

8 stratégies pour comprendre les textes courants

4^e, 5^e et 6^e année du primaire

GUIDE PÉDAGOGIQUE

UQÀM



Commission scolaire
des Patriotes



Apprenants en difficulté et littératie

Table des matières

TABLE DES MATIÈRES	II
PRÉSENTATION DU PROJET	4
PARTENARIAT ET FINANCEMENT	4
VISÉES DU GUIDE PÉDAGOGIQUE	5
DROITS D'AUTEURS	5
REMERCIEMENTS	5
BRÈVE DESCRIPTION	6
COMMENT CE PROJET A-T-IL VU LE JOUR?	7
LES PROBLÉMATIQUES RENCONTRÉES PAR LES ENSEIGNANTS	8
POURQUOI AVOIR FAIT LE CHOIX DES TEXTES COURANTS?	9
LES FICHES D'ENSEIGNEMENT	11
OÙ LES TROUVER?	11
LE MODÈLE DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE	11
LES FICHES PÉDAGOGIQUES PROPOSÉES REPOSENT TOUTES SUR UN MODÈLE D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE	12
L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE AU CŒUR D'UN ENSEIGNEMENT ÉQUILIBRÉ EN COMPRÉHENSION DE LECTURE	15
CAPSULES VIDÉO À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS	17
CHOIX DES 8 STRATÉGIES CIBLÉES	18
CALENDRIER SUGGÉRÉ	24
RÉINVESTISSEMENT ET TRANSFERT	25
AUTRES ACTIVITÉS SUGGÉRÉES POUR DÉVELOPPER CHACUNE DES STRATÉGIES ET FAVORISER LE TRANSFERT	25
CE QUE LES FICHES ONT CHANGÉ POUR LES ENSEIGNANTS	26
LES ÉPREUVES	27
POURQUOI CIBLER LES DIFFICULTÉS ET LES PROGRÈS À L'AIDE D'ÉPREUVES?	27
DESCRIPTION DES ÉPREUVES	29
CONSIGNES DE PASSATION DES ÉPREUVES	31
LES PROCESSUS DE COMPRÉHENSION EN LECTURE	32
LE MODÈLE THÉORIQUE D'IRWIN (2007)	33
TYPLOGIE DES INFÉRENCES DE BIANCO ET CODA (2002)	34
LE MODÈLE THÉORIQUE ÉLABORÉ	34
OBJECTIFS POURSUIVIS ET PROCESSUS TOUCHÉS PAR CHACUNE DES QUESTIONS DES ÉPREUVES	36
OBJECTIFS POURSUIVIS ET PROCESSUS TOUCHÉS PAR CHACUNE DES QUESTIONS DES ÉPREUVES	38
LA CORRECTION DES ÉPREUVES	44
LA COMPILATION DES DONNÉES	45
ASSOCIER LES FICHES AUX PROCESSUS DE COMPRÉHENSION EN LECTURE	46
ASSOCIER LES FICHES DES STRATÉGIES AUX QUESTIONS DES ÉPREUVES	47
QU'EST-CE QUE LE MODÈLE DE RÉPONSE À L'INTERVENTION ?	49
PORTRAIT DE CLASSE : COMPOSANTE DE LA COMPRÉHENSION	50
ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT À LA SUITE DE L'ÉPREUVE DU DÉBUT D'ANNÉE	53
ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT À LA SUITE DE L'ÉPREUVE DE MI-ANNÉE	55

PORTRAIT INDIVIDUEL: COMPOSANTE COMPRÉHENSION	56
INTERVENTIONS	57
HYPOTHÈSES EXPLICATIVES EN LIEN AVEC CHAQUE QUESTION POSÉE	58
INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES	63
CAPSULES VIDÉO À L'INTENTION DES ÉLÈVES	63
RÉSULTATS ET PUBLICATIONS	63
CONCLUSION	64
BIBLIOGRAPHIE	65
ANNEXES	I
GRILLE D'OBSERVATION	II
AFFICHER LES STRATÉGIES	III
PRÉDIRE	IV
ACTIVER NOS CONNAISSANCES ANTÉRIEURES	V
RECONNAÎTRE ET UTILISER LES STRUCTURES DE TEXTE	X
COMPRENDRE LES MOTS DE SUBSTITUTION	XIII
COMPRENDRE LES MOTS NOUVEAUX À L'AIDE DU CONTEXTE	XV
COMPRENDRE LES MOTS NOUVEAUX EN UTILISANT LA MORPHOLOGIE	XVI
IDENTIFIER UNE IDÉE PRINCIPALE EXPLICITE ET FORMULER UNE IDÉE PRINCIPALE IMPLICITE	XVII

Présentation du projet

Partenariat et financement

Ce projet de recherche formation est né d'un partenariat entre le milieu scolaire et l'équipe ADEL de l'UQAM (Apprenants en difficulté et littératie) qui mène ses travaux auprès d'apprenants de tous âges qui éprouvent des difficultés en littératie. Il est dirigé par Catherine Turcotte, professeure chercheuse au département d'éducation et de formation spécialisées de l'UQAM et coordonné par Marie-Julie Godbout, agente de recherche et orthopédagogue. Grâce à la collaboration et à l'engagement de plusieurs enseignants et directions d'école de la Commission scolaire des Patriotes (CSP), ce projet s'est développé et a été bonifié. La direction des ressources éducatives de la CSP a également accepté que Marie-Hélène Giguère, ancienne conseillère pédagogique et désormais professeure à l'UQAM, ait pour mandat d'accompagner les enseignants en classe. Cette présence sur le terrain a fait toute la différence.

La réalisation de ce partenariat a été rendue possible grâce au financement du Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (MELS), maintenant le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) par le biais de leur « *programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire* ».



La présente recherche n'aurait pas été ce qu'elle est sans la contribution exceptionnelle de tous les enseignants qui se sont investis dans le projet que ce soit pour expérimenter, commenter ou valider le matériel. Leur grande expertise a fait toute la différence pour nous permettre de répondre aux besoins réels des élèves.

Visées du guide pédagogique

Le présent guide pédagogique vise à permettre aux différents intervenants de bien saisir l'origine du projet ainsi que les fondements pédagogiques et didactiques sous-jacents à la création des fiches et des épreuves. Dans un souci de transposition dans les milieux de pratiques, nous croyons que de mieux comprendre les assises de notre démarche permettra une utilisation optimale pour répondre aux besoins de vos élèves.

Droits d'auteurs

Vous êtes invités à bénéficier de ce matériel **dans le cadre exclusif d'un enseignement en classe**. Tous les textes et documents signés par Marie-Julie Godbout, Catherine Turcotte et/ou Marie-Hélène Giguère sont libres de droits pour une utilisation exclusive à des fins d'enseignement.

Pour les textes écrits par d'autres auteurs, des autorisations spéciales ont été obtenues afin de les reproduire et de les diffuser en ligne. Certains écrits ont également été adaptés pour mieux servir nos intentions pédagogiques. En ce qui a trait à la projection et à l'impression de ces textes en classe, **veuillez vous référer aux normes de Copibec et à votre politique interne en matière de reproduction et du droit d'auteur**.



Les fiches pédagogiques portent ce logo selon les termes de la licence Creative Commons Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage des Conditions Initiales à l'Identique 3.0. Toute utilisation en dehors du champ de cette licence doit faire l'objet d'une autorisation écrite préalable.

LA VENTE DE CE MATÉRIEL, EN TOTALITÉ OU EN PARTIE, EST STRICTEMENT INTERDITE.

Remerciements

L'équipe tient à souligner la précieuse collaboration des Publications BLD Inc. ainsi que de Québec Sciences. Merci de nous avoir permis de reproduire plusieurs textes et articles, et ce, gratuitement. Ces deux ressources s'avèrent incontournables de par la qualité des textes courants et authentiques qu'elles suggèrent ainsi que par l'intérêt que ces derniers suscitent chez les élèves. Des enseignants de partout au Québec se joignent à nous pour vous remercier.



Brève description

À la suite d'un projet de recherche et de formation continue, des outils pour soutenir l'évaluation et l'enseignement explicite de stratégies de compréhension de lecture à partir de textes courants¹ vous sont proposés.

Le projet s'est développé dans le but de soutenir des élèves de la 4^e à la 6^e année du primaire provenant d'un milieu défavorisé et présentant des difficultés de lecture. Cependant, la maîtrise de ces stratégies sera profitable à tous les lecteurs sachant qu'« au Québec, en sixième année, 74,7 % des élèves réussissent l'épreuve ministérielle obligatoire en lecture. Ce taux chute à 58,6 % lorsque les élèves proviennent d'un milieu défavorisé» (Desrosiers et Tétréault, 2012).

Fiches d'enseignement des stratégies de lecture

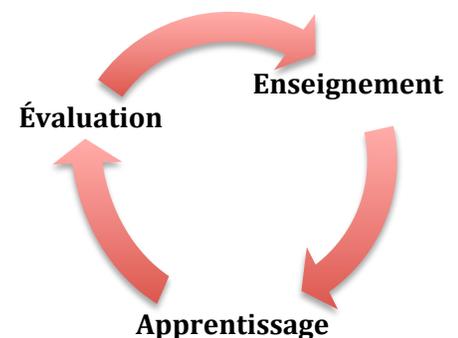
Dans le projet de recherche ainsi que dans ce guide, chacune des stratégies choisies est liée à au moins un processus de compréhension de lecture et a fait l'objet d'une réflexion documentée. Les stratégies de lecture sont présentées dans des fiches pédagogiques qui :

- Respectent la **démarche d'enseignement explicite**;
- Comprennent des informations adressées à l'enseignant :
 - Définition de la stratégie
 - Pertinence de l'enseigner;
- Offrent des textes ou des pistes d'enseignement pour chacune des étapes de la démarche :
 - Modélisation
 - Pratiques guidées
 - Pratiques autonomes;
- Présentent, au besoin, des canevas, des schémas ou du matériel en soutien visuel pour appuyer l'enseignement.

Épreuves

Des épreuves de compréhension de lecture, expérimentées lors de la recherche, sont proposées pour chaque degré scolaire.

- Elles sont administrées à trois reprises :
 - début d'année (épreuve n°1);
 - mi-année (épreuve n°2);
 - fin d'année (épreuve n°1).
- Elles ont été pensées dans une logique **d'évaluation formative** répondant aux interventions collaboratives et structurées du modèle RAI.
- Elles ont pour but de :
 - dépister les besoins des élèves;
 - organiser l'enseignement;
 - pister les progrès;
 - réajuster l'enseignement.



¹ Les textes courants désignent l'ensemble des textes utilitaires. Les auteurs les écrivent pour décrire un phénomène, informer, faire réfléchir, convaincre, comparer, etc. On les oppose aux textes littéraires qui visent à divertir ou émouvoir.

Comment ce projet a-t-il vu le jour?

Ce projet sur l'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants est né de deux constats :

- Les textes courants posent de sérieuses difficultés de lecture aux élèves, principalement dans les milieux défavorisés;
- Le passage primaire-secondaire marque une rupture dans l'enseignement des stratégies de lecture qui affecte le rendement des élèves.

C'est du moins ce qui se dégage de nombreuses recherches sur le sujet² et qui a été observé par nos partenaires sur le terrain. En effet, après avoir travaillé de façon systématique et structurée la compréhension de lecture avec des élèves de sixième année, de concert avec les enseignants, dans le cadre d'une recherche antérieure, l'orthopédagogue de l'école secondaire associée s'est retrouvée à soutenir ces mêmes élèves durant leurs premières années au secondaire :

« Les élèves arrivent au secondaire et j'ai l'impression qu'ils ont tout oublié. C'est comme si on ne leur avait jamais parlé des stratégies de lecture. En plus, ils sont confrontés à des textes de plus en plus longs et difficiles à comprendre. Plusieurs d'entre eux se retrouvent vite en situation d'échec. »

Ses observations, partagées par ses collègues enseignants, ont soulevé le besoin de modifier les pratiques d'enseignement de la lecture et d'intensifier cet enseignement. C'est ainsi qu'est né le projet d'enseigner aux élèves des stratégies de compréhension de lecture de textes courants, de façon explicite et systématique, à partir de la 4^e année du primaire, et ce, de façon continue jusqu'en 6^e année. Ainsi, les élèves arrivent au secondaire en ayant reçu un enseignement consistant pendant trois ans. Ils ont donc pu développer et consolider leurs stratégies, ce qui peut contribuer à augmenter leur autonomie en lecture.

² Sanacore et Palumbo, 2009; Ness, 2009; Alvermann, Achariya, Rezak, Mallozzi, Boatright et Jackson, 2011; Shanahan et Shanahan, 2008.

Les problématiques rencontrées par les enseignants

Malgré toute l'évolution des connaissances et modèles sous-jacents à la compréhension de lecture, peu d'enseignement concerne cet aspect crucial de l'acte de lire dans les salles de classe³.

En effet, beaucoup d'heures sont consacrées à la lecture en classe, cependant l'enseignement de la compréhension n'est pas toujours mis en place efficacement. Plusieurs embuches sont rencontrées lorsque vient le temps d'enseigner les stratégies de compréhension en lecture :

Les enseignants affirment :

- *Ne pas toujours savoir quelles stratégies enseigner ni comment les présenter efficacement;*
- *Manquer de temps et soutien pour organiser leur implantation;*
- *Chercher du matériel pertinent.*

Les chercheurs constatent que :

- *Malgré les nombreuses heures consacrées à la lecture à l'école, de rares moments sont réellement dédiés à enseigner aux élèves les stratégies de compréhension nécessaires pour en faire des lecteurs efficaces et autonomes.*
- *Les élèves de la fin du primaire doivent lire de plus en plus de textes complexes, mais les enseignants passent de moins en moins de temps à leur enseigner les stratégies et leur imposent souvent des textes semblables.*
- *Nous développons encore, à l'âge adulte, des stratégies pour améliorer notre compétence en lecture.*

³ Voir notamment les écrits de : Denti et Guérin, 2004; Ouellet, 2009; Alverman, 2013; Harvey et Goudvis, 2007 et Pressley, 2006.

Pourquoi avoir fait le choix des textes courants?

Les textes courants ont été choisis parce qu'ils sont complexes et généralement peu exploités pour l'enseignement de la compréhension de lecture au primaire. En effet, les textes courants présentent un haut niveau de difficulté :

- Ils introduisent un vocabulaire spécifique, étroitement lié aux disciplines (Woolley, 2011);
- Leur compréhension s'appuie sur la connaissance de structures de textes variées et hétérogènes auxquelles les élèves ont peu été exposés (Dymock, 2005);
- Ils demandent aux lecteurs de faire de nombreuses inférences (Bianco et Coda 2002);
- Les élèves doivent lire et tirer des informations des graphiques, des intertitres, des cartes, des échelles (Donovan et Smolkin, 2006);
- Ces textes portent sur des thèmes qui sont parfois, voire souvent, éloignés de l'expérience concrète des élèves.

Durant leurs premières années de scolarisation, les élèves sont généralement peu confrontés à ce genre de textes⁴. Lorsqu'ils le sont, l'enseignant est parfois porté à pallier les difficultés en formulant lui-même les inférences ou en expliquant le sens d'un mot difficile sans toutefois verbaliser ses propres stratégies pour rendre son raisonnement accessible aux élèves.

*Le peu d'exposition aux textes courants, le manque d'engagement cognitif et affectif des jeunes lecteurs et l'absence de textes intéressants sont des facteurs critiques à explorer pour mieux comprendre l'arrivée soudaine des difficultés en lecture à partir du 2^e cycle
(Sanacore et Palumbo, 2009.)*

Vous constaterez rapidement que la majorité des stratégies présentées sont transférables à la compréhension des textes littéraires. Vous n'aurez pas à dédoubler votre enseignement, mais seulement à ajuster ou ajouter les stratégies en fonction du type de texte à lire.

⁴ Duke 2000; Sanacore et Palumbo, 2009

Cependant, dès que les élèves arrivent à la fin du primaire ou entrent au secondaire, les textes courants prennent de plus en plus de place dans l'enseignement des différentes disciplines.

- Ils représentent alors 75% des textes rencontrés par les élèves (Moss, 2004);
- Ils deviennent le vecteur par lequel circulent les connaissances;
- Ils présentent la majorité des textes présents sur internet;
- Tout à coup, les élèves doivent lire de nombreux textes courants afin :
 - de les comprendre;
 - d'extraire les informations importantes;
 - de construire de nouvelles connaissances;
 - de réutiliser les informations;
- Les enseignants tiennent généralement pour acquis que les élèves savent lire et on ne leur enseigne pas systématiquement les stratégies de compréhension⁵.

Nous avons donc fait le pari de proposer un **enseignement explicite** de **stratégies de lecture ciblées**, sur des textes courants, et ce, **dès la 4^e année du primaire**.

⁵ Alvermann, D., Achariya, R. , Rezak, A. , Mallozzi, C., Boatright, M. et Jackson, D., 2011

Les fiches d'enseignement

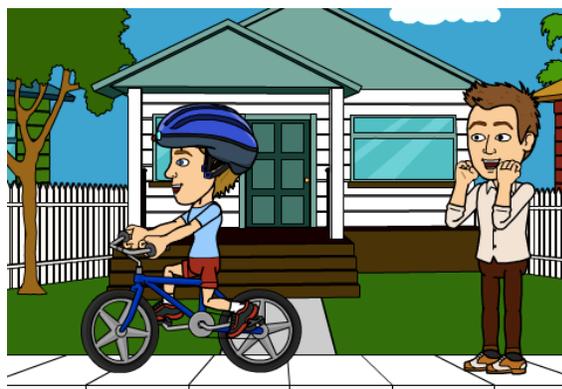
Où les trouver?

Les fiches pédagogiques sont disponibles pour un téléchargement gratuit sur le site du groupe de recherche « Apprenants en difficulté et littératie » (ADEL) à l'adresse www.adel.uqam.ca sous la rubrique *documents à télécharger*.

Le modèle de l'enseignement explicite

L'enseignement explicite est un modèle d'enseignement issu de recherches validées sur les pratiques efficaces. Il s'avère pertinent auprès de tous les élèves, mais il l'est d'autant plus auprès de ceux en difficulté de lecture⁶. Ce modèle repose essentiellement, dans les premiers temps, sur les conduites de l'enseignant, qui joue un rôle de « lecteur accompli pouvant servir de modèle et de guide pour ses élèves » (Giasson, 2011). Il agit ensuite comme un guide et retire progressivement son soutien au fur et à mesure que les élèves deviennent autonomes dans l'application des stratégies (modélisation, pratiques guidées et pratiques autonomes). Il permet aux élèves d'avoir accès à un modèle de lecteur, de développer des façons de faire et du vocabulaire pour être en mesure de questionner, de discuter et d'interagir plus facilement autour des textes.

Soutien régressif



Julianne Barrette à partir de Bitstrips.com

⁶ La synthèse de recherches de Gajria, Jitendra, Sood et Sacks (2007) sur l'enseignement de la compréhension des textes courants auprès des jeunes lecteurs à risque d'échouer, les deux méta-analyses portant sur les interventions en compréhension de lecture auprès des élèves éprouvant des difficultés (Sencibaugh, 2007; Berkeley, Scruggs & Mastropieri, 2010) ainsi que la méga-analyse de Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard (2010) sur les approches d'enseignement de la lecture suggèrent toutes que l'enseignement structuré, directif et explicite est le plus approprié pour favoriser la réussite en lecture chez les élèves en difficulté.

Les fiches pédagogiques proposées reposent toutes sur un modèle d'enseignement explicite :

Nommer la stratégie et préciser son utilité :

L'enseignant présente la stratégie (nom et pictogramme) et explique aux élèves comment elle leur sera utile pour comprendre un texte.

QUOI? (nommer la stratégie)

QUAND? (à quel moment la mobiliser : avant, pendant et/ou après la lecture)

POURQUOI? (son utilité en compréhension)

COMMENT? (présenter brièvement les étapes de la démarche d'enseignement explicite)

Modélisation



Il s'agit pour l'enseignant de verbaliser ce qui se passe dans sa tête lorsqu'il applique la stratégie ciblée en lecture. L'enseignant s'offre comme modèle de lecteur, en réfléchissant à haute voix. Il met « un hautparleur » sur sa pensée (Gauthier, 2013). Attention, modéliser est différent d'expliquer. Il ne s'agit pas pour l'enseignant d'expliquer ce qu'il fait, mais bien de rendre accessible son raisonnement en le faisant à haute voix.

« Je ne connais pas ce mot. Est-ce que je vois un indice à l'intérieur du mot qui pourrait m'aider ?... »

Cette modélisation gagne à être très concise. Elle doit respecter la durée d'attention des élèves qui peut varier selon l'âge, mais qui est d'environ une dizaine de minutes (Bissonnette, 2001).

Il revient ensuite aux élèves de dégager les comportements du lecteur expert une fois la modélisation terminée (le hautparleur éteint). Guidés par l'enseignement, les élèves devront dégager la procédure ou la démarche utilisée, évoquer le contexte d'application et repreciser l'utilité.

Il est important de noter que les modélisations fournies dans les fiches pédagogiques le sont à titre indicatif pour l'enseignant et qu'elles sont parfois longues. C'est à l'intervenant d'ajuster la durée de cette étape en accord avec la réceptivité et les besoins de ses élèves.

Vous pouvez observer une enseignante qui modélise la stratégie « identifier l'idée principale explicite » en visionnant cette capsule vidéo tournée dans une classe de cinquième année.

- **Comprendre les textes courants** #5292, durée 20:17, publiée 24-04-2014 ⁷

⁷ Cette capsule est disponible gratuitement via Zoom sur l'expertise pédagogique à l'adresse suivante : <http://zoom.animare.org/zoom/media>. Vous la trouverez dans la rubrique *médiathèque*.

Pratiques guidées

À cette étape, l'élève pratique les stratégies nouvellement apprises dans une tâche similaire à celle modélisée au préalable. L'activité peut être faite en groupe, de façon individuelle ou en équipe, mais la rétroaction sur ce que l'élève fait ou ne fait pas doit absolument être au rendez-vous. L'enseignant a alors pour rôle de guider l'élève en lui offrant une rétroaction appropriée. La rétroaction peut à la fois servir à valider l'utilisation correcte de la stratégie (l'élève s'est servi des bons indices) ou corriger une application erronée de la stratégie en suggérant des comportements plus appropriés.



« Explique-moi ce que tu as fait pour trouver cette réponse. »

Vous pouvez observer une enseignante qui guide les élèves dans l'application de la stratégie «s'appuyer sur la structure du texte (cause-effet)» en visionnant cette capsule vidéo tournée dans une classe de quatrième année.

