

Guide d'enseignement efficace en matière de littératie

de la 4^e à la 6^e année



FASCICULE 6
La lecture

2007

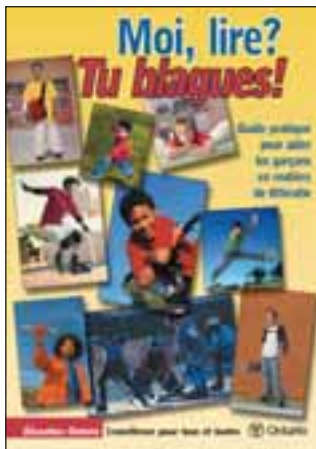
Guide d'enseignement efficace en matière de littératie, de la 4^e à la 6^e année

FASCICULE 6

La lecture



Le *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie, de la 4^e à la 6^e année* a été élaboré en conformité avec la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française* pour soutenir la réussite scolaire des élèves et appuyer le développement durable de la communauté scolaire de langue française de l'Ontario. On y présente, entre autres, des stratégies d'enseignement qui favorisent l'acquisition de compétences en communication orale par chaque élève.



Le guide *Moi, lire? Tu blagues!* publié par le ministère de l'Éducation de l'Ontario pour aider les garçons en matière de littératie a orienté l'élaboration des fascicules du présent guide, qui traitent des aspects spécifiques et pratiques de l'enseignement dispensé en communication orale, en lecture et en écriture.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AU CYCLE MOYEN	3
Les composantes de l'enseignement efficace de la lecture	3
Le processus de lecture	4
Les quatre systèmes d'indices	5
Un programme de lecture équilibré	7
Les objectifs de l'enseignement de la lecture	9
Soutenir la motivation à lire des élèves	10
Renforcer la fluidité	15
Entraîner les élèves à gérer leur compréhension des textes	20
Exploiter la littérature critique	47
Annexes	
Annexe A – Calcul du taux de précision et du taux d'autocorrection en lecture	54
Annexe B – Stratégies de compréhension en lecture	
B-1 : Tableau sommaire des stratégies de compréhension en lecture au cycle primaire	56
B-2 : Tableau sommaire des stratégies de compréhension en lecture au cycle moyen	58
Annexe C – Contre-exemples et exemples pour l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture	60
Figures	
Figure 1 Comportements du lecteur habile dans le processus de lecture	4
Figure 2 Les quatre systèmes d'indices en lecture	6
Figure 3 Situations d'enseignement de la lecture à planifier chaque semaine	8
Figure 4 Objectifs d'un enseignement efficace de la lecture	10
Figure 5 Critères de complexité d'un texte à des fins de sélection	12
Figure 6 Stratégie de compréhension – Activer ses connaissances antérieures	32
Figure 7 Stratégie de compréhension – Anticiper	33

LES PISTES D'ENSEIGNEMENT	97
Exemple de leçon de lecture partagée : Enseignement explicite de la stratégie Apprécier	100
Exemple de leçon de lecture guidée : Consolidation de la stratégie Vérifier sa compréhension	104
Piste pédagogique pour présenter le concept de point de vue	107
Piste pédagogique pour l'exploration du concept de point de vue dans les quatre situations d'enseignement en lecture	109
Exemple de leçon de lecture partagée (6 ^e année) : Lecture critique du texte <i>Un brave soldat</i>	113
Piste pédagogique pour exploiter un album illustré	120
<i>Figures</i>	
Figure 24 Sujets de minileçons	98
Figure 25 Exemples de leçons et pistes pédagogiques	99
BIBLIOGRAPHIE	123

INTRODUCTION

Les enseignants soucieux d'amener leurs élèves à devenir des lecteurs autonomes, créatifs et critiques s'imprègnent des concepts pédagogiques mis en avant dans les recherches les plus récentes et explicités dans le présent guide, notamment les concepts d'étayage, d'enseignement explicite, d'enseignement différencié et d'apprentissage intégré. Toute pratique pédagogique responsable, incluant celle de la lecture, repose sur ces concepts qui sous-tendent de façon globale un enseignement efficace en matière de littératie au cycle moyen.

Les quatre premiers fascicules de ce guide dressent le cadre théorique auquel on peut se référer pour conceptualiser et construire une pratique pédagogique cohérente de la lecture. Ce cadre s'articule autour de quatre grands thèmes : la gestion de classe, la planification et le soutien à l'élève (voir le fascicule 2), l'évaluation (voir le fascicule 3) et les situations d'enseignement (voir le fascicule 4). Il est nécessaire de connaître à fond ce matériel pour pouvoir à tout moment considérer, remettre en question et faire évoluer sa pratique en fonction des élèves à qui on enseigne (voir le fascicule 1, Le profil de l'élève du cycle moyen, p. 6). Le fascicule 5, quant à lui, démontre que la communication orale, fondement de tout apprentissage en matière de littératie, constitue de ce fait un outil important pour développer les habiletés en lecture.



fascicules
1, 2, 3, 4 et 5

La première section du présent fascicule définit les composantes et les objectifs de l'enseignement de la lecture au cycle moyen et met au jour leur interdépendance dans le contexte de la littératie. Les enseignants y trouveront aussi des conseils pratiques ainsi que des activités pour soutenir la motivation, renforcer la fluidité, entraîner les élèves à gérer leur compréhension de textes de tous genres et exploiter la littératie critique. La deuxième section présente une gamme d'activités axées sur le processus de lecture et facilitant l'ancrage de bonnes habitudes de lecture chez les élèves. Des conseils pratiques et des suggestions d'activités y sont aussi offerts pour mettre en œuvre des centres de littératie dans la classe et apprendre aux élèves à utiliser efficacement les technologies de l'information et de la communication. La dernière section du fascicule contient des exemples de leçons et suggère des pistes pédagogiques à explorer en lecture.

** Cette icône signale aux lecteurs que les notions mentionnées dans ce passage ont été traitées en profondeur dans un fascicule précédent.*

L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AU CYCLE MOYEN

L'enseignement de la lecture sert de tremplin pour faire le lien entre ce que les élèves vivent au quotidien et ce qu'ils découvrent à travers des textes riches et des activités reliées à leur vécu. En effet, isolée des projets authentiques et signifiants qui nécessitent l'engagement de l'élève, la lecture à l'école peut être perçue comme une tâche rébarbative. Il est donc impératif pour les enseignants de faire connaître les raisons qui motivent la lecture pour que les élèves s'engagent dans cette activité. Cette exigence est aussi en adéquation avec la réalité selon laquelle les élèves ont besoin de verbaliser leur pensée et d'interagir socialement pour participer au processus de lecture et le mener à terme. Ce faisant, les élèves apprennent à être créateurs de sens, decodeurs, utilisateurs et analystes de textes pour devenir des lecteurs compétents (voir le fascicule 1, L'élève en activité de littératie : quatre familles de pratiques, p. 30). Le travail à mener au cycle moyen en lecture se situe principalement à un niveau de structuration des connaissances et du savoir-faire par l'entremise de pratiques pédagogiques reconnues.



fascicule 1

LES COMPOSANTES DE L'ENSEIGNEMENT EFFICACE DE LA LECTURE

Positionner la lecture dans le contexte de la littératie amène l'enseignante ou l'enseignant à se pencher sur l'activité de lecture et à prendre en compte les divers éléments qui contribuent tous, bien qu'à des degrés divers, à la qualité de son enseignement. Plusieurs de ces éléments ou composantes ont été abordés dans les fascicules précédents comme l'illustre le tableau ci-contre.

Consacré à la lecture, le présent fascicule traite, entre autres, des trois éléments que l'enseignante ou l'enseignant doit cibler pour garantir la prestation d'un enseignement efficace en lecture. Au cycle moyen, son intervention doit viser à amener les élèves à maîtriser

Composantes d'un enseignement efficace en lecture

Fascicule 1

- Le profil de l'élève
- Les quatre familles de pratiques
- La littératie pour les garçons et les filles
- Exercer les habiletés supérieures de la pensée
- Penser tout haut
- Recourir à la métacognition
- Les étapes de l'évolution en lecture

Fascicule 2

- La gestion de classe
- La planification du bloc d'enseignement des habiletés liées à la littératie

Fascicule 3

- Les stratégies d'évaluation, les instruments de mesure et les outils de référence

Fascicule 4

- Les situations d'enseignement en lecture

le processus de lecture ainsi qu'à utiliser les quatre systèmes d'indices pour comprendre ce qu'ils lisent et, enfin, à leur proposer un programme équilibré en lecture grâce à une planification rigoureuse.

Le processus de lecture

La lecture est un processus cognitif et actif faisant appel à différents niveaux de la pensée et par lequel une personne interagit avec un texte dans un contexte donné. Les lecteurs efficaces comprennent en profondeur ce qu'ils lisent, car ils utilisent à bon escient ce processus cognitif tout au long de la lecture. Ils adoptent différents comportements et utilisent différentes stratégies de compréhension en lecture pour construire librement et selon leur intention le sens des textes qu'ils lisent. Une série d'activités axées sur le processus de lecture est présentée aux pages 66, 70 et 76. La figure 1 décrit les comportements du lecteur habile engagé dans le processus de lecture.

Figure 1 : Comportements du lecteur habile dans le processus de lecture

Le lecteur ou la lectrice habile :	
Prélecture	• définit son intention de lecture (p. ex., s'informer, se détendre) en précisant les raisons qui la motivent et choisit un texte approprié; • survole le texte (p. ex., regarde le titre, les sous-titres, la mise en page) de manière à en déterminer les caractéristiques, le genre et le contexte; • fait des prédictions en activant ses connaissances antérieures (p. ex., genre de texte, auteur, sujet du texte); • envisage des moyens de réaliser sa lecture selon son intention (p. ex., prendre des notes pour un projet de recherche); • se pose des questions et réfléchit.
Lecture	• se sert des quatre systèmes d'indices pour décoder et construire le sens du texte; • relève les idées importantes; • repère les mots indiquant un enchaînement ou une suite logique (p. ex., marqueurs de relation); • confirme ou rejette ses prédictions initiales sur le texte à la lumière de son expérience ou de son imagerie mentale et fait de nouvelles prédictions; • a recours à d'autres stratégies de compréhension en lecture selon ses besoins (p. ex., visualiser, prendre des notes, se poser des questions, faire des inférences, résumer).
Réaction à la lecture	• met en relation son intention de lecture et les objectifs atteints; • exprime et justifie son appréciation du texte verbalement ou par écrit; • fait la synthèse de l'information pour modifier sa façon de percevoir le monde; • réfléchit à l'impact que pourrait avoir le texte auprès des lecteurs en s'interrogeant sur le message qu'il véhicule.

Les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre de français de la 1^{re} à la 8^e année (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006) mettent en évidence ce processus de lecture et les comportements de lecture à développer au cycle moyen, incluant des comportements associés à la littératie critique. Il convient de bien connaître cet itinéraire d'ensemble ainsi que les apprentissages clés qui y sont décrits de la 4^e à la 6^e année.

Les quatre systèmes d'indices

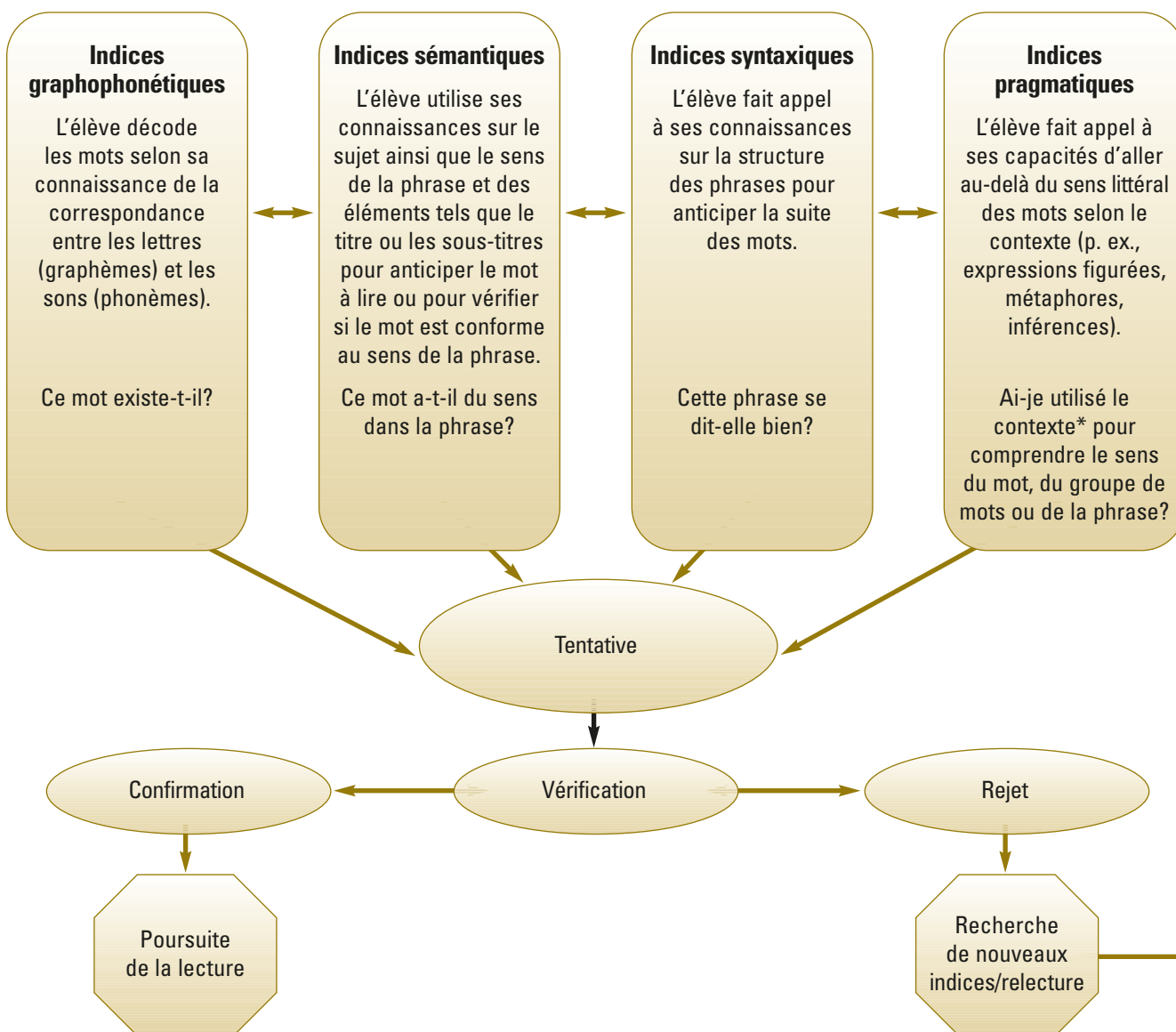
Les quatre systèmes d'indices aident les lecteurs à donner un sens à l'écrit : indices graphophonétiques, sémantiques, syntaxiques et pragmatiques. Pendant la lecture, l'élève fait des liens entre ces différents indices pour arriver à comprendre le texte.

L'enseignement de la lecture au cycle moyen consiste principalement à amener les élèves à lire en utilisant de façon complémentaire les quatre systèmes d'indices. Ainsi, ils vont recueillir des indices, faire des tentatives, vérifier les mots en cas de doute, confirmer les mots lus et poursuivre leur lecture, ou rejeter leurs essais et rechercher de nouveaux indices. La figure 2 présente et définit ces quatre systèmes d'indices.

« On sait maintenant que la lecture est éminemment active. Le lecteur n'emmagasine pas passivement les mots les uns après les autres; il traite le texte, c'est-à-dire qu'il fait constamment des hypothèses et essaie de les vérifier en cours de lecture. »

(Giasson, 2003, p. 6)

Figure 2 : Les quatre systèmes d'indices en lecture



* Contexte : l'ensemble du texte qui entoure un mot, un groupe de mots, une phrase ou une suite de phrases; dans une phrase isolée, il peut être difficile de savoir ce que certains mots désignent.

Adapté du *Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3^e année*, 2003, p. 1.7 et inspiré de *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, 1999, p. 19.

Il est utile de souligner que l'élève en activité de lecture s'appuie sur ce qu'il ou elle voit et perçoit pour réfléchir et raisonner, d'où la nécessité de l'entraîner à observer, à repérer et à reconnaître ce qui est important pour la construction du sens, notamment des détails orthographiques ou grammaticaux. L'enseignante ou l'enseignant qui prend le temps de mettre en évidence tous ces détails durant les activités de lecture révèle à ses élèves le fonctionnement de la langue et des discours, et peut s'attendre à retrouver ces détails dans leurs productions écrites, et ce, dans toutes les matières. Cette dernière réflexion nous ramène à des considérations pratiques de planification de l'enseignement et plus précisément à la place qu'occupe la lecture dans le cadre de planification proposé dans ce guide (voir le fascicule 2, figure 1, p. 53).



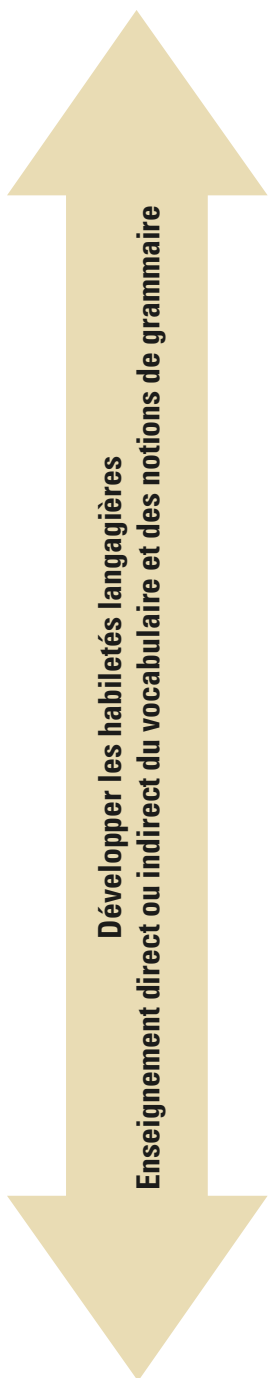
fascicule 2

Un programme de lecture équilibré

La prestation d'un programme de lecture équilibré n'est pas le fruit du hasard, mais bien d'une planification rigoureuse de la part de l'enseignante ou l'enseignant. La répartition stratégique des activités et des situations de lecture semaine après semaine s'inscrit dans le cadre beaucoup plus large de la planification de l'enseignement des habiletés liées à la littératie. L'enseignante ou l'enseignant intègre aux situations de lecture des situations de communication orale (interaction verbale, expression et présentation orale) ainsi que des exercices de vocabulaire et de grammaire et des activités d'écriture. Le rapprochement de ces trois domaines du français permet d'accroître le champ et les possibilités de réflexion de l'élève. Ce faisant, on parvient à maintenir un niveau élevé de motivation et à engager l'élève dans une compréhension plus approfondie des textes.

L'enseignement de la lecture devant par ailleurs être planifié en lien avec l'analyse des données d'évaluation du groupe classe, l'enseignante ou l'enseignant trouvera nécessaire de prévoir les activités de la semaine et de les modifier en fonction des progrès accomplis au fur et à mesure que la semaine avance. La figure 3 présente les situations de lecture à planifier chaque semaine et résume la tâche qui revient à l'enseignante ou l'enseignant dans chaque situation.

Figure 3 : Situations d'enseignement de la lecture à planifier chaque semaine



Situation de lecture	Regroupement Fréquence Durée
Lecture aux élèves Modeler une lecture fluide et réfléchir occasionnellement à haute voix selon l'objectif d'enseignement en lecture.	Groupe classe Chaque jour 10 à 20 min
Lecture partagée Enseigner explicitement une stratégie de compréhension ou exploiter un texte en collaboration.	Groupe classe 2 ou 3 fois par semaine 20 à 40 min
Lecture guidée Faire pratiquer et consolider des stratégies de compréhension ou des concepts avec un petit groupe d'élèves. Offrir, au reste du groupe, des activités de lecture, d'écriture ou de communication orale placées dans des centres de littératie (activités de prolongement ou de réinvestissement).	Petits groupes 2 ou 3 fois par semaine 20 à 40 min Seul ou seule, en dyades ou en petits groupes
Lecture autonome Présenter une minileçon pour revoir brièvement une notion ou une stratégie de compréhension préalablement enseignée. Rencontrer quelques élèves en conférence individuelle. Circuler dans la classe entre les conférences pour observer et accompagner les élèves dans leur lecture.	Seul ou seule Chaque jour 20 à 30 min

LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

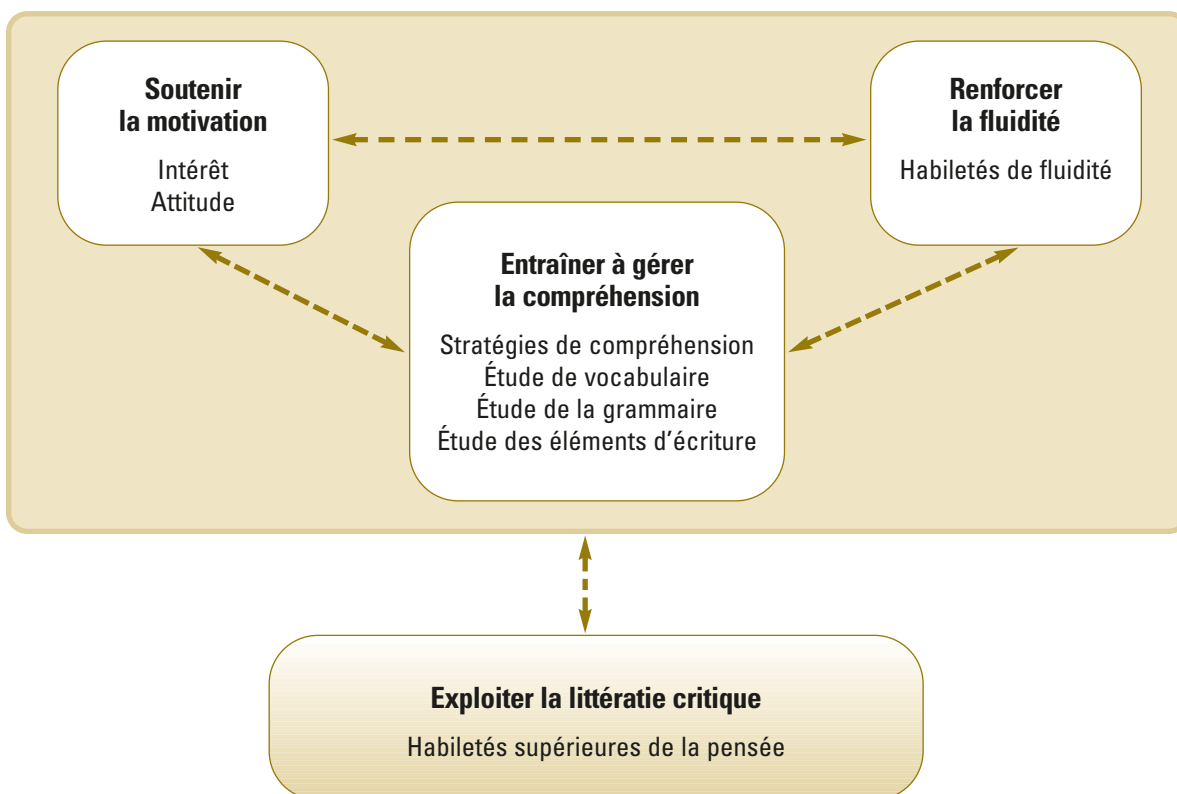
Trois des quatre objectifs retenus ci-après, qui caractérisent une pédagogie efficace de la lecture au cycle moyen, soit soutenir la motivation à lire, renforcer la fluidité et entraîner les élèves à gérer leur compréhension, sont déjà connus des enseignants qui en tiennent compte dans leur pratique journalière. La mise en œuvre du quatrième objectif, exploiter la littératie critique, s'en trouve facilitée, si les trois premiers sont atteints.

