, entretien, échange questions/réponses										→	→	*							
h. dégager quelques caractéristiques de textes qui illustrent des informations ou des idées																			
i. tableau, schéma, diagramme, plan, carte sémantique				→	→	→	*												
ii. caricature, murale, maquette, croquis commenté						→	→	*											
i. dégager quelques caractéristiques de textes qui <i>servent d'outils de référence</i>																			
i. imagier, banque de mots avec pictogrammes, abécédaire, dictionnaire visuel	→	*																	
ii. dictionnaire usuel, lexique, code grammatical, tableau de conjugaison, outil de consultation élaboré collectivement, catalogue				→	*														
iii. fiche bibliographique, annuaire, glossaire, banque de données, grammaire adaptée, dictionnaires (analogique, de synonymes, d'antonymes, de rimes, d'expressions figées et de proverbes)						→	→	*											

→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire					
★	L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.						
	L'élève réutilise cette connaissance.	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e

2. Structure des textes

a. identifier les trois temps d'un court récit (début, milieu, fin)	→	→	★				
b. repérer les répétitions et les ajouts successifs de nouveaux éléments	→	→	→	★			
c. repérer les structures d'alternance ou d'opposition (ex. : J'aime.../Je n'aime pas...)	→	→	→	★			
d. détecter les marques de paroles ou de dialogue : deux-points, guillemets, tirets		→	→	→	★		
e. identifier les cinq temps d'un récit (situation de départ, élément déclencheur, péripéties, dénouement, situation finale) ³				→	→	★	
f. identifier un sujet central et ses différents aspects (ex. : animal : description, habitat, nourriture, comportement)			→	→	→	★	
g. constater l'organisation des schémas, tableaux, encadrés, etc.			→	→	→	★	
h. repérer ce qui marque l'articulation des textes longs (sections, chapitres, titres, sous-titres, intertitres)			→	→	→	★	
i. constater la façon de présenter les relations causes/conséquences, problèmes/solutions (ex. : Pourquoi?/Parce que)				→	→	★	
j. repérer le double renversement dans une fable où ce qui se produit est le contraire de ce qui est attendu (ex. : <i>Le lièvre et la tortue</i>)					→	★	
k. constater la présence de choix interactifs à effectuer au fur et à mesure pour la poursuite du récit (ex. : <i>Les livres dont vous êtes le héros</i>)					→	★	
l. constater la succession d'éléments qui reviennent (causalité circulaire) (ex. : le cycle de l'eau, la photosynthèse)					→	★	
m. détecter les emboîtements ou les superpositions (ex. : rêve raconté, histoire dans l'histoire)					→	★	

3. Principaux éléments littéraires

a. identifier le thème		→	→	★			
b. identifier les sous-thèmes					→	★	
c. identifier les caractéristiques des personnages							
i. aspect physique		→	★				
ii. traits de caractère		→	→	→	★		

	Primaire					
	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
→ L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.						
★ L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.						
L'élève réutilise cette connaissance.						
iii. rôle et importance dans l'histoire	→	→	→	→	*	
iv. actions accomplies	→	→	→	→	*	
d. identifier le temps et les lieux d'un récit						
i. mentionnés de façon explicite	→	→	*			
ii. mentionnés de façon implicite			→	→	*	
e. constater la succession (séquence) des événements dans l'intrigue	→	→	→	*		
f. dégager les valeurs présentées (ex. : entraide, générosité, altruisme)				→	→	*
g. identifier les stéréotypes (idées toutes faites sur les personnages) (ex. : méchant loup, bonne fée)				→	→	*
h. détecter les allusions (ex. : à une œuvre, à un personnage, à un événement)				→	→	*
i. percevoir les sous-entendus (ex. : insinuation, clin d'œil, double sens)					→	*
j. repérer les jeux de sonorité (ex. : rime, allitération, onomatopée, répétition)	→	→	→	*		
k. repérer les expressions imagées et autres figures de styles						
i. comparaison		→	→	*		
ii. mot-valise (ex. : animots, coucouturière)			→	→	*	
iii. inversion				→	→	*
iv. métaphore			→	→	→	*

→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire					
★	L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.						
	L'élève réutilise cette connaissance.	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle			
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e

4. Organisation et cohérence des textes							
a. constater qu'il existe différentes façons d'organiser les idées							
i. ordre chronologique (suite dans le temps) et séquentiel (enchaînement d'actions)	→	→	→	*			
ii. ordre non chronologique (ex. : retour en arrière, saut dans le futur, bris dans le temps)			→	→	*		
iii. ordre logique (ex. : regroupement en aspects, hiérarchisation des idées)				→	→	*	
b. constater le sens de l'emploi des principaux temps verbaux (présent, passé, futur)			→	→	→	*	
c. constater le sens des principaux marqueurs de relation							
i. <i>et, ou, puis</i>	→	*					
ii. <i>d'abord, ensuite, enfin, après, premièrement, finalement</i>	→	→	*				
iii. <i>hier, demain, le lendemain, lorsque, quand, avant de, pendant que, au cours de</i>		→	→	*			
iv. <i>parce que, puisque, car, à cause de</i>			→	→	*		
v. <i>ainsi, donc, enfin, pour cette raison</i>				→	→	*	
vi. <i>c'est-à-dire, par exemple, soit</i>				→	→	*	
vii. <i>mais, cependant, par contre, contrairement à, pourtant</i>				→	→	*	
d. repérer les mots ou les groupes de mots qui en remplacent d'autres (reprise de l'information à l'aide de termes substitués)							
i. pronom	→	→	→	*			
ii. synonyme			→	→	*		
iii. mot générique			→	→	→	*	

	Primaire					
	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle			
→ L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.						
★ L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.						
L'élève réutilise cette connaissance.						
B. CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE⁴	1^{re}	2^e	3^e	4^e	5^e	6^e
1. Formes et types de phrases						
a. repérer les mots ou les groupes de mots qui servent à marquer la négation						
i. <i>ne... pas, n'... pas</i>	→	★				
ii. <i>ne... jamais, ne... plus, ne... rien</i>			→	★		
iii. <i>aucun/aucune, personne ne, rien ne</i>					→	★
b. repérer les mots qui servent à poser des questions (ex. : est-ce que, qui est-ce qui, qu'est-ce qui, quel/quelle, quand, comment, pourquoi, qui, quoi)	→	→	→	★		
2. Ponctuation						
a. reconnaître le rôle des signes de ponctuation suivants :						
i. point, point d'interrogation, point d'exclamation	→	★				
ii. points de suspension	→	→	→	★		
iii. virgule						
— dans les énumérations de mots, de groupes de mots	→	→	→	★		
— pour encadrer ou isoler un mot ou un groupe de mots			→	→	★	

→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire					
★	L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.						
	L'élève réutilise cette connaissance.	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle			
A. CONNAISSANCES		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e

Apprécier des œuvres littéraires

1. Monde du livre							
a.	distinguer différentes sortes de livres (ex. : album, bande dessinée, dictionnaire)	→	★				
b.	identifier l'auteur et l'illustrateur, ou l'auteur/illustrateur s'il y a lieu (ex. : album, bande dessinée)	→	→	★			
c.	découvrir différentes collections (ex. : pour lecteurs débutants, « premières lectures », mini-romans)	→	→	→	★		
d.	connaître les noms de quelques maisons d'édition (entreprises qui publient les livres pour la jeunesse)		→	→	★		
e.	constater les caractéristiques d'une collection (ex. : même présentation matérielle, mêmes champs d'intérêt, niveau de difficulté semblable)			→	★		
f.	identifier quelques séries (mêmes personnages, intrigues semblables)			→	→	★	
g.	repérer l'année de publication et de réimpression ou de réédition, s'il y a lieu				→	★	
2. Parties d'un livre							
a.	relever les éléments de la page couverture (ex. : titre, auteur, illustrateur, maison d'édition, collection)	→	★				
b.	relever les éléments de la quatrième de couverture (ex. : résumé, photo, courte biographie de l'auteur, extrait)		→	★			
c.	repérer les divisions du livre (ex. : sections, chapitres, sous-titres, intertitres)			→	★		
d.	repérer les pages de garde (feuilles placées au début et à la fin du livre)			→	★		
e.	repérer dans les pages de garde la dédicace (à qui le livre rend hommage)				→	★	
3. Présentation matérielle d'un livre							
a.	distinguer différents formats (ex. : album, livre, livre géant, livre de poche)	→	★				
b.	constater la diversité des formes (ex. : rectangulaire, carrée, accordéon)	→	★				
c.	comparer la page couverture et la quatrième de couverture de différents livres	→	→	→	★		
d.	constater la variété des mises en page (ex. : texte/image, page de droite/page de gauche, fond de page)			→	★		
e.	reconnaître les choix typographiques (ex. : caractères en capitales, script, italique, normaux ou gras; écriture manuelle simulée, usage de la couleur)			→	★		
f.	constater l'emploi de différents procédés artistiques (ex. : dessin, peinture, collage, gravure, photo)			→	→	★	
g.	relever les éléments de la présentation qui dénotent une forme d'originalité (ex. : illustration, typographie, format)				→	→	★
4. Œuvres de littérature pour la jeunesse ¹							
a.	découvrir une variété d'œuvres provenant du Québec	→	→	→	★		
b.	découvrir des œuvres du patrimoine littéraire d'ici et d'ailleurs (ex. : contes, légendes, fables)	→	→	→	→	★	

c. découvrir des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse				→	→	→	★
5. Caractéristiques des genres littéraires							
a. dégager quelques caractéristiques de la <i>comptine</i> (ex. : jeux de sonorités, création et répétition de mots, rythme)	★						
b. dégager quelques caractéristiques de la <i>chanson</i> (ex. : refrain, couplet, sonorités)	→	★					
c. dégager quelques caractéristiques du <i>poème</i> (ex. : rime, mots imagés, rythme, sonorités, répétition)		→	★				
d. dégager quelques caractéristiques de la <i>bande dessinée</i> (ex. : vignettes, dialogues dans des bulles, personnage central ou héros, relations texte/image, ellipses, onomatopées)			→	★			
e. dégager quelques caractéristiques du <i>mini-roman</i> (ex. : récit peu élaboré découpé en courts chapitres; texte aéré, gros caractères)			→	★			
f. dégager quelques caractéristiques de la <i>légende</i> (ex. : temps plus ou moins précis, personnages historiques, explication de phénomènes, exploits amplifiés)			→	★			
g. dégager quelques caractéristiques de la <i>fable</i> (ex. : court récit en vers ou en prose, mettant en scène des animaux, renversement de la situation initiale, morale)			→	★			
h. dégager quelques caractéristiques du <i>roman</i> (ex. : récit imaginaire, assez long, personnages et événements dans un cadre déterminé, présenté en chapitres)			→	→	★		
i. découvrir différentes catégories de <i>romans</i> (ex. : réaliste, fantastique, de science-fiction, d'aventures, policier, historique)				→	★		
6. Principaux éléments littéraires							
a. constater diverses manières de traiter un même <i>thème</i> (ex. : pour l'amitié : aventures, échange de lettres, témoignage, journal intime, dialogues)			→	→	★		
b. constater diverses manières de traiter et de lier les <i>sous-thèmes</i> qui sont présentés				→	★		
c. relever les ressemblances et les différences dans la façon de présenter les personnages (ex. : le loup dans différents albums; le détective dans des romans policiers)	→	→	→	→	→	★	
d. constater les différentes façons d'indiquer le <i>temps</i> ou les moments où se déroule l'histoire (ex. : heure, journée, saison, époque)			→	→	→	★	
e. constater les différentes façons d'identifier les <i>lieux</i> où se déroulent les événements (ex. : mention, description, carte)			→	→	→	★	
f. comparer différentes façons de mener une intrigue ² (ex. : déroulement, rebondissements, tension, effet de surprise)			→	→	★		
g. constater les différentes façons dont les événements peuvent être organisés (<i>séquence des événements</i>) et l'effet sur l'histoire racontée				→	★		
h. constater la répétition d'une caractéristique particulière dans différentes œuvres (ex. : procédé, structure, sorte d'illustration)				→	★		

Approche équilibrée

La conception de la lecture telle que mise en lumière dans ce cadre, jumelée à une vision de l'apprentissage dans laquelle l'élève est actif, fournit les assises pour une approche équilibrée en lecture. Il existe plusieurs variantes de la définition de l'approche équilibrée. Le présent document s'appuie sur la définition établie par Giasson, qui définit l'approche équilibrée comme étant « une harmonie entre les besoins des élèves et le soutien offert. »

ÉLÉMENTS FONDAMENTAUX DE L'APPROCHE ÉQUILIBRÉE

L'approche équilibrée s'articule autour de plusieurs principes directeurs, que résumant les propositions suivantes :

1. L'approche équilibrée **accorde une place importante aux compétences professionnelles de l'enseignant**. Ce dernier prend continuellement des décisions qui se fondent sur sa maîtrise des stratégies d'enseignement et sur sa connaissance des étapes de l'apprentissage de la lecture-écriture.
2. L'approche équilibrée est flexible et **visé à répondre aux besoins de chaque enfant**. L'enseignant cherche continuellement le meilleur moyen d'aider chaque enfant à évoluer en lecture; il évalue les progrès de l'élève afin d'intervenir de façon différenciée.
3. L'approche équilibrée **reconnait l'existence de multiples sources de connaissances**, telles que l'enseignant, les parents, les autres élèves, les membres de la communauté. L'enseignant aura recours autant à la médiation dans les apprentissages qu'à la collaboration entre les pairs.
4. L'approche équilibrée **accorde de l'importance au choix des textes à lire**. Ces derniers seront diversifiés, de qualité, intéressants, stimulants et accessibles.
5. L'approche équilibrée **visé la participation active de l'élève** : elle favorise son enthousiasme par rapport à la lecture, son engagement personnel dans des expériences d'apprentissage et dans le développement de son autonomie.
6. L'approche équilibrée **est fondée sur la recherche**. Ses composantes peuvent varier d'un enseignant à l'autre, mais elles relèvent toutes de données de recherche validées.