- **La structure de texte cause - effet, exemple de pratiques guidées**
#5294, durée 15:18, publiée 26-08-2015⁸

Pratiques autonomes

Ce sont les moments où l'élève met seul en pratique la stratégie apprise dans des situations variées. L'enseignant cible les élèves qui ont besoin de soutien dans leur apprentissage et poursuit la pratique guidée avec ceux-ci.



Objectivation

Moment où « l'essentiel à retenir » est mis en lumière. **Attention, l'objectivation porte sur l'essentiel à retenir pour être en mesure d'appliquer la stratégie apprise dans un texte. Il ne s'agit pas de résumer le texte lu ou de faire ressortir les informations liées au sujet du texte.** Par exemple, l'enseignant pourrait dire aux élèves : « Nous venons de lire un texte sur les baleines. Je sais que tu as appris de nouvelles informations sur ce mammifère. Cependant, aujourd'hui, je voulais te montrer à faire des prédictions. Maintenant, je veux que tu me dises ce que tu retiens par rapport à l'utilisation de cette stratégie et non par rapport aux baleines.

- Que dois-tu retenir pour faire de bonnes prédictions ?
- Quels sont les indices qui t'aident à faire des prédictions ?

⁸ Cette capsule est disponible gratuitement via Zoom sur l'expertise pédagogique à l'adresse suivante : <http://zoom.animare.org/zoom/media>. Vous la trouverez dans la rubrique *médiathèque*.

Révisions et transfert

Les révisions permettent aux élèves d'organiser les nouveaux savoirs de façon à les articuler en réseaux et de pouvoir les mobiliser dans toutes situations. Il est primordial de permettre aux élèves de coordonner plusieurs stratégies lors de la lecture d'un même texte. C'est ce que font les bons lecteurs en situations authentiques. C'est également ce qui permettra aux élèves de devenir polyvalents et autonomes dans divers contextes.

Plus les stratégies seront mobilisées en contextes authentiques et variés, plus les élèves développeront l'habileté à les mettre en pratique lorsqu'ils sont seuls face aux textes.

Dans la section ANNEXE du présent guide, plusieurs activités sont suggérées pour favoriser le transfert des connaissances et des stratégies. C'est dans cet esprit qu'elles ont été pensées. Le guide ne fournit pas les textes liés à ces activités. Les enseignants gagnent à utiliser les textes prévus en classe, en français et dans les autres matières, pour réinvestir en contexte authentique les stratégies travaillées. La plupart des activités touchent le volet écriture du programme de formation. Le chevauchement des habiletés en lecture-écriture et les liens étroits qu'elles entretiennent ont été maintes fois démontrés (Saint-Laurent, 2008).

Par exemple, nous pouvons penser qu'un élève qui sait formuler un intertitre approprié pour présenter un paragraphe dans un texte descriptif sera un lecteur qui comprend l'importance de s'attarder sur ces indices (structure et intertitre) pour construire sa compréhension d'un texte.

L'enseignement explicite au cœur d'un enseignement équilibré en compréhension de lecture

Dans le cadre de ce projet, nous avons misé sur l'enseignement explicite, car cette approche convenait à la clientèle visée et servait bien l'objectif d'enseigner à tous les élèves des stratégies de lecture ciblées.

Cependant, il est primordial de comprendre *que l'enseignement explicite de stratégies de compréhension de lecture sur des textes courants n'est qu'une des nombreuses composantes d'un enseignement équilibré et efficace de la lecture. Cet enseignement ne touche pas directement les textes littéraires et n'aborde que la composante compréhension en lecture.*

Un enseignement efficace intègre l'enseignement explicite à une approche équilibrée en lecture. Il doit faire vivre aux élèves des *situations de lecture authentiques, fonctionnelles et motivantes en exploitant des types de textes variés.*

Il doit créer une approche qui articule ses connaissances et compétences professionnelles et qui s'établit en fonction du programme de formation, mais aussi aux différents besoins de ses élèves (dépistage des difficultés et pistage des progrès). Son enseignement doit donc rester flexible et diversifié tout en favorisant l'engagement des élèves en vue de les mener vers l'autonomie pour comprendre, réagir, interpréter et apprécier des textes variés.

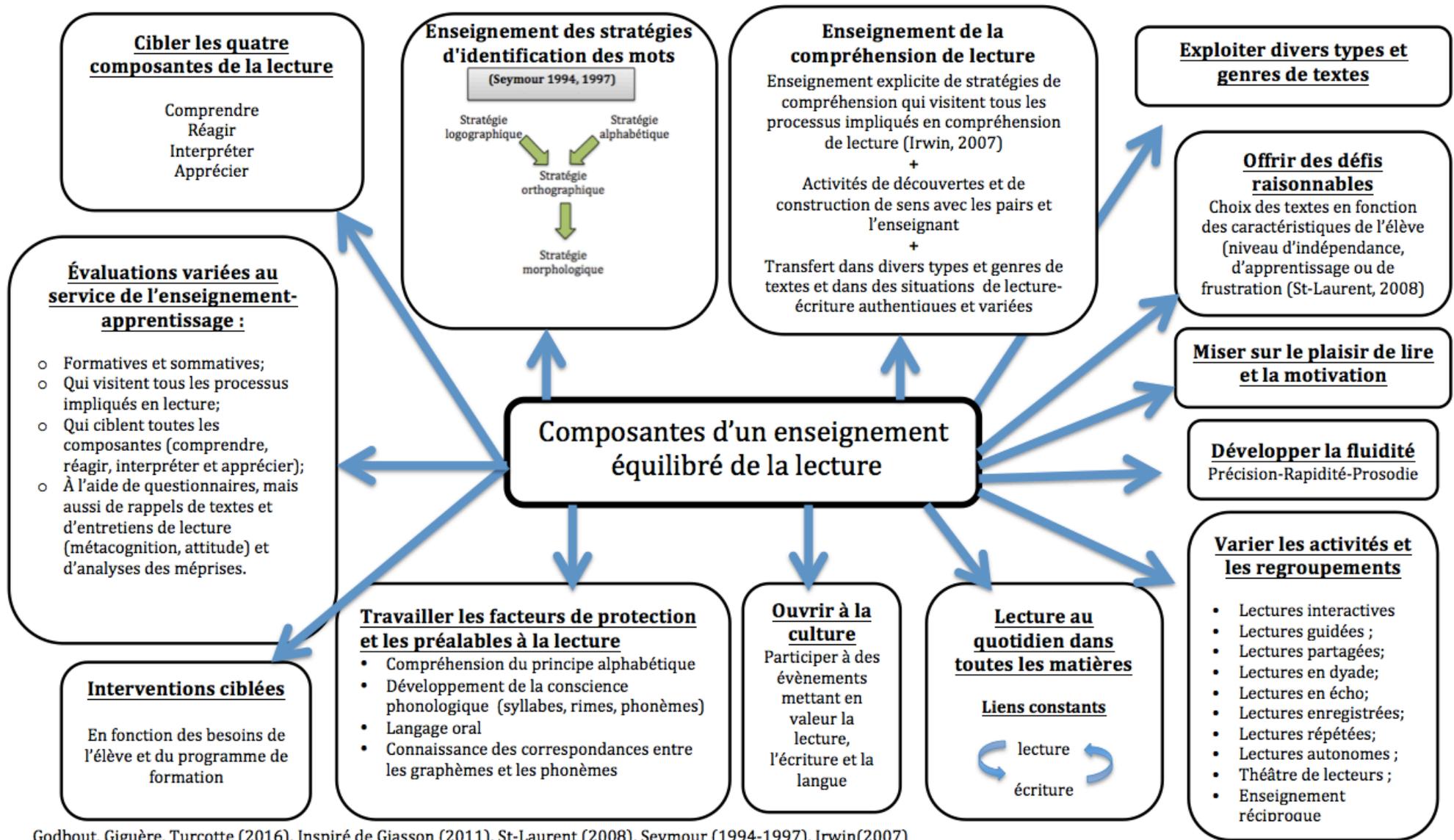
«Une approche équilibrée en lecture est une approche dans laquelle l'enseignant prend quotidiennement des décisions pertinentes quant à la façon d'aider chaque élève à devenir meilleur lecteur; elle englobe les stratégies d'intervention, d'évaluation et de motivation (Blair-Larsen et Williams, 1999; Pearson, 2001). » dans Giasson 2003

Cet extrait de Giasson (2003) illustre clairement cette recherche d'équilibre et permet de considérer notre proposition d'enseignement explicite de stratégies ciblées sur des textes courants comme *une composante essentielle de l'enseignement, mais dans une vision beaucoup plus globale de la compréhension de lecture.*

L'équilibre s'établit donc :

- entre les découvertes de l'élève et l'enseignement explicite ;
- entre les tâches choisies en fonction des besoins de l'élève et celles qui sont en fonction du programme ;
- entre la compréhension et le code ;
- entre les interventions spontanées et les activités didactiques planifiées ;
- entre les textes choisis par l'élève et ceux qui sont proposés par l'enseignant ;
- entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

Ce tableau expose plusieurs des composantes d'un enseignement équilibré de la lecture.



Godbout, Giguère, Turcotte (2016). Inspiré de Giasson (2011), St-Laurent (2008), Seymour (1994-1997), Irwin(2007)

Capsules vidéo à l'intention des enseignants

Deux capsules vidéo tournées dans le cadre de la mise en oeuvre de la démarche d'enseignement explicite dans des classes du primaire sont disponibles. Dans la première, vous voyez Hélène Kabis, une enseignante de 5e année, qui présente la stratégie repérer l'idée principale dans un paragraphe. ***Elle explique d'abord ce qu'est la stratégie, fait ensuite un modelage et accompagne une pratique guidée.***

Dans l'autre, vous pouvez regarder comment Marie-Julie Godbout mène ***une pratique guidée*** dans le cadre de l'enseignement explicite d'une stratégie de lecture. Des élèves de quatrième année sont conviés, en équipes, avec le soutien de l'enseignante, à comprendre des textes de structure « cause-effet » à partir des indices textuels.

Ces capsules sont disponibles gratuitement via le site Zoom sur l'expertise pédagogique à l'adresse suivante : <http://zoom.animare.org/zoom/media>. Vous les trouverez dans la rubrique *médiathèque*. Elles portent respectivement ces titres :

- **Comprendre les textes courants**
#5292- durée 20:17, publiée 24-04-2014
- **La structure de texte cause - effet, exemple de pratiques guidées**
#5294- durée 15:18, publiée 26-08-2015

Ces exemples de pratiques peuvent servir de déclencheur à une discussion entre collègues. Voici des pistes pour préciser votre intention de visionnement :

- Dégager les gestes pédagogiques de l'enseignante;
- Observer les réponses des élèves;
- Interpréter la compréhension des élèves;
- Suggérer des avenues non exploitées;
- etc.



Choix des 8 stratégies ciblées

Dans le cadre de ce projet, huit stratégies de compréhension de lecture ont été ciblées. Chaque stratégie fait l'objet d'une fiche pédagogique disponible en ligne sur le site www.adel.uqam.ca. Le choix de ces stratégies a fait l'objet d'une revue de littérature scientifique. Il est primordial pour l'enseignant de comprendre l'utilité de chaque stratégie enseignée; en d'autres mots, d'avoir une intention pédagogique claire. Voici donc une brève justification du choix de chacune des stratégies.

1-Prédire, c'est formuler des hypothèses sur :

- le sujet du texte;
- les informations qui nous seront données sur ce sujet;
- la façon dont ces informations sont présentées dans différentes structures de textes.

Cette stratégie n'est pas exclusive aux textes courants, mais elle est essentielle lorsqu'un lecteur s'engage dans une lecture avec l'intention de s'informer. Elle est systématiquement intégrée dans la majorité des approches (Presley, 2006; Dobson Scharlach, 2008). Le survol du texte permet au lecteur de **faire des prédictions**. Avant même d'avoir lu le texte, il sera à même de juger si celui-ci semble répondre à ses intentions de lecture. Il pourra prédire sa structure et son contenu. Tout au long de la lecture, le lecteur restera actif, il confirmera ou ajustera ses prédictions à la lumière des informations lues.



2-Activer ses connaissances antérieures, c'est :

- réfléchir sur ce que je connais sur le sujet du texte (par exemple, les Amérindiens) et de sa structure (par exemple, une structure descriptive);
- demeurer actif tout au long du texte pour continuer à faire des liens.

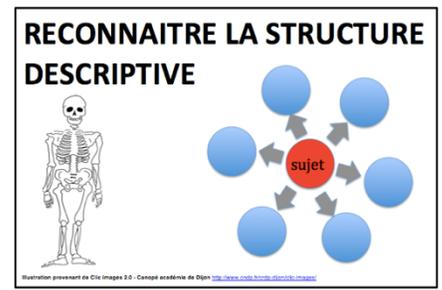
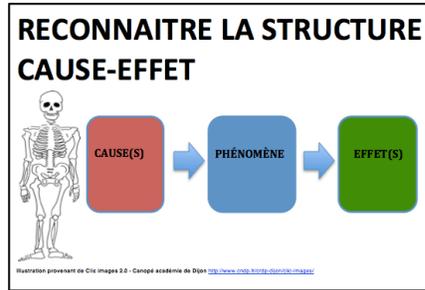
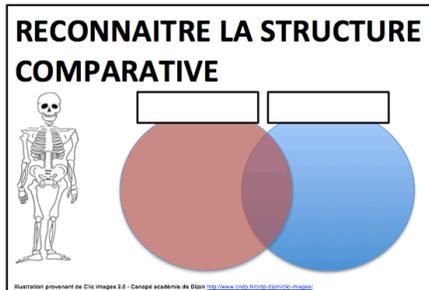


Faire des prédictions amène le lecteur à **activer ses connaissances antérieures**. Cela lui donne accès aux savoirs déjà emmagasinés en mémoire sur le sujet du texte, le type de texte ainsi que sa structure. Cette stratégie facilite l'ajout, la mémorisation, la modification et la récupération des connaissances. Elle permet au lecteur de demeurer actif tout au long de sa lecture. Plusieurs recherches ont montré que la quantité de connaissances acquises à l'aide d'un texte est déterminée par la quantité de connaissances que le lecteur possède déjà sur le sujet du texte : les lecteurs qui connaissent déjà **toutes les informations traitées** dans le texte ou ceux qui ne connaissent **rien** du sujet abordé ne retiendront pas ou peu d'informations de leur lecture. Par contre, les lecteurs qui connaissent **quelque chose** sur le sujet ont des chances d'en apprendre davantage (Giasson, 2011, p. 296).

3A, 3B-Reconnaitre la structure du texte, c'est :

S'applique aussi aux textes littéraires (schémas narratifs)

- définir le type d'informations présentées;
- identifier la façon dont les informations sont organisées pour assurer une certaine cohérence du texte.



Les textes courants présentent des structures variées, peu connues des jeunes lecteurs. De plus, la majorité d'entre eux présentent différentes structures intratextuelles, c'est-à-dire qu'à l'intérieur d'un même texte on retrouve fréquemment au moins deux structures.

Un élève qui sait reconnaître la structure d'un texte sera à même de faire de meilleures prédictions, de mieux se rappeler des informations lues, d'identifier les extraits importants, de se repérer dans le texte et d'identifier ses pertes de compréhension. Des chercheurs⁹ ont examiné 17 études sur la relation entre l'organisation du texte et sa compréhension. Ils concluent que les connaissances sur l'organisation du texte affectent positivement la compréhension spécialement pour l'identification et le rappel des idées principales.¹⁰

4-Faire une inférence, c'est :

- déduire ce qui n'est pas écrit clairement dans le texte en combinant des indices, des informations écrites et ses propres connaissances sur le sujet;
- établir des liens de cause à effet qui ne sont pas explicites dans le texte.

FAIRE DES INFÉRENCES



S'applique aussi aux textes littéraires.

Les bons lecteurs n'ont pas besoin que tout leur soit explicité dans le texte pour le comprendre. Ils sont en mesure de faire des liens en se servant des indices du texte, des connecteurs, des référents et de leurs connaissances antérieures sur le sujet. De surcroît, les bons écrivains n'écrivent jamais tous les liens de façon explicite. L'inférence, selon sa classification, est parfois optionnelle. Cependant, **l'inférence causale** permet d'identifier les liens de causalité implicites, essentiels à la compréhension (Bianco et Coda 2002; Cain et coll. 2001).

⁹ Dickson, Simmons and Kimeenui (1998)

¹⁰ Les travaux de (Williams, 2003 et 2005 et Williams et coll. 2004, 2005 et 2007) vont dans le même sens.

5-Se poser des questions en lisant, c'est :

- demeurer en interaction avec le texte tout au long de la lecture;
- anticiper ce qui est important dans la lecture;
- mieux identifier l'information;
- prendre conscience de ce que je comprends ou ne comprends pas;
- identifier des questions auxquelles je n'ai pas les réponses (ce que je veux savoir);
- réagir au texte.

S'applique aussi aux textes littéraires.

SE POSER DES QUESTIONS EN LISANT



Un lecteur efficace **se pose des questions avant et pendant sa lecture**. Cela lui permet d'identifier les informations importantes en fonction de son intention de lecture, de joindre ces informations aux connaissances qu'il a déjà en mémoire et de se construire une compréhension personnelle du texte. En étant actif tout au long de sa lecture, il pourra ainsi mieux réagir au texte et sera en mesure de savoir si cette lecture répond bien à ses intentions de lecteur. De plus, cela lui permet d'identifier ses pertes de compréhension. Selon Dobson Scharlach (2008), **un programme efficace d'enseignement sur la compréhension de lecture présente un nombre restreint de stratégies, dont celle de se poser des questions en lisant**. Elle rapporte que les élèves à qui on a enseigné cette stratégie se disent, entre autres, plus engagés face aux tâches de lecture.

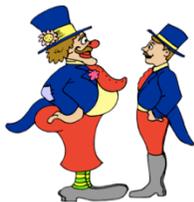
6-Comprendre les mots de substitution, c'est :

- identifier les mots (pronoms, les synonymes et les autres termes) qui sont des mots de substitution;
- établir la relation entre le mot de substitution et son référent, c'est-à-dire d'être en mesure d'identifier le mot ou le groupe de mots auquel le mot substitut renvoie.

S'applique aussi aux textes littéraires.

Les mots de substitution demandent à l'élève de faire des inférences anaphoriques. Ce type d'inférence fait partie des inférences essentielles à la compréhension (Bianco et Coda, 2002). **L'élève doit arriver à établir le bon lien entre le mot de substitution et son référent pour se construire une compréhension du texte**. Les

COMPRENDRE LES MOTS DE SUBSTITUTION



textes courants regorgent de mots de substitution dont plusieurs renvoient au sujet principal du texte et sont assez simples à comprendre. Cependant, selon le concept auquel ils renvoient, leur emplacement, leur catégorie et leur fonction grammaticale, les anaphores¹¹ peuvent être très complexes à comprendre. Elles occasionnent des difficultés aux lecteurs faibles en compréhension (Fayol, 2000).

¹¹ L'anaphore en grammaire est un mot ou un groupe de mots qui renvoie à un antécédent ou à un référent. Dans le langage plus courant, il s'agit d'un mot de substitution.

7A-Comprendre les mots nouveaux à l'aide du contexte, c'est :

COMPRENDRE LES MOTS NOUVEAUX EN CONTEXTE



S'applique aussi aux textes littéraires.

- identifier un mot qu'on ne connaît pas dans un texte;
- utiliser les mots avant et après afin de comprendre le sens de ce mot nouveau;
- utiliser sa compréhension de l'ensemble du paragraphe ou du sujet du texte afin de comprendre le sens de ce mot nouveau.

Les mots de vocabulaire spécifiques liés aux sujets exploités sont omniprésents dans les textes courants. Selon le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (Hawken Jill, 2009), de nombreux enfants qui apprennent à lire efficacement en première et en deuxième année sont incapables de comprendre les livres qu'ils doivent lire en troisième ou en quatrième année, la principale raison étant le manque de vocabulaire. En considérant qu'un élève de la fin du primaire doit apprendre annuellement le sens de 2 000 à 3 500 nouveaux mots, plusieurs recherches sur le vocabulaire soutiennent que ***l'enseignement explicite de mots de vocabulaire doit être jumelé avec l'enseignement de la stratégie de donner du sens aux mots en contexte***. Des chercheurs¹² ciblent d'ailleurs cette stratégie comme faisant partie de celles étant les plus efficaces pour amener les élèves à résoudre des problèmes de compréhension de mots de façon autonome.

7B-Comprendre les mots nouveaux à l'aide des indices morphologiques c'est :

- repérer les petits mots dans les grands mots (unités de sens);
- connaître certains préfixes et suffixes afin de les utiliser pour donner du sens à un mot nouveau;
- faire des liens entre des mots de même famille.

Il faut savoir que 75 % des mots en français sont polymorphémiques, c'est-à-dire qu'ils sont composés de petites unités de sens, appelées morphèmes (Rey-Debove, 1984). Lorsqu'on est en mesure d'utiliser ces unités significatives (bases, préfixes, suffixes ou mots de la même famille) pour trouver le sens d'un mot inconnu, cela bonifie notre compréhension du texte sans trop d'interruptions. Une étude d'Arnbak et Elbo (2000) démontre non seulement l'influence positive d'un entraînement oral sur les mots de base, les affixes et les mots composés tant en orthographe qu'en compréhension de lecture. Chapleau (2013) va dans le même sens en démontrant qu'un entraînement systématique de suffixes choisis améliore les perspectives de réussites chez les élèves en difficulté lors de la production de mots écrits.

COMPRENDRE LES MOTS NOUVEAUX À L'AIDE DE LA MORPHOLOGIE

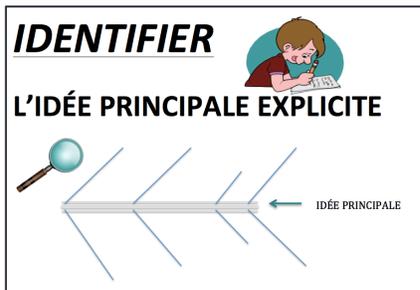


S'applique aussi aux textes littéraires.

¹² Nagy et Anderson (2006) dans Graves (2006)

8A-Identifier l'idée principale explicite, c'est :

- identifier une phrase ou un extrait qui décrit l'essentiel d'un paragraphe.