Les descriptions suivantes associent chaque objectif à une intervention de l'enseignante ou de l'enseignant et aux effets observables sur les habiletés en lecture des élèves.

- **Soutenir la motivation à lire des élèves** en adoptant des pratiques pédagogiques éprouvées et en mettant systématiquement la lecture au service de l'apprentissage (p. ex., dans la réalisation d'un projet). Ceci permet d'observer le développement d'attitudes positives par rapport à la lecture et de maintenir l'intérêt des élèves pour cette activité et le monde de l'écrit.
- **Renforcer la fluidité** en exploitant des activités pertinentes qui contribuent au développement des habiletés de fluidité. Ceci permet de consolider l'habileté à reconnaître rapidement les mots et à lire le texte avec précision et expression, ce qui favorise l'accès à la compréhension des textes.
- **Entraîner les élèves à gérer leur compréhension des textes** en enseignant, dans des situations authentiques, des stratégies de compréhension, en faisant l'étude de vocabulaire ou des notions de grammaire et en analysant les éléments d'écriture. Ceci permet d'élargir le champ de compréhension de textes de tous genres.
- **Exploiter la littératie critique** en valorisant l'exercice des habiletés supérieures de la pensée, par exemple, en analysant et en évaluant avec les élèves l'intention de l'auteur et les messages qu'il véhicule dans ses textes. Ceci permet de développer la pensée critique et créative des élèves.

La figure 4 illustre la relation entre les quatre objectifs d'un enseignement efficace de la lecture, qui laissent entrevoir les dimensions affective, sociale, cognitive et pragmatique de l'activité de lecture.

Figure 4 : Objectifs d'un enseignement efficace de la lecture



Cette illustration fait ressortir les liens de dépendance, de réciprocité et de complémentarité qui unissent les quatre objectifs. La littératie critique apparaît clairement comme le fruit de toute l'activité pédagogique qui s'effectue en amont des comportements et des habiletés de lecture.

Soutenir la motivation à lire des élèves



fascicule 1

Les pratiques pédagogiques présentées au fascicule 1 (voir p. 14-20) en tant que conditions à rassembler pour soutenir la motivation et favoriser l'apprentissage contribuent ensemble au développement d'un rapport positif au langage, à l'autre et aux textes. Ces pratiques influent donc beaucoup sur la motivation à lire en contexte scolaire.

Pratiques pédagogiques pour soutenir la motivation

- Être soi-même un modèle
- Proposer aux élèves une variété d'activités pertinentes et signifiantes
- Établir un climat propice à l'apprentissage
- Créer un environnement riche
- Maintenir un rythme de travail soutenu
- Fournir le soutien pédagogique en cours d'apprentissage
- Offrir des choix
- Impliquer chaque élève dans son apprentissage
- Favoriser la collaboration

Une exigence particulière, directement liée à la motivation à lire des élèves en classe, réclame toute l'attention des enseignants : la sélection adéquate des textes. L'enseignante ou l'enseignant doit choisir des textes appropriés qui vont rejoindre les expériences personnelles des élèves en tenant compte de la diversité culturelle, des styles d'apprentissage, des champs d'intérêt des garçons et des filles ainsi que des niveaux de lecture du groupe.

« De nombreux petits garçons ont découvert le plaisir de lire avec le fameux *Livre Guinness des records*. Et pourquoi pas? Ce qui compte, c'est de continuer de les alimenter après leurs premiers coups de cœur afin qu'ils s'épanouissent encore davantage. » Dominique Demers

(Lemery, 2004, p. 51)

Mettre à la disposition des élèves des ressources qui leur parlent et sont à leur portée

Ce sont souvent les textes rassemblés dans la classe qui vont faire surgir une motivation et permettre de donner forme à un projet personnel ou collectif. Une section du fascicule 2 (voir La gestion des ressources, p. 22) est dévolue aux textes à rassembler dans les classes de cycle moyen pour soutenir la motivation à lire des élèves et rejoindre leurs champs d'intérêt, leur manière d'être, de faire et d'apprendre. Cette section aborde aussi, entre autres, la sélection des ressources et le soutien à apporter aux élèves en matière de choix de lectures. On recommande également aux enseignants de s'inspirer du guide *Moi, lire? Tu blagues! Guide pratique pour aider les garçons en matière de littérature* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005) pour créer un environnement d'apprentissage stimulant pour les garçons comme pour les filles. On y retrouve aussi des renseignements utiles quant à la gestion et l'organisation des ressources.



fascicule 2

« 80 % des livres que les enfants signalent comme étant leurs préférés ont été choisis par eux-mêmes. L'occasion de choisir encourage l'indépendance du lecteur et sa flexibilité, ainsi que le développement d'une motivation intrinsèque à lire. »

(Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2003, p. 11)

Pour des indications précises au sujet du genre de texte à lire dans chacune des quatre situations de lecture, de la longueur et de la complexité, les enseignants peuvent se référer au fascicule 4 (voir les paragraphes sur les textes à lire en situation de lecture aux élèves, de lecture partagée, de lecture guidée et de lecture autonome, p. 19, 30, 39, 46). Il est utile de rappeler que certains critères, présentés à la figure 5, permettent de cerner le degré de complexité d'un texte par rapport au profil d'apprentissage du groupe classe, du groupe d'élève ou de l'élève auquel il est proposé.



fascicule 4

Figure 5 : Critères de complexité d'un texte à des fins de sélection



- Présentation du texte
 - mise en page (position de l'écrit dans la page) et typographie
- Illustrations
 - lien entre les illustrations et le texte
- Longueur du texte
 - nombre de mots par phrase, de lignes par page et de pages
- Vocabulaire
 - choix de mots fréquents et familiers
- Syntaxe
 - types de phrases, structure des phrases et temps des verbes
- Style du texte
 - structure et organisation des idées
- Contenu du texte
 - familiarité et complexité du sujet

Note : Ces critères servent à la gradation des textes selon leur niveau de difficulté de la maternelle à la 3^e année (voir le *Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3^e année*, 2003, p. 1.25).



Le profil d'apprentissage des élèves oriente largement la sélection des textes à rassembler et à utiliser dans la classe pour soutenir la motivation à lire des élèves. Plusieurs stratégies d'évaluation permettent d'établir ce profil, dont l'observation des attitudes et l'inventaire des champs d'intérêt. L'observation individualisée de la lecture à haute voix et le rappel du texte permettent quant à elles de faire une évaluation de l'état des apprentissages de la lecture et de déterminer le niveau de lecture de chaque élève de la classe. Une description détaillée du rappel du texte et d'une séance d'observation individualisée de la lecture à haute voix est donnée au fascicule 3 (voir p. 29-30 et p. 47-50 respectivement). L'annexe A démontre comment calculer le taux de précision et d'autocorrection de l'élève à la suite d'une séance d'observation individualisée de la lecture à haute voix. Ces taux permettent de déterminer le degré de difficulté que représente le texte pour l'élève et mettent en lumière ses comportements de lectrice ou lecteur.



fascicule 3



Pour une description détaillée de la fiche d'observation individualisée, visiter le site atelier.on.ca et consulter le module *Observation individualisée*.

Les pages suivantes présentent des façons d'amener l'élève à sélectionner un texte à son niveau de lecture et selon ses champs d'intérêt ainsi que des actions incitatives à la lecture à l'échelle de l'école.

Amener l'élève à sélectionner un texte à son niveau de lecture et selon ses champs d'intérêt

Les deux encadrés ci-après présentent deux démarches simples pour entraîner les élèves à choisir des textes qui leur plairont et qui sont à leur portée.

Exploration visuelle d'un texte

Inviter l'élève à suivre la démarche ci-après pour choisir un texte narratif en ajoutant que son exploration du texte devra lui permettre de décider si le texte lui plaira au point de vouloir en faire la lecture :

- je me demande si le sujet m'intéresse en regardant la page de couverture;
- j'identifie l'auteur et je me demande si j'ai déjà lu un autre de ses livres;
- je lis le résumé sur la quatrième de couverture pour décider si cela m'intéresse encore;
- je lis les premières pages du texte et je me demande si l'introduction m'accroche (p. ex., intérêt du sujet, complexité du vocabulaire).

Technique des cinq doigts

Inviter les élèves à choisir un texte puis à en lire l'équivalent d'une page en comptant sur les doigts d'une main les mots difficiles à décoder ou à comprendre. Leur expliquer que s'ils rencontrent cinq mots difficiles ou plus sur la page, c'est un indice que le texte sera difficile à lire pour eux. Leur recommander, si c'est le cas, de choisir un autre texte.

Note : Cette technique peut être adaptée à deux ou trois doigts seulement.

Si l'enseignante ou l'enseignant remarque qu'un élève persiste dans le choix d'un texte trop difficile parce que celui-ci rejoint ses champs d'intérêt, il est recommandé de contourner cet impondérable, avec délicatesse, par une des suggestions suivantes :

- faire la lecture du texte lors d'une séance de lecture aux élèves;
- suggérer de noter le titre du texte pour une lecture ultérieure;
- recommander d'autres textes sur le même sujet;
- conseiller à l'élève d'abandonner le texte et le rassurer en lui affirmant que cela arrive à tout le monde à un moment ou à un autre;
- suggérer que quelqu'un lui en fasse la lecture à la maison.

Lorsque les enseignants et les élèves ont développé une solide relation de confiance, il est possible d'être plus direct pour les aider à choisir un texte à leur niveau d'autonomie. Ils auront, à ce moment-là, compris le plaisir associé à la lecture d'un texte à leur niveau et considéreront plus facilement les suggestions des enseignants.

Actions pour encourager la lecture

En plus d'entraîner les élèves à sélectionner des textes à leur portée, il est possible de les immerger dans des expériences de lecture qui les amènent à découvrir de nouveaux textes. Les deux activités présentées ci-après peuvent influencer positivement sur l'attitude des élèves par rapport à la lecture.

La frise de livres

La frise de livres est constituée d'une suite de motifs en papier pouvant prendre des formes diverses selon le goût des enseignants ou des élèves (p. ex., livre, espadrille). On inscrit sur chaque motif le titre et l'auteur du texte ainsi que le nom du lecteur ou de la lectrice. On fixe un objectif par rapport à la longueur de la frise pour inciter à la lecture (p. ex., faire le tour de la classe, le tour de l'école).

Variantes

Le thermomètre : fixer un objectif à atteindre et comptabiliser régulièrement le nombre de livres lus sur un thermomètre géant.

La carte du Canada : fixer un point de départ et un point d'arrivée sur une carte du Canada, associer une distance parcourue par livre lu (p. ex., 10 km par livre) et tracer le chemin parcouru.

Le projet coffre-fort

L'objectif de ce projet auquel participent tous les élèves de l'école est d'accumuler le plus grand nombre de minutes de lecture en dehors de l'école. La démarche est définie comme suit :

- Chaque élève se fabrique un coffre-fort dans lequel il ou elle va déposer un petit billet indiquant le nombre de minutes lu pendant la semaine.
- Le parent est responsable de vérifier le compte de minutes sur une base régulière (p. ex., une fois par jour, par semaine).
- À la fin de chaque mois, le nombre total de minutes passées à lire est compilé par chaque élève, puis par tous les élèves qui participent au projet.

Il est recommandé aux enseignants de doser ces activités pour que lire ne devienne jamais synonyme de récompense, mais demeure en tout temps associé au plaisir et à l'ouverture sur le monde. Cependant, ces actions incitatives s'avèrent parfois profitables pour certains élèves ayant besoin d'un appui supplémentaire pour développer leur intérêt pour la lecture.

Renforcer la fluidité

Rythme, précision et expression signalent ensemble la fluidité en lecture. Lire avec fluidité mobilise une combinaison d'habiletés dont la reconnaissance rapide des mots ainsi que la capacité de regrouper les mots et de saisir les idées qui s'enchaînent pour comprendre un message dans sa totalité. Le travail entrepris au cycle primaire au niveau des habiletés de fluidité (voir le *Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3^e année*, 2003, chapitre 3) a besoin d'être poursuivi au cycle moyen pour favoriser la compréhension de textes de plus en plus nombreux, complexes et diversifiés que les élèves ont à lire.

Dans ce contexte, il est important de faire une évaluation diagnostique des habiletés associées à la fluidité au début du cycle moyen, afin de pouvoir intervenir rapidement auprès des élèves ayant besoin d'une aide particulière ou spécialisée au niveau des apprentissages de base en lecture. Ce bilan doit aussi permettre de définir précisément le chemin à parcourir durant l'année d'études, compte tenu des attentes à satisfaire et de ce que les élèves savent et font. À toutes fins utiles, l'observation de l'expressivité et des réactions des élèves en activité de lecture révèle dans la plupart des cas où ils en sont en matière de fluidité et de compréhension.

Sachant que la lecture répétée de textes au niveau d'autonomie des élèves accélère le développement de la fluidité, on proposera aux élèves du cycle moyen des activités significatives dont on a déjà noté les bienfaits en communication orale (voir le fascicule 5). En plus d'entraîner les élèves à survoler et à explorer des textes très variés, ces activités leur font connaître des expériences langagières authentiques dont tous sortent gagnants. Pratiquer la lecture expressive en classe peut transformer le rapport de certains élèves à la lecture et les aider à développer la confiance en soi qui leur est nécessaire pour apprivoiser leur apprentissage.



fascicule 5

« Plusieurs recherches ont montré que la relecture avait un effet sur la fluidité; entre la première et la troisième lecture, la vitesse augmente de manière significative. Avec la relecture des textes, les élèves font moins d'erreurs et deviennent plus habiles à les détecter et à les corriger s'ils en font; ils lisent avec plus de facilité et comprennent mieux le texte. » M. Richards

(Giasson, 2003, p. 208)

Les textes à privilégier pour renforcer la fluidité

Renforcer la fluidité passe automatiquement par la lecture répétée d'un texte. Or, la relecture d'un même texte pourra sembler peu captivante pour certains élèves, surtout si le texte ne présente aucun intérêt particulier pour eux. Ainsi revient le besoin de faire constater les raisons qui vont motiver la lecture. En proposant aux élèves des textes à travers lesquels ils pourront exprimer ce qu'ils sont, ce qu'ils ressentent, ce qu'ils connaissent bien ou ce qu'ils désirent mieux connaître, on soutient la motivation en leur fournissant la possibilité de se servir de la lecture à haute voix comme outil de communication et d'expression de soi, ce qu'elle est effectivement dans la réalité.

Ainsi, une grande variété de textes peut être utilisée pour travailler la fluidité, mais on recommande aux enseignants de privilégier les textes qui disposent naturellement à une lecture expressive, par exemple :

- le dialogue,
- le monologue,
- la pensée ou le souhait,
- la chanson,
- le poème,
- le texte d'opinion,
- un passage captivant de récit d'aventures.



fascicule 2

Tous ces textes se prêtent à être lus à haute voix avec expression. On invitera les élèves à jouer avec les sons et à entrer en contact avec les mots du texte poétique, à se laisser entraîner par leur rythme dans la chanson, à repérer les mots qui leur parlent et qui expriment bien leurs sentiments ou leur opinion, à porter leur attention sur la ponctuation qui rythme le récit d'aventures ou la description d'une joute sportive. On saisira aussi, à des fins d'objectivation, l'occasion de discuter de la diversité des formes d'expression qui se réalisent à travers la lecture à haute voix selon le projet (voir le fascicule 2, L'importance de l'objectivation, p. 66).



Suggestions d'activités pour renforcer la fluidité

La plupart des activités ci-après requièrent peu de préparation, mais il est nécessaire de leur réserver, au besoin, une place dans la planification. Toutes contribuent au développement des habiletés de fluidité déjà mentionnées, soit la reconnaissance rapide des mots, la précision et l'expression, donc, à une meilleure compréhension des textes.

Certaines activités sont réalisables individuellement et d'autres en groupe. De plus, elles s'intègrent facilement aux séances de lecture autonome ou de lecture guidée puisque la plupart d'entre elles peuvent faire l'objet d'une activité dans les centres de littératie qui sont aménagés dans la classe.

Activités pour renforcer la fluidité

Le théâtre des lecteurs
(voir le fascicule 5, p. 32)

La lecture publique

Le texte enregistré

L'heure de la poésie

La lecture répétée

Le texte découpé

La lecture à l'unisson

- La lecture en petit chœur
- La lecture tournante
- La lecture en séquences
- La lecture en écho
- La lecture cumulative
- L'unisson impromptu

La lecture publique

- Expliquer aux élèves qu'il va s'agir de choisir un texte et de se préparer à en faire une lecture expressive devant un auditoire donné (p. ex., les élèves de la classe, les élèves du cycle primaire).
- Leur demander de préparer leur prestation en suivant les consignes suivantes :
 - Lire le texte quatre fois en cherchant à bien le comprendre.
 - Surligner à l'aide de couleurs différentes les mots à mettre en valeur ou les sons accentués et inaccentués (p. ex., plus la couleur est foncée, plus l'accent est intense).
 - Signaler les pauses plus ou moins longues à l'aide de barres obliques (p. ex., une barre pour une pause brève, deux barres pour une pause plus longue).
 - Pratiquer les éléments prosodiques (p. ex., intonation, rythme, débit, volume, pauses).
 - Choisir les expressions faciales qui conviennent.
 - S'entraîner à projeter sa voix et à lever les yeux pour établir un contact visuel avec l'auditoire.
 - Choisir si désiré quelques accessoires ou une musique de fond pour animer sa prestation.
 - S'exercer à lire le texte avec fluidité.

Variante

- Effectuer la lecture publique à la radio scolaire.

Le texte enregistré

- Proposer aux élèves d'enregistrer la lecture d'un texte à l'intention des élèves du cycle primaire ou préparatoire en suivant les trois premières consignes de La lecture publique.
- Les inviter à ajouter quelques effets sonores appropriés s'ils le désirent (p. ex., éclat de rire, roulement de tambour).

L'heure de la poésie

- Quelques jours avant l'activité, proposer aux élèves de choisir un poème qui leur plaît parmi ceux proposés dans le centre de lecture ou déjà lus à la maison. Indiquer qu'il va s'agir d'animer une heure de poésie au cours de laquelle chacun et chacune lira son poème devant la classe.
- Inciter les élèves à pratiquer la lecture de leur poème chaque jour (à l'école ou à la maison) et à penser aux effets sonores qui pourraient animer leur lecture (p. ex., tintement métallique, de cloche, de casserole).
- Le jour de la rencontre, créer l'ambiance (p. ex., éclairage, musique de fond) et demander au maître de cérémonie d'inviter chaque lecteur ou lectrice ou groupe de lecteurs à faire une lecture expressive de son poème.

La lecture répétée

- Expliquer aux élèves qu'il va s'agir de s'exercer à lire un texte de leur choix avec fluidité avec le soutien d'un ou d'une camarade.
- Former des dyades hétérogènes (p. ex., lecteur en transition et lecteur confirmé) et inviter chaque élève à choisir un court texte présentant à ses yeux quelques défis.
- Demander aux élèves de procéder comme suit :
 - Le premier lecteur ou la première lectrice lit le texte trois fois à haute voix en demandant de l'aide à son partenaire, au besoin.
 - L'élève qui écoute la lecture constate verbalement pour son camarade les améliorations qui se sont produites après la deuxième, puis la troisième lecture (p. ex., « Ta lecture est plus fluide, tu as fait les liaisons, tu y as mis plus d'expression. »).
- Inverser les rôles et répéter la procédure dans chaque dyade.
- Après l'activité, inviter un élève ou une équipe à lire son texte à la classe.

Le texte découpé

- Sélectionner un texte au préalable et découper chaque phrase en unités de sens (p. ex., à l'aide de barres obliques, d'espaces).
- Présenter le texte aux élèves en leur expliquant que les indices visuels marquent la fin d'une unité de sens, ce qui va leur permettre de lire le texte par groupe de mots et de mieux le comprendre.
- Faire lire le texte ainsi reformaté aux élèves.
- Faire un retour sur l'exercice avec le groupe classe.