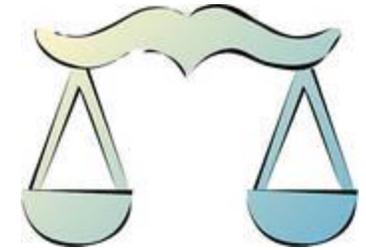
Bref, dans une approche équilibrée, l'enseignant respecte le rythme des enfants, choisit les supports de lecture appropriés, intègre les situations de lecture fonctionnelle et les situations d'enseignement explicite, alterne les situations de communication et les moments de structuration. Pour gérer une approche équilibrée, l'enseignant doit pouvoir compter sur sa compétence professionnelle, qui lui permet de juger de la meilleure façon de répondre aux besoins des élèves eu égard aux connaissances actuelles en matière d'enseignement-apprentissage de la lecture.

(Giasson, 2003)

SCHÉMA DE L'APPROCHE ÉQUILBRÉE

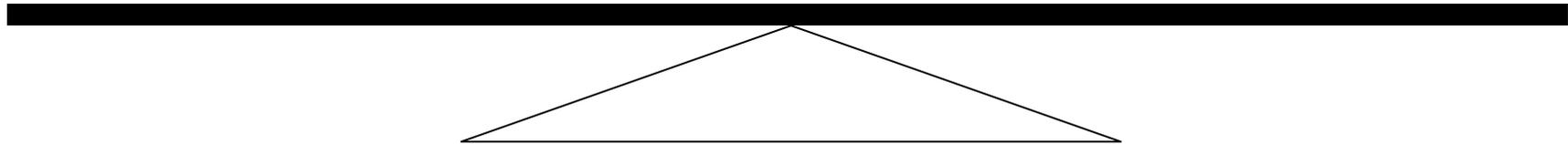
Enseigner la lecture, c'est...

prendre **quotidiennement** les décisions pour faire de chacun des élèves un meilleur lecteur...



... en assurant un équilibre entre :

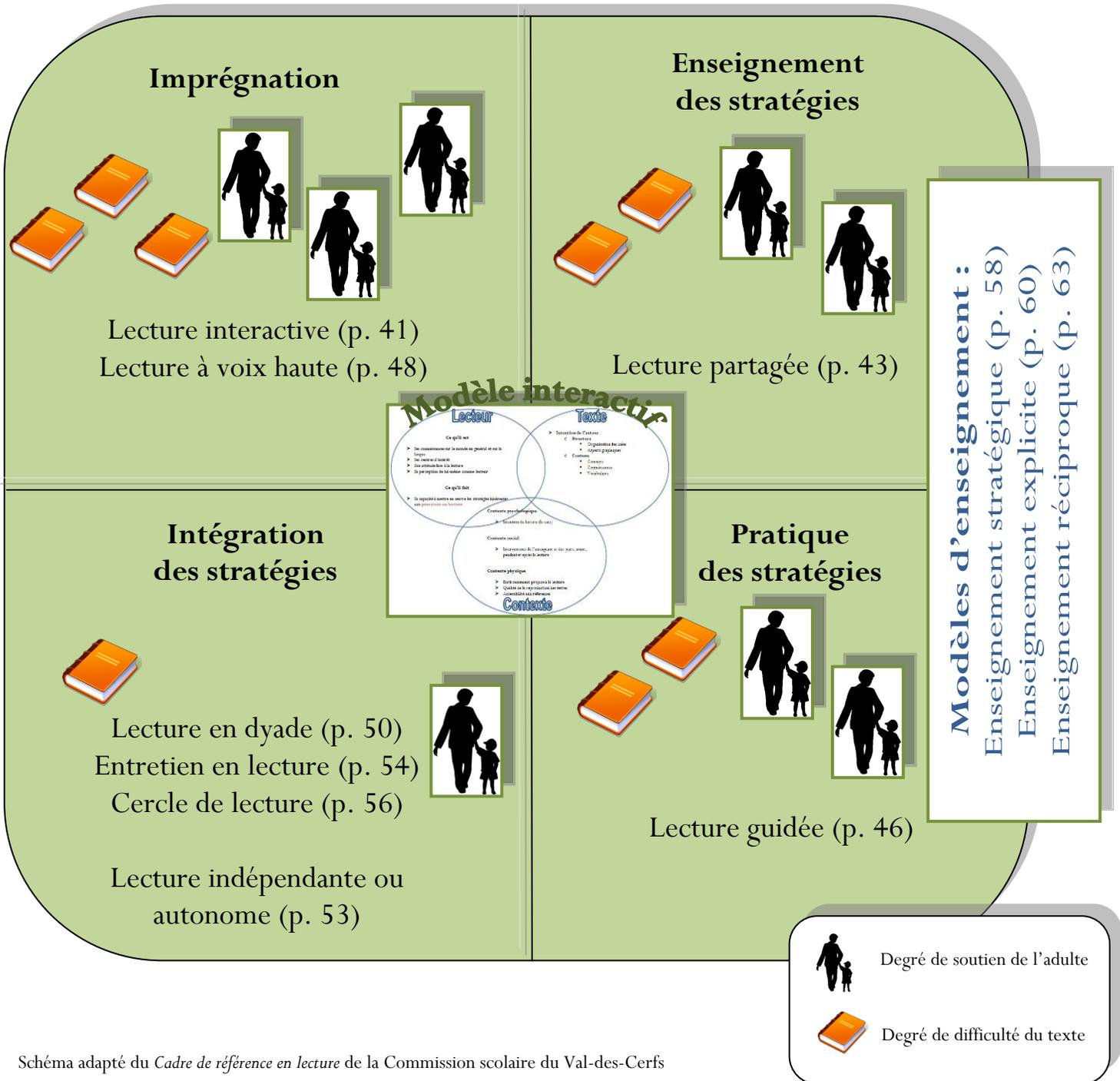
les besoins de l'élève	ET	le soutien offert
les découvertes de l'élève	ET	l'enseignement explicite
les tâches choisies en fonction des besoins de l'élève	ET	celles qui le sont en fonction du programme
la compréhension	ET	le code
les interventions spontanées	ET	les activités didactiques planifiées
les textes choisis par l'élève	ET	ceux qui sont proposés par l'enseignant
les observations faites au jour le jour	ET	les situations d'évaluation formelles



Dispositifs en lecture

Un dispositif en lecture est une pratique pédagogique utilisée par l'enseignant avec un ou des élèves. Pour chacun de ces dispositifs, les objectifs poursuivis, le rôle de l'enseignant et le niveau de complexité des textes différent.

Dans une optique où l'approche équilibrée est préconisée, il est souhaitable que l'enseignant fasse un choix minutieux de ces dispositifs selon le moment de l'année, les élèves ciblés et les intentions pédagogiques poursuivies. Choisir un dispositif en lecture, c'est trouver l'équilibre entre les besoins des élèves et le soutien offert par l'enseignant.



LA LECTURE INTERACTIVE

OBJECTIFS

La lecture interactive permet de sensibiliser les élèves aux étapes nécessaires à la compréhension en lecture de même qu'à certaines stratégies utiles à la préparation et à la construction de sens du texte. Elle sert aussi à apprendre aux élèves à mettre en œuvre des opérations cognitives dans un contexte où l'adulte fait la lecture afin qu'ils puissent les réinvestir dans un contexte de lecture autonome.

ORGANISATION

La lecture interactive est une activité de groupe où l'enseignant lit un texte à voix haute à ses élèves. Il anime des discussions à toutes les étapes de la leçon.

CHOIX DE TEXTES

Le niveau de complexité des textes pourrait être assez élevé étant donné que la lecture est entièrement assumée par l'enseignant. Il va sans dire que les textes choisis devraient être plus complexes que ce que les élèves pourraient lire de façon autonome pour permettre aux élèves d'anticiper le contenu, de réagir, de faire des liens, etc.

RÔLE DES ÉLÈVES

Les élèves participent activement à créer l'intention de lecture, à interpréter le contenu et à réagir au texte. Ils écoutent attentivement la lecture faite par l'enseignant.

RÔLE DE L'ENSEIGNANT

L'enseignant prépare l'intention de lecture et lit le texte en laissant beaucoup de place à l'anticipation et aux réactions des élèves.

DÉROULEMENT

- **PRÉPARATION**

1. Expliquer le choix du livre.
2. Construire une intention de lecture.

Pistes à considérer pour cette étape importante :

- Présenter le livre; explorer avec les élèves le titre et l'illustration de la page couverture pour établir le contexte.
- Amener les élèves à faire des observations (qui serviront à la compréhension de l'intrigue) et susciter un premier questionnement.
- Explorer au besoin la 4^e de couverture et poursuivre la réflexion utile à la construction de l'intention de lecture.
- Survoler quelques illustrations qui montrent l'évolution de l'intrigue et qui contribuent à enrichir l'intention de départ.
- Interroger les élèves pour les amener à construire plus explicitement cette intention : que cherche-t-on? Que veut-on découvrir? ATTENTION à ne pas tout révéler.
- Inviter les élèves à préciser l'intention de lecture (la proposer au besoin).

Les élèves doivent avoir plein de questions dans leur tête avant de commencer la lecture.

- **RÉALISATION**

Procéder à la lecture proprement dite tout en invitant les élèves à anticiper régulièrement la suite des énoncés, des événements ou du récit.

Laisser les élèves commenter et réagir, car certains se rappellent des hypothèses formulées lors de la préparation. Les hypothèses sont réajustées au fil de la lecture.

- **INTÉGRATION**

Inviter les élèves à exprimer, leur plaisir ou leur surprise.

Inviter les élèves à faire des liens avec leur expérience personnelle ou avec d'autres œuvres... à réagir.

Inviter les élèves à réfléchir à certains aspects du texte en donnant leur interprétation; les amener à justifier cette dernière.

Revenir sur l'intention de lecture construite au départ.

Inviter finalement les élèves à réfléchir sur la manière dont la lecture a été réalisée :

- Comment a-t-on préparé notre lecture?
- Comment la lecture a-t-elle été faite?
- Qu'est-ce que nous avons fait après la lecture?

(Adaptation de Drolet, 2008)

LA LECTURE PARTAGÉE

OBJECTIFS

La lecture partagée est une approche d'enseignement de la lecture dans laquelle les enseignants travaillent en collaboration avec un groupe d'élèves pour lire, discuter et acquérir des connaissances présentées dans un texte.

La lecture partagée favorise l'apprentissage des stratégies de lecture et le développement des habiletés en utilisant de nombreux types de textes et en bénéficiant de la participation de chacun.

ORGANISATION

L'enseignant expose le texte dans un grand format, ce qui permet à tous les élèves de suivre le texte en même temps. On peut utiliser des textes écrits au tableau, présentés au rétroprojecteur, transcrits sur de grands cartons, numérisés et présentés à l'aide d'un projecteur ou encore d'un tableau interactif.

La lecture partagée se déroule avec une partie de la classe ou avec la classe entière. Les élèves se prêtent plus facilement au dialogue quand ils sont assis en petit groupe.

Les élèves sont assis le plus près possible de l'enseignant, de façon à voir le texte ou le livre aisément.

Une séance de lecture partagée peut durer de **15 à 30 minutes**, selon l'âge des élèves.