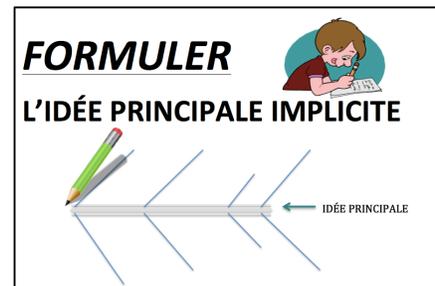


Un lecteur efficace sait identifier l'information principale contenue dans un paragraphe afin de dégager les éléments essentiels à retenir et à réutiliser. Parfois, l'idée principale est explicite, c'est-à-dire qu'elle est formulée textuellement. Il faut alors savoir la repérer. **Le concept d'idée principale est complexe à dégager et les élèves ont généralement besoin d'être guidés de façon systématique pour y arriver.**

En effet, dans le cadre du projet, nous avons recueilli des données auprès de groupes qui ont reçu un enseignement explicite de chacune des stratégies ciblées, mais également dans des groupes témoins où cet enseignement n'a pas été dispensé. En analysant les données, nous constatons que **les élèves qui obtiennent d'excellents résultats globaux aux épreuves de compréhension, mais qui n'ont pas reçu d'enseignement explicite de stratégies s'améliorent moins entre le début et la fin de l'année à la question qui leur demande de reconnaître l'idée principale explicite** (question n°3). Le pourcentage d'augmentation est nettement supérieur dans les groupes avec intervention (Turcotte, Giguère et Godbout, 2015).

8B-Formuler l'idée principale implicite, c'est :

- repérer les informations les plus importantes d'un paragraphe;
- formuler une phrase qui décrit bien l'idée principale d'un paragraphe (qu'est-ce que l'auteur me dit de plus important dans ce paragraphe?).



Comme un paragraphe peut aussi contenir une idée principale implicite, les élèves doivent apprendre à les formuler. Dans les lectures authentiques, non seulement l'idée principale n'est pas toujours donnée, elle est parfois ambiguë. Les élèves de la fin du primaire doivent donc apprendre à formuler une idée principale. Cette notion sera essentielle lorsqu'ils auront à résumer des textes.

Comme pédagogue, il faut savoir que si vous abordez le concept d'idée principale explicite avec vos élèves (fiche 8A), vous devez obligatoirement présenter celui de l'idée principale implicite. Au cas contraire, vous risquez d'induire vos élèves en erreur.

En effet, pour diverses raisons (manque de temps, impression de déjà vu, incompréhension de la stratégie) la plupart des enseignants qui participaient au projet ont enseigné la stratégie d'identification des idées principales explicites sans présenter celle de formuler une idée principale implicite ou en y investissant peu de temps. Cela a permis de comprendre une limite relative à l'enseignement explicite des stratégies : les élèves ont généralisé la stratégie d'identifier une idée principale explicite de manière erronée.

Lors de l'épreuve de fin d'année, nous avons observé, dans certaines classes, que des élèves qui avaient réussi à formuler cette idée en début d'année n'y arrivaient plus en fin d'année. En effet, ils ont identifié une phrase du paragraphe comme étant l'idée principale, alors que le paragraphe n'en contenait **volontairement** pas (Turcotte, Giguère et Godbout, 2015).

Cela nous mène à préciser l'importance pour chaque enseignant de connaître et de comprendre lui-même les stratégies à enseigner ainsi que les effets que peuvent avoir la décision d'enseigner une stratégie de manière partielle, dans un contexte limité ou sans aborder plusieurs exemples et contextes pour la mettre en pratique.

Calendrier suggéré

Pour les enseignants qui désirent enseigner chacune des stratégies, voici une suggestion de calendrier qui aide à échelonner cet enseignement dans le temps. Ce calendrier est fourni à titre indicatif. Il peut être adapté sans problème à la réalité des milieux. Il est à noter que toute la séquence d'enseignement explicite ne peut pas être réalisée à l'intérieur d'une seule période. Selon la complexité de la stratégie, il faut parfois prévoir de deux à trois séances d'une heure.

Date	Interventions
Fin août – début septembre	Invitation et rencontre des nouveaux enseignants Concertation de l'équipe sur l'utilisation des stratégies.
Dernière semaine de septembre	Épreuve du début d'année
Première semaine d'octobre	Activité de démarrage « Texte courant et texte littéraire » En 5 ^e et 6 ^e année, cette activité est facultative.
Deuxième semaine d'octobre	Stratégie 1 : Prédire
3 ^e semaine d'octobre	Stratégie 2 : Activer ses connaissances antérieures
Dernière semaine d'octobre et première de novembre	Stratégie 3A : Reconnaître la structure du texte (structure 1 et 2)
2 ^e et 3 ^e semaine de novembre	Stratégie 3B : Reconnaître la structure du texte (structure 3)
Dernière semaine de novembre	Révision des stratégies 1 à 3*
1 ^{re} semaine et 2 ^e semaine de décembre	Stratégie 4 : Faire des inférences causales
Jusqu'au congé des Fêtes	Révision des stratégies 1 à 4 *
1 ^{re} semaine de janvier	Stratégie 5 : Se poser des questions en lisant
2 ^e semaine de janvier	Révision des stratégies 1 et 5*
3 ^e semaine de janvier	Épreuve de la mi-année
4 ^e semaine de janvier	Stratégie 6 : Comprendre les mots de substitution
1 ^{re} semaine de février	Stratégie 7A : Comprendre les mots nouveaux à l'aide du contexte
3 ^e semaine de février	Stratégie 7B : Comprendre les mots nouveaux à l'aide de la morphologie
4 ^e semaine de février	Révision des stratégies 6 et 7*
	Semaine de relâche
2 ^e et 3 ^e semaines de mars	Stratégie 8A : Identifier l'information principale (explicite)
4 ^e semaine de mars et 1 ^{re} d'avril	Stratégie 8B : Formuler l'information principale (implicite)
2 ^e , 3 ^e et 4 ^e semaines d'avril	Approfondissement de la stratégie 8 à l'aide de textes variés
1 ^{re} et 2 ^e semaines de mai	Travail guidé et autonome sur toutes les stratégies 1 à 8
Fin mai	Épreuve de fin d'année (la même qu'en début d'année)

* Les activités de révisions se font à partir des textes déjà exploités en classe.

Réinvestissement et transfert

Les fiches pédagogiques suggèrent une séquence d'enseignement explicite de stratégies ciblées. L'efficacité de cette approche a été démontrée à maintes reprises et elle se révèle particulièrement efficace auprès des lecteurs à risque et en difficulté (Hock, 2012). Cependant, malgré tous les bienfaits documentés de l'enseignement explicite, il ne faut **JAMAIS** oublier que la compréhension de lecture est un processus complexe, non linéaire, et qu'un lecteur doit mobiliser et orchestrer une multitude de stratégies pour construire sa compréhension d'un texte. En effet, un lecteur confirmé sait combiner ses stratégies et habiletés aux moments opportuns pour dégager une compréhension juste et établir une cohérence textuelle.

On ne peut pas affirmer que les élèves seront en mesure de comprendre et de mobiliser, seuls, les diverses stratégies dans des contextes variés après une seule séquence d'enseignement explicite. C'est la raison pour laquelle notre projet s'échelonne sur trois ans (4^e, 5^e et 6^e année) et s'inscrit dans une vision équilibrée de l'enseignement de la compréhension de lecture.

En effet, les stratégies proposées servent de base pour structurer l'enseignement de la compréhension de lecture des textes courants. Lorsqu'une stratégie est modélisée, l'accent est mis sur celle-là. Sans nier l'apport des autres stratégies pour la construction de sens, l'enseignant met de l'avant la façon dont il utilise la stratégie ciblée pour comprendre le texte ou l'extrait présenté.

Une fois que les élèves ont compris l'utilité de la stratégie et qu'ils sont en mesure de l'appliquer de façon ciblée, il est primordial de les guider afin qu'ils la mobilisent dans divers contextes de lecture et qu'ils l'intègrent avec les autres stratégies apprises. Plus les situations de lecture présentées en classe sont riches, diversifiées, authentiques et fréquentes plus les lecteurs arriveront à mobiliser les bonnes stratégies aux moments opportuns, et ce, de façon de plus en plus autonome (voir le tableau sur l'enseignement équilibré de la compréhension de lecture à la page 16).

Autres activités suggérées pour développer chacune des stratégies et favoriser le transfert

Dans la section ANNEXE du présent guide, plusieurs activités sont suggérées pour favoriser le transfert des connaissances et des stratégies. C'est dans cet esprit qu'elles ont été pensées. Le guide ne fournit pas les textes liés à ces activités. Les enseignants gagnent à utiliser les textes prévus en classe, en français et dans les autres matières, pour réinvestir en contexte authentique les stratégies travaillées. La plupart des activités touchent le volet écriture du programme de formation. Le chevauchement des habiletés en lecture-écriture et les liens étroits qu'elles entretiennent ont été maintes fois démontrés (Saint-Laurent, 2008). Par exemple, nous pouvons penser qu'un élève qui sait formuler un intertitre approprié pour présenter un paragraphe dans un texte descriptif sera un lecteur qui comprend l'importance de s'attarder sur ces indices (structure et intertitre) pour construire sa compréhension d'un texte.

Ce que les fiches ont changé pour les enseignants

Voici ce que les enseignants qui ont adopté notre approche en classe nous ont dit :

Avant, j'enseignais certaines stratégies uniquement lorsqu'une difficulté se présentait. Par exemple, si nous nous trouvions face à un mot difficile, je demandais aux élèves d'essayer de trouver son sens. Je n'enseignais pas systématiquement chacune des stratégies ciblées. Je me rends compte que certaines stratégies n'étaient jamais présentées ou revenaient rarement.



Dominic



Marie-Claude

Je n'avais jamais réellement enseigné ce qu'est une idée principale avant.

Suivre le calendrier m'a permis de mieux planifier mon enseignement et de voir toutes les stratégies. Une fois la stratégie enseignée explicitement, il est super facile d'y faire référence lors d'activités de lecture en classe. Les élèves savent de quoi je parle et j'ai mes supports visuels.



Josiane



Virginie

Au lieu de leur montrer la destination, maintenant je leur montre le chemin pour s'y rendre.

Il ressort des rétroactions obtenues que l'utilisation des fiches permet aux enseignants :

- de mieux structurer leur enseignement des stratégies de lecture;
- de cibler quelles stratégies enseigner ;
- d'avoir accès à des textes pertinents en lien avec les stratégies;
- de s'approprier le modèle l'enseignement explicite;
- d'aider les élèves à apprendre à lire ;
- de donner du sens à la lecture pour apprendre ;
- de préparer le passage vers le secondaire.

Les épreuves

Dans le cadre de notre recherche formation en milieu scolaire, une vingtaine de titulaires de la 4^e à la 6^e année du primaire ont enseigné explicitement des stratégies de lecture ciblées pour comprendre les textes courants. Afin de comprendre de quelle façon cette approche peut contribuer à améliorer la compréhension de textes, les élèves ont été évalués à trois reprises dans l'année. Une recension des outils disponibles pour évaluer les processus de compréhension¹³ a été réalisée. Elle a mené l'équipe à ce constat, déjà établi par d'autres chercheurs :

Peu d'évaluations s'intéressent aux processus menant à la compréhension, se centrant plus souvent sur le résultat globale, de façon à pouvoir situer les élèves par rapport à des normes¹⁴.

En effet, la majorité des épreuves de compréhension utilisées en classe attribue à l'élève une note globale qui informe peu ou pas les intervenants sur les difficultés plus spécifiques rencontrées par ce dernier pour chaque question de l'épreuve. L'intervenant a accès à un résultat chiffré qu'il est difficile d'associer à des stratégies ou à des processus déficitaires. Deux élèves qui obtiennent le même résultat global à une épreuve peuvent pourtant présenter un portrait de lecteur très différent. De plus, plusieurs épreuves ne visitent pas tous les processus sollicités en compréhension, se centrant souvent sur la compréhension explicite (question de repérage).

Même si la complexité de la compréhension en lecture est reconnue, quand vient le temps d'évaluer la compréhension de lecture, on a tendance à ignorer cette complexité et à considérer que tous les tests mesurent ce qu'ils prétendent mesurer (Keenan et coll., 2008).

Des épreuves qui rendent compte de la complexité de la compréhension en lecture ont donc été bâties.

Pourquoi cibler les difficultés et les progrès à l'aide d'épreuves?

Le choix d'utiliser des épreuves pour la collecte de données a permis d'évaluer un grand nombre d'élèves participant au projet, sur le plan de plusieurs processus de compréhension, dans un temps assez court.

Les questionnaires de chacune des épreuves comprennent des questions qui touchent directement à quatre des cinq processus cognitifs de compréhension en lecture du modèle d'Irwin 2007.

¹³ Ces processus seront détaillés plus loin.

¹⁴ Sperling, Howard, Miller, & Murphy, 2002

Bien entendu, un lecteur, en plus de déployer de nombreuses stratégies cognitives, fait appel à ses stratégies métacognitives pour exercer un contrôle et un ajustement tout au long de sa lecture. Cependant, comme la métacognition est difficile à évaluer directement sans entretien de lecture, elle n'est pas ciblée par les épreuves.

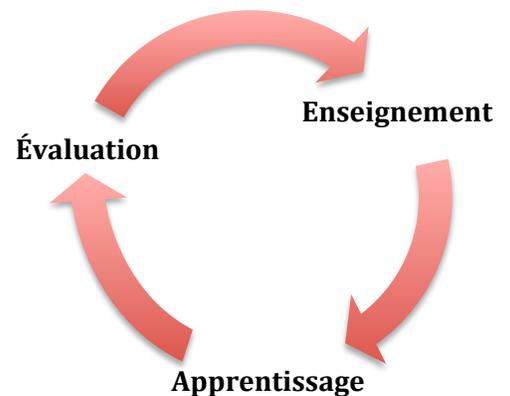
Les épreuves figurent parmi les outils qui permettent :

- d'identifier les élèves les plus faibles dès le début de l'année scolaire en nous donnant accès à un portrait de lecteur (individuel et de groupe);
- de pister les progrès dans l'année (fin janvier) afin:
 - de planifier,
 - d'orienter;
 - d'organiser;
 - d'adapter l'enseignement et les services.
 - de mesurer l'impact de l'enseignement en fin d'année.

Les intervenants bénéficient ainsi d'un outil supplémentaire pour évaluer la réponse des élèves à l'intervention. Ils sont donc à même d'organiser une différenciation pédagogique pour répondre aux besoins ciblés.

Il est essentiel de noter que:

Ces épreuves ne sont pas des évaluations sommatives. Elles ont été pensées dans une logique **d'évaluation formative** où l'évaluation sert à réajuster l'enseignement au service de l'apprentissage.



Ces épreuves ne permettent pas d'offrir un portrait global ou exhaustif des difficultés et acquis en lecture. Elles figurent simplement dans la liste des outils qui servent à collecter des données à un moment précis dans un contexte qui peut grandement influencer les résultats. Elles servent à guider l'enseignement et à amorcer un questionnement sur les stratégies des élèves.

Les intervenants sont fortement invités à corroborer leurs constats par :

- des observations en situation de lecture;
- des entretiens de lecture ou des rappels stimulés qui permettent de valider ou d'invalider des hypothèses et d'évaluer la métacognition;
- par d'autres épreuves qui visitent aussi des processus variés.

Description des épreuves

Il est primordial de noter que plusieurs facteurs influencent la compréhension de lecture. Les connaissances antérieures des élèves viennent, entre autres, jouer un rôle majeur dans la complexité de la compréhension d'un texte. De plus, le contexte de passation de l'épreuve peut également exercer une grande influence sur les résultats. Dans le cadre de ce projet, seuls les critères se rapportant au texte ont pu être contrôlés.

Ainsi, un contrôle portant sur plusieurs aspects du texte a été exercé afin de présenter aux élèves des textes ni trop complexes, ni trop faciles. Nos critères sont inspirés d'écrits sur le sujet.¹⁵

Les textes :

- ont pour sujet un phénomène scientifique ou social;
- présentent une structure « cause-effet »;
- sont gradués entre les degrés scolaires;
- proposent un défi similaire pour un même degré scolaire au niveau :
 - du vocabulaire;
 - de la longueur des phrases;
 - du nombre de mots par phrase.

Voici un tableau des critères de lisibilité de chaque épreuve. Nous les nommons ainsi, car ces critères facilitent ou complexifient la lecture.

Degré scolaire	Texte	nombre de mots	nombre de phrases	mots/phrases	Indice Lisi*
4e	Danger! Tornades	562	41	13.7	4.9 %
4e	Attention aux avalanches!	559	41	13.6	5.0 %
5e	La carie dentaire	604	39	15.5	5.2 %
5e	Les animaux errants	607	39	15.6	5.1 %
6e	Le trafic des animaux	701	40	17.5	6.5 %
6e	La pollution spatiale	700	41	17.1	6.5 %

*Indice Lisi : Tiré du logiciel Lisi (Jean Mesnager et Sébastien Bres 2008) qui évalue la difficulté de la langue du texte en se basant sur la longueur des phrases et le vocabulaire de base.

¹⁵ Fisher, Frey & Lapp, 2012; Gunning, 2003; Mesnager, 2002

Le niveau de difficulté des épreuves

Afin de comparer les résultats des élèves à trois moments dans l'année (dépister les difficultés et pister les progrès), les épreuves d'un même degré scolaire doivent présenter un défi similaire. Le terme « analogue » est employé pour signaler que les épreuves s'adressant aux mêmes élèves offrent un niveau de difficulté semblable, sans pour autant prétendre qu'il est identique. Un processus rigoureux de validation du degré de difficulté des épreuves a toutefois été mené auprès de nombreux élèves.

À plusieurs reprises, des élèves de divers milieux ont été soumis aux deux épreuves de leur degré scolaire dans la même semaine et en s'assurant qu'aucun retour ou enseignement sur la compréhension de lecture n'était dispensé entre les deux passations. L'analyse des données permettait aux chercheurs de déterminer ce qui était à retravailler dans les questionnaires ou les textes afin que les questions qui visent à évaluer les mêmes processus dans les deux épreuves offrent un niveau de difficulté analogue. Une fois les modifications effectuées, le processus de validation était reconduit dans des nouvelles classes jusqu'à ce que l'analyse des données nous offre un bon degré de validité.

La passation des épreuves :

- Début d'année (septembre): épreuve n^o1
- Mi-année (janvier): épreuve n^o2
- Fin d'année (mai): épreuve n^o 1

Afin de pister les progrès des élèves en fin d'année, le choix pédagogique de reprendre l'épreuve du début d'année a été fait. De cette façon, le degré de difficulté du texte demeure identique. Cependant, ce choix vient avec certaines mises en garde importantes.

En effet, à la suite de la correction du début d'année, il est fortement recommandé ***de ne pas faire de retour avec les élèves sur les réponses attendues ni d'exploiter la thématique du texte en cours d'année.*** Une connaissance approfondie du thème exploité ou un retour sur les réponses attendues pourraient certainement affecter les résultats finaux chez certains élèves et ainsi biaiser les données concernant l'évolution des processus et des stratégies. Cependant, dans une optique d'évaluation formative, il est suggéré de renseigner les élèves sur leurs forces et leurs défis en les informant s'ils ont réussi à :

- retrouver des informations données mot à mot dans le texte ;
- identifier une idée principale ;
- formuler une idée principale ;
- retrouver à quel mot réfère un mot de substitution dans le texte ;
- faire des liens de cause-effet entre des idées dans le texte ;
- donner du sens aux mots nouveaux ;
- faire des liens entre le texte et leurs connaissances antérieures ;
- faire des liens logiques entre les informations du texte ;
- reconnaître et utiliser la structure « cause-effet ».

Un tableau à cet effet est disponible à la première page dans la section ANNEXE.

Consignes de passation des épreuves

Les consignes de passation présentées ici sont celles mises en place dans le cadre du projet de recherche. Vous êtes tout à fait libres de les adapter aux besoins de votre groupe ou de votre situation. Cependant, les conditions de passation entre chacune des épreuves dans une même année doivent être le plus similaires possible afin d'éviter tous biais.

- Les élèves qui utilisent des ***aides technologiques doivent y avoir accès***. Ces épreuves évaluent exclusivement les processus non spécifiques à la lecture. Elles n'évaluent pas les capacités à décoder ou reconnaître les mots.
- L'administrateur ne doit pas faire la lecture des questions ni des textes et éviter de répondre aux questions des élèves, afin de ne pas pister les réponses. Et ce, même si l'enseignant est convaincu que les élèves n'ont aucune idée de la tâche demandée. L'enseignant s'assure que l'élève donne sa meilleure réponse.
- Le temps alloué est à la discrétion de chaque enseignant. Cependant, les mêmes conditions doivent être mises en place pour les trois épreuves dans une même classe.
- Les élèves n'ont ***PAS*** accès au dictionnaire. En effet, ils auront à trouver le sens de certains mots en contexte ou à l'aide de la morphologie.
- L'administrateur doit informer les élèves que l'épreuve sert **EXCLUSIVEMENT** d'évaluation formative et qu'il est normal que certaines questions soient difficiles pour eux.
- Rappelons ici qu'à la suite de la correction du début d'année, il est fortement suggéré ***de ne pas faire de retour avec les élèves sur les réponses attendues ni d'exploiter la thématique du texte en cours d'année***. Étant donné qu'il est très complexe de fournir des épreuves présentant le même niveau de difficulté, le choix a été fait de reprendre l'épreuve de début d'année pour mesurer les progrès en fin d'année. Un retour sur le thème exploité ou les réponses attendues pourraient certainement affecter les résultats finaux chez certains élèves.

Cependant, dans une optique d'évaluation formative, il est suggéré de renseigner les élèves sur leurs forces et leurs défis. Un tableau à cet effet est disponible à la première page dans la section ANNEXE.

Les processus de compréhension en lecture

La compréhension en lecture sollicite de nombreux processus qui renvoient aux habiletés et stratégies mises en oeuvre durant la lecture (Giasson, 2011). Face à un texte, l'élève doit simultanément extraire et construire le sens¹⁶. Plusieurs modèles théoriques illustrent la complexité de cette activité¹⁷. Ils présentent tous les habiletés et stratégies mises en jeu avant, pendant et après la lecture ainsi que les liens qui les unissent cela de façon plus ou moins complexe à l'aide d'une terminologie variée.

Deux références principales ont soutenu la création de nos épreuves. Tout d'abord, le modèle théorique de la construction du sens en lecture d'Irwin (2007). En fait, dès 1986, Judith Westphal Irwin a voulu décrire les processus mis en jeu lors de la lecture. Elle avait une préoccupation didactique : celle de permettre aux enseignants d'aider leurs élèves à mieux comprendre un texte. Cette professeure fait partie des précurseurs qui ont proposé une vision non linéaire de l'acte de lire où le lecteur doit mettre en interaction des habiletés et stratégies diverses qui s'influencent réciproquement. Dès lors, elle a proposé un modèle de compréhension qu'elle a bonifié au fil des ans.

Son dernier modèle (2007) comprend six grandes catégories et élimine le vocabulaire spécialisé souvent attribué aux processus de compréhension dans le but de le rendre facilement accessible pour tous les intervenants.