La lecture à l'unisson

Cette activité consiste à faire lire, avec expression pour en saisir le sens, le même texte par plusieurs lecteurs en même temps. Plusieurs variantes de la lecture à l'unisson sont détaillées ci-après.

La lecture en petit chœur

- Expliquer aux élèves qu'il va s'agir de s'exercer à lire en duo ou en trio un texte (p. ex., poème court ou rythmé) puis de le présenter devant la classe.
- Former des duos ou des trios et distribuer le texte choisi.
- Proposer aux élèves différentes façons de procéder pour travailler la lecture du texte à l'unisson (p. ex., découper le texte, travailler l'expression, les expressions faciales et les gestes).
- Inviter chaque équipe à donner sa prestation devant le groupe classe.

La lecture tournante

- Placer les élèves en cercle.
- Remettre à chaque élève un même texte comportant suffisamment de phrases pour la lecture tournante individuelle ou en duo.
- Inviter chaque élève ou deux élèves à la fois à lire à tour de rôle une ou deux phrases du texte et préciser que le groupe classe tout entier lira les deux dernières phrases de chaque paragraphe du texte.

La lecture en séquences

- Former des petits groupes.
- Remettre un même texte à chaque élève (p. ex., chanson, poème avec des vers répétés) puis assigner à chaque groupe une section du texte à lire à l'unisson (p. ex., couplet, strophe).
- Inviter le premier groupe à lire à l'unisson la première section, puis tout le groupe à lire la suite logique de cette section (p. ex., refrain, vers répété).
- Poursuivre ainsi avec chaque groupe jusqu'à la fin du texte.

La lecture en écho

- Rassembler le groupe classe ou former des petits groupes.

- Remettre le même texte à chaque élève.
- Demander qu'un ou une volontaire lise les deux premières phrases du texte puis s'arrête de façon à ce que le reste de la classe répète la lecture de ces deux phrases en écho.
- Poursuivre la lecture de cette façon jusqu'à la fin du texte.

Note : On peut inviter les élèves à répéter en écho en variant le ton, le débit ou le volume de la voix.

La lecture cumulative

- Sélectionner un texte comportant au moins autant de phrases que d'élèves.
- Rassembler le groupe classe en expliquant la façon dont va se dérouler la lecture cumulative : un premier élève volontaire commence la lecture à haute voix. Un deuxième élève se joint à lui dès la deuxième phrase, puis un troisième avec la troisième phrase et ainsi de suite jusqu'à la dernière phrase du texte qui devrait être lue par le groupe classe tout entier.

L'unisson impromptu

- Former des groupes de six à huit élèves ou rassembler le groupe classe.
- Remettre un texte différent à chaque groupe ou le même texte à tous les élèves.
- Inviter les élèves à lire silencieusement le texte et à choisir en secret une phrase, un paragraphe ou une strophe de ce texte. Leur indiquer que chacun et chacune sera appelé à lire sa partie du texte à haute voix, seul ou en compagnie de ceux qui auront choisi le même passage, d'où le nom de l'activité L'unisson impromptu.
- Demander aux élèves qui ont choisi secrètement la première phrase du texte de la lire et aux autres élèves de poursuivre la lecture selon leurs choix secrets. Si une phrase n'est pas lue, l'enseignante ou l'enseignant la lit.

Entraîner les élèves à gérer leur compréhension des textes

Les élèves du cycle moyen, placés dans des situations de lecture diverses, sont appelés à gérer leur compréhension des textes à des fins précises. L'utilisation accrue de l'écrit en classe révèle l'intérêt de construire les connaissances sur la langue et son fonctionnement, et de mettre au clair les stratégies de compréhension en lecture qui permettent de construire le sens des textes à lire. L'objectif au cycle moyen est d'apprendre à comprendre des textes de plus en plus complexes.

On verra plus loin que cet apprentissage doit passer par une étude vivante du vocabulaire et des notions grammaticales, et inclure l'exploration des éléments d'écriture qui caractérisent les textes selon leur forme (p. ex., discours descriptif, narratif) et leur genre (p. ex., dépliant informatif, récit). Ainsi, l'analyse de la présentation ou de la structure d'un texte, ou des idées qu'il contient, va permettre d'en clarifier la fonction et le fonctionnement. Cette investigation des textes contribue aussi à mettre en place les connaissances dont les élèves ont besoin quand vient le temps d'écrire.

L'enseignement explicite de stratégies de compréhension en lecture sert pour sa part de tremplin à un entraînement qui aide les élèves à intérioriser de façon durable les comportements du lecteur habile (voir figure 1). La liberté de manœuvre grandissante que chaque élève découvre du fait de cet entraînement lui permet de gérer de mieux en mieux, et par ses propres moyens, sa compréhension des textes.



fascicules
1 et 2

Les échanges, le travail en collaboration et le soutien à l'élève jouent un rôle crucial dans cet apprentissage de la compréhension, car le savoir est construit et les difficultés sont surmontées dans l'interaction, c'est-à-dire avec et par les autres. On recommande aux enseignants de consulter à ce sujet les passages du guide se rapportant entre autres à la construction sociale des savoirs dans la classe (voir le fascicule 1, Une classe, une communauté d'apprenants, p. 42), à l'apprentissage collaboratif (voir le fascicule 2, L'apprentissage collaboratif, p. 17), à la composition des groupes de travail (voir le fascicule 2, Les types de regroupements, p. 19) et à l'étalement (voir le fascicule 2, L'étalement au service de l'apprentissage, p. 61).



D'après le Rapport...

« La compréhension permet de remplir les nombreux objectifs de la lecture qui peuvent comprendre la collecte de renseignements, le plaisir tiré d'une histoire, le contact avec les idées, l'étoffement des connaissances et l'acquisition de nouveaux repères. » (Table ronde des experts en littérature, décembre 2004, p. 74)

Pour une étude vivante du vocabulaire, des notions de grammaire et des éléments d'écriture

La recherche de sens en lecture dépend largement du vécu de la personne qui lit. Plus son expérience est riche et diversifiée, plus sa recherche de sens peut être féconde, car lire consiste d'abord à mettre en relation des détails que l'on perçoit avec ce que l'on connaît, pour ensuite construire le sens du message. D'où la pertinence de développer les connaissances des élèves à partir de ce qu'ils savent et font.

L'étude de vocabulaire et de la grammaire ainsi que l'analyse des éléments d'écriture dans les textes doivent être menées dans le souci de rendre les élèves actifs sur le plan cognitif et social afin qu'ils puissent ancrer leurs nouvelles connaissances de façon durable. Ces périodes d'étude sont à insérer lors de la planification des blocs d'enseignement des habiletés liées à la littératie ainsi que le montre l'exemple de planification d'un de ces blocs (voir le fascicule 2, Exemple de planification de blocs d'enseignement, p. 55). Il convient d'ajouter que la présentation distincte dans cet exemple des rubriques Étude de vocabulaire et Étude de la grammaire est dans une certaine mesure artificielle. Elle vise à mettre graphiquement en évidence ces deux éléments importants du cadre théorique de planification de l'enseignement des habiletés liées à la littératie (voir le fascicule 2, figure 1, p. 53). Dans les faits cependant, l'étude de vocabulaire et l'étude de la grammaire font partie intégrante des situations d'enseignement auxquelles on les associe et ne sont pas isolées des projets de lecture en cours dans la classe.



fascicule 2

L'étude de vocabulaire

Enseigner le vocabulaire théorique, technique ou scientifique dont sont truffés les textes à l'école est très important, l'élève ayant besoin de connaître ce vocabulaire pour comprendre ce qui se passe en classe, mener ses recherches et réaliser ses projets. Certes, les élèves apprennent beaucoup de mots de façon indirecte au contact des autres et des médias. Ils entendent les adultes répéter des mots et les employer dans des contextes divers. Ils glanent des définitions de mots-clés ici et là. Ils découvrent aussi par eux-mêmes, au gré de leurs lectures, la signification de mots qui leur sont étrangers en utilisant le contexte, en recourant au dictionnaire ou en repérant dans le mot un radical, un préfixe ou un suffixe qui les met sur la voie. Cet apprentissage indirect, qui est fondamental pour la construction du bagage langagier de l'élève, est toutefois fragmenté.

L'apprentissage du vocabulaire ne peut donc se faire correctement qu'en contexte, dans la durée et selon le profil des groupes classes. La responsabilité d'enseigner de façon directe et réfléchie le vocabulaire spécialisé se rapportant aux diverses matières du curriculum est à partager entre les enseignants chargés des différents champs disciplinaires et des différents niveaux d'études. Les enseignants du cycle moyen trouveront des conseils importants concernant l'enseignement direct du vocabulaire (voir le fascicule 4, L'enseignement du vocabulaire, p. 54) ainsi que des activités langagières pour travailler le vocabulaire (voir le fascicule 5, Exercices pour travailler le vocabulaire, p. 103).



fascicules
4 et 5



fascicule 2

L'exploration de la formation des mots peut aussi se faire par le jeu à travers des exercices pour travailler le vocabulaire, comme ceux qui sont présentés plus loin, ou par l'exploitation des murs de mots. En effet, comme on l'a déjà mentionné dans le fascicule 2 (Les surfaces murales et les référentiels, p. 13), les murs de mots sont un moyen efficace pour consolider l'enseignement de mots nouveaux afin d'amener les élèves à étendre leur vocabulaire. Toutefois, ils devraient toujours servir d'autres fins que la seule visualisation de mots divers. L'étude des mots doit donner lieu au montage d'aides visuelles organisées sous forme de schémas, de diagrammes ou de tableaux et permettant des classements variés, par thème ou sujet, par ordre alphabétique, par famille ou par catégorie de sens.

De plus, il est important de montrer aux élèves que les mots ont une histoire. Saisir des occasions de conter aux élèves l'histoire de mots (p. ex., dictionnaire, étymologie des mots) dont on aura pris connaissance est un autre moyen de rendre fascinante l'étude de vocabulaire et de favoriser la rétention du sens des mots.

Les exercices proposés ci-après sont de courte durée et sont réalisables individuellement ou en groupe à partir de textes de tous genres. La plupart des exercices peuvent être proposés aux élèves dans les centres de littératie aménagés dans la classe.

Exercices pour travailler le vocabulaire

Les deux font la paire

Croiser les mots

Au pied de la lettre

Les mots en coordonnées

À la loupe

De la racine aux branches

L'énigme du jour

Disséquer les mots

C'est le contraire

L'échelle linéaire

Les deux font la paire

- Remettre à chaque élève une feuille sur laquelle figurent sur deux colonnes quelques mots à l'étude et leur définition.
- Demander aux élèves d'associer chaque mot à sa définition.
- Faire un retour sur l'exercice avec le groupe classe.

Au pied de la lettre

- Expliquer aux élèves qu'il va s'agir de découvrir le sens d'une expression figurée.
- Inviter les élèves à choisir une expression figurée parmi une douzaine d'expressions présélectionnées.
- Leur demander d'illustrer le sens littéral de l'expression par le dessin.
- Réaliser une exposition des dessins des élèves et les inciter à formuler des hypothèses sur le sens figuré de l'expression choisie.
- Inviter les élèves à vérifier leurs hypothèses de sens en évoquant des circonstances particulières où l'expression revêt tout son sens.
- Faire un retour sur l'exercice avec le groupe classe.

À la loupe

- Former des dyades.
- Expliquer aux élèves qu'il va s'agir de préciser le sens de mots qu'ils ne comprennent pas parfaitement puis de partager leur nouvelle connaissance de ces mots avec la classe.
- Inviter chaque dyade à choisir un texte à son niveau de lecture et à en lire un passage à plusieurs reprises.
- Demander aux élèves :
 - de surligner quatre à huit mots dont ils ne comprennent pas parfaitement le sens ou dont l'orthographe leur paraît compliquée;
 - de discuter entre eux pour formuler des hypothèses de sens pour chaque mot relevé en se penchant sur le contexte dans lequel il est utilisé et en imaginant d'autres contextes dans lesquels il pourrait l'être;
 - de vérifier leurs hypothèses de sens pour chaque mot (p. ex., en relisant le passage dans lequel le mot est utilisé, en lisant la définition dans un dictionnaire).
- Inviter chaque dyade à présenter un mot de son choix au groupe classe (p. ex., en l'expliquant, en le dramatisant dans une saynète, en le mimant).
- Faire un retour sur l'exercice avec le groupe classe.

L'énigme du jour

- Faire deviner un mot aux élèves en variant la façon de donner les indices qui leur permettront de le découvrir (p. ex., définition, rime, devinette, charade, rébus, anagramme, calembour).
- Composer collectivement une ou plusieurs phrases contenant le mot ainsi découvert.
- Écrire au tableau la phrase contenant l'énigme du jour.

C'est le contraire

- Sélectionner des textes courts de différents niveaux de difficulté et riches en adjectifs.
- Expliquer aux élèves qu'il va s'agir de lire de courts textes à haute voix à un partenaire en remplaçant les adjectifs qui y sont soulignés par un antonyme. Leur préciser qu'ils vont travailler en collaboration et doivent donc pouvoir compter sur leur partenaire pour les aider en cas de difficulté.
- Former des dyades.
- Distribuer un texte à chaque élève.
- Demander aux élèves de souligner au moins trois adjectifs figurant dans leur texte puis d'échanger leur texte avec leur partenaire.
- Inviter les élèves à lire leur texte à tour de rôle à leur partenaire en remplaçant en cours de lecture les adjectifs soulignés par leur antonyme.
- Faire un retour sur l'exercice avec le groupe classe.

Croiser des mots

- Former des trios.
 - Expliquer aux élèves qu'il va s'agir de créer des grilles de mots croisés.
 - Distribuer à chaque trio un texte sur un sujet à l'étude ainsi qu'une feuille de papier quadrillé.
 - Demander aux élèves de procéder comme suit :
 - un premier élève choisit un mot du texte et l'écrit au milieu de la feuille de papier, à raison d'une lettre par carreau;
 - le deuxième élève trouve dans le texte un autre mot ayant une lettre commune avec le mot déjà écrit, de manière à pouvoir l'écrire perpendiculairement au premier;
 - le troisième élève fait de même et ainsi de suite.
 - Demander aux élèves d'écrire une définition concise ou un indice pour chaque mot.
 - Faire un retour sur l'exercice avec le groupe classe.
- Note : Les grilles de mots croisés composés par les élèves peuvent être réutilisées dans les centres de littérature.*

Les mots en coordonnées

- Préparer un tableau à deux entrées (voir l'exemple ci-dessous). Y placer huit mots devant être étudiés puis compléter le tableau à l'aide d'antonymes, de synonymes et de mots de la même famille pour obtenir un total de 25 mots.
- Distribuer le tableau aux élèves en leur expliquant qu'il va s'agir de repérer chaque mot à l'aide de ses coordonnées (p. ex., le mot B-1) puis d'y associer les synonymes, antonymes ou les mots de la même famille qui figurent au tableau.
- Faire un retour sur l'exercice avec le groupe classe.

	A	B	C	D	E
1	recrutement	zone interfrontalière	ennemis	équipement	explicite
2	alliés	groupe	implicite	déserteur	recrue
3	limite	frontière	équipe	munitions	désserter
4	frontal	barda	cartouche	région	amis
5	No man's land	munir	plomb	engagement	front

Tableau réalisé à partir du texte *Un brave soldat* de Nicolas Debon (voir le modèle de leçon élaboré à partir de cet ouvrage à la page 113).

De la racine aux branches

- Expliquer aux élèves qu'il va s'agir de découvrir des familles de mots à partir de mots prélevés dans le texte dont on vient de faire la lecture. Préciser qu'ils vont se servir d'un arbre et de ses branches pour illustrer chaque famille de mots.
- Dresser avec les élèves la liste des mots.
- Former des trios et inviter chaque groupe à choisir un mot de la liste en lui indiquant que son « arbre aux mots » portera pour nom ce mot.
- Remettre à chaque trio des feuilles sur lesquelles l'image d'un arbre est reproduite.
- Demander aux élèves d'écrire dans les racines ou dans le tronc de l'arbre le mot qu'ils ont choisi.
- Les inviter à trouver en collaboration des mots de la même famille que le mot choisi, puis à les placer dans les branches de l'arbre.

Exemple

Mot : un herboriste

Radical : herb (vient du latin *herba*)

Mots de la même famille : herbage, herbe, herbeux, désherber, herbicide, herbivore, herbacé, herbier

Activité de prolongement

- Proposer aux élèves d'ajouter un fruit sur chaque branche et d'écrire dans chaque bulle une phrase contenant chacun des mots de famille trouvés.

Disséquer les mots

- Expliquer aux élèves qu'il va s'agir de découvrir la signification de mots comportant un préfixe ou un suffixe donné (p. ex., *in-* ou *im-*; *-esse*) à partir de leur radical.
- Leur donner des exemples de mots préfixés ou suffixés (p. ex., *impossible*, *inaltérable*, *petitesse*, *comtesse*) et les inciter à formuler des hypothèses sur le sens de ces mots en prenant appui sur leur radical et le préfixe ou le suffixe vedette.
- Vérifier les hypothèses avec les élèves.
- Demander aux élèves de trouver en collaboration d'autres mots qui comprennent le préfixe ou le suffixe vedette et d'expliquer le sens des mots.

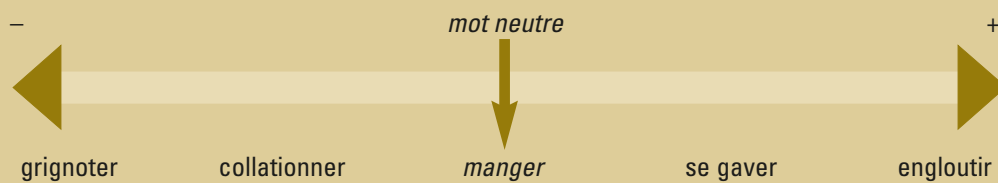
L'échelle linéaire

Présenter aux élèves des échelles linéaires du type de celles figurant ci-dessous et en créer des similaires avec eux.

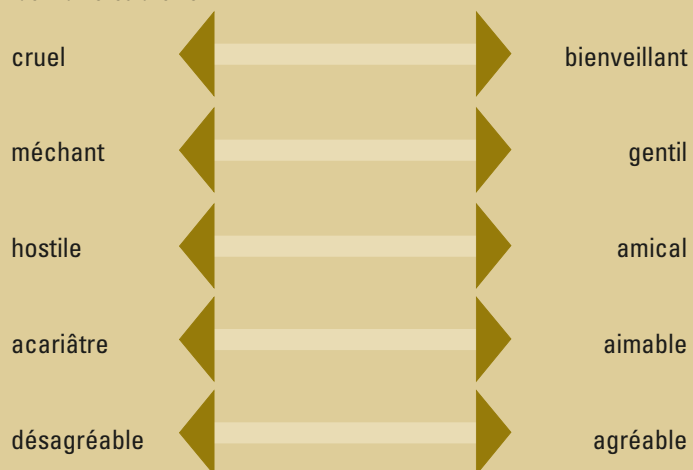
Exemple 1 : Émotions opposées



Exemple 2 : L'action de manger dans tous ses états



Exemple 3 : Opposition de manières d'être



L'utilisation du dictionnaire dans la classe

Il est essentiel d'inviter les élèves à recourir au dictionnaire dans une situation problématique de recherche de sens pour orienter une recherche et sortir de l'impasse ou vérifier ses hypothèses. Toutefois, si la plupart des élèves du cycle moyen ont déjà feuilleté cet ouvrage de référence, peu d'entre eux ont appris à l'utiliser efficacement.

Il faut donc les aider à l'apprivoiser et les encourager à l'utiliser chaque fois qu'ils en éprouvent le besoin. Cette remarque vaut aussi pour tout autre ouvrage de référence dont on souhaite que les élèves fassent usage (p. ex., grammaire, dictionnaire des synonymes et des antonymes, atlas).

« [...] son [le dictionnaire] objectif fondamental : fournir une réponse sûre à toutes les questions linguistiques qui peuvent se poser. »

(Marie-Éva de Villers, 2001, page XI)

On recommande aux enseignants de faire une lecture de l'introduction du dictionnaire en usage dans la classe afin de se préparer à en expliquer le fonctionnement et certaines particularités aux élèves (p. ex., présentation alphabétique, mise en page, transcription phonétique, abréviations). Cette présentation faite, on pourra entraîner les élèves à manier cet outil et à en faire bon usage. Rien n'empêche de planifier à cet effet des jeux d'entraînement à l'utilisation du dictionnaire, par exemple, trouver le plus vite possible la définition de quelques mots à l'étude, ses synonymes ou ses antonymes, la polysémie d'un mot ou d'une expression (p. ex., *le livre* de lecture ou *la livre*, unité de mesure).

L'étude des notions de grammaire

La nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire propose de construire graduellement en classe, par l'observation, l'analyse et les exercices, les connaissances sur la langue et son fonctionnement. Dans cette perspective, l'étude des notions grammaticales va se réaliser par l'entremise des textes lus en lien avec des projets, en allant de la phrase, aux groupes de mots puis aux mots. L'objectif est d'engager les élèves dans une démarche dynamique d'exploration et de découverte des grandes régularités de la langue française.

« Des activités d'apprentissage réalisées en dyades ou en équipes permettront à un grand nombre d'élèves de s'investir dans la tâche et de trouver les règles de grammaire ou les régularités de la langue en évitant le découragement qui accompagnerait une réflexion solitaire. »

(Nadeau et Fisher, 2006, p. 172)

Le caractère dynamique de l'étude des notions de grammaire devient manifeste lorsque les élèves, avec le soutien de leur enseignante ou de leur enseignant :

- activent leurs connaissances sur la langue et son fonctionnement;
- se livrent à l'observation des phénomènes langagiers (p. ex., accord de l'adjectif en genre et en nombre);
- font des constatactions et formulent des hypothèses;

- valident leurs hypothèses à l'aide d'autres textes;
- formulent une règle;
- vérifient la règle à l'aide d'ouvrages de référence;
- consignent la nouvelle règle dans un journal de bord ou sur un référentiel.



fascicule 5

Les exercices proposés ci-après visent l'approfondissement des connaissances grammaticales et la découverte de règles de grammaire ou de régularités dans le fonctionnement de la langue. Les enseignants trouveront d'autres activités langagières à caractère ludique pour travailler les notions de grammaire au fascicule 5, p. 107 à 109.