CHOIX DES TEXTES

Le choix du texte est important. Il doit être sélectionné en fonction des objectifs à atteindre et il doit répondre aux besoins d'apprentissage des élèves. Il doit contenir suffisamment de défis pour le lecteur et d'éléments susceptibles de l'aider. Son niveau de difficulté peut être plus élevé que celui des textes lus par les élèves de façon autonome.

On peut utiliser divers types de textes : informatifs, narratifs, expressifs, incitatifs, ludiques, poétiques.

Chez les tout petits, on peut présenter des textes complets même si les élèves ne savent pas encore lire. Tout est dans l'aide qui sera donnée aux élèves. Au début de l'année, cette aide sera complète, en ce sens que l'enseignant lit tout le texte pour les élèves; il veillera cependant à suivre le texte avec le doigt pour que les élèves établissent la relation entre les mots lus et les mots écrits. Déjà à la deuxième lecture, certains enfants reconnaîtront le nom du personnage ou un mot contenant une lettre familière; ils commenceront alors à participer à la lecture. Cette participation deviendra de plus en plus grande, grâce aux interventions de l'enseignant qui guidera les élèves vers les stratégies de lecture.

RÔLE DES ÉLÈVES

Tous les élèves sont actifs au même moment.

Ils collaborent aux discussions et à la recherche de sens.

RÔLE DE L'ENSEIGNANT

L'enseignant démontre l'utilisation d'une stratégie, pose des questions portant à la réflexion et oriente les réponses des élèves afin qu'ils apprennent à réfléchir de façon autonome.

- **PRÉPARATION**

La séance s’amorce par une discussion sur le titre et les illustrations, et par l’activation des connaissances antérieures. L’enseignant invite les élèves à prédire ce dont il sera question dans le texte; ils seront ainsi déjà préparés au vocabulaire et au contenu du texte.

- **RÉALISATION**

L’enseignant (ou un élève bon lecteur) lit le texte à voix haute. Les autres suivent à l’unisson. Si le texte est très difficile à déchiffrer ou encore, si les élèves ne savent pas encore lire, l’enseignant fait une première lecture seul. Les élèves participent à la seconde lecture.

Au cours de la lecture, l’enseignant attire l’attention des élèves sur certains éléments qu’il avait prévu exploiter lors de la planification de l’activité : certaines unités graphiques, certains mots, certaines stratégies de lecture, etc. Il est important de choisir quelques éléments seulement, car il ne faut pas étudier le texte jusqu’à épuisement de l’intérêt.

- **INTÉGRATION**

Après la lecture, c’est le moment où l’enseignant établit des liens plus larges avec d’autres textes et aide les élèves à approfondir leur compréhension. Il les encourage à résumer le texte et à exprimer leurs réactions personnelles. Ce travail en groupe sur un texte signifiant permet de mieux comprendre les relations entre les personnages et de faire des liens avec leurs propres expériences.

L’enseignant invite aussi les élèves à :

- décrire les stratégies utilisées en expliquant comment la stratégie proposée leur a permis de mieux comprendre le texte;
- réfléchir aux autres tâches ou contextes pour lesquels il serait pertinent d’appliquer ces stratégies.

PARTICULARITÉS

En lecture partagée, les élèves peuvent lire et comprendre des textes plus complexes qu’ils peuvent le faire en lecture autonome. L’interaction des pairs leur permet d’exprimer leur accord ou leur désaccord et de participer plus facilement à la conversation. Les élèves peuvent se consulter brièvement avant de communiquer leurs idées et leurs hypothèses au groupe. Ces formes d’apprentissage en collaboration favorisent le développement de l’expression orale et encouragent l’entraide.

La lecture partagée favorise l’apprentissage des **stratégies de lecture** et le développement des habiletés en utilisant de nombreux types de textes.

La lecture partagée permet un enseignement explicite des stratégies d’identification des mots et de compréhension. Une raison importante d’utiliser la lecture partagée est de développer les habiletés supérieures de la pensée des élèves pour les conduire à une compréhension plus approfondie et plus subtile des textes.

Chacun des élèves y trouve son compte :

- l'enfant moins avancé s'identifie avec le groupe et prend de l'assurance;
- l'élève plus habile découvre d'autres aspects du texte.

Un **sentiment d'apprentissage collectif** dans une communauté d'apprenants se développe à partir de cette collaboration. Se réunir autour d'un livre ou d'un texte implique une interaction. **L'apprentissage de la lecture repose non seulement sur l'interaction de l'élève et du texte, mais aussi des élèves entre eux.** La **métacognition** s'ajoute à ces notions et s'avère une composante importante du processus d'apprentissage de la lecture.

(Adaptation d'un extrait du site de l'école L'Harmonie et de Giasson, 2003)

LA LECTURE GUIDÉE

OBJECTIFS

La lecture guidée permet aux élèves d'appliquer les stratégies enseignées et à l'enseignant, de voir comment ceux-ci les réinvestissent et de quel type d'aide ils ont besoin pour progresser. Le soutien par l'enseignant et les pairs est privilégié.

ORGANISATION

La lecture guidée est une activité planifiée qui se fait avec de **petits groupes** et dans laquelle l'enseignant aide les élèves à devenir des lecteurs autonomes.

La lecture guidée s'effectue idéalement avec de petits groupes de **trois à six élèves** et **dure une quinzaine de minutes** en moyenne.

Pour regrouper les élèves, il faut déterminer ce que chacun des élèves sait et ce qu'il a besoin d'apprendre (par exemple, apprendre à confirmer ses hypothèses en vérifiant les lettres du mot). Les regroupements seront flexibles, car le choix des élèves qui formeront le sous-groupe dépend de l'intention pédagogique de l'enseignant.

CHOIX DE TEXTES

Tous les membres d'un sous-groupe donné possèdent **un exemplaire du même texte**; le niveau de difficulté du texte a été choisi en fonction du niveau d'habileté des élèves du sous-groupe.

RÔLE DES ÉLÈVES

La plus grande partie de la rencontre est consacrée à la lecture autonome; ce n'est pas l'enseignant qui fait la lecture, mais bien les élèves.

RÔLE DE L'ENSEIGNANT

L'enseignant aide les élèves, par médiation et étayage, à surmonter les obstacles liés à l'identification des mots et à la compréhension du texte.

DÉROULEMENT

- **PRÉPARATION**

Chaque rencontre commence par un **rappel des stratégies enseignées** à tout le groupe. Il est utile que ces stratégies soient affichées au mur ou reproduites sur un signet à portée de main des élèves.

Après ce bref rappel, l'enseignant présente **la stratégie du jour**, qui correspond en fait à un besoin commun de tous les membres du groupe (ex. : trouver le sens de mots nouveaux, résumer des parties de texte).

L'enseignant remet aux élèves le texte choisi et les aide à en faire le **survol**.

- **RÉALISATION**

Les élèves lisent ensuite silencieusement une partie du texte. L'enseignant discute avec eux sur cette partie du texte; il les guide dans l'utilisation de la stratégie à maîtriser en fournissant le niveau de soutien nécessaire.

Les élèves lisent ensuite une autre partie du texte et s'arrêtent de nouveau pour discuter avec l'enseignant.

- **INTÉGRATION**

Le dernier temps de la rencontre consiste à revenir sur l'ensemble du texte. C'est le moment où l'enseignant établit des liens plus larges avec d'autres textes et aide les élèves à approfondir leur compréhension. Il les encourage à :

- résumer le texte;
- exprimer leurs réactions personnelles;
- décrire les stratégies utilisées en expliquant comment une stratégie donnée leur a permis de mieux comprendre le texte;
- réfléchir aux autres tâches ou contextes pour lesquels il serait pertinent d'appliquer ces stratégies.

(Adaptation d'un extrait du site de l'école L'Harmonie et de Giasson, 2003)

LA LECTURE À VOIX HAUTE

OBJECTIFS

La lecture à voix haute permet de faire vivre aux élèves l'expérience d'un texte lu par un lecteur habile. Celui-ci partage à ses élèves ses propres coups de cœur en lecture, leur transmet son plaisir de lire et suscite leur propre désir de lire.

Cette façon de faire permet à l'enseignant de familiariser ses élèves à un éventail de textes, d'auteurs et de styles d'écriture. Elle peut servir aussi à présenter un concept particulier, par exemple, une description ou un dialogue efficace.

La lecture à voix haute permet aux élèves d'entendre et d'apprécier le riche langage employé dans des histoires ou des textes qu'ils ne peuvent pas encore lire par eux-mêmes, ou qu'ils n'auraient pas l'idée de lire.

ORGANISATION

La lecture à voix haute est une activité de groupe où l'enseignant lit un texte à voix haute à ses élèves. Ces derniers n'ont pas accès au texte.

Pour créer une ambiance détendue et sympathique, l'enseignant peut regrouper ses élèves près de lui.

Il est important de souligner que ce ne sont pas que les lecteurs débutants qui bénéficient de ce type de lecture. À tous les niveaux scolaires, la lecture à voix haute est reconnue pour être un facteur important dans la réussite des élèves en lecture.

CHOIX DE TEXTES

Le niveau de complexité des textes pourrait être assez élevé étant donné que la lecture est entièrement assumée par l'enseignant. Il va sans dire que les textes choisis devraient être plus complexes que ce que les élèves pourraient lire de façon autonome.

Il est primordial que les textes choisis interpellent les élèves. Ils devraient être riches afin de donner l'occasion aux élèves de discuter, de participer activement et de susciter l'anticipation. Le choix des livres devrait aussi refléter les différentes cultures des élèves afin qu'ils se reconnaissent dans les personnages et qu'ils établissent des liens avec leur vécu.

RÔLE DES ÉLÈVES

Tous les élèves entendent le même texte au même moment. Ils participent à la discussion animée par l'enseignant.

RÔLE DE L'ENSEIGNANT

L'enseignant lit le texte à voix haute en employant un ton aussi théâtral que possible. Il réfléchit à voix haute et modèle le comportement d'un lecteur compétent en préparant la lecture, en marquant les intonations et les pauses, en ajustant le rythme de sa lecture, en formulant et en vérifiant ses hypothèses ainsi qu'en exprimant ses réactions et ses questionnements face au texte.

- **PRÉPARATION**

L'enseignant présente le texte choisi en insistant sur les raisons qui ont guidé son choix ainsi que ses objectifs.

- **RÉALISATION**

Selon l'objectif poursuivi, l'enseignant suspendra régulièrement sa lecture pour inviter ses élèves à participer à une discussion en lien avec le texte, soit en leur demandant de prédire la suite des événements, d'établir des liens avec un autre texte, d'observer un style d'écriture, etc.

- **INTÉGRATION**

Pour terminer, l'enseignant animera une discussion qui permettra aux élèves d'avoir une vue d'ensemble sur le texte et sur ce qu'ils retiennent de l'exercice.

L'activité peut amener les élèves à une nouvelle tâche, comme un exercice d'écriture ou d'autres lectures.

(Adaptation de Routman, 2007)

LA LECTURE EN DYADE

OBJECTIFS

TUTORAT	AUTRES MODALITÉS DE DYADES
La lecture en tutorat donne la possibilité d'augmenter la fluidité et l'aisance à lire. L'aspect compréhension, sous forme de rappel, fait aussi partie des objectifs principaux.	La lecture en dyade offre l'avantage de partager la lecture avec un autre élève et, par la suite, sa compréhension, son interprétation, ses réactions et son appréciation d'une lecture commune.

ORGANISATION

TUTORAT	AUTRES MODALITÉS DE DYADES
Deux possibilités s'offrent à l'enseignant pour la formation des dyades : deux élèves ou un élève et l'enseignant. Dans le cas où l'équipe serait composée de deux élèves, l'élève plus habile (habituellement d'une classe de niveau supérieur) soutient l'élève qui l'est moins. Il importe que la dyade demeure stable pour une certaine période. Les rencontres de tutorat doivent être régulières et assez fréquentes.	Les dyades sont formées de deux élèves. Selon l'objectif de l'enseignant, les dyades peuvent être homogènes (élèves de même niveau d'habileté) ou hétérogènes (élèves d'habiletés variées).

CHOIX DE TEXTES

TUTORAT	AUTRES MODALITÉS DE DYADES
Le texte doit constituer un défi raisonnable pour l'élève en difficulté et le tuteur doit pouvoir en faire une lecture fluide.	Il faut que le texte fasse l'objet de consensus entre les élèves, en fonction de leurs intérêts.