En quelques mots, pour se bâtir une bonne représentation d'un texte, les lecteurs doivent :

- décoder les mots;
- accéder à la compréhension de la phrase;
- établir les liens entre les phrases et dans le texte;
- rendre compte d'une compréhension plus globale de chaque paragraphe et du texte;
- aller au-delà des mots en faisant des liens avec leurs propres connaissances;
- contrôler leur compréhension par la mise en oeuvre des stratégies adéquates.

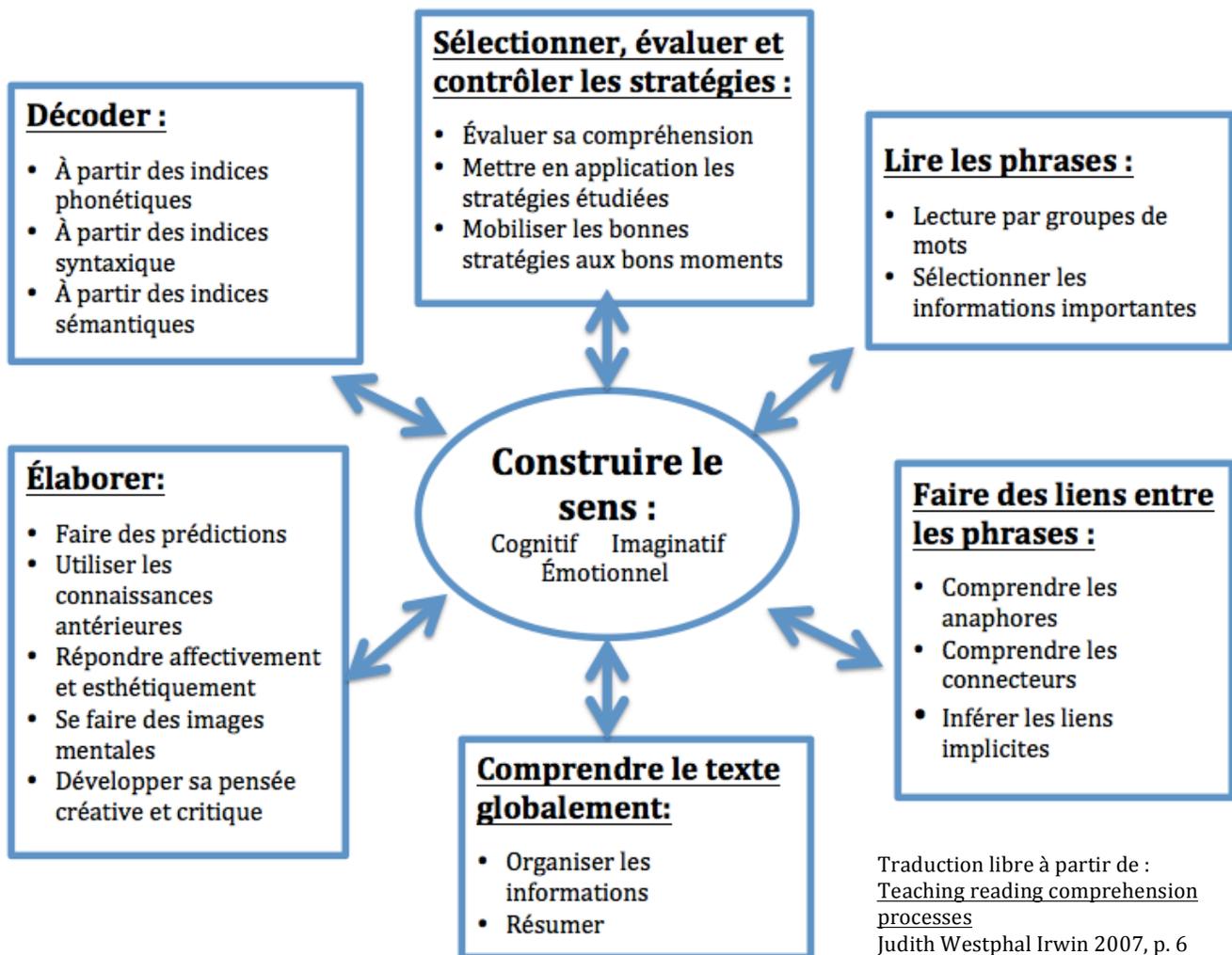
Ces processus se détaillent en différentes sous-habiletés et interagissent entre eux de façon non linéaire, dans un enchaînement renouvelé à chaque lecture. Le modèle théorique complet est représenté à la page suivante.

¹⁶ RAND, Reading Study Group, 2004

¹⁷ Van Dijk et Kintsch, 1983, Irwin, 1986, 2006; Perfetti, Landi et Oakill, 2005; Scarborough, 2001

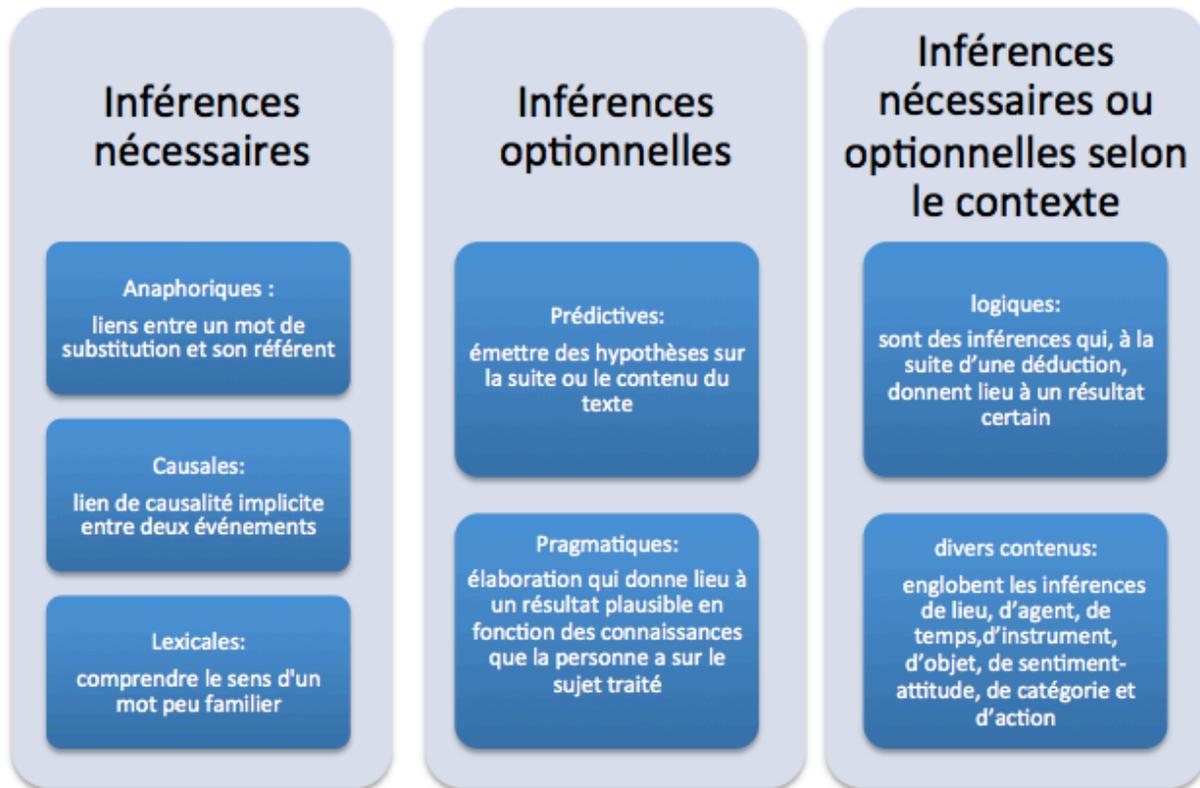
Le modèle théorique d'Irwin (2007)

Voici une traduction libre de la version originale du modèle théorique d'Irwin (2007).



L'autre référence qui a guidé la construction des épreuves est celle de Bianco et Coda (2002), qui classifient les inférences en trois catégories : nécessaires, optionnelles et nécessaires ou optionnelles à la compréhension selon le contexte.

Typologie des inférences de Bianco et Coda (2002)

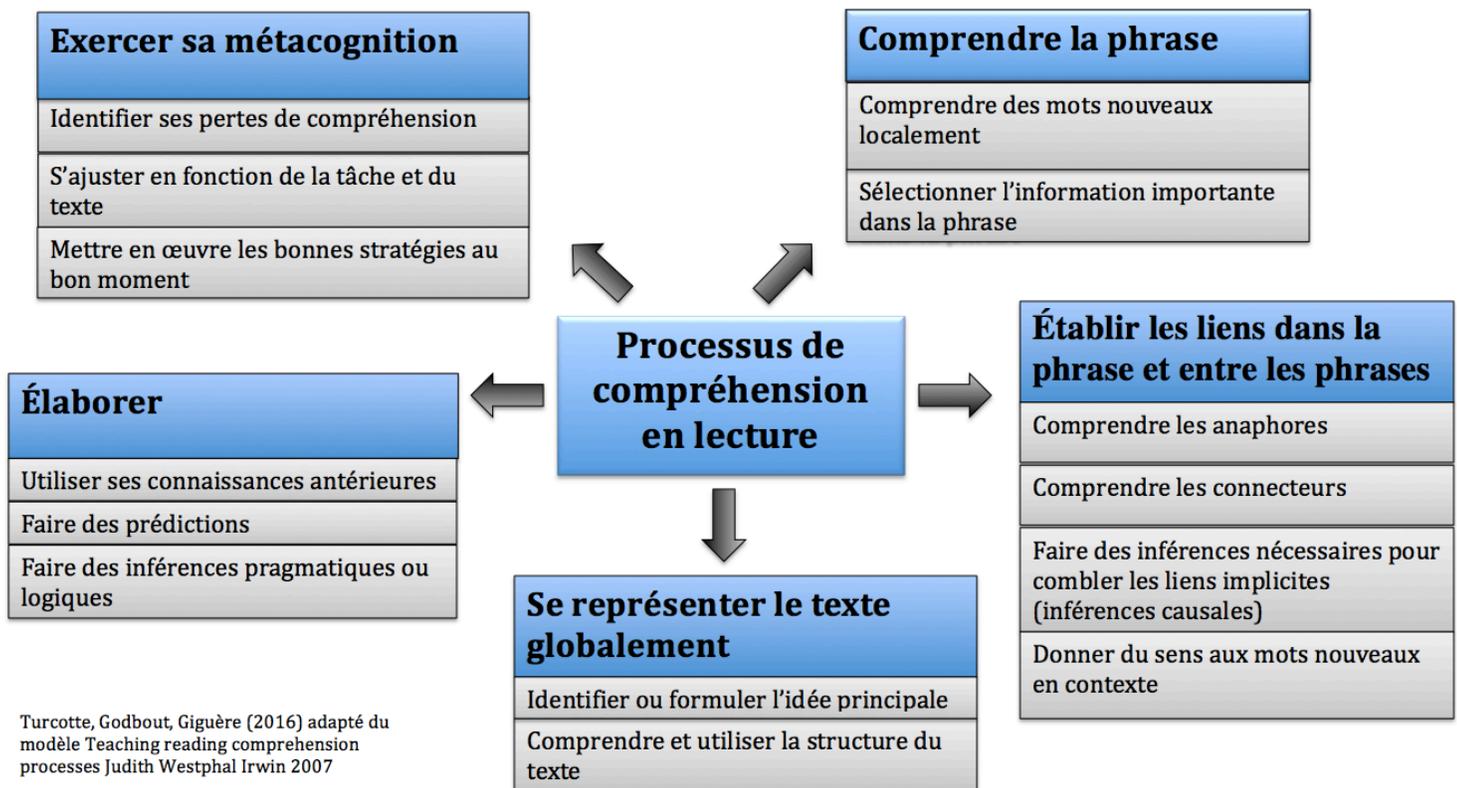


Le modèle théorique élaboré

Le modèle retenu comme assise théorique de nos travaux est principalement une adaptation de celui d'Irwin (2007). En effet, certains sous-aspects traitant des inférences ont été précisés à l'aide du référentiel de Bianco et Coda (2002) dans l'optique de permettre aux enseignants de faire aisément les liens entre les processus de compréhension, les stratégies enseignées et les questions des épreuves. De plus, la composante décodage a été exclue. Bien que l'identification des mots soit un préalable essentiel pour accéder à la compréhension d'un texte, l'objectif du projet vise à développer la compréhension. C'est pourquoi tous lecteurs qui nécessitent un soutien pour décoder ou reconnaître les mots adéquatement doivent avoir accès à une aide spécifique (technologique ou autre) dans le cadre de ce projet.

L'acte de lire est très complexe et peu importe votre modèle de référence, vous devez retenir que l'intérêt de travailler avec un modèle de base portant sur les différents processus impliqués en lecture est purement didactique. Cela nous permet d'identifier plus spécifiquement d'où proviennent les difficultés du lecteur pour être en mesure de mieux cibler les interventions qui sont de mises pour y remédier. Cela, sans jamais perdre de vue le caractère global et complexe de la compréhension de lecture.

Le modèle théorique élaboré



Ces processus de compréhension interagissent les uns avec les autres. Ils ne sont pas tous évalués directement dans ce projet, mais font certainement l'objet d'un enseignement.

Pour se bâtir une compréhension du texte, le lecteur doit bien entendu comprendre les phrases et être à même d'y sélectionner des informations importantes. Cela lui demande de saisir le sens des mots de substitution, des connecteurs et des mots nouveaux rencontrés. Pour ce faire, il doit établir des liens entre les informations dans la phrase et souvent entre les phrases.

Afin de construire une compréhension globale de sa lecture, il doit s'appuyer sur sa connaissance de la structure du texte. Cela l'aide à sélectionner ou formuler les idées importantes à retenir. Comme les informations nécessaires à la compréhension ne sont pas toujours données mot à mot dans le texte, il doit les inférer. En effet, certaines connexions ou informations sont implicites et un bon lecteur doit par lui-même arriver à les dégager.

Tout au long de sa lecture, un lecteur qui fait appel à ses connaissances pour prédire et établir des liens saura se former une meilleure représentation du texte. De plus, un lecteur efficace sera à même d'identifier ses pertes de compréhension afin de déployer ses stratégies de remédiation.

Il faut aussi noter que la compréhension de l'élève sera influencée par son intention de lecture et le contexte dans lequel elle prend place.

Objectifs poursuivis et processus touchés par chacune des questions des épreuves

Les questionnaires de chacune des épreuves respectent un canevas unique et s'appuient sur le modèle théorique retenu (adaptation Irwin, 2007). Ils comprennent tous onze questions qui touchent directement à quatre des cinq processus de compréhension en lecture. En effet, la métacognition est difficile à évaluer directement sans entretien de lecture.

Le choix a été fait d'avoir recours à un vocabulaire simple et facile à saisir pour tous les intervenants dans notre modèle de référence en compréhension. Toutefois, les liens avec la terminologie associée à des modèles connus en compréhension de lecture (Irwin 1991, Giasson 2011) sont très faciles à faire. Cette terminologie sera ajoutée à titre indicatif dans la description détaillée des processus touchés.

Terminologie retenue	Autre terminologie associée
Comprendre la phrase	Microprocessus
Établir les liens dans la phrase et entre les phrases	Processus d'intégration
Se représenter le texte globalement	Macroprocessus
Élaborer en allant au-delà des mots et en faisant des liens avec ses propres connaissances	Processus d'élaboration
Exercer sa métacognition.	Métacognition

Mise en garde

Tel que mentionné antérieurement, il ne faut jamais perdre de vue **le caractère complexe de la finalité en lecture : comprendre**. En effet, lors de la lecture, de nombreux processus sont sollicités à divers moments, souvent simultanément (voir le tableau à la page 35). Il n'est pas naturel d'isoler ces processus. Cette façon de faire permet cependant **d'identifier les habiletés potentiellement déficitaires chez les élèves en difficulté**. Les processus identifiés comme étant touchés par chaque question, sont ceux **spécifiquement sollicités par les questions ciblées**.

Par exemple :

*Pour arriver à dégager **l'idée principale explicite d'un paragraphe**, l'élève doit assurément comprendre les phrases individuellement ainsi que les liens qui les unissent. Il sollicitera certainement ses connaissances antérieures et se fera peut-être des images mentales tout en exerçant un certain contrôle sur sa compréhension (métacognition).*

*Cependant, pour cette question précise, nous ciblons **Se représenter le texte globalement** comme étant le processus associé à la capacité de dégager une idée principale explicite. En effet, pour arriver à répondre à cette question, l'élève doit absolument se faire une représentation du paragraphe dans son ensemble. Cela n'exclut pas que d'autres processus aient été sollicités.*

À tour de rôle, tous les processus seront évalués par une ou des questions, ce qui permettra à l'évaluateur de croiser les données et d'identifier les aspects possiblement déficitaires.

Il faut garder en tête que la passation d'une épreuve de compréhension est un **outil de dépistage et pistage**. Le portrait du lecteur ainsi obtenu sera à valider par des observations multiples et éventuellement un entretien individuel.

Voici les objectifs poursuivis par chacune des questions ainsi que les processus touchés. Un tableau récapitulatif est disponible aux pages 42 et 43.

Objectifs poursuivis et processus touchés par chacune des questions des épreuves

Questions n° 1 et n° 2

Objectif : Repérer une information dans le texte

Il s'agit de questions où l'élève doit **repérer les informations littérales** dans le texte. Cette habileté est fondamentale pour la compréhension. Ce sont les questions les plus faciles. La question n° 1 demande de repérer une information qui se trouve en début de texte alors que la question n° 2 vise des informations en fin de texte.

Processus touchés :

- **Comprendre la phrase;**
- **Se représenter le texte globalement** en utilisant sa structure.

L'élève doit d'abord se repérer dans la structure du texte pour retrouver les informations (organisation des idées, intertitres), mais il doit également comprendre la phrase pour y sélectionner la bonne information.

Questions n° 3 et n° 4

Objectif : Trouver ou formuler une idée principale

La question n° 3 demande à l'élève de retrouver **l'idée principale explicite dans un paragraphe**. Il s'agit de la recopier ou de la reformuler. La formulation de la question n'indique pas à l'élève que l'idée principale est explicite.

La question n° 4 demande à l'élève de formuler **l'idée principale implicite**, c'est-à-dire qu'elle n'est pas donnée dans le texte. La formulation de la question n'indique pas qu'il s'agit d'une information à formuler soi-même.

Pour répondre à ces questions, l'élève doit savoir faire la distinction entre **l'intention de l'auteur** (ce qu'il veut nous dire sur un sujet) et **l'idée principale** (ce qu'il nous en dit d'important). Repérer ou formuler l'idée principale d'un paragraphe est une habileté essentielle lorsque vient le temps de résumer un texte.

Processus touché : Se représenter le texte globalement en identifiant ou formulant l'idée principale d'un paragraphe.

L'élève doit se faire une représentation globale du paragraphe et être en mesure de sélectionner ou de formuler l'idée principale.

*Attention, dans la progression des apprentissages (MELS, 2009), **on ne demande pas** aux élèves de 4^e et de 5^e année d'arriver à extraire ou formuler une idée principale **sans accompagnement**. Cette question difficile nous permet toutefois de mesurer l'impact de l'enseignement explicite de cette stratégie et de les accompagner dans le développement de cette habileté de haut niveau. Nous rappelons que ces épreuves sont administrées uniquement dans une **optique d'évaluation formative**.*

Objectifs poursuivis et processus touchés par chacune des questions des épreuves

Questions n° 5 a) et n° 5 b)

Objectif : Réaliser une inférence anaphorique

Ces questions demandent de comprendre un mot de substitution (anaphore). Cette compréhension est nécessaire pour établir les relations entre les référents et les mots qui les substituent et ainsi mieux comprendre les phrases et les liens qui les unissent.¹⁸ Comprendre qu'un mot peut être remplacé par un autre mot et représenter la même entité ou le même objet assure les liens entre les phrases et la cohérence du texte.

L'anaphore est un mot ou groupe de mots qui renvoie à un antécédent ou à un référent.

Anaphore = mot de substitution

Antécédent = référent

Question 5 a) : Il s'agit de trouver le référent pour un pronom personnel qui a une fonction de sujet (plus simple).

Question 5 b) : Il s'agit de trouver le référent pour un pronom dont l'antécédent est plus éloigné ou dont la fonction est autre que « sujet » (plus complexe¹⁹).

Processus touchés :

- **Comprendre la phrase;**
- **Faire des liens entre les phrases.**

L'élève doit avoir une bonne compréhension de la phrase pour comprendre la relation entre un mot de substitution et son référent. Il doit également faire des liens entre les phrases lorsque la relation est plus éloignée.

¹⁸ Bianco, M. et Coda, M. (2002)

¹⁹ Dans la fiche d'enseignement de la stratégie n° 6 (comprendre les mots de substitution), vous trouverez les facteurs à considérer pour juger du niveau de difficulté des inférences anaphoriques (p.2).

Objectifs poursuivis et processus touchés par chacune des questions des épreuves

Questions n° 6 et n° 7

Objectif : Réaliser une inférence causale

Cette question demande d'inférer un lien de causalité entre des informations non reliées par un marqueur (car, parce que). Cette habileté assure la construction d'une cohérence entre les phrases et dans le texte. À la question n° 6, les informations sont adjacentes, alors qu'elles sont plus éloignées à la question n° 7.

ou le même objet assure les liens entre les phrases et la cohérence du texte.

Processus touchés :

- **Faire des liens entre les phrases;**
- **Se représenter le texte globalement.**

L'élève doit établir des liens entre deux éléments séparés dans le texte. S'ils sont contenus dans deux phrases adjacentes, il doit établir des liens entre elles. Afin de se repérer dans le texte plus globalement et de faire des liens entre des informations plus éloignées, l'élève sollicite davantage sa capacité à se représenter le texte plus globalement.

Questions n° 8 a) et n° 8 b)

Objectif : Réaliser une inférence lexicale

Les inférences lexicales sont celles qui permettent de bien saisir le sens d'un mot inconnu en se servant de stratégies diverses (contextuelles, morphologiques, conceptuelles) et ainsi saisir le sens des phrases.

Pour répondre à la question 8a), l'élève peut s'appuyer sur un synonyme dans la phrase ou les phrases adjacentes.

Pour la question 8 b), l'élève doit inférer le sens à l'aide du contexte ou de la morphologie.

Processus touchés :

- **Comprendre la phrase;**
- **Faire des liens entre les phrases.**

Lorsqu'un synonyme est fourni dans la phrase ou que le recours à la morphologie nous permet d'extraire le sens d'un mot, le processus lié à la compréhension de la phrase est sollicité. Cependant, si c'est le contexte plus général du paragraphe qui nous donne accès au sens du mot, cela réfère davantage à la composante faire des liens entre les phrases.