Exercices pour travailler les notions de grammaire	
Lecture sur commande	Remplacer sans changer
Schtroumpfer	De qui parle-t-on?
Le classeur	Les piliers de la phrase
Le secret des terminaisons	

Lecture sur commande

- Distribuer un texte et inviter chaque élève à le lire individuellement.
- Former des dyades.
- Demander aux dyades de jouer au miniprof en se donnant mutuellement des consignes reliées aux connaissances grammaticales (p. ex., « Lis la phrase qui comprend tel signe de ponctuation, un nom composé, un verbe au passé composé, un pronom personnel, un complément direct, un déterminant, etc. »).
- Inviter les élèves à s'entraider au besoin.

Schtroumpfer

- Distribuer aux élèves un texte truffé de verbes conjugués au mode indicatif.
- Les inviter à lire chaque phrase du texte en remplaçant chaque verbe rencontré par le verbe « Schtroumpfer » et en lui faisant porter la forme du verbe original selon le mode, le temps et la personne le cas échéant.
- Inviter les élèves à justifier à tour de rôle les réponses.

Exemple

- Arthur dévalait (*schtroumpfait*) la pente si vite qu'il n'a pas pu s'arrêter (*se schtroumpfer*).

Le classeur

- Préparer une liste de mots se rapportant à un sujet à l'étude.
- Inviter les élèves à classer les mots selon différents critères (p. ex., adjectifs, déterminants, pronoms, verbes).

Le secret des terminaisons

- Former des dyades.
 - Remettre à chaque dyade un texte de 20 à 30 phrases contenant des verbes des deux groupes et conjugués au présent de l'indicatif, à la première personne du singulier.
 - Inviter les élèves à dresser la liste des verbes puis à les classer en colonnes de façon à étudier leur terminaison.
 - Les inciter à trouver un ou des critères permettant d'expliquer la terminaison en *e*, *s* ou *x* de chaque verbe à la première personne.
 - Inviter les dyades à vérifier leurs hypothèses.
 - Élaborer un référentiel de conjugaison avec les élèves.
- Note : Faire remarquer aux élèves que certains verbes ne suivent pas la même formation que les autres verbes (p. ex., faire, pouvoir, avoir, aller, être).*
- Variante**
- Utiliser un texte contenant des verbes conjugués à d'autres temps et à d'autres personnes.

Remplacer sans changer

- Former des dyades.
- Remettre un texte à chaque dyade.
- Inviter les élèves à repérer tous les organisateurs textuels dans le texte (p. ex., *de plus, par la suite, premièrement*) en leur indiquant le nombre maximum à trouver.
- Leur demander de dresser la liste des organisateurs textuels repérés.
- Demander aux dyades de substituer à chacun un autre organisateur textuel, en s'assurant de ne pas changer le sens de la phrase. Permettre l'utilisation des ouvrages de référence ou la consultation des référentiels de classe.

De qui parle-t-on?

- Distribuer un texte narratif à chaque élève.
- Inviter les élèves à identifier le nom de chaque personnage du texte et à les classer à l'aide d'un outil organisationnel de leur choix.
- Demander aux élèves d'associer à chaque nom tous les mots ou expressions de substitution qui le désignent dans le texte (p. ex., *Élise, la belle princesse, la jeune fille, elle, l'aînée*).
- Faire un retour sur l'activité avec le groupe classe.

Les piliers de la phrase

- Distribuer un texte aux élèves.
- Inviter les élèves à faire ressortir les deux constituants obligatoires (le sujet et le prédicat)
- de chaque phrase du texte en supprimant toutes les expansions (ou constituants facultatifs).
- Faire un retour sur l'activité avec le groupe classe.

Les éléments d'écriture

La diversité des projets de lecture et des textes que les élèves explorent en classe les amène à se familiariser graduellement avec différents éléments d'écriture : idées, structure, choix de mots, fluidité des phrases, style, conventions linguistiques et présentation. Les élèves constatent que les textes sont des unités structurées présentant des caractéristiques qui leur sont propres et prennent appui sur cette connaissance pour améliorer leurs productions écrites. Ce faisant, ils approfondissent leur compréhension des formes de discours et des genres de textes et découvrent diverses façons d'utiliser la langue pour exprimer des idées de façon claire et précise, de manière originale et créative.



Pour plus de renseignements sur l'enseignement des éléments d'écriture, visiter le site atelier.on.ca et consulter le module *Lecture au service de l'écriture*.

L'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture

L'élève du cycle moyen est capable de lire des textes de plus en plus complexes et d'assumer une part de responsabilité grandissante dans le processus de lecture. Son entraînement à l'utilisation de stratégies de compréhension l'amène à exercer des habiletés supérieures de la pensée pour comprendre, analyser et évaluer les textes.



fascicule 4

L'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture est offert au groupe classe en situation de lecture partagée. Il convient de se reporter au fascicule 4 (voir figure 8, p. 25; figure 9, p. 26; figure 11, p. 28; et La lecture partagée, p. 29) pour se remettre en mémoire la démarche d'enseignement explicite, le répertoire des stratégies de lecture à enseigner aux élèves du cycle moyen, les textes à lire en situation de lecture partagée, les exigences relatives à la préparation d'une séance de lecture partagée et les activités de prolongement et de réinvestissement pouvant être proposées aux élèves à la suite de ces séances.

Plusieurs stratégies de compréhension étant enseignées explicitement à partir du cycle primaire, il est important de faire une évaluation diagnostique des acquis des élèves en cette matière avant d'entreprendre l'enseignement s'y rapportant au cycle moyen. Les annexes B-1 et B-2 rappellent les principales stratégies de compréhension en lecture enseignées aux élèves depuis le cycle primaire jusqu'au terme du cycle moyen. Une minileçon peut suffire pour rappeler une stratégie bien connue de la plupart des élèves, et des séances de lecture guidée peuvent être prévues pour les élèves qui ont besoin d'étayer leur connaissance de la stratégie. Les enseignants peuvent aussi dresser avec les élèves la liste des stratégies qu'ils utilisent et l'augmenter au fur et à mesure qu'ils progressent au cours de l'année scolaire. Ce référentiel peut orienter la recherche de sens et inciter les élèves à diversifier leur façon de faire pour résoudre des problèmes en lecture.

L'encadré ci-contre présente les principales stratégies de compréhension en lecture à exploiter au cycle moyen. Le choix de la stratégie et le temps d'enseignement qui y est consacré dépendent des besoins d'apprentissage du groupe classe et des besoins particuliers des élèves. L'ordre dans lequel les stratégies sont présentées ici reflète néanmoins une progression logique. En pratique, on va Trouver les idées importantes avant de Résumer ou de Faire une synthèse.

Les référentiels présentés dans les pages suivantes décrivent la marche à suivre pour enseigner explicitement chaque stratégie de compréhension. On recommande aux enseignants d'élaborer avec les élèves les référentiels dont ils feront usage en classe en s'inspirant de ces modèles. Ainsi, les étapes du *comment* sont présentées à titre de suggestions pour guider les enseignants dans le modelage de la stratégie ciblée. Ces étapes peuvent, en tout temps, être modifiées ou reformulées pour mieux répondre aux besoins du groupe classe.

L'annexe C présente des suggestions de contre-exemples et d'exemples qui aideront l'enseignante ou l'enseignant à entreprendre l'enseignement explicite de chaque stratégie de compréhension.

Les principales stratégies de compréhension en lecture

- Activer ses connaissances antérieures
- Anticiper
- Visualiser
- Prendre des notes
- Se poser des questions
- Faire des inférences
- Vérifier sa compréhension
- Trouver les idées importantes
- Résumer
- Apprécier
- Faire une synthèse

Figure 6 : Stratégie de compréhension – Activer ses connaissances antérieures

QUOI (Que veut dire activer ses connaissances antérieures?)	Faire des liens entre le texte et ses connaissances sur le sujet.
POURQUOI (Pourquoi activer ses connaissances antérieures?)	<i>Activer mes connaissances antérieures me permet de :</i> • donner un sens à ce que je lis; • soutenir mon attention pendant la lecture.
COMMENT (Quelle démarche utilises-tu pour activer tes connaissances antérieures?)	Je fais un survol du texte et je me demande : « Qu'est-ce que je connais déjà sur le sujet et le genre de texte? ». Je lis le texte et je fais des liens avec : • mes expériences personnelles (p. ex., mes activités, mes habitudes de vie, mes émotions, mes valeurs); • ce que j'ai déjà lu ou entendu (p. ex., dans un livre, un film, une émission de radio, un site Web); • ce que je comprends du monde qui m'entoure (p. ex., environnement, pauvreté, guerre, santé).
QUAND (Quand actives-tu tes connaissances antérieures?)	<i>J'active mes connaissances antérieures avant et pendant ma lecture.</i>

S'inspirer de ce modèle pour construire un référentiel avec les élèves.

Figure 7 : Stratégie de compréhension – Anticiper

QUOI (Que veut dire anticiper?)	Faire des prédictions à partir des indices du texte.
POURQUOI (Pourquoi anticiper?)	<i>Anticiper</i> me permet de : - réfléchir à mes connaissances sur le sujet; - me faire une idée globale du texte.
COMMENT (Quelle démarche utilises-tu pour anticiper?)	Avant ma lecture Je me demande pourquoi je lis ce texte. Je fais un survol du texte (p. ex., « Je regarde le titre, la table des matières, le diagramme. »). <i>J'active mes connaissances antérieures</i> (p. ex., « Sur la couverture, je remarque..., alors j'en déduis que... »; « D'après sa structure, le texte est... »). Pendant ma lecture Je m'arrête quelquefois et je fais des prédictions (p. ex., « Je pense que... Je me demande si... Je gage que... »). Je poursuis ma lecture. Je confirme ou révise mes prédictions au fur et à mesure de ma lecture.
QUAND (Quand anticipes-tu?)	<i>J'anticipe</i> avant et pendant ma lecture.

S'inspirer de ce modèle pour construire un référentiel avec les élèves.

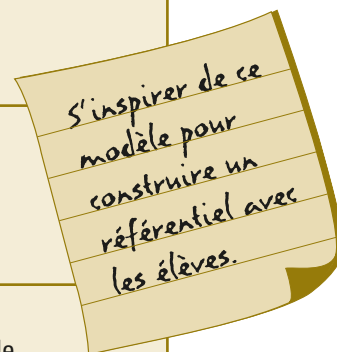
Figure 8 : Stratégie de compréhension – Visualiser

QUOI (Que veut dire visualiser?)	Transformer mentalement le texte en images.
POURQUOI (Pourquoi visualiser?)	<i>Visualiser</i> me permet : • d’approfondir ma compréhension du texte; • de mieux organiser l’information pour la retenir plus facilement.
COMMENT (Quelle démarche utilises-tu pour visualiser?)	Je lis et je m’arrête régulièrement pendant ma lecture (p. ex., à la fin d’un paragraphe, d’une phrase, d’une consigne, d’un chapitre). Je réfléchis à ce que je viens de lire à l’aide des cinq sens, par exemple : • j’ai lu : <i>Ce matin dans le parc, ça sentait le printemps. La pluie tombait finement.</i> • je me demande ce que je vois, sens, touche, entends, goûte, en pensant au printemps. <i>J’active mes connaissances antérieures.</i> Je combine ce que je lis avec mes connaissances et mon imagination pour me faire des images à la manière d’un film (p. ex., « Au printemps, je vois l’herbe pousser, je sens les fleurs, j’entends des oisillons, je goûte et je touche la pluie. »).
QUAND (Quand visualises-tu?)	Je <i>visualise</i> pendant ma lecture.

S’inspirer de ce modèle pour construire un référentiel avec les élèves.

Figure 9 : Stratégie de compréhension – Prendre des notes

QUOI (Que veut dire prendre des notes?)	Écrire des idées, des faits, des émotions ou des opinions.
POURQUOI (Pourquoi prendre des notes?)	<i>Prendre des notes me permet de :</i> • retenir l'information pour la réutiliser; • garder une trace de mes réactions (p. ex., émotion, idée, question).
COMMENT (Quelle démarche utilises-tu pour prendre des notes?)	Je détermine pourquoi je veux prendre des notes (p. ex., faire une recherche, répondre à une question, participer à un cercle de lecture). Je choisis une façon de prendre des notes (p. ex., annoter, surligner, utiliser un outil organisationnel ou des papillons autocollants). Je lis le texte et je fais ressortir l'information importante.
QUAND (Quand prends-tu des notes?)	Je <i>prends des notes</i> pendant ma lecture.



Familiariser les élèves avec la prise de notes

Il est utile d'enseigner aux élèves différentes méthodes permettant de conserver une trace de sa réflexion en situation de lecture (p. ex., repérage d'un mot-clé ou d'une idée importante, question que l'on se pose, réaction particulière). Il convient de commencer avec des méthodes très simples comme le surlignage, le soulignage ou le recours à un outil organisationnel avant de faire valoir les avantages de l'annotation, plus efficace, mais dont la maîtrise est plus longue à acquérir.

Pour que les élèves comprennent bien l'utilité de la prise de notes, on saisira l'occasion de montrer en quoi elle aura permis d'alimenter l'échange, de nourrir la réflexion, de faciliter la tâche ou de favoriser la rétention de mots ou d'expressions. Quelques activités sont dévolues à la prise de notes dans le présent fascicule (voir La lecture à l'aide d'un outil organisationnel, p. 74). Le tableau à la page suivante présente des méthodes de prise de notes préconisées au cycle moyen.

EXEMPLES DE MÉTHODES DE PRISE DE NOTES

Méthode	Explication
Surligner, souligner, encercler	Mettre en évidence des mots-clés ou des idées importantes.
Outil organisationnel	Réorganiser l'information dans un tableau, un diagramme, etc.
Annoter (en marge du texte)	Noter des réactions à l'aide de mots-clés ou bien de symboles tels que : ? = Je me questionne. 😊 = Drôle. ! = Intéressant. ⚙️ = C'est nouveau pour moi.
Papillons autocollants	Mettre par écrit des observations, des questions ou des commentaires.

Figure 10 : Stratégie de compréhension – Se poser des questions

QUOI (Que veut dire se poser des questions?)	Formuler des questions sur sa lecture.
POURQUOI (Pourquoi se poser des questions?)	<i>Me poser des questions me permet de :</i> • trouver des indices pertinents; • faire des inférences; • vérifier mes hypothèses.
COMMENT (Quelle démarche utilises-tu pour te poser des questions?)	<i>J'anticipe</i> avant la lecture et je peux <i>prendre en note</i> mes questions. Je commence à lire. Je <i>prends en note</i> les parties du texte sur lesquelles je me pose des questions. Je cherche des réponses à mes questions : • dans le texte; • auprès des autres (p. ex., consultation, discussion); • en faisant d'autres recherches. Note : Des questions peuvent demeurer sans réponse précise.
QUAND (Quand te poses-tu des questions?)	Je <i>me pose des questions</i> avant, pendant et après ma lecture.

S'inspirer de ce modèle pour construire un référentiel avec les élèves.

Entraîner les élèves à se questionner

Le meilleur moyen d'enseigner explicitement aux élèves la stratégie Se poser des questions est de la mettre systématiquement en pratique devant eux et avec eux par l'entremise du modelage ou de la réflexion à haute voix. Des pratiques répétées et régulières ainsi que des activités connexes (voir Les expériences d'apprentissage avec des textes, p. 63) sont nécessaires pour que les élèves apprennent à cerner les bonnes questions à se poser en activité de lecture. Les tableaux aux pages 38 et 39 fournissent aux enseignants des pistes de questionnement pour les textes narratifs et informatifs. Les cases ombrées présentent des exemples de questions pour développer des habiletés reliées à la littératie critique.

PISTES DE QUESTIONNEMENT POUR LES TEXTES NARRATIFS

Prélecture	• D'après la couverture, à qui s'adresse ce texte? • Que veut dire le titre? • D'après les illustrations, comment sont représentés les personnages? • D'après le résumé, pourquoi l'histoire me semble-t-elle intéressante? • De quel genre de texte s'agit-il? En quoi cela va m'aider à mieux comprendre?
Lecture	• Que veut dire ce mot? • Que veut dire cette phrase? • Quel est le personnage principal? Pourquoi ce personnage est-il important dans l'histoire? • Comment l'auteur décrit-il la personnalité de X? • Quelle est l'intrigue? • Qu'est-ce qui a causé...? • Pourquoi cette partie du texte est-elle écrite en italique? • Sur quelle période se déroule l'histoire? Comment l'auteur indique-t-il le temps? • Pourquoi l'auteur a-t-elle comparé...?
Réaction à la lecture	• Quel lien y a-t-il entre le titre et l'histoire? • Comment X évolue-t-il dans l'histoire compte tenu des événements ou des autres personnages? • Quels éléments d'écriture sont bien développés dans le texte (p. ex., choix de mots, présentation)?

PISTES DE QUESTIONNEMENT POUR LES TEXTES INFORMATIFS

Prélecture	• D'après la couverture, de quoi va parler le texte? • D'après le titre, de quoi va-t-il être question?
Lecture	• Comment la mise en page m'influence-t-elle? • Pourquoi l'auteur a-t-il écrit ce texte? • Quel est l'impact des photos dans le texte (p. ex., attirer, surprendre, choquer)? • Quelles questions me viennent en tête quand je pense au sujet du texte?
Réaction à la lecture	• Que veut dire ce mot? • Que veut dire cette phrase? • Quelle information est importante dans la représentation graphique ou l'illustration? • Qu'est-ce qui a causé...? • Quelle est la conséquence de...? • Pourquoi cette partie du texte est-elle en italique? • Pourquoi l'auteur a-t-elle comparé...? • À quoi l'auteur veut-elle me faire réfléchir par la question...? • Pourquoi l'auteur a-t-elle utilisé ce mot? • Quelle pourrait être la conséquence de...? • Quelle est la véritable intention de l'auteur? • Quels personnages ou points de vue ne sont pas représentés dans le texte? • Quel fait ou renseignement est manquant? • Quel préjugé ou omission m'empêche de me faire une idée réelle du sujet?

Figure 11 : Stratégie de compréhension – Faire des inférences

QUOI (Que veut dire faire des inférences?)	Saisir des renseignements qui ne sont pas écrits dans le texte. C'est ce qu'on appelle aussi « lire entre les lignes ».
POURQUOI (Pourquoi faire des inférences?)	<i>Faire des inférences me permet :</i> • de résoudre des problèmes; • d'approfondir ma compréhension du texte.
COMMENT (Quelle démarche utilises-tu pour faire des inférences?)	Je m'assure de bien comprendre la question qui m'est posée. Je me demande : « Qu'est-ce que je cherche? » (p. ex., lieu, sentiment, personnage, action, objet). Je <i>prends en note</i> les indices qui m'aident à répondre à la question posée. J'<i>active mes connaissances antérieures</i>. J'utilise les indices et mes connaissances pour répondre à la question.
QUAND (Quand fais-tu des inférences?)	Je <i>fais des inférences</i> pendant ma lecture.

S'inspirer de ce modèle pour construire un référentiel avec les élèves.

Familiariser les élèves avec les principales catégories d'inférences

Un excellent moyen de travailler le raisonnement par inférence est d'en faire verbalement la démonstration en contexte, à l'aide d'exemples signifiants pour les élèves et par l'entremise du questionnement. On peut ainsi amener les élèves à identifier progressivement les principales catégories d'inférences rencontrées dans les textes et les aider à dégager ce qui n'est pas dit dans un texte pour en construire tout le sens. Le tableau à la page 41 fournit des exemples d'inférence classés selon leur objet.

PRINCIPALES CATÉGORIES D'INFÉRENCES

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

Tiré de *La lecture : de la théorie à la pratique*, 2003, p. 269.

Figure 12 : Stratégie de compréhension – Vérifier sa compréhension

QUOI (Que veut dire vérifier sa compréhension?)	S'assurer de comprendre le sens du message.
POURQUOI (Pourquoi vérifier sa compréhension?)	<i>Vérifier ma compréhension</i> me permet de : • chercher le sens des mots inconnus; • récupérer le sens des idées ou des renseignements; • corriger ma compréhension du texte.
COMMENT (Quelle démarche utilises-tu pour vérifier ta compréhension?)	Je peux <i>prendre des notes</i> pendant la lecture. Je m'arrête régulièrement (p. ex., après chaque paragraphe, à la fin d'un chapitre, après un diagramme). Je me demande : « Est-ce que je peux redire dans mes propres mots ce que j'ai lu? ». • Si je ne le peux pas, je repère ce que je ne comprends pas (p. ex., mot, idée). • Je résous mon problème à l'aide de stratégies de dépannage. Je poursuis ma lecture.
QUAND (Quand vérifies-tu ta compréhension?)	Je vérifie <i>ma compréhension</i> tout au long de ma lecture.

S'inspirer de ce modèle pour construire un référentiel avec les élèves.

Apprendre à reconnaître et à surmonter un bris de compréhension

Le meilleur moyen d'amener les élèves à vérifier leur compréhension est de faire le modelage des stratégies de dépannage possibles en situation de lecture partagée et de les amener à identifier la meilleure façon de faire au cours des pratiques subséquentes. On recommande aux enseignants d'inciter les élèves à expliquer verbalement leurs stratégies personnelles de lecture. Le tableau à la page 43 présente des stratégies de dépannage à construire avec les élèves pour contrôler toute perte de compréhension en lecture.

STRATÉGIES DE DÉPANNAGE

Je ne comprends pas un mot.