RÔLE DES ÉLÈVES

TUTORAT	AUTRES MODALITÉS DE DYADES
Deux rôles distincts s'opposent : <ul style="list-style-type: none">- le tuteur : Il détient un rôle de médiateur entre l'élève en difficulté et le texte. Il lit, en insistant sur la justesse des mots, la ponctuation et l'intonation.- Le tuteuré : Il relit en tentant d'imiter le tuteur.	Les élèves se partagent la lecture et s'entraident pour construire le sens de ce qui a été lu. Pour favoriser la gestion de la classe, l'autonomie des dyades est primordiale.

RÔLE DE L'ENSEIGNANT

TUTORAT	AUTRES MODALITÉS DE DYADES
L'enseignant doit modeler les comportements à adopter et les stratégies à utiliser lorsqu'un élève éprouve de la difficulté.	
Aussi, il doit expliquer et démontrer aux tuteurs comment soutenir celui qui apprend. Lorsque la dyade est composée de l'enseignant et d'un élève, il incarne le rôle du tuteur.	L'enseignant circule afin d'offrir du soutien aux dyades, au besoin.

DÉROULEMENT

• PRÉPARATION

TUTORAT	AUTRES MODALITÉS DE DYADES
Avant chaque séance de lecture en dyade, l'enseignant doit faire un rappel des stratégies à utiliser pour le type de texte à lire.	

• RÉALISATION

TUTORAT	AUTRES MODALITÉS DE DYADES
<p>D'abord, le tuteur prédit le contenu du texte. Le tuteur l'amène à améliorer ses prédictions, en tenant compte des illustrations et en utilisant un vocabulaire précis. Ensuite, la dyade fait une lecture du texte de la façon suivante : le tuteur lit le titre, en suivant du doigt. Le tuteur fait de même. Le tuteur et le tuteur poursuivent leur lecture en conservant ce même fonctionnement, une phrase à la fois. Puis, la dyade procède à une relecture du texte toujours de la même façon. Par la suite, les deux participants inversent les rôles.</p> <p>Avec des élèves plus avancés, le tuteur peut lire un groupe de phrases avant de laisser la parole au tuteur.</p> <p>Dans un dernier temps, le tuteur redit le texte dans ses mots. Au besoin, le tuteur l'aide en lui posant des questions, par exemple : « Qu'est-il arrivé ensuite? » ou « Qu'as-tu appris d'autre? ».</p>	<ul style="list-style-type: none"> • LIRE EN TANDEM Chacun des élèves possède un exemplaire du texte et le lit individuellement. Les échanges ont lieu après la lecture du texte ou du passage choisi. Il s'agit donc d'une pratique autonome de la lecture. • LIRE À RELAIS Un des deux élèves lit une page ou un paragraphe, puis son partenaire lit la page ou le paragraphe suivant. • LIRE EN CHŒUR Les partenaires lisent simultanément la même section d'un livre. • LIRE ET RELIRE Un élève lit un paragraphe que son partenaire relit ensuite. Le plus habile des lecteurs lit en premier, de sorte que l'autre entend le rythme, l'intonation et les mots exacts du texte qu'il tente ensuite de lire comme l'a fait son partenaire. • LIRE DES LIVRES DIFFÉRENTS Chaque membre de la dyade tient un livre différent. Les élèves lisent à tour de rôle dans leur livre, tandis que leur partenaire écoute et vérifie la compréhension. À un point d'arrêt convenu d'avance, l'élève s'arrête et écoute attentivement son partenaire lui lire à son tour une section de son livre. Les partenaires vérifient la compréhension, puis reprennent la lecture.

- INTÉGRATION

TUTORAT	AUTRES MODALITÉS DE DYADES
L'enseignant effectue un retour sur les stratégies utilisées et l'efficacité de la dyade.	

LA LECTURE INDÉPENDANTE OU AUTONOME

OBJECTIFS

La lecture indépendante permet d'augmenter l'aisance et la fluidité des élèves. Elle développe aussi la résistance du lecteur.

ORGANISATION

Il s'agit d'une pratique autonome de lecture. L'élève lit, seul et en silence, un texte.

CHOIX DE TEXTES

Le texte devrait idéalement être choisi par l'élève, en fonction de ses besoins et intérêts, et représenter un défi raisonnable.

RÔLE DES ÉLÈVES

L'élève doit faire un bon choix de texte lui permettant de s'engager activement dans sa lecture ce qui lui permettra de mobiliser l'attention nécessaire pour l'apprécier; cet aspect devenant une source de motivation pour de futures lectures.

RÔLE DE L'ENSEIGNANT

L'enseignante soutient l'élève dans son choix et enseigne des critères de sélection. Il supervise la compréhension de l'élève et l'assiste en cas de besoin. Il confirme, apprécie et souligne les efforts du lecteur.

DÉROULEMENT

- **PRÉPARATION**

L'élève choisit sa lecture en fonction de ses besoins et intérêts ainsi que sur les critères de choix qui lui ont été enseignés.

- **RÉALISATION**

L'élève procède à la lecture de son texte.

- **INTÉGRATION**

La phase d'intégration est facultative et peut être très variée. Par exemple, la lecture pourrait être réinvestie dans un journal de lecture ou un carnet de lecture, être rappelée à voix haute ou être revue en grand groupe. À l'occasion, la lecture aura simplement servi à alimenter le plaisir de lire!

L'ENTRETIEN DE LECTURE

OBJECTIFS

L'entretien de lecture est un contexte d'observation qui donne à l'enseignant la possibilité de recueillir de l'information sur le développement de la compétence à lire.

ORGANISATION

Il s'agit d'une rencontre individuelle où l'élève lit un texte à voix haute à son enseignant.

CHOIX DE TEXTES

L'enseignant propose un texte correspondant au profil de lecteur de l'élève et qui suscite de l'intérêt chez ce dernier. L'utilisation d'œuvres complètes est de mise pour ce type de dispositif.

RÔLE DES ÉLÈVES

L'élève participe activement à toutes les étapes du déroulement de l'entretien.

RÔLE DE L'ENSEIGNANT

L'enseignant met en place des conditions optimales pour pouvoir observer ce que l'élève sait faire en lui proposant un défi raisonnable, en établissant un climat de confiance, en étant à son écoute et en s'intéressant à ce qu'il a à dire. Les informations recueillies l'aideront à identifier les besoins de l'élève et à fixer avec lui des objectifs réalistes pour progresser en lecture, et des moyens pour les atteindre. Par la suite, il lui proposera des choix de lecture liés aux besoins identifiés.

DÉROULEMENT

• PRÉPARATION

Il importe de soigner la préparation de la lecture. Ce type de préparation rend le texte accessible, suscite l'intérêt et favorise l'engagement du lecteur. Dans cette phase, l'enseignant construit une intention de lecture avec l'élève en recourant parfois au titre, à la quatrième de couverture, au résumé, aux illustrations, en amenant l'élève à faire des prédictions sur le contenu du texte. Il peut aussi l'aider à activer ses connaissances. Puis, l'enseignant prépare l'élève à affronter les difficultés du texte et l'aide à identifier les stratégies dont il aura besoin pour résoudre ses éventuels problèmes. À nouveau, il revient sur l'intention de lecture, précise la manière de le lire (souvent à voix haute) et termine en annonçant la tâche qui suivra la lecture, c'est-à-dire redire l'histoire dans ses mots.

• RÉALISATION

Pendant la lecture de l'élève, l'enseignant intervient le moins possible, pour ne pas freiner le rythme de l'élève et obtenir une représentation juste de ses capacités. Pendant la lecture, l'enseignant doit porter son attention sur deux aspects :

- la régulation de l'élève : est-ce qu'il s'autocorrige? Est-il conscient de ses pertes de sens?)
- sa compréhension : est-ce qu'il prévoit les événements? Fait-il spontanément des interprétations?

• INTÉGRATION

L'enseignant demande à l'élève de faire un rappel de sa lecture. Il le questionne de façon à le faire réagir et interpréter le texte ainsi qu'à approfondir sa compréhension. Il fait un retour sur l'efficacité des stratégies utilisées, dont celles suggérées lors de la phase de préparation. L'enseignant termine l'entretien en questionnant l'élève sur sa conception de la lecture en général.

PARTICULARITÉS

Tout au long de l'entretien, l'enseignant note ses observations dans un tableau synthèse. Il consigne ainsi ses informations. Elles lui serviront à réguler son enseignement.

Durant la phase de préparation, en certaines occasions, l'enseignant pourrait offrir une sélection de textes accessibles à l'élève. Il lui suggérerait de les survoler afin de choisir celui qui l'intéresse le plus.

Chez le lecteur plus habile, il est possible de faire préalablement lire, de façon autonome, le texte à l'élève. Lorsqu'il a terminé sa lecture, il partage avec son enseignant sa propre interprétation du texte et lui livre ses réactions. À certains moments, il peut choisir des extraits à lire à voix haute pour justifier son appréciation. Cette façon de faire permet à l'enseignant de mener plusieurs entretiens simultanément et de gagner du temps.

(Adaptation de Drolet, 2008)

LE CERCLE DE LECTURE

OBJECTIFS

Le cercle de lecture permet aux élèves de commenter les textes de différentes façons et de diriger eux-mêmes la discussion. On compare souvent le cercle de lecture à la « conversation à la table du diner ».

ORGANISATION

Dans les cercles littéraires, les élèves sont répartis en sous-groupe (de 4 à 6 élèves) qui ont lu le même livre, et les discussions ont lieu sur une période de deux à trois semaines environ. Il faut donc prévoir plusieurs exemplaires de quelques œuvres jeunesse.

CHOIX DE TEXTES

Les livres présentés devraient susciter l'intérêt des élèves en respectant leur habileté à lire. Il faut donc prévoir des œuvres de complexité variable.

RÔLE DES ÉLÈVES

Les élèves lisent leur livre de façon autonome en s'arrêtant après chaque chapitre pour noter leurs observations dans leur carnet. Ils doivent se préparer pour la rencontre du cercle où ils auront à alimenter la discussion.

RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Le rôle de l'enseignant est « essentiellement d'aider les élèves à mener des discussions fructueuses par des interventions qui se feront avec toute la classe, avant ou après les rencontres des cercles. » Ce rôle comprend trois aspects :

- La démonstration consiste à faire part aux élèves de ses propres réactions au texte. En participant ainsi à la discussion, l'enseignant démontre qu'il s'agit d'un échange et non pas d'une évaluation. Il contribue également au développement de la compétence à réagir de ses élèves en donnant des indications sur la façon de faire.
- La facilitation consiste à aider les élèves à expliciter leurs réponses personnelles durant les discussions.
- L'enseignement consiste à enseigner ce qu'est une discussion pertinente. Les élèves seront amenés à comprendre qu'une réponse personnelle pertinente fait avancer la discussion, tandis qu'une réponse personnelle non pertinente la restreint puisque personne n'a rien d'autre à dire à ce propos. L'enseignant peut donner des exemples et de bonnes réponses, et aussi de bonnes questions.

DÉROULEMENT

- **PRÉPARATION**

L'enseignant fait d'abord la promotion des livres parmi lesquels les élèves pourront choisir en présentant les personnages et en situant l'histoire. Les élèves sont ensuite invités à coter, sur un coupon, les livres par ordre de préférence. La formation des équipes tiendra donc compte, le plus possible, du premier choix des élèves. L'enseignant veillera toutefois à ce que les groupes soient hétérogènes.

- **RÉALISATION**

Tout d'abord, les élèves doivent faire la lecture de leur livre par section, à raison d'un ou deux chapitres par période, selon la longueur. Il faut donc prévoir de 6 à 10 périodes de lecture. L'enseignant s'assure aussi que tous les sous-groupes arrivent au dernier chapitre en même temps.

Ensuite, pour se préparer à la rencontre de son cercle, l'élève inscrit ses réactions sur un carnet préparé à cet effet. Le carnet pourra comporter des pages sur lesquelles on trouve une partie lignée servant à écrire des commentaires, des interrogations et des jugements ainsi qu'une partie non lignée réservée aux dessins. À la fin de chaque chapitre, les élèves choisiront une piste à explorer et à inscrire au carnet.

Les membres du cercle littéraire se rencontrent après la lecture de chacun des chapitres de leur livre. Il y a donc un va-et-vient entre la lecture et la discussion. La discussion dure environ 20 minutes et se fait à l'aide des carnets personnels. Les équipes peuvent fonctionner avec ou sans animateur.

- **INTÉGRATION**

Au moment de la dernière rencontre du cercle de lecture, l'enseignant fait un retour sur les aspects relatifs au fonctionnement et ceux plus spécifiquement littéraires.