Objectifs poursuivis et processus touchés par chacune des questions des épreuves

Question n° 9

Objectif : Réaliser une inférence pragmatique

Cette question demande à l'élève d'élaborer une réponse personnelle qui doit être plausible à la lumière des informations fournies dans le texte. Il doit être en mesure de se dégager de la compréhension littérale, en saisir le sens global et pouvoir y réagir.

Processus touché : Élaborer

Ici, l'élève doit aller au-delà du texte pour élaborer une réponse plausible à la lumière de ce qu'il a lu et de ce qu'il sait sur le sujet.

Question n° 10

Objectif : Réaliser une inférence logique

Cette question évalue l'habileté des élèves à déduire un résultat certain ou logique en mettant en relation les informations fournies dans le texte et ses connaissances antérieures. Encore une fois, l'élève doit réagir à l'ensemble du texte pour pouvoir répondre.

Processus touché : Élaborer

Ici, l'élève doit aller au-delà du texte pour élaborer une réponse logique à la lumière de ce qu'il a lu et de ce qu'il sait.

Question n° 11

Objectif : Comprendre la structure du texte

Cette question demande aux élèves d'organiser les informations dans un schéma afin de rendre compte de leur compréhension de la structure du texte cause(s)-effet(s).

Processus touché : Se représenter le texte globalement.

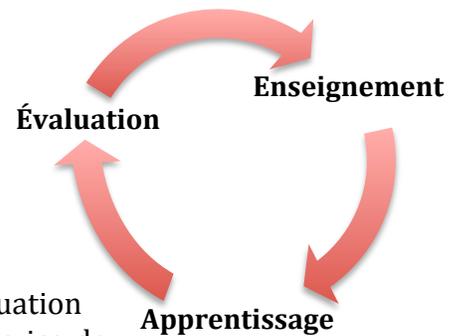
Toutes nos épreuves présentent une structure de type cause(s)-effet(s). Si l'élève arrive à organiser les informations du texte dans ce schéma, nous pouvons penser qu'il a réussi à se faire une bonne représentation globale du texte.

Voici un tableau récapitulatif qui indique brièvement les objectifs poursuivis par chacune des questions ainsi que les processus touchés.

Questions	Objectifs	Explications	Processus touchés
1. 2.	<i>Repérage début de texte</i> <i>Repérage fin de texte</i>	<i>Repérer les informations littérales représente une habileté fondamentale pour la compréhension.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Comprendre la phrase</i> ○ <i>Se représenter le texte globalement (utiliser la structure du texte)</i>
3.	<i>Identifier l'idée principale explicite</i>	<i>Repérer l'idée principale d'un paragraphe est une habileté essentielle lorsque vient le temps de résumer un texte.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Se représenter le texte globalement (identifier une idée principale)</i>
4.	<i>Formuler l'idée principale implicite</i>	<i>Formuler une idée principale est une habileté essentielle lorsque vient le temps de résumer un texte.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Se représenter le texte globalement (formuler une idée principale)</i>
5.a 5.b	<i>Inférence anaphorique (comprendre un mot de substitution)</i>	<i>Cette compréhension est nécessaire pour établir les relations entre les référents et les mots qui les substituent.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Comprendre la phrase</i> ○ <i>Faire des liens dans la phrase et entre les phrases</i>
6. 7.	<i>Inférence causale (informations rapprochées)</i> <i>(informations éloignées)</i>	<i>Ces questions demandent à l'élève d'inférer un lien de causalité qui n'est pas explicité dans le texte. Ce type d'inférence est essentiel à la compréhension.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Faire des liens dans la phrase et entre les phrases</i>

Questions	Objectif	Explications	Processus
8.a 8.b	<i>Inférence lexicale (à l'aide de la morphologie ou d'un synonyme) (à l'aide du contexte)</i>	<i>Les inférences lexicales permettent de bien saisir le sens d'un mot inconnu en se servant de la morphologie, d'un synonyme ou du contexte. Elles sont nécessaires pour comprendre un texte.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Comprendre la phrase</i> ○ <i>Faire des liens dans la phrase et entre les phrases</i>
9.	<i>Inférence pragmatique et /ou réactions (dépend du degré scolaire)</i>	<i>Cette question demande à l'élève de mettre en relation ses connaissances personnelles et les informations du texte.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Élaborer</i>
10.	<i>Inférence logique</i>	<i>Cette question évalue l'habileté des élèves à déduire un résultat certain selon les informations fournies dans le texte.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Élaborer</i>
11.	<i>Compréhension de la structure du texte</i>	<i>Cette question demande aux élèves d'organiser plusieurs informations dans un schéma afin de rendre compte de leur compréhension de la structure du texte.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Se représenter le texte globalement (utiliser la structure du texte)</i>

La correction des épreuves



La correction des épreuves s'inscrit dans une logique d'évaluation formative où l'évaluation sert à réajuster l'enseignement au service de l'apprentissage et à mieux connaître les besoins des élèves. Chaque question vise à évaluer un objectif précis qui est lié à un processus de compréhension de lecture.

Les réponses acceptées ou refusées dans les corrigés présentent l'opinion des auteures et la justification de leur choix. Votre jugement professionnel, à la lumière de l'enseignement dispensé, demeure votre premier allié pour juger de la compréhension d'un élève.

Entre autres, pour toutes les questions no.5 qui demandent à l'élève de faire une inférence anaphorique (retrouver un référent), nous avons fait le choix d'accepter les réponses qui, même si elles ne donnent pas l'antécédent grammatical, ne montrent aucun bris de compréhension. Ici, nous cherchons à évaluer si la présence des anaphores dans le texte entraîne un bris de compréhension chez le lecteur. Cependant, vous pouvez tout de même noter que pour cet élève, la notion d'antécédent grammatical doit être vue ou revue.

Exemple d'un corrigé :

Après ce temps, ils peuvent manquer d'oxygène.	
Accepter	Justification
les gens	Il s'agit du référent grammatical, donc de la réponse attendue.
des skieurs et des randonneurs	Ce groupe du nom vient avant l'antécédent grammatical dans le texte. Il est un synonyme et <u>ne cause pas de bris de compréhension</u> . Cependant, cette réponse nous indique que l'élève n'a pas bien repéré l'antécédent grammatical dans le texte, comme demandé dans la question, ou qu'il n'a pas bien compris la question posée.

À la suite de la correction des épreuves, vous serez à même de remplir un tableau de compilation des résultats qui vous permettra de dégager les composantes de la lecture acquises, de celles qui sont prioritaires à travailler avec tout le groupe ou en sous-groupe.²⁰

²⁰ Voir la section suivante intitulée **Comment lire les résultats?**
Godbout, Turcotte, Giguère (juin 2016)

La compilation des données

Un chiffrier Excel est disponible sur le site internet du groupe de recherche *Apprenants en difficulté et littératie* à l'adresse suivante : www.adel.uqam.ca.

À partir de la page principale vous devez :

- Aller dans le menu à gauche de l'écran;
- Cliquer sur l'onglet **documents à télécharger**;
- Sélectionner la section qui vous intéresse **Épreuves de compréhension de textes courants pour les élèves de votre degré scolaire**;
- Cliquer sur le lien intitulé **lire la suite**;
- Ouvrir le fichier intitulé «**canevas générique résultats**».

Ce chiffrier vous permet de compiler automatiquement certaines données :

- le nombre de bonnes réponses pour la classe;
- le pourcentage de réussite;
- le pointage total pour chaque élève.

Afin de faciliter cette compilation, vous devez octroyer un point « 1 » pour chaque bonne réponse ainsi qu'un « 0 » pour toute réponse erronée. Nous avons choisi de mettre toutes les questions sur un point et de ne pas donner de demi-point afin de faciliter la compilation des données. Seule la question # 11 vaut pour 4 ou 6 points selon le degré scolaire (1 point par cause ou effet).

Les calculs automatiques permettent d'obtenir une note globale pour chaque élève ainsi qu'une moyenne de groupe. Ces notes sont accessibles parce qu'elles donnent une indication rapide pour identifier les élèves qui présentent des difficultés. Cependant, elles doivent absolument être analysées en fonction des processus de lecture impliqués dans chaque question et non prises globalement. Par exemple, la question n°11 (compréhension de la structure cause-effet) est largement surreprésentée dans la note globale. Un élève qui échoue complètement cette question perd automatiquement de 25 % à 33 % des points selon son degré scolaire.

Associer les fiches aux processus de compréhension en lecture

L'intérêt de travailler avec un modèle théorique sur les différents processus impliqués en lecture est de nous permettre d'identifier plus spécifiquement d'où proviennent les difficultés du lecteur pour être en mesure de mieux cibler les interventions qui sont de mises pour y remédier. À la suite de la correction des épreuves, vous pourrez établir quels sont les processus déficitaires et sélectionner les fiches associées pour offrir une intervention ciblée.

Processus de compréhension	Fiches associées	
Comprendre la phrase	Fiches 7A, 7B	Comprendre les mots nouveaux
	Fiche 6	Comprendre les mots de substitution (inférences anaphoriques) dans la phrase
Faire des liens dans la phrase et entre les phrases	Fiche 4	Inférences causales
	Fiche 5	Se poser des questions en lisant
	Fiche 6	Comprendre les mots de substitution (inférences anaphoriques)
Se représenter globalement le texte	Fiche 1	Faire des prédictions
	Fiches 3A, 3B	Comprendre les structures de textes courants
	Fiches 8A, 8B	Trouver l'idée principale explicite et formuler l'idée principale implicite
Élaborer	Fiche 1	Faire des prédictions
	Fiche 2	Activer ses connaissances
	Fiche 4	Inférences (causales)
	Fiche 5	Se poser des questions en lisant
Exercer sa métacognition	Fiche 1	Faire des prédictions
	Fiche 5	Se poser des questions en lisant

Associer les fiches des stratégies aux questions des épreuves

Nous proposons également un tableau qui associe directement chacune des questions des épreuves aux stratégies qu'elles demandent de mobiliser. La lecture de votre portrait de classe (voir p. 51) vous permettra ainsi d'associer directement les difficultés des élèves aux stratégies déficitaires pour l'ensemble de vos élèves ou pour quelques élèves seulement.

QUESTIONS n° 1 et n° 2 : Repérage

Fiche 1 : Faire des prédictions

Pour faire des prédictions l'élève doit survoler le texte et s'intéresser aux indices visuels ainsi qu'aux intertitres. Ces derniers l'aident grandement à se repérer dans le texte et à savoir où aller chercher les informations demandées.

Fiche 3 : Reconnaître la structure d'un texte

Le fait de connaître et d'utiliser la structure du texte permet au lecteur d'identifier l'intention de l'auteur et de mieux comprendre l'organisation des idées. Il saura plus facilement rechercher les mots liens appropriés, interpréter les intertitres et orienter sa recherche d'informations dans le texte.

QUESTION n° 3 : Extraire une idée principale explicite

Fiche 8A : Idée principale explicite

L'élève apprend ce qu'est une idée principale. Il saura la distinguer du sujet du texte et de l'intention de l'auteur et la sélectionner lorsqu'elle est donnée dans le paragraphe.

QUESTION n° 4 : Formuler une idée principale implicite

Fiche 8B : L'élève apprend à distinguer l'intention de l'auteur de l'idée principale pour pouvoir formuler une idée principale. La formulation d'une idée principale demande d'exclure des informations superflues et de généraliser une idée en choisissant les mots appropriés.

QUESTION n° 5 : Élaborer une inférence anaphorique

Fiche 6 : L'élève doit donner du sens aux mots de substitution (anaphores) selon une gradation de difficultés.

QUESTIONS n° 6 et n° 7 : Élaborer une inférence causale

Fiche 4 : L'élève est invité à formuler des inférences en combinant des informations du texte qui ne sont pas liées implicitement entre elles.

QUESTION n° 8 : Faire des inférences lexicales

Fiche 7A : L'élève découvre comment donner du sens aux mots à l'aide du contexte.

Fiche 7B : L'élève apprend à donner du sens aux mots en utilisant la morphologie.

Associer les fiches des stratégies aux questions des épreuves

QUESTION n° 9 : Élaborer une inférence pragmatique

QUESTION n° 10: Élaborer une inférence pragmatique

Fiche 2 : Il s'agit d'amener l'élève à activer ses connaissances antérieures. Ces dernières étant nécessaires pour élaborer une inférence pragmatique.

Fiche 4 : Souvent nous devons combiner les informations du texte pour bien les comprendre ou encore utiliser nos connaissances conjointement avec les informations du texte pour formuler des inférences. L'élève comprend ce que veut dire savoir lire entre les lignes.

Fiche 5 : Se poser des questions en lisant est une stratégie gagnante pour arriver à faire des liens entre nos connaissances et les informations données dans le texte.

QUESTION n° 11 : Comprendre et utiliser la structure du texte

Fiche 3A et 3B : Reconnaître et utiliser les structures descriptive, comparative et cause(s)-effet(s) permet à l'élève de se faire une bonne représentation des textes courants.

Fiche 1 : Faire des prédictions

Pour faire des prédictions, l'élève doit survoler le texte et s'intéresser aux indices visuels ainsi qu'aux intertitres. Ces derniers l'aident grandement à se repérer dans le texte et à savoir où aller chercher les informations demandées.

Qu'est-ce que le modèle de réponse à l'intervention ?

Le modèle de réponse à l'intervention (RAI) offre une organisation des services basée sur un enseignement appuyé par la recherche, une évaluation systématique de la réponse des élèves aux interventions, un ajustement des interventions en fonction de ces réponses et ce, dans une organisation soutenue par des groupements de besoins flexibles. Ce modèle propose une organisation des interventions selon trois niveaux.

Le niveau 1, associé à l'enseignement universel concerne l'enseignement en classe régulière. Il suppose que l'enseignant titulaire doit adopter des méthodes et programmes reconnus comme efficaces et offrir de l'enrichissement à ceux qui en ont besoin. L'enseignant est également responsable d'identifier les élèves qui ne répondent pas à l'intervention malgré une implantation fidèle et stable dans le temps des programmes choisis. *Dans la démarche que nous proposons, le niveau 1 correspond à l'enseignement explicite en classe des stratégies de lecture ciblées.*

Pour les élèves qui ont toujours besoin d'accompagnement **le niveau 2** est mis en oeuvre. À ce stade, les élèves sont regroupés en sous-groupes homogènes d'environ 3 à 5 élèves pour recevoir un programme d'enseignement ciblé, misant sur des interventions validées en recherche (Dion et coll., 2008). L'approche préconisée est une approche explicite avec étayage (modelage, pratique guidée collective et pratique guidée individuelle). Comme ces groupements se constituent après une évaluation systématique de la réponse des élèves à une intervention universelle, les besoins de départ sont donc clairement connus. C'est la progression de l'élève, à la suite de l'implantation des nouvelles mesures, qui déterminera s'il doit continuer à recevoir des services pour atteindre les objectifs spécifiques de départ ou s'il peut retourner au niveau 1 (Fuchs and Deshler, 2007). *À la suite de la passation des épreuves ou des observations réalisées lors des pratiques guidées et autonomes, l'enseignant intervient à nouveau (en sous-groupe) auprès des élèves qui n'ont pas répondu à l'intervention.*

Pour les élèves qui offrent une résistance aux interventions proposées au niveau 2, l'orthopédagogue offrira l'intervention de **niveau 3**. Cette étape est conçue sur mesure pour répondre aux besoins précis des élèves. De façon générale, un sous-groupe restreint de 2 ou 3 élèves qui présentent des besoins similaires est formé ou, lorsqu'il est possible et nécessaire de le faire, un enseignement optimal en mode un à un est offert. Comme au niveau 2, les regroupements sont obligatoirement flexibles, basés sur une problématique commune. L'orthopédagogue doit cibler un nombre restreint d'objectifs opérationnels et quantifiables, directement liés aux interventions de niveau 1 et 2 qui ont précédé (Fuchs, Deno et Mirkin, 1984 dans Dion et al (2008)). *L'orthopédagogue travaillera les processus déficitaires liés aux stratégies enseignées dans des textes de son choix. Une attention particulière sera portée au transfert des stratégies ainsi développées dans tous les contextes de lecture.*

Portrait de classe : composante de la compréhension

À la suite de la passation des épreuves, vous serez à même de remplir un tableau des résultats (chiffrier) qui vous permettra de dégager les composantes acquises, de celles qui sont prioritaires à travailler avec tout le groupe ou en sous-groupes.

Il ne faut pas perdre de vue qu'il s'agit des résultats d'une seule épreuve. Il est fortement recommandé de corrélérer vos constats avec des observations en classe, des entretiens de lecture et d'autres évaluations formatives

Ce portrait de classe a pour objectif d'orienter, d'ajuster et de différencier votre enseignement.

Voici, à la page suivante, un exemple de portrait de classe obtenu à l'aide du chiffrier de compilation des données.²¹

²¹ Voir la section Compilation des données à la page 45.
Godbout, Turcotte, Giguère (juin 2016)



Portrait de la classe de madame Caroline, 6^e année: étude de cas

Épreuve : La pollution spatiale (septembre)

	Repérage	Repérage	idée expl.	idée impl.	inf anaph.	inf anaph.	inf causale	inf. causale	mot (morpho)	mot contexte	inf. prag.	inf. logique	cause-effet		
Question	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5a	Q5b	Q6	Q7	Q8a	Q8b	Q9	Q10	Q11	Total	
Pointage	1 point	1 point	1 point	1 point	1 point	1 point	1 point	1 point	1 point	1 point	1 point	1 point	5 points	18 points	
1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	5	13	
2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	6	17	
3	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	4	10	
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	14	
5	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	6	13	
6	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	3	7	
7	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	2	10	
8	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	7	
9	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	8	
10	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	14	
11	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	12	
12	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	4	6	
13	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	13	
14	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	3	11	
15	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	13	
16	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	9	
17	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	5	14	
18	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	5	
19	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	11	
Nombre "1"	17	16	6	2	17	13	15	9	12	6	16	12			
Nombre "0"	2	3	13	17	2	6	4	10	7	13	3	7			
Somme Q11														66	
19															
% de réussite	89%	84%	32%	11%	89%	68%	79%	47%	63%	32%	84%	63%	58%		
	***	***	*	*	***	**	***	*	**	*	***	**	*		

À titre indicatif

Selon l'enseignement dispensé et la période de l'année, le pourcentage de réussite pour chaque question correspondant à chaque couleur peut varier.

En vert (*):**

Questions réussies par l'ensemble des élèves (75 % et plus).

En jaune ():**

Questions réussies par 60 à 75% des élèves.

En rouge (*):

Questions réussies par moins de 60% des élèves.

Constats dégagés de la lecture des données

La lecture de ce tableau nous indique que la majorité des élèves maîtrise (15 et plus) :

- le repérage (Q1 et Q2);
- la compréhension des mots de substitution (anaphores) lorsque ce dernier est un pronom sujet (Q5a);
- qu'ils arrivent à mettre en relation des informations rapprochées qui ne sont pas explicitement liées par un marqueur de relation (Q6);
- et qu'ils sont capables d'élaborer des inférences pragmatiques, donc d'aller au-delà du texte (Q9).

Cependant, quelques élèves (6 ou 7) n'arrivent pas à :

- comprendre un mot de substitution (anaphore) lorsque ce dernier est un pronom personnel complément ou un pronom relatif (Q5b);
- donner du sens aux mots à l'aide de la morphologie ou d'un synonyme dans le texte (Q8a);
- élaborer une inférence logique (Q10).

Plusieurs élèves (10 ou plus) n'arrivent pas à :

- trouver l'idée principale implicite et à formuler une idée principale explicite (Q3 et Q4) ;
- faire des inférences causales lorsque les informations sont plus éloignées dans le paragraphe ou dans le texte (Q7);
- faire des inférences lexicales, plus spécifiquement lorsqu'ils doivent s'appuyer uniquement sur le contexte (Q8b);
- s'appuyer sur la structure du texte de type cause-effet pour extraire ou élaborer les causes et les effets d'un phénomène (Q11).

Réflexion :

À la lumière de ces constats, jugeriez-vous ce groupe en grande difficulté ?
Sauriez-vous organiser et adapter votre enseignement ?

Êtes-vous étonné de savoir que ce groupe a obtenu une moyenne de 61% ?
L'analyse de cette donnée, prise seule, amène une lecture différente de la situation et aurait pu décourager bien des enseignants.

L'intérêt de cibler les processus sollicités par chacune des questions est de cibler les difficultés pour mieux orienter et différencier l'enseignement.

Organisation de l'enseignement

À la lumière de ces constats, vous pouvez faire des choix pédagogiques éclairés. Ces choix seront différents selon la période de l'année (septembre ou janvier). Ils seront aussi guidés par les exigences du degré scolaire où vous enseignez ainsi que l'enseignement déjà reçu par les élèves en lien avec les stratégies ciblées.

- Prioriser l'enseignement explicite en grand groupe des composantes non acquises chez la majorité des élèves (voir les fiches d'enseignement des stratégies associées à chaque question ou processus p. 46). Les élèves qui maîtrisent déjà ces processus pourront gagner en stratégies métacognitives en mettant des mots sur leurs habiletés, ce qui leur sera utile dans des contextes de lecture plus complexes.
- Former des sous-groupes de travail (différenciation, niveau 2 ou 3 du modèle RAI²²) pour voir ou revoir les composantes liées aux processus déficitaires chez certains élèves.
- Mettre en application dans des contextes variés et authentiques les stratégies de lecture déjà travaillées afin de favoriser le transfert et le réinvestissement.

Organisation de l'enseignement à la suite de l'épreuve du début d'année :

1-Enseignement explicite en grand groupe

Dans le cadre du projet d'enseignement explicite des stratégies, il est suggéré d'enseigner explicitement chacune des 8 stratégies ciblées selon un calendrier déterminé (voir p.25).

Cependant, à titre d'exemple, un enseignant de 6^e année qui travaille dans une école où cet enseignement est dispensé systématiquement depuis la 4^e année pourrait cibler uniquement les stratégies liées aux composantes non maîtrisées par l'ensemble des élèves pour un enseignement en grand groupe (niveau 1 du RAI). Les autres stratégies pourraient simplement être sollicitées dans diverses situations de lecture.

Dans le cas du tableau des résultats présenté à la page 51 il s'agirait :

- de trouver l'idée principale implicite et de formuler une idée principale explicite (Q3 et Q4) ;
- d'élaborer des inférences causales (Q7);
- d'élaborer des inférences lexicales, plus spécifiquement lorsqu'ils doivent s'appuyer uniquement sur le contexte (Q8b);
- à s'appuyer sur la structure du texte de type cause-effet pour extraire ou élaborer les causes et les effets d'un phénomène (Q11)

Cependant, un tel choix pédagogique demande la formation de sous-groupes de travail pour les élèves qui ont échoué là ou la majorité des élèves du groupe a réussi (niveau 2 du RAI).

²² Voir l'explication de ce qu'est le modèle RAI à la page 49.