Je relis lentement le passage où se trouve le mot en commençant au début du paragraphe ou de la partie qui contient le mot.

Je relis à haute voix le passage où se trouve le mot que je n'ai pas compris.

Je décompose le mot pour trouver un petit mot de la même famille.

Je regarde s'il y a un préfixe ou un suffixe dans le mot que je n'ai pas compris. Je formule une hypothèse de sens en prenant appui sur le contexte et je relis le passage pour la vérifier.

Je regarde les mots autour du mot que je ne comprends pas pour chercher des indices tels que « ... qui est... », « ... ou... », « ... c'est-à-dire », « ... soit », qui expliquent le mot.

Je poursuis ma lecture pour vérifier si le mot ou l'expression est expliqué plus loin.

J'utilise un ouvrage de référence pour trouver le sens d'une expression ou d'un mot inconnu.

Je demande de l'aide à quelqu'un.

Je ne comprends pas une idée.

Je relis lentement le passage que je n'ai pas compris.

Je relis le passage que je n'ai pas compris en commençant quelques phrases plus haut.

Je trouve le mot ou l'expression que remplace un mot de substitution.

Je survole de nouveau mon texte pour en examiner la structure.

Je relis le début du texte pour vérifier si je n'ai pas manqué un renseignement important qui m'aiderait à comprendre.

Je regarde les illustrations.

Je découpe le texte (p. ex., des phrases longues en unités de sens, des paragraphes en phrases) et je les relis lentement.

Je repère les marqueurs de relation (p. ex., *parce que, mais, et, alors, comme*) qui relient les idées entre elles.

Je repère les signes de ponctuation (p. ex., guillemets, tiret).

Je me pose des questions sur le contenu de la phrase (p. ex., Pourquoi est-elle triste? Comment a-t-il fait pour...?) et je réponds à mes questions.

Je redis dans mes propres mots les idées importantes du texte que j'ai bien compris pour faire un lien avec le passage que je ne comprends pas.

Je demande de l'aide à quelqu'un.

Figure 13 : Stratégie de compréhension – Trouver les idées importantes

QUOI (Que veut dire trouver les idées importantes?)	Dégager les idées les plus importantes du texte.
POURQUOI (Pourquoi trouver les idées importantes?)	<i>Trouver les idées importantes</i> me permet : • d’approfondir ma compréhension du texte; • de retenir l’information; • de trouver les renseignements nécessaires pour répondre à une question.
COMMENT (Quelle démarche utilises-tu pour trouver les idées importantes?)	Je fais un survol du texte pour trouver le sujet du texte. Je m’arrête après chaque paragraphe. Je me demande: « Quelle est l’idée importante dans ce paragraphe? ». Je relis le début ou la fin du paragraphe, car il contient souvent l’idée la plus importante. J’élimine les détails (p. ex., exemples, anecdotes). Je repère des indices tels que : • le titre ou les sous-titres; • les mots qui se répètent; • les nouveaux renseignements; • le nouveau vocabulaire; • les mots imprimés en gras, en italique, soulignés, encadrés; • les mots tels que : « le sujet est... », « il est important... », « en somme », « ainsi », « le résultat fut que... », « donc », « alors », « en bref ». J’utilise tous les indices pour formuler l’idée importante du paragraphe. Je peux <i>prendre en note</i> les idées importantes du texte.
QUAND (Quand trouves-tu les idées importantes?)	Je <i>trouve les idées importantes</i> pendant ma lecture.

S’inspirer de ce modèle pour construire un référentiel avec les élèves.

Figure 14 : Stratégie de compréhension – Résumer

QUOI (Que veut dire résumer?)	Raccourcir un texte en gardant l'essentiel du message.
POURQUOI (Pourquoi résumer?)	<i>Résumer</i> me permet de : • mieux comprendre un texte; • retenir des renseignements importants.
COMMENT (Quelle démarche utilises-tu pour résumer?)	Je m'arrête régulièrement pendant ma lecture. <i>Je prends en note les idées importantes.</i> Je regroupe les idées semblables. Par exemple, je remplace « J'aime peindre, dessiner, bricoler ou jouer au hockey... » par « J'aime des activités variées. ». J'écris ou je redis les idées retenues dans mes propres mots.
QUAND (Quand résumes-tu?)	Je <i>résume</i> pendant et après la lecture d'un texte.

S'inspirer de ce modèle pour construire un référentiel avec les élèves.

Considérations relatives à l'enseignement de la stratégie Résumer

Résumer peut être une stratégie complexe à mettre en pratique comme à enseigner. Elle requiert de la part des enseignants un choix judicieux de textes et de contextes signifiants. L'enseignante ou l'enseignant amène les élèves à comprendre ce qui est mis en jeu dans cette activité, notamment la compréhension du texte de départ, la capacité d'en dégager les idées importantes et la fidélité au message. On recommande aux enseignants de tenir compte des énoncés suivants pour amorcer l'enseignement de la stratégie Résumer :

- choisir une phrase simple (p. ex., la phrase « J'adore les pommes, les bananes, les fraises et les abricots. » peut être résumée par « J'adore les fruits. ») puis poursuivre avec des paragraphes;
- utiliser un texte narratif;
- sélectionner un texte sur un sujet connu des élèves et contenant des idées principales explicites.

Rappelons qu'il est important d'inviter les élèves à faire un retour sur chaque expérience d'apprentissage de façon à ce qu'ils prennent conscience de ce qui a été appris et du chemin qu'il reste à parcourir.

Figure 15 : Stratégie de compréhension – Apprécier

QUOI (Que veut dire apprécier?)	Porter un jugement sur un texte.
POURQUOI (Pourquoi apprécier?)	<i>Apprécier</i> me permet : • de réagir au texte; • d'analyser des éléments d'écriture.
COMMENT (Quelle démarche utilises-tu pour apprécier?)	Je m'assure de bien comprendre le texte. Je peux <i>prendre des notes</i>. Je <i>me pose des questions</i> sur le message, telles que : • Quel est le point de vue de l'auteur? • L'auteur cherche-t-il à m'influencer? Si oui, pourquoi? Comment? • Pourquoi suis-je d'accord ou ne suis-je pas d'accord avec le message de l'auteur? Je me demande : « Qu'est-ce qui capte mon attention dans le texte? » (p. ex., idées, structure, choix de mots, fluidité des phrases, style, conventions linguistiques, présentation). Je justifie mon appréciation du texte.
QUAND (Quand apprécies-tu?)	J' <i>apprécie</i> un texte pendant et après ma lecture.

S'inspirer de ce modèle pour construire un référentiel avec les élèves.

Figure 16 : Stratégie de compréhension – Faire une synthèse

QUOI (Que veut dire faire une synthèse?)	Créer sa propre vision à partir de l'information du texte et de ses réactions.
POURQUOI (Pourquoi faire une synthèse?)	<i>Faire une synthèse</i> me permet de : • mieux comprendre une idée, un concept ou un sujet; • réutiliser les renseignements dans ma vie quotidienne.
COMMENT (Quelle démarche utilises-tu pour faire une synthèse?)	Je lis le texte deux fois ou plus pour en comprendre le sens général. Je <i>prends des notes</i> pendant ma lecture pour garder une trace de mes réactions (p. ex., émotion, opinion, question, conclusion). Je <i>résume</i> le texte en tenant compte de mes réactions. J'ajuste mon point de vue ou j'en adopte un nouveau : • Qu'est-ce que j'ai appris? • Qu'est-ce que cela change pour moi?
QUAND (Quand fais-tu une synthèse?)	Je <i>fais une synthèse</i> pendant et après ma lecture.

S'inspirer de ce modèle pour construire un référentiel avec les élèves.

Exploiter la littératie critique

La littératie critique est un « [...] processus qui consiste à déterminer, sous le sens littéral d'un texte, le dit et le non-dit, afin d'analyser le sens et de découvrir l'intention de l'auteur. La littératie critique transcende la pensée critique conventionnelle, car elle touche des questions d'équité et de justice sociale. Les élèves acquièrent une attitude critique en cernant la vision du monde véhiculée par le texte et en se demandant si cette vision est acceptable ou non, et pourquoi » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006, p. 95). Cet aspect de l'activité de lecture est à associer au rôle d'analyste et de critique de textes que les élèves du cycle moyen découvrent au même moment qu'ils s'ouvrent au monde, que se déploie leur activité cognitive et langagière et que se manifeste leur besoin de s'affirmer (voir le fascicule 1, Le profil de l'élève du cycle moyen, p. 6).



fascicule 1

La rubrique intitulée La littératie critique, ajoutée dans le programme-cadre de français de la 1^{re} à la 8^e année, 2006 établit l'importance de l'enseignement des habiletés en matière de littératie critique. En atteignant ces visées pédagogiques, l'enseignante ou l'enseignant amène les élèves à :

- mieux comprendre la vie, la société et le monde en explorant avec eux des lieux communs où se mêlent et s'affrontent des réalités sur lesquelles ils s'interrogent, par exemple : droits fondamentaux de la personne et respect de ces droits, surconsommation et consommation prudente, violence et non-violence, respect et non-respect de l'environnement, uniformité et diversité culturelle;
- porter des jugements éclairés sur des questions qui les touchent et prendre graduellement conscience des responsabilités de la personne et des groupes de personnes en matière de conduite, de style de vie et de gouvernance;
- devenir acteur de leur propre histoire en agissant de façon responsable au quotidien et en mettant en place des projets concrets qui rejoignent leurs champs d'intérêt, leurs valeurs et leur stade de développement.

Approche de la littératie critique



fascicule 1

Le lecteur critique va au-delà du sens général du texte et passe au crible le message qu'il véhicule pour faire apparaître le point de vue de son auteur, le confronter à d'autres et développer le sien. Pour lire un texte ou un passage de texte de façon critique, l'élève doit conjuguer l'éventail des stratégies de compréhension pour mettre sa pensée critique et créative au service de l'analyse, de la synthèse et de l'évaluation du texte. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est de guider l'élève dans les quatre situations de lecture, en utilisant un questionnement faisant appel aux habiletés supérieures de la pensée et à la métacognition (voir le fascicule 1, figure 3, p. 36).



D'après le Rapport...

« Les élèves ont besoin d'occasions de remettre en question ou de réfléchir au point de vue de l'auteur, de rechercher d'autres perspectives et de développer leurs propres points de vue. » (Table ronde des experts en littératie, décembre 2004, p. 41)

L'initiation à ce mode de pensée se fait progressivement. On commence par présenter aux élèves le concept de point de vue et les notions de fait, d'opinion, de valeur et d'influence. On incite ensuite les élèves à reconnaître le point de vue dans divers textes pour les préparer à l'explorer dans d'autres contextes de lecture. Au début, l'enseignante ou l'enseignant dirige le questionnement pour servir de modèle et stimuler la réflexion.

Par la suite, les élèves prennent graduellement la relève jusqu'à ce qu'ils soient en mesure d'assumer une part de responsabilité dans le questionnement devant les conduire à porter un jugement critique éclairé sur le message véhiculé dans les textes à l'étude. Cet entraînement à l'analyse de ce qui est dit et de ce qui n'est pas dit dans les textes permet aux élèves de développer progressivement leur pensée critique et créative (voir la section 3 de ce fascicule pour des exemples de leçons et des pistes pédagogiques).

Habituer l'élève à aborder un texte selon différents points de vue le fait réfléchir sur le sujet, fait évoluer sa perception de la situation ou du problème et l'aide à prendre conscience de sa complexité. Cet exercice de la pensée permet d'explorer avec les élèves des questions de fond, notamment les questions de pouvoir et d'influence, et de les sensibiliser au contexte dans lequel ces phénomènes se produisent et à la façon dont ils se manifestent. La figure 17 présente des suggestions pour dégager différents points de vue dans les textes par l'entremise de la communication orale, de l'écriture ou de l'éducation artistique.



Pour de plus amples renseignements concernant la littératie critique, visiter le site atelier.on.ca et consulter le module *Littératie critique*.



Figure 17 : Suggestions pour dégager le point de vue d'un texte



Inviter les élèves à imaginer que :

- l'action se passe à une autre époque, dans un autre lieu (p. ex., dans un abri de fortune plutôt que dans une belle maison, dans un village plutôt que dans une grande ville, en Chine plutôt qu'au Canada);
- le personnage principal est un garçon au lieu d'une fille ou vice versa et à se demander s'il rencontrerait les mêmes difficultés et pourquoi;
- le personnage principal a un autre aspect physique (p. ex., de santé fragile au lieu d'allure athlétique) et à se demander comment il vaincrait sa peur, par exemple;
- les personnages sont habillés différemment;
- l'un des personnages a une personnalité complètement différente (p. ex., personnalité réservée et sérieuse au lieu d'être ouverte et insouciante);
- les personnages représentent un groupe minoritaire au lieu de majoritaire;
- certains personnages entretiennent des relations différentes (p. ex., au lieu d'être des amis, ils sont des frères; au lieu d'appartenir à une famille biparentale, ils viennent d'une famille monoparentale);
- l'histoire est racontée selon le point de vue d'un personnage secondaire ou figurant (p. ex., envisager l'histoire de l'arrivée de l'explorateur Samuel de Champlain au Canada selon le point de vue d'un de ses soldats ou d'une autochtone);
- le héros de l'histoire est substitué par un personnage de renom, fictif ou réel (p. ex., Superman, Jacques Cartier, Marie Curie);
- deux personnages du texte échangent des points de vue opposés au cours d'une conversation.

Inviter les élèves à comparer :

- deux affiches illustrant des points de vue nettement contrastés;
- deux textes écrits sur le même sujet par des auteurs différents et présentant des points de vue opposés;
- le mode de vie ou de pensée évoqué dans le texte et représentatif d'une époque à celui d'une autre époque;
- les points de vue de deux personnages évoluant dans une histoire et dont la situation est très différente (p. ex., maître et serviteur, enfant et parent).

Importance du sujet en littérature critique

Les textes à analyser et à critiquer devraient inciter les élèves à s'interroger sur des sujets divers dont certains peuvent porter à la controverse. En d'autres mots, le problème, l'opinion ou le phénomène décrit dans le texte devrait susciter la discussion ou la contestation. Ces textes peuvent être courants comme l'annonce publicitaire ou l'article de journal, ou littéraires comme le conte ou le récit. Ils doivent faciliter l'approche de questions sensibles et permettre aux élèves de reporter leurs interrogations sur des personnages qui leur ressemblent ou des situations qu'ils vivent ou dont ils ont conscience.

La comparaison de textes présentés sous différentes formes (p. ex., livre, journal, collection de photographies) et reflétant des points de vue opposés ou nettement divergents sur un même sujet est aussi un bon moyen d'étudier chaque point de vue en profondeur.



D'après le Rapport...

« Les habiletés en littératie critique donnent aux élèves les outils dont ils ont besoin pour réfléchir en profondeur sur les textes qu'ils lisent, entendent et créent. » (Table ronde des experts en littératie, décembre 2004, p. 9)

L'essentiel est de proposer aux élèves des textes se rattachant à des questions qui les touchent directement ou qui les intéressent. Les sujets, très variés, peuvent donc porter sur :

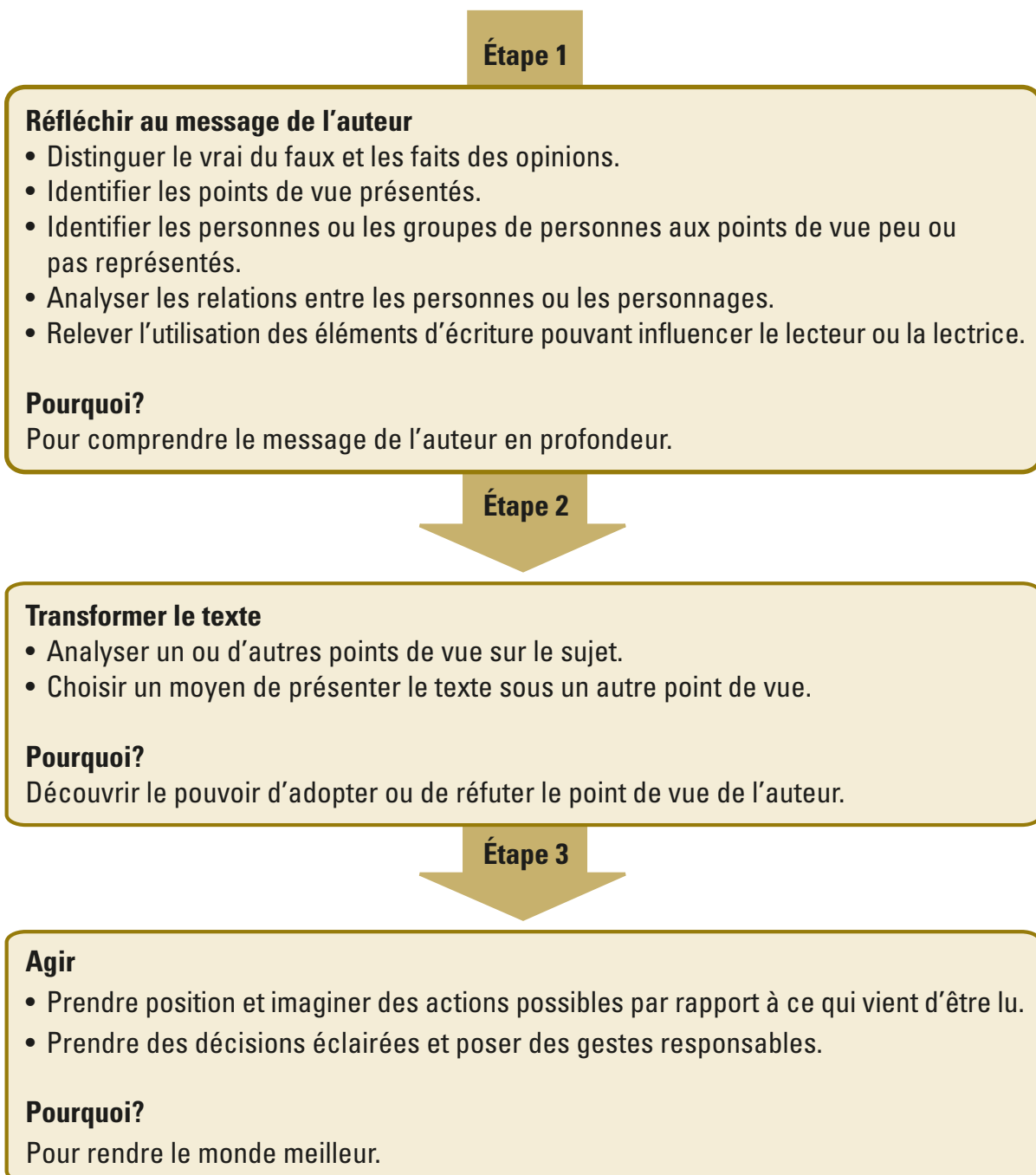
- la vie quotidienne des élèves (p. ex., relation avec les adultes, responsabilités au sein de la famille, identité culturelle, habitudes de vie);
- l'équité et la justice sociale (p. ex., travail des enfants, racisme, violence, pauvreté, exclusion, solitude des personnes âgées);
- la société et la politique (p. ex., gestion des déchets, actes de violence, surconsommation, programmes de santé publique);
- des gestes posés par des personnes ou groupes de personnes pour rendre le monde meilleur (p. ex., actions humanitaires diverses, sauvegarde de l'hôpital Montfort par des francophones de l'Ontario, marche de l'espoir de Terry Fox).

La démarche de littératie critique en trois temps

La démarche de littératie critique en trois temps, détaillée ci-après, décrit dans ses grandes lignes le chemin que peut emprunter la réflexion critique sur un texte. Dans un premier temps, l'enseignante ou l'enseignant alimente la réflexion des élèves par un questionnement qui les amène à analyser le message de l'auteur, son point de vue et son intention. Dans un deuxième temps, il ou elle suscite leur pensée critique en leur suggérant d'envisager d'autres points de vue sur le sujet, soit de transformer le texte pour ensuite se faire une opinion. Dans un troisième temps, l'enseignante ou l'enseignant invite les élèves à partager leur position sur le sujet et à imaginer des gestes ou des actions possibles par rapport à ce qui vient d'être lu.

Dans le contexte de cette initiation à la littératie critique, l'enseignante ou l'enseignant tient compte du profil d'apprentissage de chaque élève et du groupe classe pour en assurer la réussite. Il lui revient de sélectionner des ressources et des moyens pédagogiques adéquats, et d'adapter les contenus, les processus et les productions de manière à ce que tous les élèves puissent s'engager dans cette démarche selon leurs moyens et à leur propre rythme.

Figure 18 : Démarche de littératie critique



ANNEXES

Annexe A – Calcul du taux de précision et du taux d'autocorrection en lecture

Annexe B – Stratégies de compréhension en lecture

Annexe B-1 : Tableau sommaire des stratégies de compréhension en lecture au cycle primaire

Annexe B-2 : Tableau sommaire des stratégies de compréhension en lecture au cycle moyen

Annexe C – Contre-exemples et exemples pour l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture

Annexe A : Calcul du taux de précision et du taux d'autocorrection en lecture

Ces calculs s'utilisent à la suite d'une séance d'observation individualisée de la lecture à haute voix.

Calcul du taux de précision

Le taux de précision est calculé en divisant le nombre de mots lus par le nombre d'erreurs.

Par exemple : Nombre de mots lus 200

Nombre d'erreurs 20

$$200 \div 20 = 10$$

L'élève a un taux d'erreurs de 1 : 10

Le tableau ci-dessous permet de convertir le taux d'erreurs en pourcentage de précision, lequel sert ensuite à déterminer le degré de difficulté du texte par rapport aux habiletés de lecture de l'élève.