PARTICULARITÉS

Les cercles littéraires peuvent prendre des formes variées. Il est possible d'utiliser un ensemble de textes, c'est-à-dire des textes différents qui ont un point en commun par exemple, le même auteur ou le même thème. La discussion sera un peu différente puisqu'elle portera plutôt sur des comparaisons. Il est aussi possible d'utiliser un même livre pour toute la classe. La discussion y sera effectuée en deux temps : d'abord en sous-groupe, puis en grand groupe pour partager les points de vue. Cette formule peut être intéressante pour les élèves qui ont peu d'expérience des cercles littéraires; elle leur permet de voir des exemples de discussions abordées par les autres groupes. Par contre, les élèves sont moins engagés dans le choix du livre puisqu'il n'y a qu'un seul livre choisi pour le groupe.

(Adaptation de Giasson, 2003)

Plusieurs auteurs ont documenté les cercles de lecture. Il y a autant de variantes que d'auteurs! Certains proposent des rôles spécifiques à attribuer aux élèves lors des rencontres de cercle. Pour découvrir d'autres variantes, l'ouvrage d'Harvey Daniels est une bonne référence. (voir la bibliographie commentée en page 74)

Modèles d'enseignement

MODÈLE DE L'ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE

CARACTÉRISTIQUES

L'enseignement stratégique présente un modèle de l'apprentissage et de l'enseignement élaboré à partir des données de recherches les plus récentes issues du courant de la psychologie cognitive.

L'enseignement stratégique vise à faire prendre conscience à l'élève des stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise lors des activités d'apprentissage. Il est axé sur la construction active et personnelle des savoirs et des savoir-faire par l'élève, ce qui l'inscrit dans le courant constructiviste de l'apprentissage. L'enseignement stratégique accorde une très grande importance aux connaissances antérieures de l'élève et au transfert de ses nouvelles connaissances.

Cette approche préconise des interventions suivant le continuum modélisation, pratique guidée et pratique autonome.

L'enseignant « stratégique » est un médiateur. Il propose des tâches fortement contextualisées auxquelles l'élève accorde du sens. Il définit et analyse les types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles) associés à l'objet d'apprentissage. Il prévoit comment activer les connaissances antérieures et comment en tenir compte avant, pendant et après l'apprentissage. Il structure les activités d'apprentissage de sorte que l'élève développe sa compétence et puisse éventuellement y recourir dans un autre contexte. Il prévoit et structure **l'enseignement explicite** des stratégies cognitives et métacognitives propres à l'objet d'apprentissage en vue du transfert des connaissances.

L'élève, dans ce contexte, construit de manière active et personnelle ses savoirs et ses savoir-faire : le Programme de formation parle plutôt de compétences et de savoirs essentiels. Il intègre ses nouvelles connaissances à ses connaissances antérieures et restructure le tout de manière cohérente. Il devient conscient de son processus d'apprentissage. C'est un élève « acteur » qui pose des questions, se pose des questions, est ouvert aux activités proposées, prend des risques, prend des initiatives, fait des propositions, fait des essais, accepte de faire des erreurs, décrit les liens qu'il fait, participe aux échanges avec ses pairs et accepte d'expliquer aux autres sa démarche.

(Moisan, 2003)

1- L'APPRENTISSAGE est un processus **actif et constructif**.

2- L'APPRENTISSAGE est essentiellement l'établissement **de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures**.

3- L'APPRENTISSAGE concerne autant les connaissances

- déclaratives (le quoi?) d'un savoir ou d'un savoir-faire
- procédurales (le comment?)
- conditionnelles (le quand? Le pourquoi?)

4- L'APPRENTISSAGE exige **l'organisation constante des connaissances**, soient-elles déclaratives, procédurales ou conditionnelles, et cela en fonction du mode de représentation en mémoire propre à chaque type de connaissance.

5- L'APPRENTISSAGE des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles d'un savoir ou d'un savoir-faire doit concourir à la construction des stratégies cognitives et métacognitives.

Ces stratégies s'échafaudent à l'aide de **l'enseignement explicite : modelage, pratique guidée, pratique coopérative et pratique autonome**.

6- L'APPRENTISSAGE concerne autant les dimensions affectives que cognitives du processus et la motivation scolaire de l'élève détermine son degré d'engagement, de participation et de persistance dans la tâche.

(Tardif et Ouellet, 1995)

MODÈLE DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE

CARACTÉRISTIQUES

Ce modèle s'applique à l'enseignement de la compréhension en lecture tout comme aux stratégies métacognitives et d'autorégulation.

Il repose essentiellement sur les conduites de l'enseignant, qui joue donc un rôle de « lecteur accompli pouvant servir de modèle et de guide pour ses élèves » (Giasson, 1990).

Il doit aller plus loin que le simple fait de poser des questions ou de faire répéter des tâches de lecture par les élèves. Il [doit] ajouter une fonction explicative [à ses pratiques, celle de] dire aux élèves pourquoi une réponse n'est pas adéquate et comment on peut utiliser des stratégies pour arriver à des réponses meilleures. (Giasson, 1990)

Au début d'une leçon en lecture, l'enseignant offre un soutien maximal aux élèves; en d'autres mots, il porte l'entière responsabilité de l'enseignement; puis, graduellement, il étaye ce soutien en partageant la responsabilité avec ses élèves; à la fin de la leçon, l'enseignant devrait pouvoir leur transmettre la complète responsabilité de la lecture, signifiant que les élèves maîtrisent les stratégies en lecture et les utilisent de façon autonome.

Pendant le déroulement de l'enseignement explicite, l'enseignant vise à faire acquérir des connaissances sur les stratégies de lecture. Ainsi, selon l'étape, vu le degré d'avancement des élèves quant à ces compétences, l'enseignant insistera sur le quoi utiliser comme stratégie (connaissances déclaratives), sur le pourquoi et le quand l'utiliser (connaissances pragmatiques ou conditionnelles) ainsi que sur le comment l'utiliser (connaissances procédurales) (Boyer, 1993; Giasson, 1990).

(Théorêt et Dumais, 2004)

MISE EN ŒUVRE DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE D'UNE STRATÉGIE

Étape 1 : Le **quoi** (la stratégie en cause)

☞ L'enseignant donne alors une **brève explication** de la stratégie qu'il va enseigner et fait compléter cette explication par les apprenants s'il y a lieu.

Étape 2 : Le **pourquoi** (l'importance de la stratégie)

☞ L'enseignant explique aux apprenants à quoi cette stratégie va leur servir, qu'elle en est **l'utilité** et complète la liste des avantages avec eux.

Étape 3 : Le **comment** (la façon de faire, la procédure à suivre)

- ☞ L'enseignant, à ce moment, fait appel en **questionnant** les apprenants, aux façons de faire qu'ils utilisent ou qu'ils pourraient utiliser devant ce type de situation problème, finalise dans des termes précis pour eux la procédure qui sera enseignée et établit un ordre dans la séquence.

Le modelage

Informers les élèves de l'objet et de l'utilité du modelage.

- ☞ L'enseignant **modèle** la façon de faire, c'est-à-dire applique la stratégie dans un contexte réel devant les apprenants en **verbalisant** ce qui se passe dans sa tête à chaque étape de l'opération.
- ☞ « Je vais vous montrer quelles sont les étapes de la procédure que j'utilise pour la stratégie X. Je vais dire tout ce qui se passe dans ma tête :
 - ✓ Les étapes de la procédure que j'utilise...
 - ✓ Comment je les utilise...
 - ✓ Les questions que je me pose...
 - ✓ Les réponses que je me donne...
 - ✓ Les vérifications que je fais pour m'assurer que ma démarche est juste. »
- ☞ Attirer l'attention des élèves sur la manière de réfléchir : se rappeler l'intention de lecture, se poser des questions, valider, vérifier sa démarche, se corriger, recommencer, s'évaluer.
- ☞ Par la suite, il **affiche** cette stratégie quelque part, ou il la remet aux apprenants pour qu'ils puissent l'écrire dans un cahier de procédure et la consulter chaque fois que cela sera nécessaire.

La pratique guidée

Guider l'élève dans la verbalisation de son processus de pensée pour réaliser la tâche.

- ☞ L'enseignant choisit et invite un ou une élève ayant une bonne sécurité affective à venir appliquer la procédure avec son soutien.
- ☞ Il donne une intention d'écoute aux autres élèves de sorte que l'observation favorise l'appropriation de la procédure.
- ☞ Tout au cours du processus, il soutient l'élève; suggère des pistes; au besoin, pose les questions qui l'aident à cheminer; l'invite à se référer aux étapes de la procédure consignée; l'aide à auto évaluer sa démarche au regard de la procédure consignée.

La pratique coopérative

Proposer une situation où chaque élève sera appelé à verbaliser comment il applique la procédure.

- ☞ L'enseignant place les élèves en dyades. Il prévoit deux parties de texte représentant des tâches qui seront attribuées successivement.

- ☞ Il demande à un élève de verbaliser à l'autre élève comment il fait pour appliquer la procédure. L'élève qui écoute joue le rôle de guide. Il convient, au préalable, de préparer ces élèves à jouer ce rôle. Par la suite il inverse les rôles pour l'autre tâche.

La pratique autonome

Amener les élèves à s'évaluer et à prendre conscience des progrès qu'ils réalisent.

- ☞ L'enseignant propose une autre tâche permettant à chaque élève d'appliquer seul la stratégie.
- ☞ Il aide les élèves à évaluer leur démarche à l'aide de la procédure consignée.
- ☞ Il amène les élèves à prendre conscience du cheminement parcouru et à nommer les connaissances acquises.

Étape 4 : Le quand (le moment de l'utilisation de cette stratégie – le transfert)

- ☞ L'enseignant explique alors aux apprenants les **conditions** dans lesquelles cette stratégie doit ou ne doit pas être utilisée et comment ils peuvent en évaluer l'efficacité.

L'enseignant **cherche** aussi avec les apprenants **d'autres situations** dans lesquelles cette stratégie pourrait être utile (**transfert**).

(Adaptation de Tardif, 1992)

MODÈLE DE L'ENSEIGNEMENT RÉCIPROQUE

OBJECTIFS

L'enseignement réciproque est une technique à base de stratégies, qui porte sur la discussion d'un texte sous l'angle de quatre stratégies de compréhension de lecture : **prédire, questionner, clarifier et résumer***. Les objectifs poursuivis par cette technique sont les suivants :

- ☞ Aider les élèves à participer à un exercice de groupe visant à dégager le sens d'un texte;
- ☞ Enseigner aux élèves que le processus de lecture nécessite l'usage continu de ces quatre stratégies essentielles à la compréhension;
- ☞ Donner aux élèves la possibilité de faire un suivi de leur apprentissage et de leurs réflexions.

**Voir l'explicitation de chacune de ces quatre stratégies aux pages 65 à 67.*

MISE EN ŒUVRE DE L'ENSEIGNEMENT RÉCIPROQUE

Au début de l'apprentissage, il revient à l'enseignant de jouer le rôle d'un « facilitateur » qui conduit le dialogue en l'amorçant et en l'alimentant. Puis au fur et à mesure que le dialogue se poursuit, chaque élève devrait être en mesure d'utiliser les stratégies à tour de rôle puis, graduellement, de les appliquer facilement, voire de les maîtriser. Autrement dit, l'enseignant devient un « entraîneur » qui transfère graduellement sa responsabilité aux élèves « qui doivent en venir à jouer le rôle du professeur qui pose des questions, qui résume et qui redresse les erreurs d'interprétation de texte » (Goupil et Lusignan, 1993, p.113).

La démarche issue de **l'enseignement explicite** est une clé importante dans la mise en œuvre de l'enseignement réciproque. Les étapes qui facilitent le déroulement du processus sont les suivantes :

Modelage

- ☞ Expliquez la procédure et chacune des quatre stratégies qui font partie de la discussion
- ☞ Démontrez la réflexion qui entre en jeu dans chacune des autres stratégies à l'aide d'un texte authentique³ et d'activités de réflexion à haute voix.

Pratique guidée

- ☞ Aidez les élèves, dans un contexte d'enseignement à l'ensemble du groupe, à s'engager dans le même type de raisonnement en répondant à des interrogations verbales pour chacune des stratégies.

Pratique coopérative et autonome

- ☞ Formez des groupes de quatre élèves et donnez à chaque groupe un texte à lire et à utiliser pour faire l'exercice de l'enseignement réciproque;
- ☞ Attribuez à chaque membre du groupe une stratégie dont il sera responsable;
- ☞ Demandez aux élèves de reproduire le processus de l'enseignement réciproque tel qu'il leur a été modélisé;

Pratique réflexive

- ☞ Accordez du temps ainsi qu'une fiche à remplir pour noter leurs réflexions sur le processus et la compréhension qu'ils en ont.

³ Un texte que l'élève doit lire dans le cadre d'un projet, d'une autre discipline ou simplement qui répond à l'intérêt de l'élève.