2. Sous-groupes de travail

Toujours à l'aide du même exemple, le portrait de la classe de madame Caroline (p. 51), il s'agirait de mettre en place des sous-groupes pour travailler les objectifs réussis par un pourcentage insuffisant d'élèves (63 ou 68%).

- comprendre un mot de substitution (anaphores) lorsque ce dernier est un pronom personnel complément ou un pronom relatif (Q5b).
- d'élaborer des inférences lexicales, plus spécifiquement lorsqu'ils doivent s'appuyer sur la morphologie (Q8a)
- élaborer une inférence logique (Q10)

De plus, il ne faut surtout pas oublier les élèves qui échouent là où la grande majorité a réussi.

* Un **0** indique que l'élève n'a pas réussi cette question pourtant comprise par la majorité.

	Repérage	Repérage	Idée expl.	Idée Impl.	Inf. anaph.	Inf. anaph.	Inf. causale	Inf. causale	mot (morpho)	mot contexte	Inf. prag.	Inf. logique	cause-effet	
Question	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5a	Q5b	Q6	Q7	Q8a	Q8b	Q9	Q10	Q11	Total
Pointage	1 point	1 point	1 point	1 point	1 point	1 point	1 point	1 point	1 point	1 point	1 point	1 point	6 points	18 points
1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	5	13
2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	6	17
3	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	4	10
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	4	14
5	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	6	13
6	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	3	7
7	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	2	10
8	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	7
9	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	8
10	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	4	14
11	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	3	12
12	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	4	6
13	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	3	13
14	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	3	11
15	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	4	13
16	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	3	9
17	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	5	14
18	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	5
19	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	2	11
Nombre "1"	17	16	6	2	17	13	15	9	12	6	16	12		
Nombre "0"	2	3	13	17	2	6	4	10	7	13	3	7		
Somme Q11													66	
19														
% de réussite	89%	84%	32%	11%	89%	68%	79%	47%	63%	32%	84%	63%	58%	
	***	***	*	*	***	**	***	*	**	*	***	**	*	

2-Sous-groupes de travail (suite)

L'analyse du tableau nous permet également d'organiser des entretiens de lecture ou des sous-groupes de travail pour quelques élèves qui ont échoué là où la majorité a réussi.

- Travailler le repérage (Q 1 et Q2): élèves no. 6, 12 et 16.
- Élaborer des inférences anaphoriques (lorsqu'il s'agit d'un pronom personnel qui a une fonction de sujet Q5a) : élèves no. 16 et 18. Ces deux élèves font déjà partie du sous-groupe de travail sur les inférences anaphoriques (5b). Un sous-groupe supplémentaire n'est pas nécessaire.

De plus, il est à noter que certains élèves ne sont pas parvenus à formuler une inférence pragmatique (élèves no. 6, 8, 11). Par contre, comme les inférences seront systématiquement travaillées en grand groupe, on peut simplement observer la capacité de ces élèves à élaborer ce type d'inférence lors des pratiques guidées et autonomes. Aussi, lorsqu'il sera question d'élaborer des inférences causales, les élèves (no. 7, 8, 12 et 18) nécessiteront un plus grand accompagnement puisqu'ils ont échoué aux deux questions se rapportant à cette composante dans l'épreuve.

Organisation de l'enseignement à la suite de l'épreuve de mi-année

Au mois de janvier, la lecture du tableau des résultats amène une analyse différente. L'enseignant doit poser un regard distinct sur les questions liées aux stratégies déjà enseignées. Si elles sont manquées par la majorité des élèves cela indique qu'il faut revenir sur la modélisation avec de nouveaux textes (niveau 1 du RAI)²³ ou amener les élèves à réinvestir davantage cette stratégie lors de pratiques guidées et autonomes et surtout de situations de lectures authentiques.

Si elles sont échouées par seulement quelques élèves, c'est l'occasion de mettre en place d'autres sous-groupes de travail (niveau 2 du RAI). Si des moyens de remédiation ont déjà été mis en place, sans succès, l'orthopédagogue peut également offrir une rééducation auprès d'élèves ciblés (niveau 3 du RAI).

À la mi-année, il est aussi très intéressant de comparer le portrait obtenu avec celui du début d'année. De façon générale, l'enseignant devrait voir une progression pour les questions liées aux stratégies systématiquement travaillées. En cas contraire, il est pertinent d'émettre des hypothèses explicatives.

Bien que les épreuves présentent des caractéristiques très similaires et qu'elles aient fait l'objet de validations quant à leur degré de difficulté, plusieurs critères entrent en ligne de compte lorsqu'il s'agit d'établir le portrait d'un lecteur. La connaissance du sujet traité, le contexte de passation de l'épreuve et la motivation de l'élève peuvent avoir un impact non négligeable sur sa réussite. Il est donc fortement suggéré de croiser les informations obtenues avec d'autres observations ou évaluations pour obtenir un portrait plus global et fidèle.

²³ Modèle de réponse à l'intervention (RAI), p. 59.

Portrait individuel: composante compréhension

La lecture des informations du tableau vous permet également d'extraire un portrait individuel pour la composante compréhension.

Chaque question est liée à une composante de la lecture et se rattache à un ou des processus de compréhension.

Voici un exemple de portrait de lecteur :

Repérage	Repérage	idée expl.	idée impl.	inf. anaph.	inf. anaph.	inf. causale.	inf. causale.	mot (morphol)	mot contexte	inf. prag.	inf. logique	cause-effet	
Q1	Q2	Q3	Q4	Q5a	Q5b	Q6	Q7	Q8a	Q8b	Q9	Q10	Q11	Total
1 point	1 point	1 point	1 point	1 point	1 point	1 point	1 point	1 point	1 point	1 point	1 point	6 points	18 points
1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	2	10

Question non réussie	Processus sollicité
n° 4	Se représenter globalement le texte
n° 5	Faire des liens dans la phrase et entre les phrases
n° 7	Faire des liens dans la phrase et entre les phrases
n° 8b	Faire des liens dans la phrase et entre les phrases
n° 11	Se représenter globalement le texte

La lecture des résultats de cet élève nous permet d'identifier deux processus à travailler.

Faire des liens dans la phrase ou entre les phrases

- Il ne fait pas ou fait difficilement les liens entre les phrases (Q 5b et 8b).
- Il ne fait pas le lien entre le mot de substitution et son référent lorsque celui-ci occupe une fonction autre que «sujet» ou appartient à une catégorie grammaticale plus complexe (pronoms démonstratifs, relatifs, déterminants) (Q5b).
- Il arrive difficilement à mettre en lien des informations du texte entre elles (Q7, Q 11)

Se représenter le texte globalement

- Difficulté à cerner que l'idée principale est implicite et/ou difficulté à cibler l'information essentielle (faire fi des informations superflues) et à se représenter un paragraphe plus globalement (Q4).
- Il ne s'appuie pas sur la structure du texte et/ou ne connaît pas bien la structure cause-effet (Q11).

Interventions :

Chaque processus peut être associé à une stratégie à développer.²⁴

Processus de compréhension	Fiches associées	
Faire des liens dans la phrase ou entre les phrases	Fiche 4	Inférences causales
	Fiche 5	Se poser des questions en lisant
	Fiche 6	Comprendre les mots de substitution (inférences anaphoriques)
Se représenter le texte globalement	Fiche 1	Faire des prédictions
	Fiches 3A, 3B	Comprendre les structures de textes courants
	Fiches 8A, 8B	Trouver l'idée principale explicite et formuler l'idée principale implicite

²⁴ Référez-vous au tableau complet à la page 49.

Hypothèses explicatives en lien avec chaque question posée :

Une analyse plus fine des hypothèses explicatives d'un échec pour chacune des questions peut également être faite. Les hypothèses décrites sont en lien direct avec la question posée. Ces hypothèses explicatives sont des pistes pour aider l'intervenant à cibler la cause des difficultés. Elles peuvent être validées ou invalidées à la lumière de la réponse donnée et en analysant les réponses aux autres questions qui sollicitent les mêmes processus. Elles peuvent également servir à guider un entretien de lecture auprès de l'élève.

Questions n° 1 et n° 2

n°1: Repérage début de texte

n°2: Repérage fin de texte

Processus de lecture impliqués :

- Comprendre une phrase et y sélectionner l'information importante en lien avec la question posée (microprocessus);
- Savoir se repérer dans la structure d'un texte (macroprocessus).

Hypothèses explicatives :

Échec aux deux items

- L'élève ne s'appuie pas sur les indices (intertitres) pour se repérer dans le texte.
- Il a une méconnaissance de la structure du texte.
- L'élève ne retourne pas valider ses réponses dans le texte (faible mémoire de travail).
- L'élève décode les mots sans se faire de représentation mentale (il ne lit pas pour comprendre).

Échec à la Q1 seulement

- L'élève ne retourne pas au texte (mémoire de travail)

Échec à la Q2 seulement

- L'élève ne termine pas la lecture du texte.
- Il est en surcharge cognitive.

Hypothèses explicatives en lien avec chaque question posée :

Question n° 3

Identifier l'idée principale explicite dans un paragraphe.

Processus de lecture impliqués :

- Identifier les idées principales (macroprocessus);
- Comprendre la structure du texte (macroprocessus).

Cette question demande à l'élève une compréhension pointue des informations du paragraphe et de la structure du texte.

Hypothèses explicatives :

- L'élève ne sait pas ce qu'est une idée principale (concept).
- Il ne comprend pas bien la structure du texte (intention) et n'est donc pas en mesure d'extraire ce que l'auteur dit de plus important dans le paragraphe.
- Il a de la difficulté à faire fi des informations superflues (sélectionner l'information essentielle).

Question n° 4

Formuler l'idée principale d'un paragraphe (implicite)

Processus de lecture impliqués

- Formuler une idée principale (macroprocessus);
- Comprendre la structure du texte (macroprocessus).

Formuler une idée principale est une habileté cognitive de haut niveau. L'élève qui arrive à le faire démontre une compréhension très pointue des informations du paragraphe. Il sait supprimer les informations secondaires et la capacité à formuler une phrase qui exprime clairement l'idée à retenir.

Hypothèses explicatives :

- L'élève ne sait pas ce qu'est une idée principale (concept).
- Il a de la difficulté à distinguer l'idée principale de l'intention de l'auteur.
- Il ne sait pas formuler adéquatement sa pensée.
- Il ne comprend pas bien la structure du texte (intention) et n'est donc pas en mesure d'extraire ce que l'auteur dit de plus important dans le paragraphe.
- Il démontre une difficulté à faire fi des informations superflues (sélectionner l'information essentielle).
- L'élève a de la difficulté à généraliser, par exemple, remplacer une énumération par un terme plus englobant.

Hypothèses explicatives en lien avec chaque question posée :

Questions n° 5a) et n° 5 b)

Faire une inférence anaphorique (comprendre un mot de substitution)

Processus de lecture impliqué :

- Comprendre les liens dans la phrase ou entre les phrases (processus d'intégration).

Hypothèses explicatives :

- L'élève ne se bâtit pas de représentation globale du texte. Il considère les phrases de façon indépendante.
- L'élève ne comprend pas que certains mots en remplacent d'autres.
- Les inférences anaphoriques plus complexes lui posent problème.

Implication pour l'enseignement :

Connaitre les facteurs de difficulté à considérer (gradation) :

- distance (relation adjacente/éloignée)
- position (anaphore avant ou après le référent)
- influence des traces morphologiques
- catégories et fonctions grammaticales
 - Les pronoms personnels sujets (je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles);
 - Les pronoms personnels compléments (la, le, les, lui, leur, y);
 - Les pronoms démonstratifs (celui-ci, celle-là);
 - Les pronoms relatifs (qui) et pronom (y) (en) et certains GN indéfinis (l'un deux, ce dernier, le premier);
 - Les déterminants (leurs mitaines).

Questions n° 6 et n° 7

n° 6: Faire une inférence causale (deux phrases adjacentes);

n° 7: Faire une inférence causale (phrases plus éloignées ou réponse antérieure).

Processus de lecture impliqué :

- Comprendre les liens implicites entre des phrases ou des idées du texte. (processus d'intégration et macroprocessus)

Hypothèses explicatives :

- L'élève a de la difficulté à se faire une représentation cohérente du texte (il comprend les phrases de manière isolée).
- L'élève ne connaît pas bien ou ne comprend pas bien la chaîne causale.
- L'élève ne repère pas les mots qui l'aident à relier les causes et les effets.

Hypothèses explicatives en lien avec chaque question posée :

Questions n° 8a) et n° 8 b)

n° 8 a: Faire des inférences lexicales: Comprendre un mot nouveau à l'aide des indices du texte (synonyme, explications);

n° 8 b: Faire des inférences lexicales: Comprendre un mot nouveau à l'aide du contexte ou de la morphologie.

Processus de lecture impliqués :

- Comprendre les mots nouveaux dans la phrase (microprocessus);
- Comprendre les mots nouveaux en contexte (macroprocessus).

Hypothèses explicatives :

- L'élève n'arrive pas à se faire une représentation cohérente de la phrase ou du texte, il ne peut donc pas s'appuyer sur le contexte.
- Il n'utilise pas les indices morphologiques.
- Il a du mal à trouver les bons mots pour exprimer le sens d'un terme (généralisation ou manque de vocabulaire, accès lexical).

Questions n° 9 et n° 10

n° 9 : Faire une inférence pragmatique (plausible à la lumière des informations du texte);

n° 10: Faire une inférence logique (nécessairement vraie et vérifiable).

L'inférence nécessite l'apport des connaissances antérieures. Le lecteur utilise ses connaissances pour combler un vide laissé par le scripteur et qui permet une meilleure compréhension.

Processus de lecture impliqués :

- Inférence pragmatique (compréhension plus globale du texte et mise en relation avec connaissances antérieures (élaboration));
- Inférence logique (compréhension plus profonde du texte et mise en relation avec connaissances antérieures (élaboration)).

Hypothèses explicatives :

- L'élève ne s'appuie pas sur ses connaissances personnelles, il cherche la réponse dans le texte.
- L'élève manque de connaissances antérieures.
- Il a une faible pensée logique.
- L'élève offre une mauvaise justification.

Hypothèses explicatives en lien avec chaque question posée :

Question n° 11

n°11 : Montrer sa compréhension de la structure du texte

La connaissance de la structure des textes (schémas) est un indicateur prédictif très important de réussite en lecture.

Processus de lecture impliqués :

- Macroprocessus :comprendre et s'appuyer sur la structure du texte pour dégager les causes et les effets du phénomène présenté
- Processus d'intégration et d'élaboration :élaborer les causes et/ou les effets d'un phénomène en mettant en relation les informations du texte

Hypothèses explicatives

- L'élève ne sait pas identifier ou reconnaître les structures de textes.
- Il a de la difficulté à se repérer dans le texte.
- Il ne s'appuie pas sur les marqueurs de relation pour retrouver les causes et les effets ou inférer une structure cause-effet implicite.

L'analyse des hypothèses explicatives peut d'abord cibler les processus déficitaires. Il s'agit ensuite de cibler les sous-aspects à travailler pour chaque processus identifié.

Informations complémentaires

Capsules vidéo à l'intention des élèves

Des capsules vidéo sont disponibles sur le site d'ADEL UQAM (adel.uqam.ca). Chacune des stratégies fait l'objet d'une courte vidéo d'environ 5 minutes. On y voit une capture d'écran et on entend l'enseignante au moment où elle modélise l'utilisation d'une stratégie dans un petit texte.

Les capsules ne remplacent surtout pas l'étape de modélisation par l'enseignant en salle de classe, mais elles peuvent servir de rappel pour les élèves qui manifestent des difficultés lors de l'application d'une stratégie ciblée. Par exemple, durant une période de travail, un élève ne sait plus ce qu'est une idée principale ou il a oublié comment retrouver le référent dans le texte. Il peut alors visionner la capsule pour voir et entendre ce petit rappel.

Résultats et publications

Les résultats de l'implantation de ce projet dans trois écoles ont été documentés et comparés à ceux obtenus dans des classes témoins. De façon générale, il ressort des analyses que l'enseignement explicite des stratégies ciblées a permis aux élèves des classes participantes d'améliorer leur rendement à l'épreuve de compréhension de lecture conçue dans le cadre du projet. Ces élèves ont d'ailleurs rattrapé ou même surpassé des élèves plus performants en début d'année, mais n'ayant pas bénéficié de cet enseignement explicite de stratégies ciblées.

Une analyse détaillée des résultats de l'implantation de ce projet est présentée dans cet article disponible en ligne :

Turcotte, C. Giguère, M-H, Godbout, M-J (2015). *Une approche d'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants auprès de jeunes lecteurs à risque d'échouer*. Language and Literacy Volume 17, Issue 1, 2015 Pages 106 à 125
<https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/langandlit/article/viewFile/21803/17862>

Dans le cadre d'un dossier spécial qui traite des passages sensibles dans les apprentissages en français et en mathématiques, vous trouverez cet article dans la revue **Vivre le primaire** qui aborde les raisons d'exploiter les textes courants tôt dans les apprentissages scolaires.

Turcotte, C., Giguère, M-H. et Godbout, M-J (2015). *Exploiter tôt et souvent les textes courants lors de l'enseignement de la lecture*. *Vivre le primaire*, 28 (2), 40-42.

Un autre article décrit brièvement le projet :

Turcotte, C. Giguère, M-H, Godbout, M-J (2014) *Une stratégie par semaine: une approche d'enseignement explicite en lecture*. http://rire.ctreq.qc.ca/2014/04/strategie_semaine

Conclusion

Ce guide d'accompagnement, de même que les fiches et les épreuves conçues dans le cadre de ce projet de recherche formation, ont été validés auprès de dizaines d'enseignants et de centaines d'élèves du primaire qui ont généreusement accepté de travailler de concert avec nous.

Ce partenariat entre l'UQAM et les milieux scolaires a permis de développer une approche et du matériel, lesquels, nous espérons vous seront utiles dans vos pratiques et vos réflexions. Nous souhaitons que vous puissiez en tirer profit et l'utiliser à bon escient, tout en l'adaptant aux besoins de vos élèves.

Stratégiquement vôtre,

Catherine Turcotte



Marie-Julie Godbout



Marie-Hélène Giguère



Bibliographie

Alvermann, D., Acharya, R., Rezak, A., Mallozzi, C., Boatright, M. et Jackson, D. (2011). Reflective Practice in an Online Literacy Course: Lessons Learned from Attempts to Fuse Reading and Science Instruction. *Teachers College Record* Volume 113 Number 1, 2011, p. 27-56.

Alvermann, D. (2013). *Content Area Reading and Literacy: Succeeding in Today's Diverse Classrooms* (7th Edition).

Arnbak, E., Elbo, C. (2000). The effects of morphological awareness training on the reading and spelling skills of young dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 229-251.

Bianco, M. et Coda, M. (2002). La compréhension en quelques points... In M. Bianco, M. Coda, D. Gourgue, La compréhension (p. 93-97). Grenoble : Éditions de la Cigale.

Bissonnette, S., Richard, M. (2001). Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme. Chenilière/Didactique.

Berkeley, S., Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995-2006: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 31(6),423-436.

Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference making ability, and the relation to knowledge. *Memory and Cognition*, 29, 850-859

Chapleau, Nathalie. (2013). « Effet d'un programme d'intervention orthopédagogique sur la conscience morphologique et la production de mots écrits chez des élèves présentant une difficulté spécifique d'apprentissage de la lecture-écriture » Thèse. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Doctorat en éducation.

Denti, L. et Guerin, G. (2004). «Confronting the Problem of Poor Literacy: Recognition and Action». *Reading and Writing Quarterly*, vol. 20, p. 113-122.

Desrosiers, H., et K. Tétreault. (2012). « Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième Volume 7, Fascicule 4, Décembre 2013 - page 26 année du primaire: un tour d'horizon», Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans, Institut de la statistique du Québec, vol. 7, fascicule 1, 40 p.

Dickson, S. V., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (1998). Text organization: Research bases. In D. C. Simmons & E. J. Kame'enui (Eds), *What reading research tells us about children with diverse learning needs* (pp. 239-278). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Dion, É., Brodeur, M., Campeau, M-È., Roux, C., Laplante, L. et Fuchs, D. (2008). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : le défi de la présentation du contenu et de l'organisation des services. *Canadian Psychology*, 49(2), 155-161.

Dobson Scharlach, T. (2008). START comprehending: Students and teachers actively reading text. *The Reading Teacher*, 62(1), 20-31. doi: 10.1598/RT.62.1.3.

Donovan, C. A. & Smolkin, L. S. (2006). Children's understanding of genre and writing development. Dans C.A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Dir.), *Handbook of Writing Research* (pp. 131-143). New York, NY: The Guilford Press.

Duke, N.K. (2000). 3.6 Minutes per Day : The Scarcity of Informational Texts in First Grade. *Reading Research Quarterly*, 35, p. 2002-224.

Dymock, S. (2005). Teaching Expository Text Structure Awareness. *The Reading Teacher*, 59(2), 177-181. doi: 10.1598/RT.59.2.7

- Fisher, D., Frey, N. & Lapp, D. (2012). *Text complexity: Raising rigor in reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 210- 225.
- Giasson, J.(2003). *La lecture : De la théorie à la pratique*, 2^e édition. Gaetan Morin, éditeur.
- Giasson, J.(2011). *La lecture. Apprentissages et difficultés*. Gaetan Morin, éditeur.
- Gunning, Thomas, G. (2003). *Building literacy in the content areas*. Allyn and Bacon, 490 pages.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement*. Portland, Me: Stenhouse Publishers.
- Hock, M.F. (2012). «Effective Litteracy Instruction for Adults with Specific Learning Disabilities : Implications for Adult Educators». *Journal of Learning Disabilities*, vol. 45, n^o1, p. 64-78.
- Irwin, J. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood, New Jersey, Prentice-Hall.
- Irwin, Judith W. (1991). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Second Edition, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 230 p.
- Irwin, J. (2007). *Teaching reading comprehension processes (3e éd.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Fayol, M. (2000). Extrait de l'exploitation de l'évaluation nationale en CE2 : la lecture- actes du séminaire national - Paris - les 9 et 10 octobre 2000. Ministère 159 de l'Éducation nationale - Direction de l'Enseignement scolaire La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations. Document téléchargé le 10 mai 2012
- Fuchs, D. et Deshler, D.D. (2007). What We Need to Know About Responsiveness To Intervention (and Shouldn't Be Afraid to Ask). *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(2), 129-136.
- Gauthier, Clermont. (2013). *L'enseignement explicite. Fondements et pratiques*, CRIFPE, Université Laval dans le cadre du Symposium II Efficacité de l'enseignement : fondements et pratiques (Suisse).
- Graves, Micheal, F. (2006). *The Vocabulary Book : Learning and instruction*. Teaching College Press, 183 pages.
- Hawken Jill. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : Une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. London (Ontario) : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- Keenan, J. K., Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dep
- Mesnager, Jean. (2002). Évaluer la difficulté des textes in «L'attention aux textes», *Le Français aujourd'hui*, n^o 53, mai 2002.
- Moss, B. (2004). Teaching expository text structures through information trade book retellings. *The Reading Teacher*, 57(8), 710-718.
- Ortége, É., & Lété, B. (2010). *eManulex: Electronic version of Manulex and Manulex-infra databases*. Retrieved from <http://www.manulex.org>.
- Ness, M. K. (2009). Reading comprehension strategies in secondary content area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction. *Reading Horizons*, 49, 143-166.
- Ouellet, C. (2009). Appropriation d'une approche visant à améliorer la compréhension en lecture au secondaire dans le contexte de la réforme de l'éducation au Québec : réussites et défis. Actes de colloque, Colloque international de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE). Mtl, 5 au 9 mai 2009.

- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. V. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling, M. S. Seidenberg, & C. Hume (Eds.), *The science of reading: Handbook of reading research*. Oxford: Blackwell.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works. The case for balanced teaching* (3e éd.). New York, NY: The Guilford Press.
- RAND Reading Study Group. (2004). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. <http://www.rand.org/education.html>
- Rey-Debove, J. (1984). Le domaine de la morphologie lexicale. *Cahiers de lexicologie*, 45, 3-19.
- Saint-Laurent, L. (2008). Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire. 2e édition. Montréal : Gaëtan Morin, 361 p.
- Sanacore, J., et Palumbo, A. (2009). Understanding the Fourth-Grade slump : Our Point of View. *The Educational Forum*, 73, p.67-74.
- Scarborough, H.S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities : Evidence, theory and practice. Dans S.B. Neuman et D. K. Dickinson (Éds.), *Handbook of early literacy research*. N-Y : Guilford, p. 98.
- Sencibaugh, J. M. (2007). Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: Strategies and implications. *Reading Improvement*, 44(1), 6-22.
- Shanahan T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents. *Harvard Educational Review*, 78, 40-59.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.
- Turcotte, C. & Cloutier, E. (2014). Le rappel stimulé pour mieux comprendre les stratégies de lecture d'élèves du primaire à risque et compétents. *La revue Canadienne d'éducation*, 37(1), 72-95
- Turcotte, C., Giguère, M-H. et Godbout, M-J. (2015). Une approche d'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants auprès de jeunes lecteurs à risque d'échouer. *Langage and literacy*. Volume 17, issue 1, p. 106 à 125.
- Van Dijk, T.A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York:Academic Press.
- Williams, J. P. (2003). Teaching text structure to improve reading comprehension. In H. L. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 295-305). New York: Guilford.
- Woolley, G. (2011). *Reading Comprehension: Assisting Children with Learning Difficulties*. Dordrecht, The Netherlands: Springer International.
- Williams, J. P., Hall, K.M., & Lauer, K. D. (2004). Teaching expository text structure to young at-risk learners: Building the basics of comprehension instruction. (S. Vaughn & J. P. Williams, Eds.) *Exceptionality*, 12, 129-144.
- Williams, J. P. (2005). Instruction in Reading Comprehension for Primary-Grade Students : A focus on Text Structure in *The Journal of Special Education*, vol. 39, no 1. pp.6-18.
- Williams, J. P., Hall, K. M., Lauer, K. D., Stafford, K. B., De Sisto, L. A., & deCani, J. S. (2005). Expository text comprehension in the primary grade classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97, p.538.
- Williams, J. P., Nubla-Kung, A. M., Pollini, S., Stafford, K. B., Garcia, A., & Snyder, A. E. (2007). Teaching cause-effect structure through social studies content to at-risk second graders. *Journal of Learning Disabilities*, 40.

Annexes

Autres activités suggérées pour développer certaines stratégies et favoriser le transfert.

NOM:

DATE :

Grille d'observation

En situation de compréhension de lecture, j'observe que tu peux :

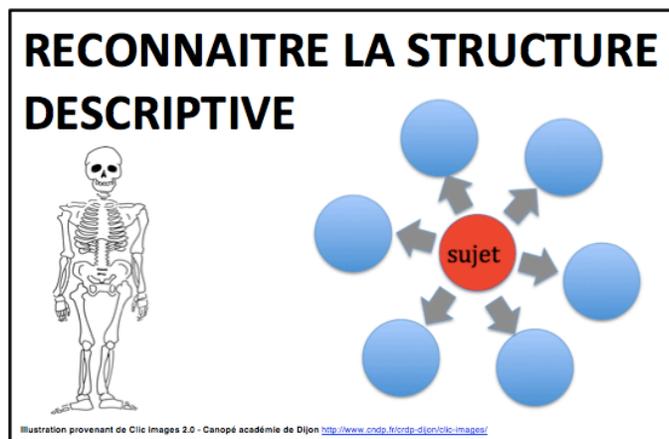
	Facilement	À l'occasion	Difficilement	Tu devrais y arriver	
				seul(e)	avec aide
retrouver des informations données mot à mot dans le texte ;					
identifier une idée principale ;					
formuler une idée principale ;					
retrouver à quel mot réfère un mot de substitution dans le texte ;					
faire des liens entre des idées dans le texte					
donner du sens aux mots nouveaux ;					
faire des liens entre le texte et tes connaissances;					
faire des liens logiques entre les informations du texte ;					
reconnaitre et utiliser la structure «cause-effet»					

Afficher les stratégies

Tout d'abord, il est impératif de rendre visibles et accessibles les différents supports visuels liés aux stratégies. Plusieurs élèves associent les pictogrammes à la stratégie ou le canevas dessiné à une structure de texte. Le fait d'avoir sous la main les supports visuels permet aux enseignants de faire des rappels fréquents et efficaces. Par exemple, une fois les différentes structures de textes enseignées, assurez-vous d'avoir des affiches qui les présentent en classe.

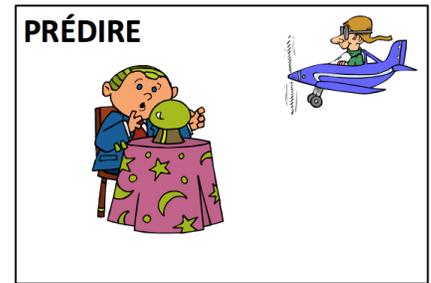
À l'étape des prédictions, il est souvent facile de discerner le type de texte face auquel nous nous trouvons simplement avec le titre et les intertitres. Les élèves peuvent également se référer à ces supports visuels en tout temps lorsqu'ils veulent nommer une stratégie, se remémorer une procédure ou lorsqu'ils cherchent une façon de remédier à une perte de compréhension.

Des affiches ou banderoles arborant le nom et le pictogramme de chaque stratégie sont disponibles pour un téléchargement gratuit à partir du site www.adel.uqam.ca. Cependant, il est possible d'utiliser des affiches de votre choix.



Prédire

C'est la stratégie la plus facilement transférable à toutes les situations de lecture. Elle prend moins d'une minute à activer et se révèle très avantageuse à mettre en œuvre. Les prédictions peuvent être écrites par les élèves, mais elles peuvent aussi être partagées oralement. L'important, c'est l'impact qu'elles ont sur la mobilisation du lecteur et l'activation de ses connaissances antérieures avant de lire.



Cette stratégie est également facilement transférable en écriture. À la suite de l'écriture d'une fiche descriptive sur un animal ou un objet inventé par exemple, vous pouvez demander à vos élèves d'extraire le titre et les intertitres de leur texte. Ils doivent les présenter à leurs pairs et inviter ces derniers à faire des prédictions sur le contenu de leur texte uniquement à l'aide de ces indices. Si leurs coéquipiers arrivent à formuler de bonnes prédictions, le choix du titre et des intertitres est sans doute approprié. En cas contraire, il serait intéressant de modifier ces derniers pour les rendre plus révélateurs.

Exemple :

<u>Le jaguar</u>
Mammifère carnivore
Chasseur solitaire
Espèce menacée

Contre exemple :

<u>La souris</u>
Racine
Humains
25 cm

Activer nos connaissances antérieures

Le tableau SVA*

* Ce que je **Sais** ou pense savoir sur le sujet/Ce que je **Veux** ou **Vais** apprendre/Ce que j'ai **Appris**



Comme nous savons qu'un minimum de connaissances antérieures est nécessaire pour bien comprendre un texte, cette étape devrait être intégrée avant la lecture des textes courants. Un tableau de type **S/V/A** peut facilement être utilisé.

Avant la lecture, le tableau peut être rempli de façon individuelle, en équipe ou en grand groupe. Cette activité permet à l'enseignant de savoir si les élèves possèdent les connaissances antérieures minimales pour bien saisir le texte. Il permet également de bien établir l'intention de lecture (Ce que je **veux** ou **vais** apprendre).

Attention, il arrive régulièrement que les élèves veulent apprendre des informations qui ne seront pas traitées dans le texte. Comme intervenant vous devez gérer la situation en leur donnant des lectures complémentaires ou du temps pour trouver les réponses à leurs questionnements. Selon le temps dont vous disposez et votre intention pédagogique, vous pouvez amener les élèves à répondre à la question ce que je **vais** apprendre. Pour ce faire, ils doivent faire de bonnes prédictions en se fiant aux indices fournis dans le texte (titre, intertitre, illustrations). Cela permet d'établir l'intention de lecture.

Une fois le texte lu, il est facile de mettre en évidence les questions restées sans réponse. L'enseignant peut alors suggérer des lectures complémentaires sur le sujet. Ce questionnement peut aussi être le point de départ d'une petite recherche.

Ce que je Sais ou pense savoir sur le sujet	Ce que je Veux ou Vais apprendre	Ce que j'ai Appris

Texte à lire : _____ Nom : _____ Date : _____

Ce que je Sais ou pense savoir sur le sujet	Ce que je Veux ou Vais apprendre	Ce que j'ai Appris

Activer nos connaissances antérieures

ACTIVER SES CONNAISSANCES

Le guide d'anticipation

Giasson (2011) propose une activité pour activer les connaissances antérieures : le guide d'anticipation. L'enseignant bâtit un questionnaire auquel les élèves doivent répondre par le type de réponse « d'accord » ou « pas d'accord » ou encore « vrai » ou « faux » avant d'avoir lu le texte.



Cette activité est pertinente lorsque le texte proposé permet aux élèves d'apprendre de nouvelles informations sur un sujet ou encore de modifier leurs perceptions ou connaissances. De plus, le choix des énoncés permet à l'enseignant de cibler les informations sur lesquelles il désire que les élèves portent attention.

Une fois le questionnaire rempli, l'envie de valider leurs réponses éveille pour plusieurs élèves un grand intérêt à lire le texte. À la suite de la lecture, ils doivent revoir le questionnaire et corriger leurs fausses perceptions ou savoirs erronés. Cela leur fait prendre conscience que la lecture du texte leur a permis de faire de nouveaux apprentissages.

Par exemple²⁵ :

Énoncés	Avant la lecture			Après la lecture		
	D'accord	Pas d'accord	Je ne sais pas	D'accord	Pas d'accord	Je ne sais toujours pas
Les souris adorent le fromage						
Les souris appartiennent à la famille des muridés						

Dans le texte, on apprend que les souris ne raffolent pas du fromage, mais bien des graines et qu'elles appartiennent effectivement à la famille des muridés.

La colonne «Je ne sais pas» a été ajoutée à la version originale proposée par Giasson (2011). Il est difficile d'être d'accord ou pas d'accord avec un énoncé lorsque nous ignorons la réponse.

²⁵ Tableau adapté de Giasson 2011 (Le guide d'anticipation, p.301)

GUIDE D'ANTICIPATION

Énoncés	Avant la lecture			Après la lecture		
	D'accord	Pas d'accord	Je ne sais pas	D'accord	Pas d'accord	Je ne sais toujours pas

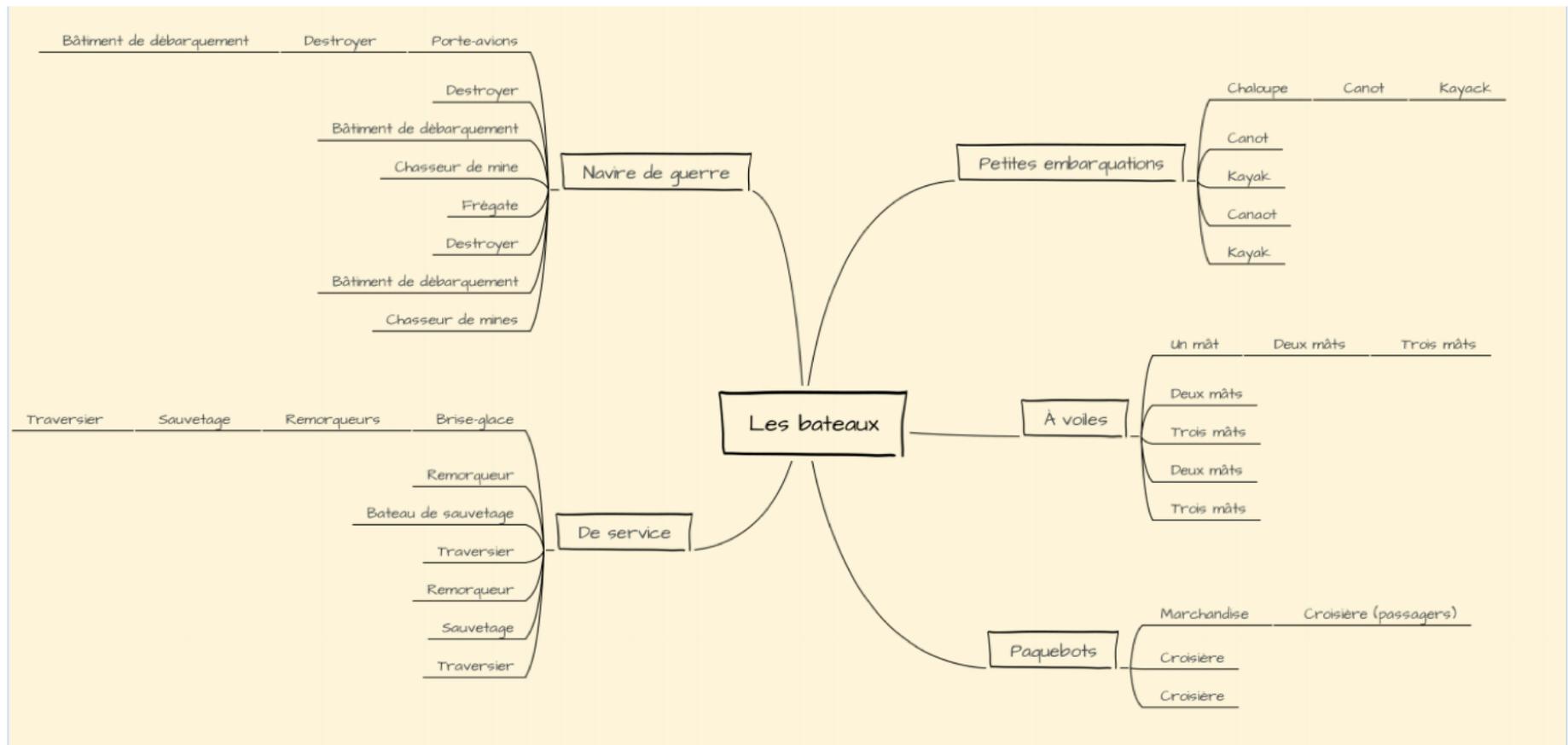
Tableau adapté de Giasson, J. (2011). La lecture. Apprentissages et difficultés. Gaëtan Morin, éditeur.
 (Le guide d'anticipation, p.301)

Activer nos connaissances antérieures

Réseau conceptuel

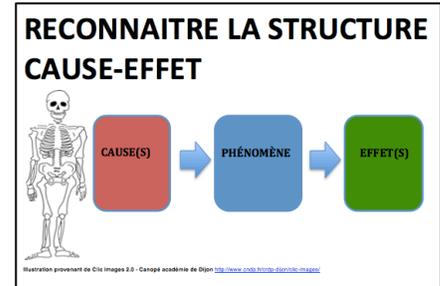
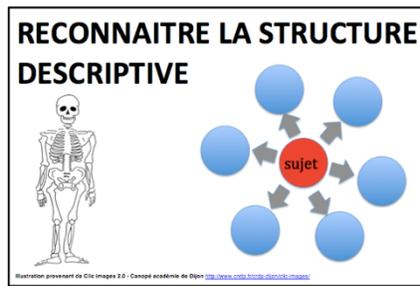
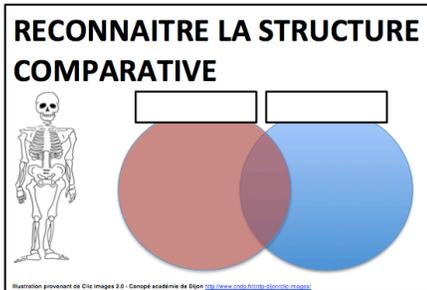
Il est facile d'improviser un réseau conceptuel sur le sujet du texte que ce soit au tableau, sur une feuille brouillon, dans un petit cahier ou encore à l'aide d'un logiciel. Ces réseaux sont de belles occasions de développer le vocabulaire lié à un concept et de saisir l'ampleur des connaissances que les élèves possèdent en lien avec un sujet. Le réseau peut être amorcé avant la lecture et bonifié par la suite.

Un réseau conceptuel peut également servir à développer des idées pour une situation d'écriture.



Carte réalisée à partir du logiciel Mindmeister

Reconnaitre et utiliser les structures de texte



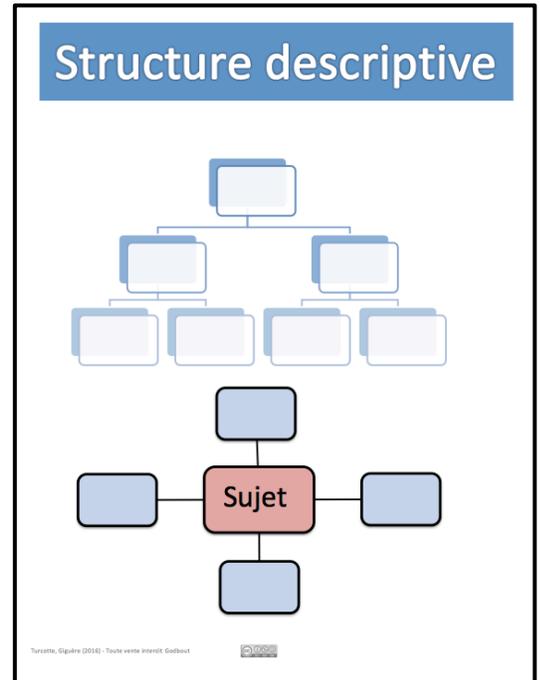
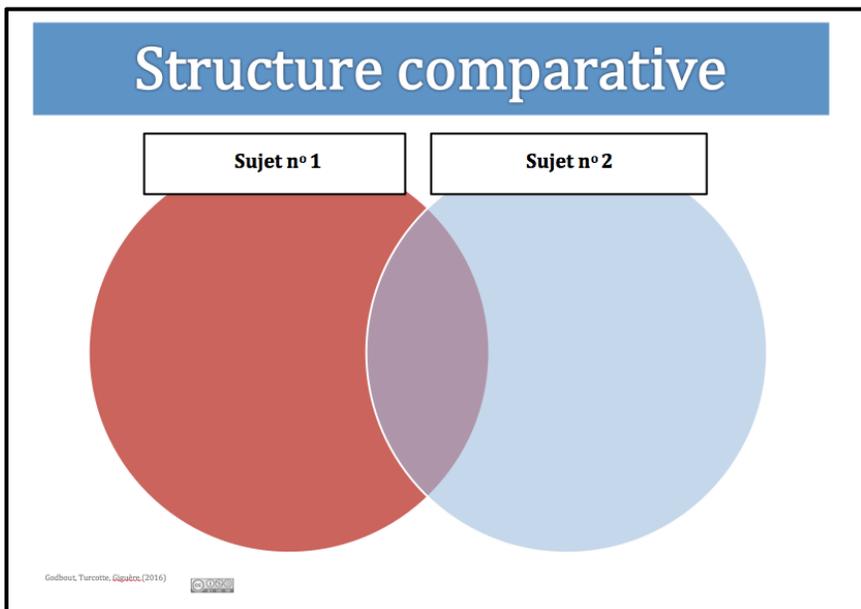
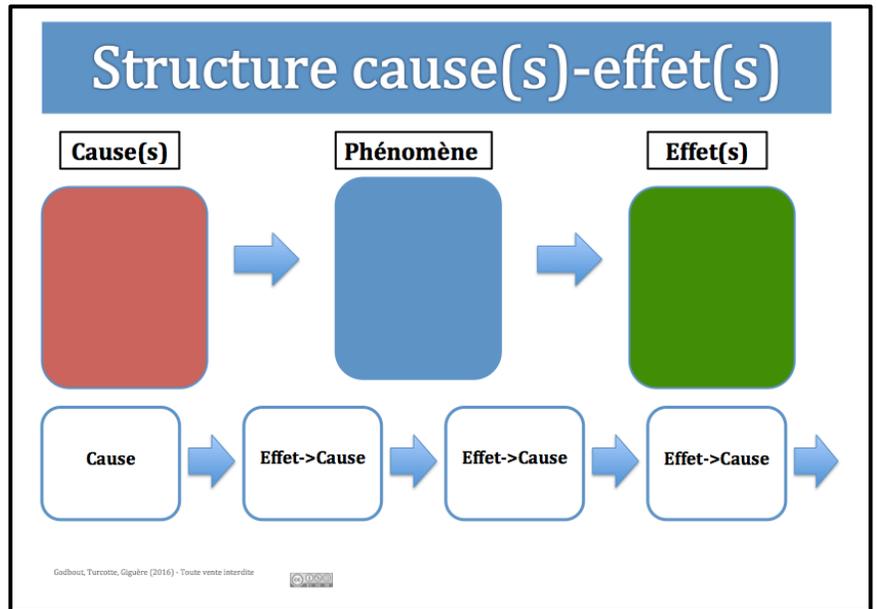
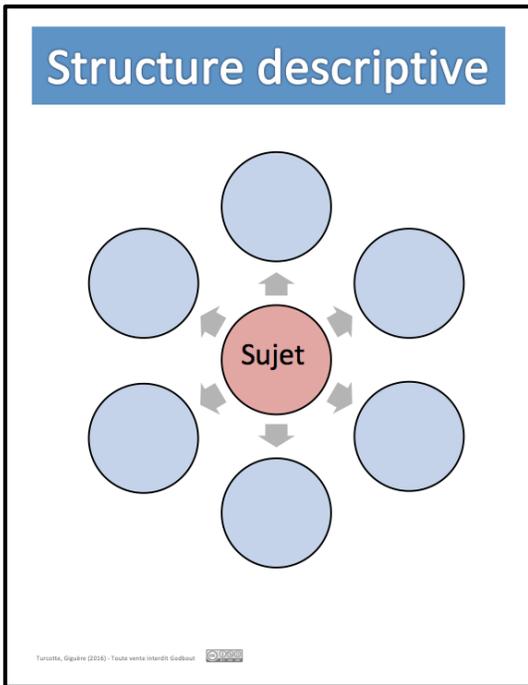
Afin d'illustrer la structure des textes, il est utile d'afficher leurs schémas en classe. Quelques exemples des schémas se trouvent à la page suivante : ils permettent aux élèves de visualiser l'organisation des idées. Lors de la présentation d'un texte aux élèves, il est alors facile de les amener à identifier la ou les structures en cause. Cette façon de faire permet de revenir fréquemment sur les concepts en y investissant très peu de temps. Certaines disciplines, dont les sciences et l'univers social proposent des textes qui ont des structures variées.