Taux d'erreurs	Pourcentage de précision	Niveaux de difficulté
1 : 200	99,5	Niveau d'autonomie (facile) Le taux de précision est de 95 % et plus. L'élève fait 5 erreurs ou moins par 100 mots.
1 : 100	99	
1 : 50	98	
1 : 35	97	
1 : 25	96	
1 : 20	95	
1 : 17	94	Niveau d'apprentissage (instructif) Le taux de précision est de 90 à 94 %. L'élève fait entre 6 et 10 erreurs par 100 mots.
1 : 14	93	
1 : 12,5	92	
1 : 11,75	91	
1 : 10	90	
1 : 9	89	Niveau de difficulté élevé (difficile) Le taux de précision est de moins de 90 %. L'élève fait plus de 10 erreurs par 100 mots.
1 : 8	87,5	
1 : 7	85,5	
1 : 6	83	
1 : 5	80	
1 : 4	75	
1 : 3	66	
1 : 2	50	

Tiré du site atelier.on.ca, Observation individualisée.

Annexe A : Calcul du taux de précision et du taux d'autocorrection en lecture (*suite*)

Calcul du taux d'autocorrection

Les résultats du calcul de l'autocorrection font ressortir les tendances dans le comportement des lecteurs. Ces tendances permettent à l'enseignante ou à l'enseignant de déterminer les indices utilisés par l'élève pour s'autocorriger lors de sa lecture. Le taux d'autocorrection est calculé en additionnant le nombre d'erreurs et d'autocorrections, puis en divisant le résultat par le nombre d'autocorrections.

Par exemple : Nombre d'erreurs 20

Nombre d'autocorrections 5

$$20 + 5 = 25$$

$$25 \div 5 = 5$$

L'élève a un taux d'autocorrection de 1 : 5. Il ou elle s'autocorrige donc une fois sur cinq.

L'élève qui a un taux d'autocorrection entre 1 : 1 et 1 : 5 démontre une bonne utilisation des trois premiers systèmes d'indices en lecture (graphophonétique, sémantique et syntaxique), puisqu'il ou elle puise ses renseignements à la fois dans le code et dans le contexte.

Annexe B-1 : Tableau sommaire des stratégies de compréhension en lecture au cycle primaire

Les stratégies suivantes ont été enseignées au cycle primaire et leur enseignement peut être poursuivi au cycle moyen selon les besoins des élèves. Toutefois, certaines feront l'objet d'un approfondissement selon les textes à l'étude. Par exemple, la stratégie Reconnaître la structure du récit sera retravaillée avec d'autres genres de textes au cycle moyen. De même, la stratégie Reconnaître les mots de substitution portera d'abord sur l'usage des pronoms personnels, puis sera approfondie au cycle moyen pour amener les élèves à reconnaître les différentes façons utilisées par l'auteur pour reprendre l'information (p. ex., « cet outil » pour remplacer « le marteau »).

Lire par groupe de mots • Je lis le premier groupe de mots de la phrase. • J'essaie de me créer une image dans la tête. • Je recommence avec le prochain groupe de mots. • Je continue à lire ainsi jusqu'à ce que j'aie des images claires et que je comprenne ce que je viens de lire. • Je rassemble les images pour me créer un film dans la tête.	Reconnaître les mots de substitution • Je repère le mot de substitution. • Je me demande de qui ou de quoi on parle quand on utilise ce mot. • Je relis la phrase précédente pour trouver le mot qui a été remplacé par <i>il</i>, <i>elle</i>, etc. • Je fais une hypothèse. • Je relis la phrase en utilisant ce mot. • Si la phrase a du sens, mon hypothèse est juste. Sinon, je choisis un autre mot et revérifie.
Trouver le sens d'un mot nouveau à partir des indices sémantiques • Je me demande de quoi parle le texte. • Je regarde les illustrations. • Je relis les mots ou phrases avant ou après le mot nouveau. • Je me fais une idée du mot nouveau et je relis la phrase en échangeant le mot nouveau par un mot que je connais et qui veut dire la même chose. • Si la phrase a du sens avec mon mot, alors j'ai compris le mot nouveau. Sinon, j'en choisis un autre et je recommence l'échange.	Reconnaître la structure du récit • Je me rappelle les différentes étapes du récit : début, milieu et fin. • Je trouve dans le texte les éléments qui correspondent aux trois parties du récit en me posant des questions telles que : – Début : où et quand se passe l'histoire? Quels sont les personnages, que font-ils? – Milieu : Quel est le problème? – Fin : Comment se termine l'histoire? • Je représente le récit à l'aide d'outils organisationnels.

Annexe B-1 : Tableau sommaire des stratégies de compréhension en lecture au cycle primaire (*suite*)

Trouver le sujet d'un texte • Je trouve le mot-clé en me demandant : « En un mot, de quoi parle-t-on ici? ». • Je me pose la question : « Que me dit-on sur le mot-clé? ». • Je formule le sujet du texte à partir de cette information.	Trouver l'ordre chronologique • Je lis toutes les phrases. • J'essaie de trouver les mots-clés du texte pour savoir où placer ces phrases. • J'examine le schéma narratif du texte. • Je trouve les phrases qui vont avec le début de l'histoire et celles qui vont avec la fin de l'histoire. • Je relis les phrases restantes et j'en identifie les mots-clés. • Je place les phrases restantes en ordre selon les mots-clés trouvés. • Je relis toutes les phrases ordonnées pour vérifier l'ordre logique que j'ai choisi.
Anticiper Avant ma lecture : • Je me demande pourquoi je lis. • Je survole mon texte. • J'active mes connaissances antérieures. Pendant ma lecture : • Je fais des prédictions. • Je confirme ou révisé mes prédictions.	Évoquer par l'imagerie mentale • Je m'arrête régulièrement. • Je réfléchis à ce que je viens de lire. • J'active mes connaissances antérieures. • Je me fais un film dans la tête de ce que j'ai lu.
Inférer • Je me demande ce que je cherche. • Je prends en note les indices du texte qui m'aident à trouver ce que je cherche. • J'active mes connaissances antérieures. • J'utilise les indices et mes connaissances pour répondre à la question.	

Annexe B-2 : Tableau sommaire des stratégies de compréhension en lecture au cycle moyen

Les stratégies suivantes sont enseignées au cycle moyen. On remarque que, de par leur importance, les stratégies Anticiper, Visualiser et Faire des inférences sont reprises du cycle primaire (les deux dernières sous un nom différent).

Activer ses connaissances antérieures • Je survole mon texte. • Je me demande ce que je connais déjà sur le sujet ou le genre de texte. • Je lis le texte. • Je fais des liens.	Anticiper Avant ma lecture : • Je me demande pourquoi je lis. • Je survole mon texte. • J'active mes connaissances antérieures. Pendant ma lecture : • Je fais des prédictions. • Je confirme ou révise mes prédictions.
Visualiser • Je m'arrête régulièrement. • Je réfléchis à ce que je viens de lire. • J'active mes connaissances antérieures. • Je me fais un film dans la tête de ce que j'ai lu.	Prendre des notes • Je détermine pourquoi je prends des notes. • Je choisis une façon de prendre des notes. • Je lis le texte et fais ressortir des renseignements importants.
Se poser des questions • J'anticipe avant ma lecture et je peux prendre en note mes questions. • Je commence à lire. • Je prends en note mes questions pendant la lecture. • Je cherche des réponses à mes questions (p. ex., dans le texte ou d'autres textes, auprès des autres).	Faire des inférences • Je me demande ce que je cherche. • Je prends en note les indices du texte qui m'aident à trouver ce que je cherche. • J'active mes connaissances antérieures. • J'utilise les indices et mes connaissances pour répondre à la question.
Vérifier sa compréhension • Je m'arrête régulièrement pendant ma lecture. • J'essaie de redire dans mes mots ce que j'ai lu. – Si je n'y arrive pas, je repère le mot ou l'idée que je ne comprends pas. – J'utilise une ou des stratégies de dépannage. • Je poursuis ma lecture.	Trouver les idées importantes • Je relis le début et la fin de chaque paragraphe. • J'élimine les détails. • Je repère des indices (p. ex., titre, caractère gras). • J'utilise ces indices pour formuler l'idée importante du paragraphe.

Annexe B-2 : Tableau sommaire des stratégies de compréhension en lecture au cycle moyen (*suite*)

Résumer • Je m'arrête régulièrement pendant ma lecture. • Je prends en note les idées importantes. • Je regroupe les idées semblables. • J'écris ou je redis les idées retenues dans mes propres mots.	Apprécier • Je m'assure de bien comprendre le texte. • Je peux prendre des notes. • Je me pose des questions sur le message. • Je relève des éléments d'écriture captivants. • Je justifie mon appréciation du texte.
Faire une synthèse • Je lis le texte deux fois ou plus. • Je garde des traces de mes réactions. • Je résume le texte en tenant compte de mes réactions. • J'ajuste mon point de vue ou j'en adopte un nouveau.	

Annexe C : Contre-exemples et exemples pour l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture

Stratégies de compréhension			
Stratégie	Contexte	Contre-exemple	Exemple
Activer ses connaissances antérieures	Lecture d'un court texte (p. ex., compte rendu d'un événement dans un journal)	Commencer la lecture du texte sans aucune réflexion.	Faire des commentaires pendant la lecture en établissant des liens entre le sujet ou les personnages du texte et ses expériences personnelles et son vécu.
Anticiper	Lecture d'un album illustré	Commencer la lecture sans faire de survol et ne pas s'arrêter en cours de lecture. Faire un commentaire tel que : « Je ne sais pas de quoi ça parle! ».	Effectuer un survol en faisant des prédictions telles que : « D'après le titre, le texte parlera de... Je me demande si on parlera de... ».
Visualiser	Lecture d'une phrase	Lire la phrase et faire un commentaire tel que : « Je ne vois pas ce que l'auteur veut dire! ».	Relire la phrase puis fermer les yeux. Faire des commentaires tels que : « Je peux voir..., je peux sentir... ».
Prendre des notes	Lecture d'un article de journal ou de magazine jeunesse	Lire sans prendre de notes et réagir à la lecture en bafouillant et en faisant des commentaires hors sujet.	Choisir une méthode de prise de notes et réagir en s'appuyant sur ses notes de lecture (p. ex., mots-clés, observations).
Se poser des questions	Lecture d'une publicité	Lire le texte d'une seule traite et faire un commentaire tel que : « Je ne sais pas de quoi ça parle vraiment, mais ce n'est pas grave. ».	Lire le texte en s'interrogeant constamment sur le sens de ce qu'on lit pour comprendre le message.
Faire des inférences	Lecture d'un texte contenant des inférences	Se poser une question d'inférence (p. ex., Quand se passe l'histoire?) et annoncer : « Je ne peux pas répondre à la question puisque l'information n'est pas dans le texte! ».	Chercher à répondre à la question d'inférence. Faire un commentaire tel que : « Ici, l'auteur écrit que... Là, il ajoute que... De plus, je sais que... Je peux donc en déduire que... ».

Annexe C : Contre-exemples et exemples pour l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture (*suite*)

Stratégies de compréhension			
Stratégie	Contexte	Contre-exemple	Exemple
Vérifier sa compréhension	Lecture d'un court texte (p. ex., mode d'emploi)	Simuler une perte de compréhension. Faire un commentaire tel que : « Je ne comprends rien! » et poursuivre sa lecture comme si de rien n'était.	Se demander : « Est-ce que ce que je lis a du sens? Est-ce que c'est clair? ». Si non, choisir une stratégie de dépannage appropriée pour surmonter la perte de compréhension.
Trouver les idées importantes	Lecture d'un court paragraphe	Redire ou réécrire des phrases entières du paragraphe ou bien s'attarder sur un détail particulier.	Penser à haute voix ou pour soi en cherchant à repérer les indices qui signalent une ou des idées importantes.
Résumer	Lecture d'un texte en chronométrant le temps de lecture	Résumer le texte en prenant autant de temps sinon plus que sa lecture.	Résumer verbalement ou par écrit en ciblant les idées importantes et en redisant le texte dans ses propres mots.
Apprécier	Lecture d'un court texte	Faire, en réaction à la lecture, des commentaires tels que : « C'était bien. J'ai bien aimé. » ou bien « Bof! ».	Exprimer verbalement ou par écrit ses idées, son opinion ou ses sentiments en faisant des commentaires tels que : « J'ai aimé le texte parce que... Je ne suis pas d'accord avec l'auteur parce que... ».
Faire une synthèse	Lecture de deux courts textes sur un même sujet	Faire un commentaire tel que : « Qu'est-ce que ça peut bien m'apporter de plus de savoir que... ».	Exprimer verbalement ou par écrit son opinion ou ses réactions par rapport à de nouveaux renseignements lus, en faisant un commentaire tel que : « J'ai appris que... et maintenant je crois que... ».

LES EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE AVEC DES TEXTES

Au cycle moyen, l'exploitation des textes devient la source privilégiée pour amener les élèves à développer leurs compétences en matière de littératie. La fonction fondamentale de la lecture dans les études et dans la vie rend incontournable la planification d'expériences d'apprentissage favorisant l'acquisition graduelle d'habiletés qui permettent aux élèves de devenir des lecteurs attentifs et compétents. Ces expériences d'apprentissage sont des activités cognitives, intégrées à des situations de communication orale ou d'écriture, qui se déroulent dans un contexte authentique et stimulant, avec des textes de tous genres.

L'un des principaux bienfaits des expériences d'apprentissage avec des textes est de rendre visibles les progrès réalisés. L'élève du cycle moyen a besoin d'observer ses progrès pour persévérer en lecture et rester motivé dans ses études. En lui présentant des objectifs bien

précis, qui sont à sa portée et parfaitement compris, on l'entraîne à mobiliser sa pensée sur chaque aspect à étudier pour, par exemple, reconnaître les caractéristiques d'un texte, prélever des indices pertinents ou trouver l'information utile dont il ou elle a besoin pour réaliser un projet.

Au cycle moyen, l'enseignante ou l'enseignant doit axer ses interventions sur trois champs d'entraînement :

- l'application du processus de lecture tel qu'il est décrit dans le programme-cadre de français;
- le déroulement des activités de lecture dans les centres de littératie;
- l'exploitation des outils informatiques et d'Internet.

Les pages qui suivent donnent une idée des expériences d'apprentissage à planifier dans chaque champ d'entraînement. Ces expériences sont à modifier ou à adapter en tenant compte des profils d'apprentissage des élèves et selon les objectifs poursuivis, les genres de textes étudiés, les projets en cours et les situations d'enseignement que l'on veut exploiter.

« [...] la lecture est d'abord un dialogue entre un lecteur et un texte. »

(Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2003, p. 19)

L'APPLICATION DU PROCESSUS DE LECTURE

Le programme-cadre de français souligne que c'est graduellement, par l'entremise de très nombreuses expériences d'apprentissage, que l'élève va apprendre à lire de façon efficace. Les attentes et les contenus d'apprentissage en lecture sont articulés de la 1^{re} à la 8^e année autour d'un même processus d'analyse et d'assimilation des

« Processus interactif de résolution de problèmes, la lecture vise à construire le sens d'un texte. »

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006, p. 8)

connaissances qui délimite le champ d'entraînement en question. Chaque étape du processus de lecture, soit la prélecture, la lecture et la réaction à la lecture, peut ainsi donner lieu à un questionnement stratégique et à des activités qui permettront d'accélérer le mouvement d'acquisition des connaissances et le développement des habiletés en lecture.

Un questionnement dirigé par l'enseignante ou l'enseignant amène graduellement l'élève à s'approprier le processus de lecture afin de le réutiliser lors de ses lectures autonomes. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est de déclencher le processus de réflexion et de guider l'élève en posant des questions appropriées avant, pendant et après la lecture. La répétition de ce questionnement aura sur l'élève un effet d'entraînement dont le principal résultat se verra dans l'éclosion d'une pensée de plus en plus claire, précise, créative et critique. Quant aux activités, elles portent sur une connaissance spécifique ou sur un point précis d'analyse ou d'interprétation. On remarquera que ces activités mettent en jeu le répertoire des stratégies de lecture que l'on recommande d'enseigner au cycle moyen. L'enseignante ou l'enseignant présentera aux élèves l'objectif de l'activité en expliquant ce qui est mis en jeu (p. ex., repérage des indices de la page de couverture, interprétation de tableaux, examen des émotions suscitées par la lecture). Il ou elle conclura par un retour en groupe classe aux fins d'objectivation, ce qui lui permettra de planifier les prochaines interventions ou activités. Les pistes de questionnement et les activités présentées ci-après donnent un aperçu des actions pédagogiques à prendre pour amener les élèves à s'approprier progressivement le processus de lecture.



fascicule 5

Le fascicule 5 propose d'autres expériences d'apprentissage qui exploitent des textes dans chacune des situations de communication orale; consulter Exploiter les situations d'enseignement en communication orale à la page 15.

La prélecture

Les contenus d'apprentissage associés à la prélecture mettent en évidence une séquence d'actions précises devant être systématiquement posées avant d'entamer une lecture. Ces actions permettant de motiver, puis de susciter chaque lecture consistent à :

- définir l'intention de lecture;
- survoler le texte;
- faire des prédictions;
- envisager les moyens de réaliser sa lecture.

Pour planifier efficacement sa lecture, il est obligatoire de passer à travers ces quatre actions. Autrement dit, le survol d'un texte aura lieu après qu'on aura défini l'intention de lecture et avant de faire des prédictions. Le questionnement stratégique pour deux contenus de prélecture est présenté ci-après.

Pistes de questionnement pour survoler un texte

Pour aider l'élève à développer l'habileté à survoler un texte, c'est-à-dire déterminer les caractéristiques, le contexte et le genre, l'enseignante ou l'enseignant guide la réflexion en lui posant des questions telles que :

- Quels renseignements peux-tu relever dans la table des matières?
- Pourquoi l'auteur a-t-il écrit ce texte (p. ex., informer, décrire, amuser, convaincre)?
- Y a-t-il des sous-titres?
- En quoi les sous-titres vont-ils t'aider dans ta lecture?
- Comment le texte est-il présenté?
- D'après la présentation, de quel genre de texte s'agit-il?
- D'après la structure, de quel genre de texte s'agit-il?
- En quoi cela va-t-il t'aider de reconnaître le genre de texte?
- Quelles sont les caractéristiques de ce genre de texte?

Pistes de questionnement pour formuler des prédictions

Pour aider l'élève à développer l'habileté à formuler des prédictions sur un texte, l'enseignante ou l'enseignant guide la réflexion en lui posant des questions telles que :

- D'après la couverture, le titre, les sous-titres, les encadrés ou les illustrations, de quoi va parler le texte?
- D'après toi, à qui s'adresse ce texte?
- D'après toi, pourquoi tel mot est-il en gros caractères?
- Quelles images te viennent en tête quand tu lis le titre, tel mot ou telle phrase?
- D'après le résumé, comment l'histoire te semble-t-elle (p. ex., intéressante, ennuyante, épouvante)?
- D'après les illustrations, comment sont les personnages?

Activités de prélecture	
La salade de livres	Les formules de prédiction
Le tourbillon de livres	La technique SAVVA
La technique des mots-clés	

La salade de livres

Cette activité permet aux élèves de survoler un texte pour en reconnaître le genre puis de discuter de ses caractéristiques.

- Regrouper les élèves en cercle et disposer au milieu une vingtaine de livres de genres différents.
- Remettre aux élèves volontaires des étiquettes-mots sur lesquelles sont écrits les noms de genre de texte (p. ex., roman d'aventures, encyclopédie, bande dessinée).
- Inviter un élève à la fois à associer son étiquette-mot à un des livres puis à justifier son choix.
- Demander aux autres élèves d'ajouter des précisions ou des renseignements au sujet de ce genre de texte.

Le tourbillon de livres

Cette activité permet à l'élève de faire un survol de livres pour identifier ceux qu'il ou elle aurait envie de lire.

- Organiser les élèves en cercle et leur expliquer qu'ils vont sélectionner eux-mêmes des livres à placer dans le coin de lecture.
- Distribuer à chaque élève un premier livre ainsi qu'une fiche telle que présentée ci-après (le nombre de lignes correspond au nombre de livres).

- Demander aux élèves de faire le survol du livre pendant 30 secondes et de noter leur appréciation du livre sur la fiche.
- À la fin du temps alloué, inviter les élèves à passer le livre à leur voisin de gauche. Poursuivre la rotation jusqu'à ce que tous les livres aient été vus par tous les élèves.
- Demander aux élèves de consulter leur fiche chaque fois qu'ils doivent choisir un livre lors de la lecture autonome.

- ♥♥♥ J'aimerais vraiment lire ce livre.
 ♥♥ J'aimerais peut-être lire ce livre.
 ♥ Je ne crois pas que je lirai ce livre.

Titre du livre	Appréciation	Justification et commentaires (au besoin)

La technique des mots-clés

Cette activité permet aux élèves d'activer et d'échanger leurs connaissances pour prédire le sujet et le contenu d'un texte à partir de mots extraits du texte.

- Présenter une liste de mots-clés extraits d'un texte narratif et reliés au caractère des personnages et à l'intrigue (10 à 15 mots-clés).

- Prédire ce que racontera le texte à partir de la liste des mots-clés.
- Donner l'intention de lecture (p. ex., comparer ses prédictions initiales au contenu du texte qui sera lu).

Les formules de prédiction

Cette activité permet aux élèves de formuler des hypothèses sur un texte.

- Demander aux élèves de survoler le texte individuellement ou en dyades.
- Demander aux élèves de formuler au moins trois hypothèses sur le sujet ou le contenu du texte puis de les justifier.
- Donner l'intention de lecture (p. ex., comparer ses prédictions initiales au contenu du texte qui sera lu).

Note : L'activité peut également être utilisée pendant la lecture d'un texte :

- Interrompre la lecture d'un roman avant le dernier chapitre et inviter les élèves à imaginer une fin. Comparer la fin imaginée par les élèves à celle de l'auteur.
- Demander aux élèves de s'arrêter après la lecture de chaque paragraphe ou page pour confirmer ou réviser leurs prédictions et en faire de nouvelles.