CHOIX DES TEXTES

Comme la pratique de l'enseignement réciproque se fait dans un contexte de travail coopératif, la complexité des textes peut être augmentée. Le niveau d'habileté des élèves de même que le contexte pédagogique dans lequel cette pratique est utilisée déterminent quel niveau de texte il faut choisir. Les textes narratifs devraient comporter une trame complexe faisant appel à la pensée critique (textes résistants) et les textes informatifs devraient avoir une organisation textuelle complexe et suffisamment d'éléments d'information pour que les élèves puissent distinguer le contenu essentiel du contenu accessoire. Les autres disciplines, autres que le français, peuvent offrir un matériel fort intéressant à exploiter dans ce contexte d'apprentissage. Pensons par exemple aux textes de sciences et technologie, en mathématique ainsi qu'en univers social.

PARTICULARITÉS

Les enseignants qui pratiquent l'enseignement réciproque devraient y inclure les quatre éléments fondamentaux suivants : **l'étagage, la réflexion à voix haute, la métacognition et l'apprentissage coopératif**. Ces stratégies d'enseignement et d'apprentissage constituent des éléments clés de cette pratique. Ainsi, l'étagage consiste à offrir aux élèves des contextes où la modélisation et la pratique guidée sont exploitées. Au départ, les élèves peuvent voir des **modèles** des quatre stratégies. Par la suite, ils ont diverses occasions de mettre en pratique l'enseignement réciproque dans un contexte de **pratique guidée**. Enfin, ils travaillent de façon **autonome** lorsqu'ils lisent en se servant des stratégies de cette technique pour arriver à comprendre un texte.

L'enseignement réciproque n'est pas une activité qui se réalise par écrit. Il s'agit plutôt d'une technique de discussion dans laquelle **la réflexion à voix haute** joue un rôle déterminant. Le lecteur a l'occasion d'exprimer verbalement ses pensées à propos de chacune des quatre stratégies. Pareille méthode permet aux apprenants de voir plus clairement les étapes nécessaires pour construire leur compréhension du texte en cours.

La méthode de la réflexion à voix haute va de pair avec la **métacognition**, les apprenants parlant alors de leurs réflexions et de la façon dont ils se servent des prédictions, des questions, des clarifications et des résumés. Dans le cadre de l'enseignement réciproque, les élèves apprennent à réfléchir consciemment à leur utilisation des stratégies. Ils apprennent à employer les mêmes stratégies auxquelles recourt tout bon lecteur lorsqu'ils vérifient leur compréhension en lecture et qu'ils améliorent par le fait même leur propre compréhension.

L'enseignement réciproque tire profit de la **nature coopérative de l'apprentissage** qui fait que la compréhension en lecture peut être approfondie grâce à l'interaction sociale avec d'autres. Les séances d'enseignement réciproque profitent des diverses expériences issues d'activités impliquant les habiletés coopératives.

Explicitation des stratégies

La première stratégie : prédire

Prédire consiste à survoler un texte dans le but d'anticiper ce qui devrait se produire ensuite. Pour faire des prédictions logiques avant de commencer à lire et en cours de lecture, les élèves peuvent se servir des renseignements du texte ainsi que de leurs connaissances antérieures. Le langage que peuvent employer les apprenants pour faire des prédictions comprend les amorces que voici :

- ☞ Je crois que...
- ☞ Je parie que...
- ☞ Je me demande si...
- ☞ J'imagine que...
- ☞ Je suppose que...
- ☞ Je prédis que...

La stratégie qui consiste à prédire aide les élèves à établir une intention de lecture et à mieux clarifier le sens du texte. Elle leur permet d'interagir davantage avec le texte; ils sont alors plus susceptibles de s'intéresser à ce qu'ils lisent tout en améliorant leur compréhension (Fielding, Anderson et Person, 1990; Hansen, 1981).

La deuxième stratégie : questionner

Les bons lecteurs se posent des questions tout au long de leur lecture (Cooper, 1993; Palincsar et Brown, 1986), mais la formulation de questions constitue une tâche difficile et complexe. Quand les élèves savent, avant de commencer leur lecture, qu'il leur faut réfléchir à une question à propos du texte, ils le lisent en prêtant attention aux idées importantes qu'il contient. Ainsi, quand ils lisent le texte, traitent sa signification, font des inférences ainsi que des liens avec leurs connaissances antérieures pour finalement en arriver à formuler une question, ils augmentent automatiquement leur compréhension en lecture (Lubliner, 2001). Au cours des discussions d'enseignement réciproque, les apprenants peuvent être appelés à jouer le rôle de l'enseignant en formulant des questions fondées sur les éléments importants de leur lecture, questions qu'ils se poseront ensuite mutuellement.

Le questionnement constitue une stratégie importante pour tout bon lecteur. Au cours des leçons d'enseignement réciproque, les élèves apprennent à formuler des questions à propos des idées principales et des détails importants d'un texte ainsi que des inférences issues de la lecture, ce qui contribue à améliorer leurs habiletés en compréhension. De plus, les élèves ont l'occasion de poser les questions qui sont survenues en cours de lecture; ce sont ces questions qui leur importent le plus. Cette stratégie devient souvent celle que préfèrent nombre d'entre eux.

La troisième stratégie : clarifier

Il est possible d'enseigner aux apprenants à trouver aisément les mots difficiles et à tenter de les comprendre, mais il s'avère beaucoup plus ardu pour certains élèves de reconnaître les phrases, les passages ou les chapitres qui manquent de clarté. La difficulté réside peut-être dans le fait que parfois, même s'ils parviennent à lire chacun des mots d'une partie de texte donnée, ils n'en comprennent toujours pas l'idée principale. Clarifier aide les apprenants à contrôler leur propre compréhension en cernant les problèmes qu'ils éprouvent pour construire le sens de certains extraits de texte ou mots difficiles. Cette étape de l'enseignement réciproque donne l'occasion à l'enseignant et à ses élèves de trouver ensemble des stratégies de dépannage pour construire le sens de ce qu'ils lisent.

La plupart des apprenants arrivent facilement à repérer les mots qu'ils ne peuvent décoder sans aide.

Le langage que peuvent employer les apprenants pour clarifier comprend ces amorces :

Détermination des éléments problématiques

- ☞ Je n'ai pas compris la partie où...
- ☞ Ce/cette [phrase, paragraphe, page, chapitre] n'est pas clair (e).
- ☞ Cela n'a pas de sens.
- ☞ Je n'arrive pas à comprendre...
- ☞ Il s'agit d'un mot difficile parce que...

Stratégies de clarification

Pour clarifier une idée	Pour clarifier un mot
☞ Je relis les parties que je n'ai pas comprises.	☞ Je relis.
☞ Je poursuis ma lecture pour trouver des indices.	☞ Je cherche des parties du mot que je connais déjà.
☞ Je réfléchis à ce que je sais déjà.	☞ J'essaie de mélanger les sons ensemble.
☞ Je consulte un ami.	☞ Je pense à un autre mot qui ressemble à celui que je trouve difficile.
	☞ Je poursuis ma lecture pour trouver des indices.
	☞ J'essaie de remplacer le mot difficile par un autre mot logique dans le contexte.

L'étape de l'enseignement réciproque qui consiste à clarifier rend la résolution de problèmes en cours de lecture plus explicite pour les élèves. Quand ils apprennent à relever les mots difficiles et les passages déroutants d'un texte ainsi qu'à les clarifier, ils deviennent des lecteurs plus stratégiques.

La quatrième stratégie : résumer

Résumer est un processus complexe qui exige l'orchestration de différentes habiletés et stratégies. Pour résumer de manière efficace, les élèves doivent faire un rappel des seuls éléments importants du texte et les mettre dans le bon ordre. L'organisation du résumé dépend du type de texte – narratif et informatif (Lipson, 1996). Quand ils résument une histoire, les apprenants peuvent se servir du contexte, des personnages, du problème, des événements et de la solution pour guider leur travail. Dans le cas d'un texte informatif, il leur faut plutôt déterminer les points importants et les disposer dans un ordre logique.

Au cours d'une leçon d'enseignement réciproque, l'enseignant et ses élèves modélisent les résumés à tour de rôle. Pour s'aider, les apprenants peuvent recourir aux amorces suivantes :

- ☞ Les idées les plus importantes dans ce texte sont...
- ☞ Cette partie traite de...
- ☞ Ce livre traite de...
- ☞ D'abord...
- ☞ Ensuite...
- ☞ Puis...
- ☞ Enfin...
- ☞ Dans ce texte, on parle de...
- ☞ Dans ce texte, les personnages principaux sont...
- ☞ Un problème survient lorsque...

Les résumés se révèlent d'une extrême importance, car il est prouvé qu'ils améliorent la compréhension en lecture des élèves, de textes tant narratifs qu'informatifs, en les aidant à comprendre de manière générale des histoires, des extraits ou des articles (Rinehart, Stahl et Erickson, 1986 ; Taylor, 1982). Durant les leçons d'enseignement réciproque, les apprenants ont souvent l'occasion de voir les autres élèves de la classe faire des résumés et d'en faire eux-mêmes, ce qui contribue à faire d'eux des lecteurs plus compétents.

(Adaptation de Oczkus, 2010)

Continuum en lecture

Afin d'actualiser les principes directeurs de l'approche équilibrée, le *Continuum en lecture* est un outil pour observer le développement de la compétence à lire et pour intervenir de façon adaptée, c'est-à-dire en fonction des besoins observés chez les élèves. Il présente le développement de la compétence en sept phases, allant de la *phase 1 : La lecture comme jeu symbolique* à la *phase 7 : Le lecteur mieux accompli*. La version papier de cet outil est composée de 2 feuillets.

UN OUTIL POUR OBSERVER

Un premier feuillet, *Profil de l'élève*, définit les sept phases. Des indicateurs présentent, pour chaque phase, des manifestations observables de la compétence. Ces indicateurs sont regroupés en cinq catégories :

- La conception que l'enfant a de la lecture et les manifestations de la compréhension;
- Les manifestations de la lecture oralisée;
- Les stratégies utiles à la gestion de la compréhension;
- Les stratégies utiles à la reconnaissance de mots;
- Les attitudes.

Grâce à ces indicateurs, les enseignants peuvent mieux se documenter avant de porter un jugement sur le niveau de développement de la compétence.

UN OUTIL POUR INTERVENIR

Le continuum est également un outil d'intervention. En effet, grâce au deuxième feuillet *Interventions et dispositions à privilégier à chacune des phases du développement*, l'enseignant peut intervenir auprès de l'élève de façon adaptée, c'est-à-dire en fonction des besoins observés. Ainsi, il propose des stratégies d'intervention à privilégier à chaque phase pour aider l'élève à passer à la phase suivante.

Le *Continuum en lecture* propose une conception de la compétence à lire et une vision des conditions et du soutien utiles à son développement qui sont en lien direct avec le *Programme de formation de l'école québécoise*.



Bibliographie commentée

Commentaires fournis par Richard Migneault, collaborateur au MÉLS pour le Plan d'action sur la lecture à l'école (PALE)

La lecture. De la théorie à la pratique 2^e édition, Jocelyne Giasson
Gaëtan Morin éditeur, 2003

Livre incontournable en lecture au Québec. Jocelyne Giasson fait un tour complet de la situation de l'enseignement de la lecture. Tout enseignant, tout orthopédagogue et tout intervenant devraient avoir lu ce livre, pour mieux comprendre la lecture et pour mieux l'enseigner. Écrit de façon claire, reliant théorie et pratique quotidienne, généreux d'instruments utiles et simples d'utilisation, ce livre est une mine de renseignements inépuisables. À mettre sur la table de chevet et la table de travail de tout pédagogue, enseignants, directions d'école, conseillers pédagogiques, orthopédagogues.

Lire et comprendre : psychologie de la lecture, Caroline Golder, Daniel Gaonac'h
Hachette éducation, 2009

Le goût de lire vient aussi avec la maîtrise des outils qui permettent de déchiffrer, et c'est parce qu'avec l'entraînement ces outils savent se faire oublier que la lecture devient réellement plaisir. L'analyse des mécanismes de la lecture est parfois austère, mais cet ouvrage tente de les présenter de façon claire pour tous ceux qui ont charge d'apprendre à lire aux enfants.

Les difficultés en lecture Diagnostic et pistes d'intervention, Nicole Van Grunderbeeck
Gaëtan Morin éditeur, 1994

Que faire avec les élèves en difficulté de lecture?

Comprendre ce qu'est l'acte de lire.

Connaitre l'élève et sa façon d'apprendre.

Élaborer un plan spécifique qui tienne compte des forces et faiblesses de cet élève.