Cette activité peut être faite avant la lecture. Il est en effet facile de le faire à l'étape des prédictions lorsque le titre, les intertitres ou les graphiques le permettent. Parfois, il arrive que le titre ou l'organisation d'un texte ne fournisse pas suffisamment d'indices pour identifier sa structure avant la lecture. À ce moment-là, la structure peut être identifiée pendant ou après la lecture.

Il est également suggéré de réinvestir ces mêmes schémas en écriture. Un élève qui maîtrise l'organisation des idées dans ces schémas en tant que scripteur, sera plus à même de comprendre l'organisation des idées dans un texte de même structure lorsqu'il adoptera une posture de lecteur.

Les affiches et schémas sont disponibles à l'adresse suivante : www.adel.uqam.ca sous la rubrique documents à télécharger.

Exemple d'affiches : Reconnaitre et utiliser les structures de texte



Reconnaitre et utiliser les structures de texte

« Cause-effet »

Lorsqu'un texte présente les causes et les effets d'un phénomène, on y retrouve généralement des marqueurs de relation qui introduisent ces causes et/ou ces effets. Il est alors très simple et efficace de pointer ou d'ajouter les mots lien au fil des lectures sur votre affiche pour faire prendre conscience aux élèves que ces mots les renseignent sur la présence d'une chaîne causale. Ainsi, vous pouvez demander aux élèves d'écrire de courts textes qui présentent les causes ou les effets d'un phénomène, ils auront ainsi à utiliser les marqueurs qui leur permettent de repérer une cause ou un effet dans un texte.

Affiche à conserver en classe

Mots qui introduisent une cause ou un effet

Mots lien	Cause ou phénomène	Mots lien	Effets
parce que		cela a pour effet	positif (+)
grâce à		en conséquence	ou
lorsque		donc	négatif (-)
si		alors	
à cause		c'est pourquoi	
en raison de		peut causer	
étant donné		provoque	
à la suite de		peut détruire	
		pour cette raison	
		pour cela	

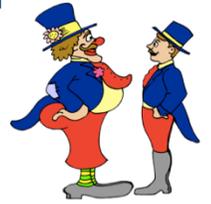
On peut aussi facilement faire réaliser aux élèves que plusieurs événements du quotidien sont imbriqués dans une chaîne causale. Par exemple :

Au lendemain d'une victoire de votre club de hockey favori, vous pouvez dire aux élèves en pointant les mots clés dans le tableau. Étant donné tous les efforts déployés par mon équipe préférée, elle a remporté sa partie d'hier. Cela a pour effet de me rendre heureuse ce matin. Quelle est la cause de ma joie?

Parce que je me suis couchée très tard hier, je fonctionne au ralenti ce matin. Je mets donc plus de temps à accomplir mes tâches et j'aurai une moins longue pause. Vous pouvez répéter ces deux phrases en faisant réaliser aux élèves qu'il s'agit d'une chaîne causale.

Comprendre les mots de substitution

COMPRENDRE LES MOTS DE SUBSTITUTION



Dans n'importe quel texte, le lecteur rencontre des anaphores et doit identifier le mot ou le groupe de mots qu'ils substituent. Bien entendu, il est intéressant de donner des défis aux élèves. Une gradation de degré de difficulté est fournie dans la fiche des mots de substitution.

Les scripteurs débutants font souvent des répétitions dans les textes qu'ils produisent. Pourquoi ne pas faire appel aux enseignants du premier cycle de votre école pour leur demander de vous fournir des petits textes écrits par leurs élèves? Le défi des vôtres sera de remplacer les répétitions en utilisant des mots de substitution. Vous pouvez leur donner des contraintes (le même mot ne doit pas se retrouver plus de deux fois dans le texte, il est interdit d'utiliser un mot donné, etc.).

Le défi peut également être donné dans un texte qu'ils doivent écrire eux-mêmes ou qu'ils doivent trouver dans une revue ou un journal.

Texte d'origine :

Mon clown s'appelle Coco. Coco porte des salopettes jaunes à pois rouges. Coco mange des haricots noirs. Il aime aller au cinéma. Coco vit dans une boîte à surprise.

Texte modifié :

Mon clown s'appelle Coco. ***Il*** porte des salopettes jaunes à pois rouges. ***Le petit coquin*** mange des haricots noirs. ***Ce dernier*** aime aller au cinéma. Coco vit dans une boîte à surprise.

Comprendre les mots de substitution

Une façon amusante et efficace de trouver des mots de substitution pour un mot donné est de faire une *pizza des idées*.

Il suffit de prendre une grande feuille blanche sur laquelle un grand cercle être tracé. Ce dernier doit être divisé selon le nombre de participants (idéalement entre 3 et 5).

Une fois le mot énoncé, chaque participant a quelques secondes (10-20 secondes) pour écrire sur la pointe qui se trouve face à lui un ou des mots de substitution pour le mot donné. Une fois le temps écoulé ou lorsque l'animateur voit que les élèves cessent d'écrire, la consigne est donnée de tourner la pizza d'une pointe vers la droite. Chaque participant doit alors lire les idées écrites par un pair et compléter la pointe avec les nouvelles idées qui ont émergées. Idéalement, il s'agit de faire un tour complet de pizza. Ainsi, en 2-3 minutes plusieurs mots de substitutions sont trouvés. Un temps peut alors être pris pour encercler les mots à retenir. Il est parfois nécessaire de préciser le contexte pour les mots homonymes.

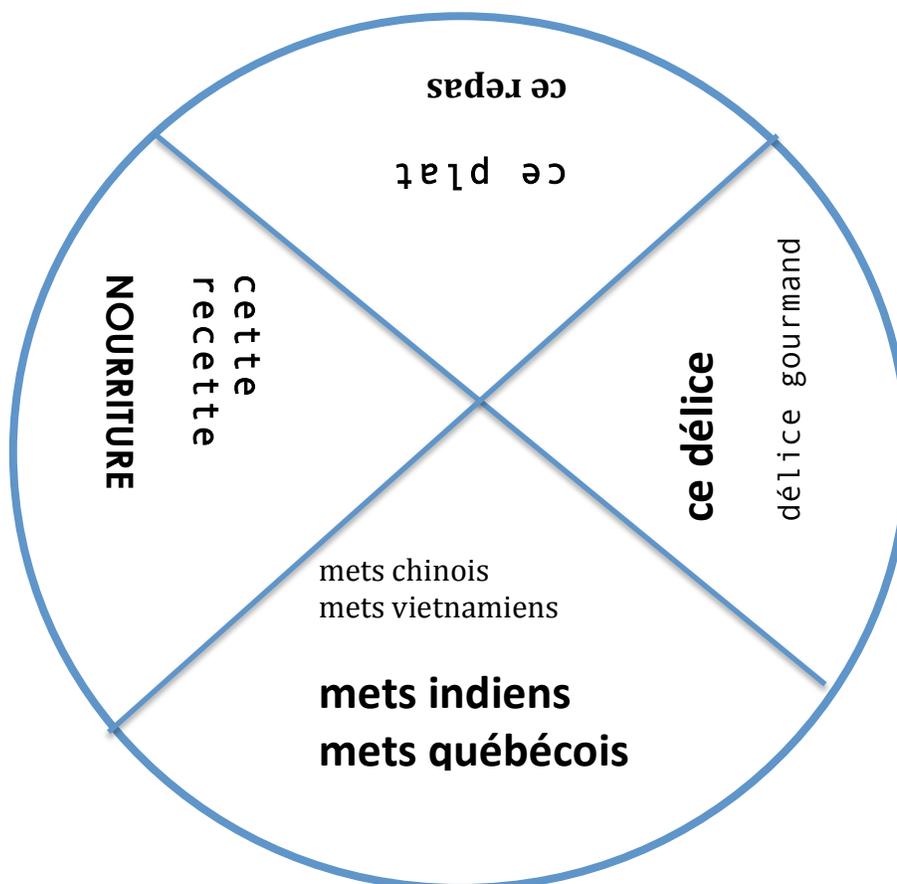
COMPRENDRE LES MOTS DE SUBSTITUTION



Cette activité peut être modifiée et utilisée pour trouver des idées d'écriture ou faire émerger les connaissances sur un sujet.

Exemple :

Pizza d'idées pour le mot : **Ce mets**



Comprendre les mots nouveaux à l'aide du contexte

Il pourrait être intéressant de mettre les élèves au défi de trouver le sens d'un mot méconnu par leurs pairs. Afin de sélectionner le mot en question, ils peuvent s'aider du dictionnaire, rechercher un mot rare durant une période de lecture ou piger dans une banque fournie par l'enseignant. Le site Manulex (Ortége, É., & Lété, B., 2010) est une base de données lexicales qui fournit les fréquences d'apparition de mots calculées à partir d'un corpus de 54 manuels scolaires. Il peut vous servir à bâtir des listes de mots rares.

<http://www.manulex.org/fr/downloads.html>



Une fois le mot compris, l'élève doit composer une ou quelques phrases pour le présenter aux autres élèves en contexte sans toutefois donner directement la définition.

Exemple : mot choisi : acéré

Mon chat a les dents si acérées qu'il a déchiqueté son nouveau jouet.

Les banques de mots ainsi créées peuvent servir à mettre sur pied un atelier à faire vivre aux élèves lors d'une période de plan de travail par exemple.

Comprendre les mots nouveaux en utilisant la morphologie

COMPRENDRE LES MOTS NOUVEAUX À L'AIDE DE LA MORPHOLOGIE



Demander aux élèves de créer des catégories, des familles de mots, ou de participer à des jeux amusants avec les mots les motive et favorise les apprentissages. On peut ainsi créer des nouveaux mots. Par exemple, à l'aide de préfixe ou de suffixe, les élèves peuvent inventer des mots et faire trouver leur sens par leurs pairs.

Que serait une chaisette?

Que serait un trottinetiste?

Quel mot pourrait-on inventer qui voudrait dire le contraire de courir?

Pourquoi ne pas lancer aux élèves le défi d'ajouter 5 mots invités au dictionnaire de la classe en lien avec une thématique. Ils doivent imaginer le mot et en donner une définition. Les élèves peuvent être jumelés en équipe de deux. Ils doivent se présenter leur mot et en retenir un seul à suggérer au reste du groupe. Une douzaine de mots sont donc soumis au vote des élèves. Des critères de sélection peuvent être établis au préalable.

Mot utile selon la thématique= 1 point

Mot contenant un affixe= 1 point

Mot contenant deux affixes (préfixe et suffixe) =2 points

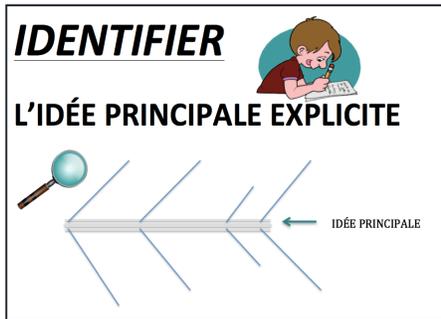
Mot contenant un mot de la même famille qu'un mot connu = 1 point

La définition donnée respecte le sens des affixes choisis= 1 point

Quelle façon amusante d'apprendre le sens des affixes et de jouer avec les mots !

Une fois l'habitude prise de repérer les indices morphologiques dans les mots, c'est une stratégie facile à réinvestir, en effet 75% des mots en français sont constitués d'unités de sens (Rey-Debove, 1984).

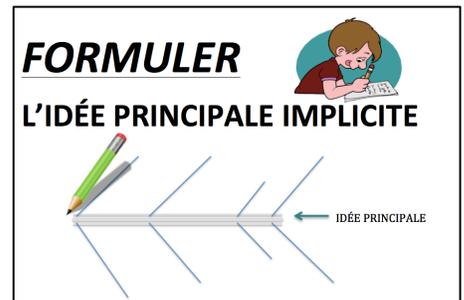
Identifier une idée principale explicite et formuler une idée principale implicite



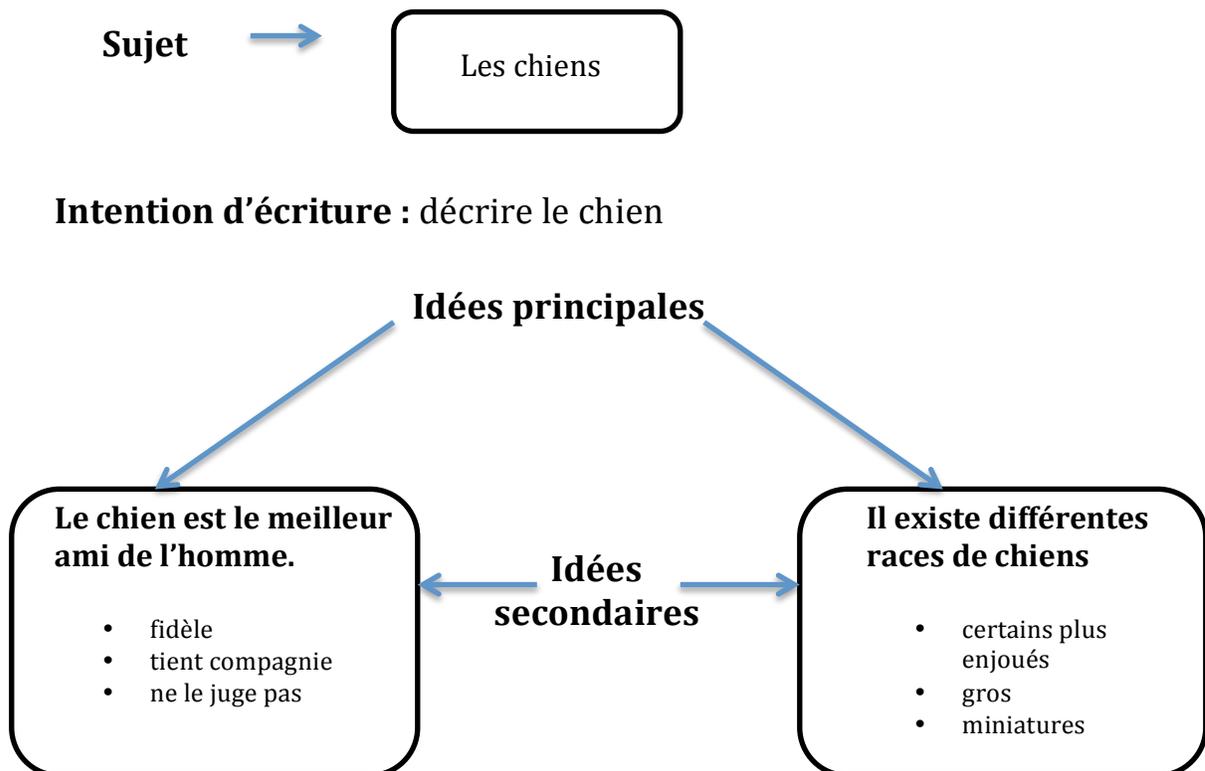
Plusieurs des textes exploités en classe proposent des idées principales explicites; du moins dans certains paragraphes. Lorsque ces textes sont travaillés, il suffit de profiter de l'occasion pour demander aux élèves d'identifier ces idées principales.

Pour les paragraphes qui ne présentent pas d'idée principale explicite, ils donnent l'occasion de pratiquer la formulation de l'idée principale. Il faut cependant s'assurer, au préalable, que cette idée n'est pas trop ambiguë. Certains paragraphes n'offrent pas une idée principale claire.

La formulation des idées principales peut être réinvestie dans des tâches d'écriture. Une fois que les élèves comprennent bien le concept d'idée principale dans leur posture de lecteur, ils peuvent la réinvestir comme scripteur. Demander aux élèves d'écrire deux ou trois paragraphes sur un sujet dans lequel ils doivent énoncer l'idée principale de façon explicite.

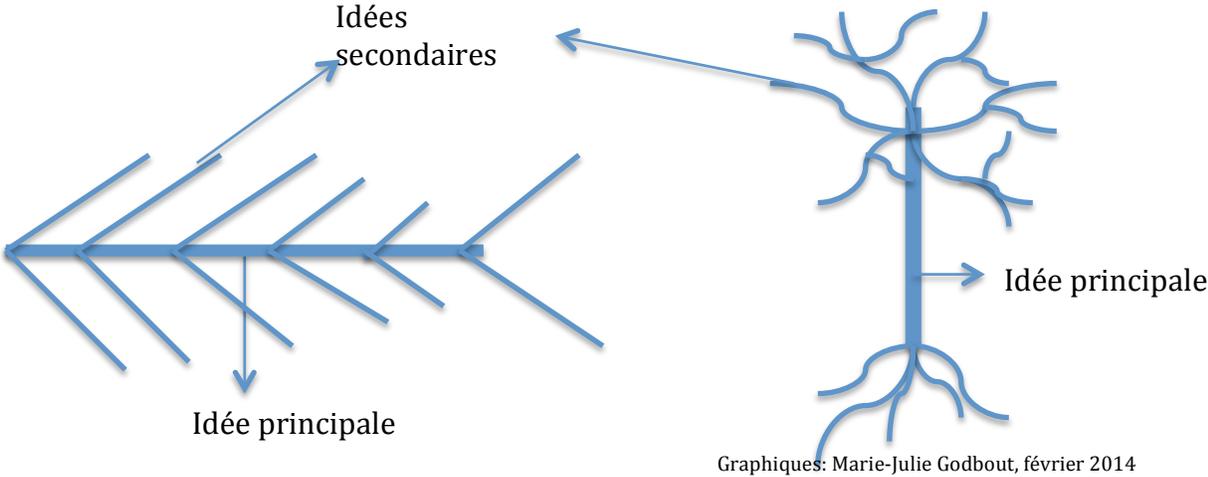


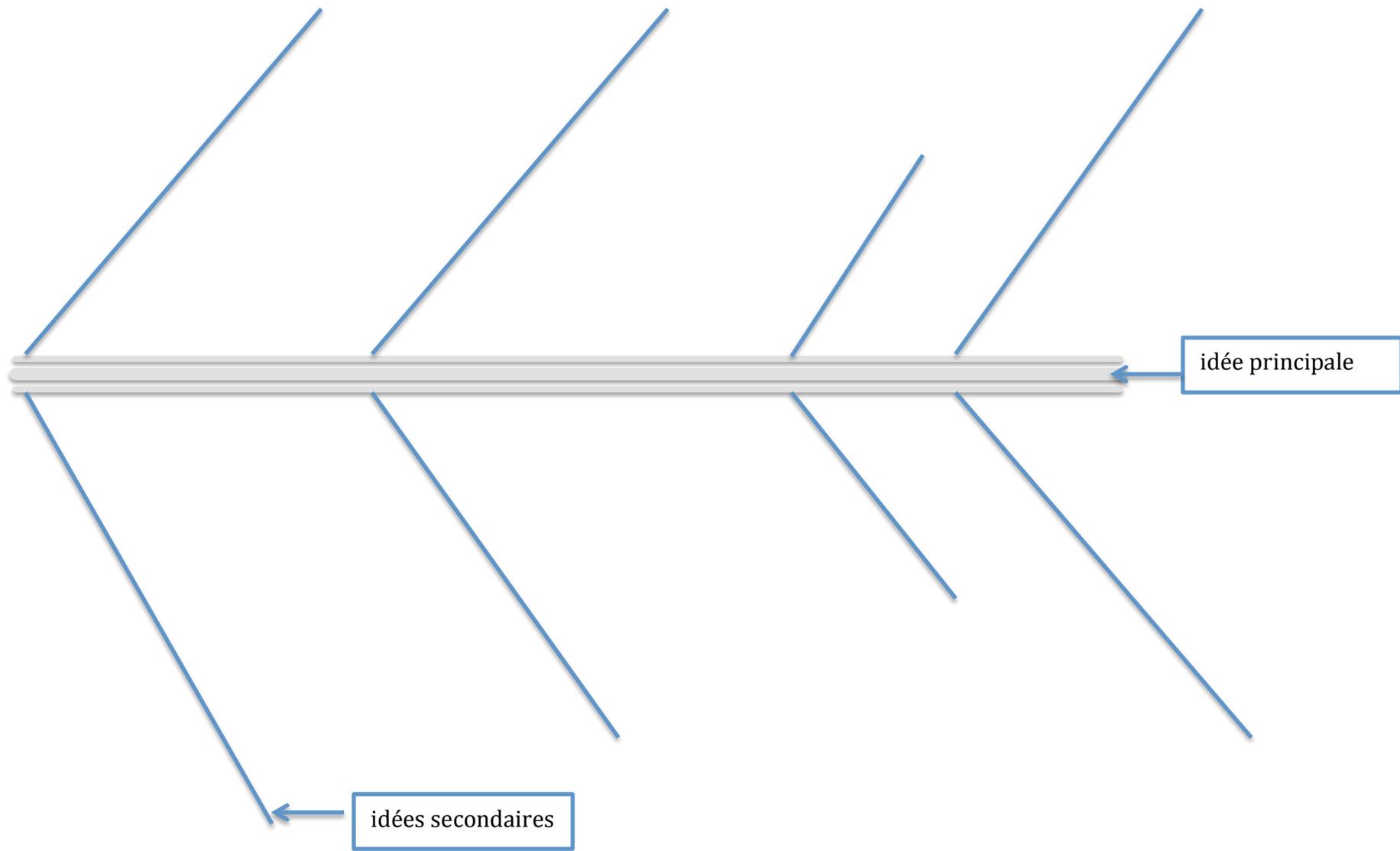
Dans le plan (structure descriptive), l'élève peut identifier clairement le **sujet** à traiter, **son intention d'écriture** ainsi que les **idées principales** et les **idées secondaires**.



Identifier une idée principale explicite et formuler une idée principale implicite

Les schémas du squelette d'un poisson ou d'un arbre peuvent également être utilisés.





Sujet :
Intention :