La technique SAVVA

Cette technique peut servir lors de la prélecture et de la réaction à la lecture. Elle permet aux élèves d'activer et de partager leurs connaissances sur le sujet d'un texte, de s'exprimer sur ce qu'ils aimeraient découvrir et enfin, de résumer ce qu'ils ont appris.

Avant la lecture d'un texte, l'enseignante ou l'enseignant et les élèves remplissent ensemble les quatre premières colonnes du tableau ci-après. Après la lecture du texte, l'enseignante ou l'enseignant et les élèves discutent des nouveaux apprentissages qui ont été faits et voient comment ils ont aidé à mieux comprendre le texte.

Avant la lecture				Après
S pour sais	A pour anticipe	V pour vocabulaire	V pour veux	A pour appris
Ce que je sais	Ce que j'anticipe	Ce qui m'aide à comprendre (le vocabulaire)	Ce que je veux savoir	Ce que j'ai appris
Inviter l'élève à réfléchir sur ses expériences personnelles et à activer ses connaissances sur le sujet.	Demander à l'élève d'anticiper l'histoire, d'effectuer des prédictions.	Présenter les mots de vocabulaire, les écrire au tableau, les expliquer pour éviter les bris de compréhension lors de la lecture du texte.	Demander à l'élève ce qu'il ou elle aimerait connaître ou apprendre sur le sujet.	Inviter l'élève à préciser ce qu'il ou elle a appris et à donner son appréciation du texte.

La lecture

Les contenus d'apprentissage associés à la lecture font état de la diversité des connaissances à construire et des habiletés à développer pendant la lecture. En plus des activités d'entraînement à la lecture fluide et expressive présentées à la première section (voir p. 17), on entraînera les élèves à gérer leur compréhension pour construire le sens d'un texte par l'entremise de l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture (voir p. 30), d'un questionnement stratégique et d'activités de lecture.

Pistes de questionnement pour développer les habiletés de la pensée



fascicule 3

Pour aider l'élève à développer l'habileté à démontrer une compréhension de plus en plus approfondie des textes lus, l'enseignante ou l'enseignant guide la réflexion en lui posant des questions faisant appel à divers niveaux d'habiletés de la pensée (voir le fascicule 3, figure 14, p. 34-35).

Pistes de questionnement pour reconnaître l'organisation d'un texte

Pour aider l'élève à développer l'habileté à reconnaître l'organisation d'un texte et en comprendre la suite logique, l'enseignante ou l'enseignant guide la réflexion en lui posant des questions telles que :

- Quelles sont les parties du texte?
- Combien y a-t-il de paragraphes?
- Quelle est l'idée importante de chaque paragraphe?
- Quels organisateurs textuels (p. ex., *Il était une fois*, *enfin*) peux-tu me nommer dans ce texte?
- Où sont placés les organisateurs textuels? Peux-tu indiquer un ou des endroits du texte où l'on retrouve souvent un organisateur textuel (début et fin de paragraphe)?
- À quoi servent les organisateurs textuels dans ce texte?
- En quoi t'aident-ils à mieux comprendre le texte?

Pistes de questionnement pour interpréter des représentations graphiques

Pour aider l'élève à développer l'habileté à interpréter des représentations graphiques, l'enseignante ou l'enseignant guide la réflexion en lui posant des questions telles que :

- Quelle est l'idée principale du diagramme?
- Quelle partie du texte le tableau appuie-t-il? Comment le sais-tu?
- En quoi le graphique t'aide-t-il à mieux comprendre le texte?
- Qu'est-ce que le diagramme révèle qui n'est pas dit dans le texte?
- Le diagramme est-il clair pour toi?

Activités de lecture	
La lecture à deux	Le jeu des questions
Les cinq sens	Les poèmes
Le personnage	Les arts visuels
Les relations entre les personnages	La lecture à l'aide d'un outil organisationnel

La lecture à deux

Cette activité permet aux élèves de relever les mots-clés (mots les plus importants de chaque paragraphe) d'un texte avec un partenaire.

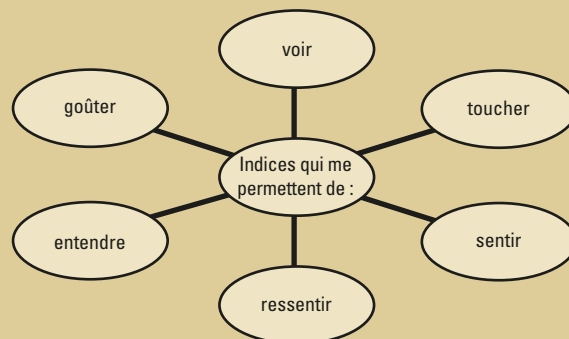
- Demander aux dyades de lire un texte, un paragraphe à la fois et d'en discuter pour identifier un ou des mots-clés.

- Inviter les dyades à poursuivre la même réflexion sur chaque paragraphe du texte.

Les cinq sens

Cette activité amène l'élève à repérer des indices (p. ex., mots-clés) reliés aux cinq sens et aux émotions exprimées afin de mieux comprendre ce que l'auteur veut dire.

- Demander aux élèves de relever et de classer les indices du texte qui répondent aux émotions et aux cinq sens comme dans l'exemple ci-après.



Le personnage

Cette activité permet aux élèves d'utiliser divers niveaux de la pensée (p. ex., regroupement, inférence, jugement) pour relever les caractéristiques d'un personnage.

- Demander aux élèves de chercher, dans le texte, des indices qui permettent de définir les caractéristiques d'un personnage de leur choix, à partir des critères suivants :

- les qualités, les défauts, les actions et les sentiments du personnage évoqués dans le texte;
- sa façon de parler à travers les dialogues;
- ses pensées à travers ses commentaires;
- les descriptions faites par l'auteur.

Les relations entre les personnages

Cette activité permet aux élèves d'utiliser divers niveaux de la pensée (p. ex., regroupement, inférence, jugement) pour déterminer les relations existant entre les différents personnages d'un texte.

- Demander aux élèves :
 - d'identifier le personnage principal et d'écrire son nom au milieu d'une page;

- d'inscrire sous son nom ses principales caractéristiques;
- d'indiquer sous forme de constellation les noms des autres personnages;
- de relever les sentiments du personnage principal envers les autres personnages et vice versa à l'aide de flèches entre les cases.

Le jeu des questions

Cette activité permet aux élèves de démontrer leur compréhension d'un texte avec un partenaire et de partager leurs connaissances, leurs découvertes et leurs questions.

- Demander aux élèves de lire un texte individuellement et de formuler trois questions.

- Former des dyades et leur demander de discuter du texte à partir des six questions en leur possession.

Les poèmes

Les activités de composition de poèmes en lecture permettent aux élèves de relever les mots-clés ou les idées importantes d'un texte. Elles leur permettent également de traduire leur compréhension d'un texte sous la forme d'un poème. Plusieurs variantes de ces activités sont détaillées ci-après.

Le poème en ligne

Il est composé d'un mot par vers et convient autant aux textes narratifs qu'informatifs. L'élève sélectionne une quinzaine de mots-clés qu'il organise selon sa propre logique. Il peut utiliser un même mot significatif du sujet du texte pour commencer et clore son poème.

Exemple 1	Exemple 2
Blanche-Neige	Blanche-Neige
Miroir	Seule
Reine	Rêveuse
Bûcheron	Apeurée
Sept	Perdue
Nains	Étonnée
Sorcière	Fatiguée
Pomme	Surprise
Vœu	Joyeuse
Poison	Confuse
Sommeil	Confiante
Coffre	Piégée
Prince	Endormie
Baiser	Adorée
Bonheur	Réveillée
Blanche-Neige	Sauvée
	Heureuse
	Blanche-Neige

Le poème pyramidal

Il se distingue par le nombre de mots par vers qui va croissant : le vers 1 comprend un mot, le vers 2, deux mots, le vers 3, trois mots et ainsi de suite.

Exemple

Blanche-Neige
 Attention!
 La pomme
 Peut être poison.
 Elle paraît pourtant bonne...
 Croque dedans, la belle demoiselle
 Et dors pour l'éternité, là-bas!
 Rêveuse Blanche-Neige, dans son précieux coffre scintillant,
 Adorée des sept nains, attendant le prince charmant.
 Il arrive déjà! Fier, sur son magnifique cheval blanc,
 Contemple, embrasse la belle et se marie enfin avec elle!

Les poèmes (suite)

Le poème téléphonique

Le nombre de vers est de 7 ou 10 (incluant l'indicatif régional) comme dans un numéro de téléphone. Le nombre de mots par vers correspond aux chiffres du numéro de téléphone de l'élève ou de l'école.

Exemple

Numéro de téléphone : 908-764-5321

premier vers : neuf mots

deuxième vers : dix mots (le chiffre 0 correspond à 10 mots)

troisième vers : huit mots, et ainsi de suite

Blanche-Neige

Un beau matin, dans la maisonnette des sept nains,

Blanche-Neige, jolie princesse traquée au cœur blessé, découvre la dînette.

Sept petits lits par ici, là sept assiettes,

Tombant de sommeil, rassemble les sept couchettes.

Se réveille doucement, découvre les nains.

Efface son gros chagrin.

Se met à chanter, danser,

Confiante, joyeuse, sauvée!

Aimée, heureuse!

Enfin!

Les arts visuels

Les activités détaillées ci-après permettent aux élèves de traduire leur compréhension d'un texte en utilisant des techniques artistiques variées.

L'arc-en-ciel

- Demander aux élèves de représenter le texte à l'aide de formes et de couleurs, et de donner un titre à leur dessin.

La murale

- Inviter les élèves à participer à un projet collectif pour représenter une scène d'un livre ou des personnages préférés de textes, à l'aide d'une technique définie à l'avance (p. ex., pastel, gouache).

La maquette

- Demander aux élèves de représenter une scène d'un texte en trois dimensions (p. ex., dans une boîte à chaussures).

La courtépointe

- Inviter les élèves à participer à une œuvre collective de la façon suivante :

- Demander à chaque élève de choisir un carré parmi des carrés de couleur différente.
- Demander à chaque élève de choisir une partie de texte.
- Faire dessiner ou faire un collage de la partie du texte choisi sur le carré.
- Inviter l'élève à composer une phrase en lien avec le texte et à l'écrire sur le carré.
- Assembler les carrés sur une grande feuille ou un tableau d'affichage pour en faire une courtépointe.

L'affiche publicitaire

- Inviter les élèves à représenter une scène ou des personnages préférés d'un texte à la manière d'une affiche de cinéma.
- Demander aux élèves d'ajouter des noms de comédiens fictifs pour les rôles, un slogan et une courte critique.

La lecture à l'aide d'un outil organisationnel

Certaines activités de lecture seront facilitées par l'utilisation d'outils organisationnels pour faire ressortir les idées importantes des textes. Ces outils permettent également d'organiser, de schématiser, de comparer ou de résumer des renseignements. Plusieurs variantes d'outils organisationnels sont détaillées ci-après.

Le diagramme de Venn

Le diagramme de Venn permet aux élèves de représenter des différences, des ressemblances ou des points communs (p. ex., comparer la situation initiale, les personnages, l'intrigue, le dénouement, les illustrations). Il peut s'appliquer à l'étude de personnages dans un seul texte ou de concepts dans plusieurs textes.

Le tableau comparatif

Le tableau comparatif est une autre façon de représenter les ressemblances et les différences. Il s'applique davantage à l'étude des personnages ou de concepts à partir d'un seul texte.

Exemple

Qualités du personnage X	Qualités communes de X et Y	Qualités du personnage Y

Le cadre de récit

Le cadre de récit sert à guider un lecteur du début jusqu'à la fin d'une histoire et à mieux comprendre, retenir et apprécier un texte narratif. Le cadre de récit doit être complété pendant leur lecture.

La ligne du temps

La ligne du temps permet de représenter une suite de faits ou l'évolution des personnages dans un texte dans l'ordre chronologique.

Le texte en dessin

Le texte en dessin permet aux élèves d'illustrer, à la façon d'une bande dessinée, les éléments importants du texte et de les accompagner d'une courte phrase explicative.

La carte géographique

La carte géographique permet aux élèves de tracer sur une carte ou un plan, le voyage d'un personnage en ajoutant une légende ou des notes explicatives (p. ex., situer sur une carte du monde le trajet emprunté par un personnage du texte).

L'arbre généalogique

L'arbre généalogique permet aux élèves de faire ressortir les liens de parenté entre les personnages en construisant un arbre généalogique.



Pour un exemple de gabarit d'un cadre de récit, visiter le site atelier.on.ca et consulter le module *Lecture au service de l'écriture* (dans Documents à imprimer – Outils organisationnels).

La réaction à la lecture

Les contenus d'apprentissage associés à la réaction à la lecture mettent en évidence des actions précises à poser après la lecture afin d'assimiler les idées exprimées dans les textes et de pouvoir appliquer les nouveaux acquis dans d'autres contextes :

- mettre en relation son intention de lecture initiale et les objectifs atteints;
- discuter d'œuvres d'auteurs ou d'illustrateurs chevronnés et en partager l'appréciation;
- justifier son appréciation à l'aide d'un questionnaire sur les éléments d'écriture.

Pistes de questionnaire pour évaluer si les objectifs de lecture ont été atteints

Pour aider l'élève à développer l'habileté à évaluer s'il ou elle a atteint ses objectifs de lecture, l'enseignante ou l'enseignant guide la réflexion en lui posant des questions telles que :

- Pourquoi as-tu lu ce texte? Pourquoi penses-tu avoir atteint ou pas ton intention de lecture?
- Qu'as-tu appris de nouveau?
- Est-ce que les idées de l'auteur ont répondu à toutes tes questions? Quelles questions te poses-tu encore?
- À qui et pourquoi recommanderais-tu ce texte?
- Comment t'es-tu senti pendant la lecture (p. ex., ennuyé, captivé)?

Pistes de questionnaire pour justifier son appréciation d'un texte

Pour aider l'élève à développer l'habileté à justifier son appréciation d'un texte à l'aide des éléments d'écriture, l'enseignante ou l'enseignant guide la réflexion en lui posant des questions, qui varieront selon le genre de texte lu. Ces questions peuvent porter sur :

- les idées présentées dans le texte :
 - Quelles sont les idées importantes présentées dans le texte?
 - Quels détails intéressants ont été ajoutés pour développer ces idées?
 - Penses-tu que les idées sont présentées clairement? Explique pourquoi.
- la structure du texte :
 - Qu'est-ce qui a capté ton intérêt dans l'introduction? Pourquoi?
 - Est-ce que la conclusion t'amène à faire une réflexion personnelle? Explique pourquoi.
 - Comment la structure correspond-elle au genre de texte? Explique pourquoi.

- le choix de mots :
 - Quels synonymes l’auteur a-t-il utilisés pour éviter la répétition? Lesquels trouves-tu intéressants?
 - Quelles images peux-tu te créer à l’aide des mots qu’il a utilisés?
 - Quels mots as-tu préférés? Pourquoi?
- la fluidité des phrases :
 - Peux-tu lire un passage qui a du rythme? Pourquoi l’as-tu choisi?
 - Que penses-tu des dialogues?
- le style de l’auteur :
 - Comment l’auteur a-t-il maintenu ton intérêt jusqu’à la fin?
 - Qu’est-ce qui te plaît ou ne te plaît pas dans le style de l’auteur (p. ex., « C’est trop formel. »; « J’aime son style humoristique. »)?
 - Connais-tu d’autres auteurs qui ont un style similaire? Lesquels?
- les conventions linguistiques :
 - Est-ce que cela te dérange que l’auteur ait omis de ponctuer son poème? Pourquoi?
 - Pourquoi l’auteur a-t-il délibérément fait des erreurs d’orthographe ou de règles d’accord dans son texte?
- la présentation :
 - Comment décrirais-tu l’apparence visuelle de ce texte?
 - Quels éléments d’organisation (p. ex., tableau, titre) préfères-tu? Pourquoi?

Activités de réaction à la lecture	
Le pigeonnier	Les réactions sur deux colonnes
Le bingo de lecture	Le carnet de lecture
Le journal dialogué	

Le pigeonnier

Cette activité permet aux élèves de partager leur appréciation des textes. Elle peut se poursuivre tout au long de l’année pour permettre aux élèves de « parler bouquin » en se recommandant des livres à lire.

- Disposer une pochette par élève sur une grande affiche (sans oublier l’enseignante ou l’enseignant). Avant de coller chaque pochette individuelle, inviter chaque élève à la personnaliser (p. ex., écrire son nom, illustrer son genre de texte préféré).

- Encourager les élèves à utiliser les pochettes comme boîtes aux lettres pour s’échanger des petits mots dans le but de recommander des livres à leurs pairs.

Le bingo de lecture

Cette activité donne à l'élève le choix de réagir, sur ce qui l'intéresse dans le texte qu'il ou elle vient de lire.

- Distribuer aux élèves un exemplaire du bingo de lecture et déterminer une ligne à compléter (p. ex., horizontale ou verticale).

- Inviter les élèves à écrire leurs réactions personnelles selon les cases données.

Exemple

Ce que j'ai le plus aimé dans le texte, c'est...	J'aurais aimé être à la place de... parce que...	Un personnage qui m'a beaucoup plu : _____. Voici pourquoi : ...
J'aurais aimé que l'histoire se termine plutôt par...	Je recommanderais ce texte à... parce que...	Si j'étais un enseignant ou une enseignante, je lirais ou ne lirais pas cette histoire à mes élèves parce que...
À la place du personnage principal, j'aurais fait des choses différentes. Voici ce que j'aurais fait :	Ce que j'ai le moins aimé dans mon texte, c'est...	Je donnerais ____ étoiles à ce texte parce que...

Le journal dialogué

Cette activité permet aux élèves de partager l'appréciation d'un même texte en entretenant une correspondance avec un partenaire. Le journal peut être tenu dans un cahier ou à l'ordinateur.

- Former des dyades et les inviter à choisir un texte commun. Les élèves déterminent à quel moment échanger le journal dialogué (p. ex., quotidiennement, tel jour de la semaine).
- Demander aux élèves de gérer le journal dialogué de la façon suivante :
 - l'élève A écrit une réaction;

– l'élève B réagit à ce qu'a écrit son partenaire et écrit une autre réaction.

- Indiquer un nombre minimum de réactions (p. ex., trois par élève et par texte).

Variante

- Le journal dialogué peut également s'effectuer entre l'élève et l'enseignante ou l'enseignant. L'élève écrit ses réactions qui seront alimentées en retour par les réactions de l'enseignante ou l'enseignant.

Les réactions sur deux colonnes

Cette activité permet à l'élève de partager son appréciation d'œuvres d'auteurs ou d'illustrateurs en établissant un dialogue direct avec les parties du texte qui suscitent des questions ou des réactions ou bien lui rappellent des souvenirs.

- Faire diviser une feuille de papier en deux colonnes.
- Intituler la première colonne « texte », la deuxième colonne « moi ».

- Demander aux élèves d'écrire au moins cinq entrées à partir d'un même texte, de la façon suivante :
 - dans la colonne « texte », écrire des idées qui les font réagir;
 - dans la colonne « moi », écrire un commentaire personnel vis-à-vis de l'énoncé, (p. ex., interpréter l'énoncé, donner son opinion, exprimer son sentiment, apprécier le style de l'auteur).

Le carnet de lecture

Cette activité permet aux élèves d'exprimer et de justifier leur appréciation d'un texte ou d'évaluer l'utilisation de leurs stratégies de lecture. Pour

des détails sur le déroulement du carnet de lecture, consulter le fascicule 3, Le carnet de lecture, p. 38.

LE DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS DANS LES CENTRES DE LITTÉRATIE



fascicule 2

L'accompagnement de petits groupes d'élèves en situation de lecture ou d'écriture guidée n'est possible pour l'enseignante ou l'enseignant que si le reste de la classe comprend parfaitement ce qui se passe et ce que l'on attend de chacun et chacune au niveau des comportements et du travail à faire dans les centres de littératie. C'est pourquoi il est important de bien suivre la procédure de mise en place des centres (voir le fascicule 2, Les centres de littératie, p. 31). Prendre le temps d'appliquer cette procédure facilite grandement par la suite la coordination de l'ensemble des activités qui se déroulent dans la classe.



Les activités auxquelles les élèves s'adonnent dans les centres de littératie visent essentiellement la consolidation ou le transfert des connaissances et des habiletés de communication orale, de lecture et d'écriture dans des contextes variés. On propose aux élèves des tâches très diverses qu'ils peuvent réaliser individuellement, en dyades ou en petits groupes, et qui présentent chacune un intérêt particulier et des défis surmontables. Les activités planifiées doivent s'appliquer à n'importe quel texte choisi par l'élève à son niveau d'autonomie, plutôt qu'à un texte spécifique.

Les centres de littératie aménagés dans la classe vont permettre aux élèves de faire des choix : choix des activités ou de leur ordre de réalisation, choix des textes à lire, ou choix de travailler seul ou en collaboration. En donnant aux élèves cette marge de manœuvre, l'enseignante ou l'enseignant accroît la motivation de chacun et de chacune, et favorise la différenciation. Ainsi, donner le choix du texte à lire va permettre à chaque élève de réaliser l'activité selon son niveau de lecture et suivant ses champs d'intérêt ou ceux que l'élève partage avec des camarades.



Pour de plus amples renseignements sur les centres de littératie, visiter le site atelier.on.ca et consulter les modules *Gestion de classe*, *Lecture au service de l'écriture* et *Lecture guidée*.



D'après le Rapport...

« Au cycle moyen, il devient de plus en plus important de déterminer en quoi les différences entre les sexes peuvent influencer sur le choix de textes, de sujets et sur les démarches d'enseignement qui conviennent aux garçons et aux filles. » (Table ronde des experts en littératie, 2004, p.17)

Des activités à la portée de chaque élève

Chaque connaissance ou habileté nécessaire à la réalisation des activités dans les centres de littératie doit avoir fait l'objet d'un enseignement explicite ou d'un entraînement structuré. Ainsi, les élèves seront davantage en mesure de résoudre par eux-mêmes, individuellement ou en petits groupes, les problèmes qu'ils rencontrent.



fascicules 4 et 5

La figure 19 propose des activités pouvant être modifiées ou adaptées selon les besoins des élèves et les objectifs d'enseignement poursuivis. D'autres suggestions d'activités sont données au fascicule 4, annexe E, p. 64 et au fascicule 5, p. 32 et 34.