Tout un programme! Ce livre est une ressource importante pour les orthopédagogues et pour les enseignants de groupes à effectif réduit. L'enseignant de classe régulière y retrouvera également des éléments qui pourront améliorer leurs interventions auprès de leurs élèves en difficulté.

Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire, Lise Saint-Laurent
Gaëtan Morin éditeur, 2002

La lecture de ce livre incontournable permet un tour d'horizon essentiel pour tout enseignant ou orthopédagogue du primaire. Préscolaire, premiers apprentissages de l'écrit, troubles de comportement, troubles d'apprentissage, activités de différenciation, collaboration entre les différents intervenants; bref, tout y est, présenté de façon simple, claire, facile à comprendre et à exploiter. Un complément idéal au livre de Jocelyne Giasson. Série d'outils pouvant servir en classe avec les élèves réguliers et les élèves à risque. Plus qu'un livre de recettes, ce livre provoque également la réflexion sur nos attitudes et notre comportement avec les élèves à risque.

Apprendre en lisant au primaire et au secondaire, Sylvie C. Cartier
CEC Pédagogie, Montréal, 2008

L'auteure nous convie à un tour d'horizon complet du concept de l'apprentissage par la lecture. Toujours à partir de situations concrètes ou d'études de cas, le volume est divisé en deux parties. Une première partie, plus informative, où l'auteure nous explique ce qu'est l'apprentissage par la lecture : présentation du modèle « Apprendre en lisant » et approfondissement du concept, à la lumière des recherches, tant au primaire qu'au secondaire. Dans la deuxième partie, l'auteure nous guide vers les interventions pour aider les élèves à apprendre en lisant : analyse de l'apprentissage par la lecture, planification de réelles situations d'apprentissage et suivi de l'élève dans son processus d'apprentissage.

Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique
Sous la direction de Catherine Tauveron, Hatier, 2002

Lecture extrêmement riche, foisonnante d'idées d'intervention, de pratiques pédagogiques, d'activités de toutes sortes. L'auteure, en collaboration avec d'autres chercheurs et des enseignants et enseignantes en exercice, nous présente des textes sur la lecture littéraire, les dispositifs de présentation et de questionnement et des dispositifs pour nourrir la culture des élèves, principalement la lecture en réseaux.

Engager l'élève du primaire en lecture, Catherine Turcotte
Chenelière Éducation, 2007

Ce livre, tout nouveau sur le marché, présente d'une façon simple et concise le concept d'engagement en lecture. Engagement des élèves, bien sûr, mais aussi l'engagement des enseignants envers l'enseignement de la lecture. Et c'est cette partie, où l'auteure nous présente trois enseignants engagés profondément dans le développement de la compétence à lire qui m'a le plus touchée.

Une très belle image de Martin Larocque dans la préface du livre : « ... chaque fois que je lis à un enfant, je pose des plumes sur ses ailes. »

Cultiver le goût de lire et d'écrire, Jocelyne Prenoveau
Chenelière Éducation, 2007

Cultiver le goût de lire et d'écrire est un livre pratique qui explique et démontre comment enseigner la lecture et l'écriture aux enfants. Il vise à développer la motivation et la compétence des jeunes lecteurs et scripteurs en tenant compte de leurs différences individuelles.

L'approche utilisée dans ce livre est une approche véritablement centrée sur l'élève (et non sur manuel scolaire ou un guide pédagogique) qui permet un enseignement différencié. Elle est basée sur les plus récentes recherches en éducation et qui met le livre et la littérature jeunesse au centre des apprentissages. Au menu : grands livres, livrets de lecture gradués, livres de littérature jeunesse;

Quand lire rime avec plaisir, Éline Turgeon
Chenelière Éducation, Montréal, 2005

Voici un très bon livre sur l'animation du livre pour quelqu'un qui voudrait se lancer dans cette belle aventure : des conseils pratiques, des animations « prêts-à-porter », des références intéressantes, des rencontres d'auteurs, des sites Internet incontournables.

Bref, tout ce qu'il faut pour bien « débiter dans le métier ». Chaque livre est bien présenté, les idées sont intéressantes, la présentation est soignée et l'auteure fournit même des outils complémentaires reproductibles. Évidemment, on ne peut rester accroché à ce livre longtemps : nouveautés obligent et développement de l'autonomie du médiateur. Attention également aux solutions toutes faites; il faut s'adapter aux élèves qui sont dans notre classe.

À posséder, à laisser dans la salle des enseignants et en faire la promotion.

Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie, Yves Nadon
Chenelière McGraw Hill, Montréal, 2002

Livre incontournable pour tout enseignant ou enseignante du 1^{er} cycle du primaire. Et aussi pour tout autre enseignant et enseignante qui veut partager sa passion. Un livre des possibles : un enseignant nous parle de son enseignement au quotidien, nous dit qu'il est possible avec l'imagination et de travail, d'enseigner l'écrit avec comme recette principale : la passion de la lecture et la passion de l'écriture. Un livre des possibles par sa générosité des moyens, des suggestions, des outils simples et efficaces, des recommandations, des exemples qui rendent possible, un enseignement efficace.

Le livre, très facile à lire et à consulter, est divisé en quatre grandes parties : l'enseignement de la lecture, l'enseignement de l'écriture, l'évaluation et des outils regroupés dans les annexes.

Écrire au primaire : réflexions et pratiques, Yves Nadon
Chenelière McGraw Hill, Montréal, 2007

Pourquoi un livre sur l'écriture dans un document sur la lecture? Parce que ces deux compétences sont tellement liées et que les activités lecture-écriture prennent beaucoup d'importance dans tout l'aspect de la motivation à lire et à écrire. Une phrase de l'auteur qui résume bien ce livre : « Au risque de me répéter, les élèves ont besoin d'un bon enseignant, de bons livres, de papiers, de crayons. »

Donner le goût de lire, Christian Poslaniec
Éditions du Sorbier, Paris, 1990

Véritable livre de recettes de l'animation de lecture, ce document est une source importante pour l'enseignant qui voudrait amorcer quelques activités d'animation de lecture. Ce livre contient une trentaine d'animations lecture, du préscolaire au secondaire. Voici quelques exemples : le bain de lecture, le point commun, jouer avec des albums, le défi-lecture, la revue littéraire, le livre vivant, etc.

Approcher l'écrit à pas de loup, Marie-France Morin et I. Montésinos-Gelet
Chenelière Éducation, Montréal, 2007

Voici un excellent livre sur l'utilisation de la littérature de jeunesse pour apprendre à lire et à écrire. Les auteures nous présentent une approche intégrée basée sur la lecture de textes littéraires qui donnent un sens à l'acte de lire et à l'action d'écrire.

À partir d'une thématique très présente dans l'imaginaire culturel de la littérature jeunesse, les auteurs nous présentent des réflexions et des notions théoriques sur une approche intégrée, mais en plus, des activités, des animations, des questionnements et des outils pratiques venant les illustrer de façon concrète et facile d'utilisation. L'ensemble du livre est une mine riche de renseignements, de suggestions de lecture, d'approches pédagogiques; ce livre est un foisonnement de bonnes idées, une caverne de trésors pédagogiques.

La lecture et les garçons, Jean-Guy Lemery
Chenelière Éducation, 2007

Cet ouvrage s'adresse aux différents intervenants de la fin du primaire jusqu'au début du secondaire, aux éducateurs qui ont à coeur la réussite des garçons et plus particulièrement les habitudes et les habiletés de lecture des garçons à l'école. Malgré le titre et l'intention de l'auteur, une grande partie du contenu peut être appliquée à la lecture en général des adolescents, autant les garçons que les filles.

Le livre couvre les sujets suivants :

- Les résultats en lecture;
- Les habitudes de lecture des garçons;
- Les différences entre les garçons et les filles;
- La culture adolescente et la lecture;
- Les caractéristiques des livres qui intéressent les garçons;
- Le besoin de s'identifier;
- Les pratiques pédagogiques.

Enseigner la compréhension en lecture, Un modèle de compréhension guidée, Maureen McLaughlin | Mary Beth Allen, Adaptation : Sara Garnick
Chenelière Éducation, 2009

Le Modèle de compréhension guidée constitue un cadre pédagogique défini étape par étape, qui encourage les élèves à devenir des lecteurs actifs et stratégiques, en leur fournissant un enseignement explicite de stratégies ainsi que de nombreuses occasions de mettre l'apprentissage en pratique à l'aide d'une variété de textes et de contextes.

Les 5 au quotidien : Favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire
Gail Boushey et Joan Moser
Groupe Modulo inc., 2009
Duval édition

Voici un ouvrage créé par deux sœurs enseignantes qui œuvrent en développant des stratégies de gestion de classe et de gestion des apprentissages afin de favoriser le développement de l'autonomie en littératie de tous les élèves. Fondé sur des recherches sur la motivation, *Les 5 au quotidien* installe, jour après jour, 5 composantes auxquelles

s'adonnent les élèves quotidiennement. L'ouvrage accompagne parfaitement l'enseignant qui désire développer des habiletés quotidiennes en lecture et en écriture, développer la capacité des élèves de travailler en équipe et permettre régulièrement à l'enseignante de travailler avec des groupes d'élèves ou faire des rencontres individuelles. Mise en place des activités, tableau de programmation, enseignement explicite et modelage positif et négatif sont amplement décrits.

Les centres de littératie, Susciter l'engagement des élèves en lecture, en écriture et en communication orale (élèves de 5 à 8 ans), Debbie Diller / Jocelyne Prenoveau
Chenelière Éducation, 2010

Les centres de littératie présentent une douzaine de centres proposant diverses activités qui consolident ou élargissent les apprentissages en lecture, en écriture et en communication orale.

L'auteure explique comment organiser ces centres, les gérer et en assurer le bon fonctionnement. L'accent est mis sur un apprentissage pratique qui permet aux élèves de 5 à 8 ans d'accomplir des tâches signifiantes de façon autonome.

Les centres de littératie pour les élèves de 8 à 12 ans, Debbie Diller / Johanne Proulx
Chenelière Éducation, 2011

Cet ouvrage propose des pistes pour établir des routines qui permettent aux élèves de se prêter à des activités autonomes de lecture et d'écriture, de même que des marches à suivre indiquant aux enseignants comment mettre sur pied et gérer une grande variété de centres de littératie adaptés aux besoins des élèves. L'auteure Debbie Diller montre aux enseignants d'élèves de 8 à 12 ans comment organiser leur classe pour que tous les élèves puissent réussir en se mettant au travail de façon autonome et constructive dans les centres de littératie.

Les cercles de lecture, Harvey Daniels, Adaptation Élane Turgeon
Chenelière Éducation, 2005

Un très bon livre sur les cercles de lecture; on y fait vraiment le tour de la question : le quoi, le comment, le pourquoi et toutes les autres questions que l'on veut se poser. Les chapitres les plus intéressants relatent les expériences vécues par des enseignants, dans leur classe et en démontrant de façon très pratique le comment faire. On y présente cependant de bons outils permettant la mise en place rapide d'un cercle de lecture. Il y a même un chapitre complet sur les cercles de lecture pour les adultes.

Un bon livre de référence à mettre entre toutes les mains qui veulent expérimenter les cercles de lecture, autant au primaire qu'au secondaire.

L'enseignement réciproque : quatre stratégies pour améliorer la compréhension en lecture,
Lori D. Oczkus traduction et adaptation Brian Svenningsen
Chenelière éducation, 2010

L'enseignement réciproque est une technique qui repose sur l'étayage et la modélisation par l'enseignant, la participation des élèves ainsi que quatre stratégies dont se sert tout bon lecteur pour comprendre un texte, lesquelles consistent à prédire, à questionner, à clarifier et à résumer. *L'enseignement réciproque* présente des leçons novatrices visant à améliorer la compréhension en lecture de tous les apprenants, y compris les lecteurs en difficulté et les élèves en classe d'immersion.

La lecture partagée, Léo-James Lévesque / Sue Brown
Chenelière Éducation

La lecture partagée est une approche d'apprentissage coopératif qui permet à l'enseignant de modéliser la lecture d'un texte dans un contexte significatif. Elle transforme les périodes de lecture en lieux d'échange où les interactions constantes entre l'enseignant, la classe et le texte sollicitent la participation grandissante des élèves. Ainsi interpellés, ces derniers sont plus en mesure de consolider leurs habiletés de lecteurs et de lectrices. La lecture partagée amène les élèves à développer de bonnes stratégies de lecture qui leur serviront toute leur vie.

La lecture guidée, Lois Thompson | Léo-James Lévesque
Chenelière Éducation, 2008

La lecture guidée est une approche qui consiste à regrouper des élèves dont les besoins sont les mêmes afin de les soutenir dans l'acquisition des stratégies de lecture. Elle fournit à l'enseignant l'occasion d'observer les élèves et de repérer leurs erreurs, tout en favorisant le développement de l'autonomie chez ces derniers au fur et à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience en lecture.

Références bibliographiques

- BOYER, Christian. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Éditions Graficor – Chenelière Éducation, 1993, 205 p.
- BROWN, Sue. *La lecture partagée*, Montréal, Éditions Chenelière Éducation, 2007, 118 p.
- CARTIER, Sylvie C. *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir*, Anjou, Les Éditions CEC inc., 2007, 174 p.
- CHARMEUX, Éveline. *Apprendre à lire : Échec à l'échec*, Éditions Milan, 1998, 156 p.
- CHAUVEAU, Gérard. *Le savoir-lire aujourd'hui*, Éditions Retz, 2007, 136 p.
- COMMISSION SCOLAIRE DU VAL-DES-CERFS, *Cadre de référence en lecture*, 2009, 39 p.
- DROLET, Michèle. *Document d'animation pour la formation sur le continuum en lecture*, Plan d'action sur la lecture à l'école, 2008.
- ÉCOLE L'HARMONIE, *Formules de lecture*. [En ligne], 2010
[<http://www2.cslaval.qc.ca/lharmonie/spip.php?rubrique155>]
- DUFAYS, Jean-Louis (1996). *Pour une lecture littéraire*, tome 1, Bruxelles, Duculot-DeBoeck, 303 p.
- FAYOL, M. (2001). Un parti pris : promouvoir une lecture autonome en mettant l'accent sur la compréhension. Dans *Les journées de l'Observatoire*. La lecture de 8 à 11 ans, janvier 2001 (pp. 15-33). Observatoire national de la lecture.
- GIASSON, Jocelyne. *La lecture. De la théorie à la pratique*, 2^e édition, Gaëtan Morin éditeur, Chenelière Éducation, Montréal, 2003, 398 p.
- MAGER, R.F. *Vers une définition des objectifs dans l'enseignement*, Gauthier-Villard, 1971, 60 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, DU LOISIR ET DU SPORT. *Apprendre à lire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*, [En ligne], 2005.
[http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/app_fr.pdf]
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, DU LOISIR ET DU SPORT. *Continuum en lecture*, 2011.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, DU LOISIR ET DU SPORT. *La formation à l'enseignement*. 2001, 253 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, DU LOISIR ET DU SPORT. *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire et enseignement primaire*, 2006, 362 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, DU LOISIR ET DU SPORT. *Progression des apprentissages au primaire, Français, langue d'enseignement*, 2009, 93 p.
- MOISAN, Mario. *L'enseignement stratégique c'est...*, [En ligne], 2003.
[http://www2.cslaurentides.qc.ca/FGJ/article.php3?id_article=133]
- MONTÉSINOS-GELET, Isabelle, et Marie-France MORIN. *Les orthographes approchées*, Montréal, Éditions Chenelière Éducation, 2006, 120 p.
- RABY, Carole, et Sylvie VIOLA. *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage De la pratique à la théorie*, Anjou, Les Éditions CEC inc., 2007, 273 p.

- RÉSEAU CANADIEN DE RECHERCHE SUR LE LANGAGE ET L'ALPHABÉTISATION. *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*, 2009, 147 p.
- ROUTMAN, Regie. *Enseigner la lecture : revenir à l'essentiel*. Éditions Chenelière Éducation, 2007, 198 p.
- SOUSA, David A. *Un cerveau pour apprendre à lire*, Montréal, Éditions Chenelière Éducation, 2009, 248 p.
- TARDIF Jacques. *L'enseignement explicite des diverses catégories de connaissances*. Dans *Pour un enseignement stratégique*, 1992, 474 p.
- TARDIF, Jacques et OUELLET, Yolande. *Vers un plus haut degré de professionnalisation : un scénario d'interventions avec des enseignants du primaire*. Dans *Cahier de la recherche en éducation, Thématique. La pratique, source de recherche et de formation*, Université de Sherbrooke, Faculté de l'éducation, Éditions de CRP, 1995, vol. 2, no 1, p. 57 à 88.
- THOMPSON, Lois. *La lecture guidée*, Montréal, Éditions Chenelière Éducation, 2008, 90 p.
- TREHEARNE, Miriam P. *Littératie en 1^{re} et 2^e année – Répertoire de ressources pédagogiques*, Mont-Royal, Groupe Modulo, 2006, 835 p.
- TREHEARNE, Miriam P. *Littératie de la 3^e à la 6^e année – Répertoire de ressources pédagogiques*, Mont-Royal, Groupe Modulo, 2006, 632 p.
- VAN GRUNDERBEECK, Nicole. *Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention*, Gaëtan Morin Éditeur, 1994, 159 p.

Annexe

Exemples de tâches et de questions pour actualiser les dimensions de la lecture

COMPRENDRE

1. Échanger avec d'autres élèves sur sa compréhension d'un texte.
2. Que retiens-tu de l'histoire? Faire le rappel du texte. (à privilégier à l'oral).
3. Reformuler en ses mots les règles d'un jeu de société ou d'une activité sportive.
4. Rétablir la chronologie des événements.
5. À quel moment cette histoire se passe-t-elle? Actuellement ou à une autre époque? Comment le sais-tu?
6. Comparer l'information contenue dans plusieurs textes.
7. Surligner les éléments d'information semblables dans deux textes.
8. Construire ou remplir un tableau afin de comparer les caractéristiques de deux concepts.
9. Pour fabriquer un feuillet d'information, consulter divers textes sur le même sujet.
10. Trouver l'idée principale du texte, du paragraphe.
11. Dégager toutes les étapes de cette histoire en remplissant un organisateur graphique.
12. Identifier l'élément déclencheur.
13. Identifier les tentatives de solution.
14. Décrire la fin de l'histoire.
15. Relever les différentes actions entreprises par le personnage principal pour résoudre le problème.
16. Concevoir une carte du personnage.
17. Dessiner ce qui se passe dans la tête du personnage.
18. Rédiger la fiche d'identité d'un personnage (traits physiques, traits psychologiques).
19. Dessiner le personnage principal en pensant à ses vêtements, les traits de son visage, le décor et les objets qui l'entourent.
20. Faire le plan des lieux où se déroule l'action.
21. Préparer un jeu d'association personnages-lieux-caractéristiques.
22. Relever les ingrédients nécessaires (généralement explicites) ou faire l'inventaire du matériel requis (généralement implicite) pour une recette, une expérience scientifique ou pour assembler un objet.
23. Fabriquer une maquette (réaliser un bricolage, un dessin, une recette, etc.).
24. Etc.

Exemples de tâches et de questions (suite)

INTERPRÉTER

1. Échanger avec d'autres élèves en défendant son interprétation personnelle d'un texte.
2. Imaginer un prologue au texte.
3. Imaginer un épilogue au texte.
4. Quelle suite ou quelle fin pourrais-tu suggérer à l'auteur?
5. Que penses-tu qu'il arrivera maintenant? Y a-t-il d'autres possibilités? Laquelle est la plus probable?
6. Compléter la partie manquante de l'histoire.
7. As-tu trouvé la fin de l'histoire surprenante? Pourquoi?
8. Penses-tu que le titre convient à ce texte ou cette œuvre? Pourquoi?
9. Quel autre titre donnerais-tu à ce texte ou cette œuvre? Pourquoi?
10. Mettre en scène une partie du texte.
11. Dégager une leçon, une morale, un message d'un texte.
12. Quelle leçon pourrais-tu tirer de cette histoire?
13. Quel message l'auteur de cet album veut-il transmettre?
14. Quel message nous livre l'auteur de cet éditorial, de cette chronique? Justifie à l'aide du texte.
15. Que sous-entend cet extrait de texte : « ... »?
16. Cette histoire est-elle plus proche de la réalité ou de la fiction? Justifie ta réponse.
17. Cette histoire pourrait-elle arriver à des gens que tu connais ou est-elle complètement imaginaire? Explique ton point de vue.
18. Rédiger une page du journal intime d'un personnage.
19. Selon toi, est-ce que le personnage a eu une bonne idée de faire ce qu'il a fait? Explique ton point de vue.
20. Imagine un des personnages dans 5, 10, 20 ans... Explique ce qu'il est devenu.
21. Nommer un sentiment éprouvé par le personnage? Justifier sa réponse avec un passage du texte.
22. Considères-tu ce personnage comme un héros? Justifie ta position.
23. Cette histoire te fait-elle penser à quelqu'un que tu connais? À qui et pourquoi?
24. Cette histoire te fait-elle penser à un événement de ta vie? Lequel et pourquoi?
25. Etc.

Exemples de tâches et de questions (suite)

RÉAGIR

1. Discuter des émotions ressenties lors d'une lecture.
2. Confronter ses réactions lors d'un débat.
3. Manifester son accord ou son désaccord à l'opinion exprimée dans une critique ou une chronique.
4. Toi, est-ce que cela t'est déjà arrivé de te sentir gêné(e), en colère, excité(e)...? En quelles occasions?
5. Comment te serais-tu senti à la place du personnage? Explique ta réponse.
6. Quels sentiments as-tu ressentis à la lecture de cette histoire : de l'étonnement, de la peur, de la joie, de la tristesse...? Quels éléments de l'histoire suscitent ces sentiments?
7. Qu'as-tu aimé ou moins aimé dans l'histoire? Explique ta réponse.
8. Qu'as-tu trouvé intéressant/ennuyeux/surprenant/drôle? Pourquoi?
9. Changerais-tu la fin de l'histoire? Pourquoi?
10. Quelles informations t'ont le plus intéressé?
11. Qu'est-ce qui t'a le plus surpris dans cette histoire? Pourquoi?
12. À quel personnage t'identifies-tu? Pourquoi?
13. Y a-t-il des personnages qui te ressemblent? Lesquels et pourquoi?
14. De quelle partie de l'histoire vas-tu te souvenir le plus longtemps et pourquoi?
15. Y a-t-il quelque chose dans l'histoire que tu peux mettre en relation avec toi, avec ta vie, avec tes expériences?
16. Etc.

Exemples de tâches et de questions (suite)

APPRÉCIER

1. Recommander ou déconseiller une œuvre pour différentes raisons.
2. Quels arguments utiliserais-tu pour convaincre une autre personne de lire ce livre?
3. À qui recommanderais-tu de lire ce texte? Pourquoi?
4. Si tu étais un enseignant, ferais-tu lire ce livre à tes élèves? Pourquoi?
5. Identifier les forces et les faiblesses d'une œuvre.
6. Écrire une critique littéraire.
7. Rédiger un commentaire à l'intention de son auteur favori.
8. Sélectionner des œuvres pour un événement (exposition, prix, palmarès).
9. Préparer une affiche de promotion d'un livre.
10. Rédiger un slogan sur un livre lu afin d'inciter les autres élèves à le lire.
11. Est-ce que c'était un bon choix de livre pour toi? Pourquoi?
12. Lirais-tu ce livre une deuxième fois? Pourquoi?
13. Identifier son livre coup de cœur et expliquer son choix à partir de critères.
14. Comparer son appréciation avec celle d'autres personnes : à l'oral (causerie, discussion, cercle de lecture) ou à l'écrit (fiches d'appréciation, journal dialogué, blogues).
15. Constaté des ressemblances et des différences entre des œuvres.
16. Comparer divers textes à partir de critères d'appréciation.
17. L'auteur a-t-il réussi à te faire aimer les personnages? Comment?
18. Qu'est-ce que l'auteur a fait de spécial pour te faire aimer l'histoire?
19. Est-ce le premier livre de cet(te) auteur(e) que tu lis? Penses-tu en lire d'autres? Pourquoi?
20. L'auteur a-t-il utilisé des mots qui t'ont touché? Explique.
21. Comment l'auteur s'y est-il pris pour susciter ton intérêt?
22. Que penses-tu des images? L'illustrateur a-t-il utilisé des techniques particulières pour soutenir le texte?
23. Constaté les variantes d'une œuvre (transformation de l'histoire, transposition d'un roman en film).
24. Peux-tu relier cette histoire à d'autres œuvres que tu as lues, vues ou entendues?
25. Qu'est-ce qui rend ce texte facile ou difficile à lire?
26. L'histoire était-elle facile à suivre? Pourquoi?
27. À partir de tes lectures, construis un album de tes personnages favoris (le catalogue, le palmarès de mes personnages « chouchous »).
28. Constituer un palmarès de ses coups de cœur (auteurs, illustrateurs, titres, passages, etc.).
29. Etc.