Figure 19 : Exemples d'activités à réaliser dans les centres de littératie

Développer et enrichir son vocabulaire	Lis un texte de ton choix en repérant des mots qui te sont peu familiers ou que tu ne connais pas. Relève cinq de ces mots. Cherche leur définition. Écris cinq phrases se rapportant au sujet du texte en utilisant dans chacune, un des mots que tu viens d'étudier.
	Lis un texte narratif de ton choix en repérant des expressions figurées que l'auteur utilise. Choisis une ou deux de ces expressions et utilise le contexte pour expliquer ce qu'elles veulent dire.
	Choisis un texte. Trouve cinq adjectifs. Recherche un synonyme et un antonyme pour chacun d'eux. Compose cinq phrases en utilisant les synonymes ou les antonymes trouvés.
Consolider une notion de grammaire	Lis ou relis un court texte de ton choix en concentrant ton attention sur la description d'un personnage féminin ou masculin. Relève les adjectifs utilisés pour décrire son aspect physique ou son caractère. Compose un acrostiche à partir des initiales du nom du personnage que tu as choisi et utilise les adjectifs que tu as relevés. Vérifie la formation du féminin et la règle d'accord des adjectifs dans un ouvrage de grammaire.
	Lis un texte de ton choix en y relevant dix verbes conjugués au même temps. Écris ces dix verbes à l'infinitif. Choisis l'un de ces verbes et compose un texte original (p. ex., rap, poème pyramidal) en conjuguant le verbe à toutes les personnes du singulier et du pluriel au temps où tu l'as trouvé dans le texte.
Présenter le texte sous une autre forme	Compare ce texte à un autre que tu as déjà lu sur le même sujet. Relève les différences et les ressemblances dans un diagramme de Venn.
	Présente le texte de ton choix à l'aide d'un outil organisationnel (p. ex., carte géographique, arbre généalogique).
	Lis ou relis un texte narratif de ton choix en y recherchant une scène que tu pourras transformer en dialogue. Crée ce dialogue en vue d'un théâtre des lecteurs.
	Présente un personnage de ton texte sous la forme d'un poème téléphonique.
	Compose un poème (p. ex., téléphonique, rimé) qui décrit le conflit dans ton texte.
	Présente le texte sous la forme d'une bande dessinée ou d'une chanson.
	Reconstitue l'histoire d'un personnage sous la forme d'un journal.
	Réécrit l'histoire à une autre époque ou dans un autre endroit.
	Modifie la situation initiale, l'intrigue ou bien le dénouement.
	Réécrit le texte en ajoutant ton propre personnage dans l'histoire.

Figure 19 : Exemples d'activités à réaliser dans les centres de littératie (suite)

Faire une mini-recherche sur un sujet à l'étude	Consulte des textes (p. ex., imprimés, électroniques) se rapportant à un sujet de ton choix, présentement étudié en classe, en prenant en note l'information qui te paraît la plus importante ou que tu découvres au fil de ta lecture. Présente de façon originale quelques-unes des données que tu as recueillies.
Observer les éléments d'écriture	Lis quelques textes d'un même auteur en cherchant à y repérer quelques exemples d'éléments d'écriture bien utilisés. Note ces exemples en identifiant les éléments d'écriture que tu as repérés.
	Choisis un élément d'écriture parmi les suivants : structure, choix de mots ou fluidité des phrases, et écris-le dans ton cahier. Lis deux ou trois courts textes en cherchant à y repérer un exemple d'utilisation de cet élément d'écriture. Note le titre de chaque texte et donne pour chacun l'exemple que tu as repéré. Choisis celui qui illustre le mieux selon toi l'utilisation de l'élément d'écriture et explique ton choix.
Réagir à la lecture d'un texte	Choisis un auteur ou un illustrateur que tu aimes beaucoup. Effectue des recherches sur cette personne et note tes découvertes à l'aide d'un outil organisationnel.
	Trouve un autre titre au texte que tu viens de lire. Explique dans un court paragraphe pourquoi il te semble bien convenir.
	Lis deux ou trois courts textes au complet en vue de pouvoir donner à chacun une note d'appréciation allant de 1 à 3 en justifiant brièvement chaque note.
	Lis un texte de ton choix. Écris trois questions que tu aimerais poser au personnage principal.
	Lis deux livres du même auteur. Quel livre préfères-tu? Donne plusieurs raisons qui justifient ton choix dans un paragraphe de 40 à 60 mots. Lirais-tu un troisième livre de cet auteur? Explique pourquoi.
	Lis un texte biographique. Explique à un camarade pourquoi on a écrit un texte sur cette personne.
	Lis un article de ton choix. Explique à la classe le message qui y est véhiculé et sur lequel l'auteur veut nous faire réfléchir.
	Pense à une personne qui pourrait apprécier le texte que tu viens de lire. Compose un message pour lui recommander ce texte.

La feuille de route

Chaque activité à réaliser dans les centres de littératie doit être présentée aux élèves et il est préférable d'accompagner chacune d'une feuille de route pour définir avec précision le cadre de réalisation de l'activité et favoriser l'autonomie au travail. Il revient aux enseignants d'élaborer eux-mêmes ce document et d'en expliquer la fonction et l'utilité aux élèves.

Chaque feuille de route devrait inclure :

- le titre de l'activité et son numéro d'identification dans la série;
- des précisions au sujet des critères de choix du texte à lire (p. ex., forme de discours, genre de texte);

- une description de la marche à suivre :
 - consignes courtes, claires et précises,
 - style télégraphique;
- un ou des exemples au besoin;
- une liste du matériel requis;
- des indications au sujet des outils de référence pouvant être consultés (p. ex., ouvrages, référentiels).

La figure 20 présente un exemple de feuille de route. Un gabarit de cet exemple est fourni à l'annexe A.

Figure 20 : Exemple de feuille de route

Activité n° 6		Ma famille	
Description de l'activité	Lis un conte de ton choix. Sélectionne trois mots que tu ne connais pas bien ou pas du tout puis : – effectue une recherche pour trouver la signification de chaque mot et en comprendre le sens dans la phrase où il est utilisé; – identifie le radical, le préfixe ou le suffixe; – recherche un maximum de mots de la même famille. Choisis ton mot préféré et présente sa famille de mots de façon originale.		
Exemple	Mot choisi : verdâtre Définition : d'un vert sale Radical : ver suffixe : âtre Mots de la même famille : vert, verdir, reverdir Présentation : un rébus		
Matériel requis	Ordinateur (traitement de texte) Feuilles volantes		
Outils de référence	Dictionnaires Encyclopédie informatisée L'activité De la racine aux branches		

L'évaluation des activités et des expériences d'apprentissage

Les moments d'objectivation auxquels les enseignants et les élèves s'adonnent à la suite des activités réalisées dans les centres de littératie donnent l'occasion de vérifier auprès des élèves, la pertinence et le fonctionnement des activités et d'écouter les raisons qui ont pu contrarier le bon déroulement d'une activité ou sa réalisation. Il est également important que l'enseignante ou l'enseignant consacre du temps à l'observation directe des comportements et des travaux en cours de réalisation dans les centres, un examen des données recueillies devant lui permettre d'identifier les apprentissages à consolider, d'orienter son action pédagogique et de cibler ses interventions.

Un exemple de grille d'évaluation des activités réalisées dans les centres de littératie est présenté à la figure 21. Un gabarit de cet exemple est fourni à l'annexe B.

Figure 21 : Exemple de grille d'évaluation

Cocher pour chaque réponse affirmative Date : 12 oct. 2007	Activités								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Les textes sont au niveau de lecture des élèves.	✓	✓		✓	✓		✓	✓	
Le matériel est suffisant.		✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Le matériel est utilisé.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Les référentiels sont accessibles.	✓				✓	✓	✓	✓	
Le regroupement d'élèves est approprié.		✓	✓	✓		✓	✓	✓	
L'intérêt est maintenu.	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	
Le temps alloué est approprié.	✓	✓		✓	✓		✓	✓	
La feuille de route est comprise et suivie.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
L'exemple fourni est explicite et facilite la compréhension de l'activité.		✓		✓	✓		✓	✓	
Les apprentissages sont observables et mesurables.	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	
Les modifications à apporter									
Commentaires : L'activité 3 est à revoir. Plusieurs adaptations sont à faire. Revoir les sondages des champs d'intérêt des élèves en lecture et trouver des textes correspondant mieux à leurs préférences. Les activités 2 et 7 sont à garder dans les centres pour le trimestre ou l'année. Considérer l'achat de marqueurs de couleur et de matériel de bricolage. Les élèves veulent peaufiner la présentation de leurs productions. Retravailler ou remplacer les exemples sur les feuilles de route 1, 3 et 6. Aménager un autre lieu pour la réalisation de l'activité 5. L'activité 7 est très populaire chez les garçons. En créer une autre semblable.	Ajouter des marqueurs de couleur. Former des dyades.	Laisser pour une autre semaine en changeant les textes.	Textes peu motivants. Perte d'intérêt. À modifier.	Très bien reçue.	Trop d'élèves dans le même centre.	Textes trop longs.	À garder toute l'année. Changer les textes selon le thème.	Acheter plus de matériel de bricolage pour la publication.	

Une fiche d'observation comme celle présentée à la figure 22 permet de recueillir des renseignements sur le savoir être, le savoir et le savoir faire des élèves. Ces données d'observation aident l'enseignante ou l'enseignant à orienter ses interventions. Un gabarit de cette fiche est fourni à l'annexe C.

Figure 22 : Exemple de fiche d'observation

Comportements et habiletés observés dans les centres de littératie					
Nom des élèves	Activités	Utilisation des feuilles de route	Réalisation de la tâche	Autonomie au travail	Coopération avec les autres
Jean Marené	1 - 2 - 3 4 - 5 - 6	Suis bien les feuilles de route.	Activité 1 faite trop vite. Activité 2 soignée.	Besoin de rappels (+++) pour se remettre à la tâche.	Travaille bien avec les autres.
Julie Savard	1 - 2 - 3 4 - 5 - 6	Ne comprends pas toujours les consignes (Activités 2, 4 et 5).	Belles illustrations. Activité 1 et 2 à revoir en conférence individuelle.	Toujours à la tâche.	N'aime pas partager les ressources et le matériel.

Il faut aussi donner aux élèves le temps et les moyens de porter un regard sur leurs expériences dans les centres de littératie, d'une part pour les responsabiliser et d'autre part pour tenir compte de ce qu'ils ont à dire et négocier par la suite, au besoin, les modalités de réalisation des activités. Une fiche d'autoévaluation est proposée à l'annexe D et peut servir d'amorce à des discussions en groupe classe ou à des entretiens en conférence individuelle.

L'EXPLOITATION DES OUTILS INFORMATIQUES ET D'INTERNET EN LECTURE

Les technologies de l'information et de la communication (TIC), notamment l'ordinateur et Internet, permettent de diversifier les ressources et les pratiques pédagogiques ainsi que les modalités de réalisation des travaux scolaires. Bon nombre d'élèves acceptent mieux ces modalités du fait de l'expérience qu'ils ont de cet environnement. En revanche, elles n'offrent aucun raccourci pour ce qui est du cheminement à faire pour apprendre à penser, à lire ou à écrire d'où l'importance d'utiliser à bon escient toutes les possibilités qu'elles offrent pour accompagner son enseignement.

« L'ordinateur peut jouer un rôle important dans la motivation des garçons et des filles selon leur propre style d'apprentissage. Il faut savoir les accompagner et profiter de toutes les possibilités qu'il nous offre. »

(Lemery, 2004, p. 56)

Le projet de recherche d'information illustre peut-être le mieux cette manière de conjuguer contrainte et liberté dans l'enseignement. En effet, cette recherche est régie par des règles préétablies et une démarche structurée devant être suivies, mais autorisant par ailleurs des choix, notamment au niveau des documents. De plus, elle expose l'internaute à tous les registres de langue au cours de ses excursions dans Internet, langue courante surtout, mais aussi langue familière et soutenue. On peut concevoir que cet usage raisonné de l'ordinateur et d'Internet stimule l'apprentissage. Il permet d'entraîner les élèves à prendre conscience du fait que les textes diffusés au moyen d'Internet, comme ceux diffusés au moyen d'autres médias, véhiculent du vrai et du faux, du riche et du banal et une abondance d'information superflue. La régularité d'un tel entraînement peut ainsi contribuer à maximiser l'usage à bon escient de l'ordinateur.



La connaissance des outils informatiques

Les choix pédagogiques des enseignants dépendent des moyens dont ils disposent et de ce que les élèves font et savent déjà. Il est donc important qu'ils connaissent bien l'équipement et les ressources informatiques que l'école met à leur disposition et qu'ils fassent le point sur les connaissances que les élèves ont de ces ressources et de leurs usages. Ce travail préliminaire doit aider les enseignants à déterminer ce qui est nouveau pour les élèves ainsi que les connaissances et les habiletés dont ils ont besoin pour comprendre ce que l'on attend d'eux et savoir comment procéder.

Ainsi, le vocabulaire de base, technique ou spécialisé, se rapportant au matériel informatique (p. ex., périphérique, matériel multimédia), aux outils sur Internet (p. ex., navigateur Web, moteur de recherche) et à leurs fonctionnalités (p. ex., signet, formulation de requête) doit être enseigné aux élèves de façon directe et être systématiquement utilisé par la suite de façon à faciliter son acquisition et favoriser la compréhension de ce dont on parle et de ce qu'il faut faire. Les néologismes étant nombreux dans ce domaine, on conçoit l'intérêt que peuvent présenter ces moments d'étude au cycle moyen. Notons à ce sujet que l'Office québécois de la langue française diffuse dans sa bibliothèque virtuelle le vocabulaire d'Internet. Cette banque de données fournit des renseignements précieux sur l'histoire et la formation des mots et des familles de mots nouveaux (p. ex., *clavarder*, *clavardage*, *clavardeur*), ce qui permet d'appréhender dans un même temps concept, notion, dispositif et personne (p. ex., *naviguer*, *navigation*, *navigateur*).

On ne peut qu'encourager les enseignants à consulter ce type de ressources ainsi que la documentation pédagogique actuelle concernant l'exploitation des technologies de l'information et de la communication à l'école. Ils sont de ce fait plus à l'aise pour entraîner les élèves à la recherche d'information, cet usage pédagogique d'Internet devenant de plus en plus courant à partir du cycle moyen.

L'entraînement à la recherche d'information en utilisant Internet

La démarche est semblable à la démarche de recherche scientifique qui comprend l'exploration, l'expérimentation, l'observation et l'évaluation ainsi que l'analyse et la présentation des données. Les enseignants du cycle moyen ont la responsabilité de familiariser graduellement les élèves avec les principales étapes de cette démarche en recourant au modelage et au questionnement, en proposant aux élèves des exercices favorisant l'adoption de bonnes habitudes de travail et de recherche, et en les invitant à réaliser des projets de recherche d'information qui sont en lien avec les thèmes ou les sujets étudiés en classe.

Ces étapes sont les suivantes :

- cerner le sujet de la recherche;
- rechercher l'information (interroger des sources);
- vérifier la pertinence et la fiabilité de l'information trouvée;
- traiter et présenter l'information retenue.

La figure 23 présente quelques activités à associer à chacune de ces étapes au cycle moyen.

Figure 23 : Activités liées aux étapes de la recherche d'information

Étapes	Activités d'entraînement
1. Cerner le sujet de la recherche	Présenter aux élèves la question de recherche puis les inviter à l'écrire sur une fiche. Entraîner les élèves à réfléchir sur le sujet à l'aide d'un questionnaire tel que : • Qu'est-ce qu'on me demande? • Quels sont les mots-clés? • De quoi est-ce que j'ai besoin? Demander aux élèves de déposer la fiche qu'ils ont préparée sous l'écran de l'ordinateur pour ne jamais la perdre de vue.
2. Rechercher l'information (interroger les sources)	Expliquer ou rappeler préalablement aux élèves : • pourquoi il est important de cibler sa recherche d'information quand on utilise Internet (p. ex., pour trouver rapidement l'information dont on a besoin, pour ne pas se perdre dans le Web); • la façon de procéder pour cibler une recherche (p. ex., il faut formuler une requête à partir des mots-clés de la question de recherche). Entraîner les élèves à faire des essais de formulation de requêtes à partir des exemples suggérés à l'annexe E ou d'autres, pour repérer le ou les documents qui leur paraissent les plus pertinents.

Figure 23 : Activités liées aux étapes de la recherche d'information (suite)

Étapes	Activités d'entraînement
3. Vérifier la pertinence et la fiabilité de l'information trouvée	Expliquer ou rappeler préalablement : • pourquoi il est important de vérifier la pertinence et la fiabilité de l'information trouvée dans un site Web (p. ex., pour répondre à la question de recherche et pas à autre chose, pour utiliser des renseignements justes); • la façon de procéder (p. ex., il faut survoler le texte en cherchant à y repérer des détails utiles, incluant des renseignements sur l'auteur et l'éditeur du site, un logo, la présence d'une page d'accueil, de liens hypertextes, d'une date). Entraîner les élèves à trouver des documents authentiques à partir d'une question de recherche simple (p. ex., quelles sont les couleurs de l'arc-en-ciel?) à l'aide d'un questionnement tel que : • L'information est-elle utile compte tenu de la question de recherche? • L'information est-elle fiable? (As-tu trouvé le nom et le titre ou la profession de l'auteur du texte, le nom de l'éditeur du site, un logo?) • L'information est-elle actuelle? (As-tu trouvé une date? Indique-t-elle que le document a été récemment mis à jour?) • L'information est-elle complète? (As-tu trouvé dans le texte toutes les données dont tu as besoin pour répondre à la question de recherche?) • Le texte renferme-t-il un point de vue particulier? (Y as-tu trouvé des faits ou des opinions qui l'indiquent?)
4. Traiter et présenter l'information retenue	Expliquer aux élèves l'importance de faire une première lecture rapide du ou des documents qu'ils ont retenus. Entraîner les élèves à : • prendre en note les renseignements dont ils ont besoin pour répondre à la question de recherche; • noter leurs sources d'information (p. ex., adresse du site visité) et la date de leur consultation en leur expliquant ou en leur rappelant à quoi ça sert et comment procéder; • organiser logiquement les renseignements qu'ils ont recueillis (p. ex., sous des rubriques, à l'aide d'un outil organisationnel).

ANNEXES

Annexe A – Gabarit d’une feuille de route

Annexe B – Gabarit pour l’évaluation des activités réalisées dans les centres de littératie

Annexe C – Fiche anecdotique – L’observation directe

Annexe D – Fiche d’autoévaluation de l’élève

Annexe E – Astuces pour formuler une requête sur Internet

Annexe A : Gabarit d'une feuille de route

Activité n°		Titre :	
Description de l'activité			
Exemple			
Matériel requis			
Outils de référence			

Annexe B : Gabarit pour l'évaluation des activités réalisées dans les centres de littérature

Cocher pour chaque réponse affirmative		Activités								
Date :		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Les textes sont au niveau de lecture des élèves.										
Le matériel est suffisant.										
Le matériel est utilisé.										
Les référentiels sont accessibles.										
Le regroupement d'élèves est approprié.										
L'intérêt est maintenu.										
Le temps alloué est approprié.										
La feuille de route est comprise et suivie.										
L'exemple fourni est explicite et facilite la compréhension de l'activité.										
Les apprentissages sont observables et mesurables.										
Les modifications à apporter										
Commentaires :										

Annexe C : Fiche anecdotique – L’observation directe

Comportements et habiletés observés dans les centres de littératie						
Nom des élèves	Activités	Utilisation des feuilles de route	Réalisation de la tâche	Autonomie au travail	Coopération avec les autres	

Annexe D : Fiche d'autoévaluation de l'élève

Nom :		Semaine du :	
Jour :	Activité :	Jour :	Activité :
J'ai apprécié le temps passé dans le centre de littératie. Oui ☐ Non ☐		J'ai apprécié le temps passé dans le centre de littératie. Oui ☐ Non ☐	
J'ai concentré mon attention sur la tâche. Oui ☐ Non ☐		J'ai concentré mon attention sur la tâche. Oui ☐ Non ☐	
J'ai suivi la feuille de route. Oui ☐ Non ☐		J'ai suivi la feuille de route. Oui ☐ Non ☐	
J'ai fait preuve d'autonomie. Oui ☐ Non ☐		J'ai fait preuve d'autonomie. Oui ☐ Non ☐	
J'ai collaboré avec les autres. Oui ☐ Non ☐ s. o. ☐		J'ai collaboré avec les autres. Oui ☐ Non ☐ s. o. ☐	
Je suis fier ou fière de ce que j'ai accompli. Oui ☐ Non ☐		Je suis fier ou fière de ce que j'ai accompli. Oui ☐ Non ☐	
J'ai bien rangé le matériel. Oui ☐ Non ☐ s. o. ☐		J'ai bien rangé le matériel. Oui ☐ Non ☐ s. o. ☐	
Jour :	Activité :	Jour :	Activité :
J'ai apprécié le temps passé dans le centre de littératie. Oui ☐ Non ☐		J'ai apprécié le temps passé dans le centre de littératie. Oui ☐ Non ☐	
J'ai concentré mon attention sur la tâche. Oui ☐ Non ☐		J'ai concentré mon attention sur la tâche. Oui ☐ Non ☐	
J'ai suivi la feuille de route. Oui ☐ Non ☐		J'ai suivi la feuille de route. Oui ☐ Non ☐	
J'ai fait preuve d'autonomie. Oui ☐ Non ☐		J'ai fait preuve d'autonomie. Oui ☐ Non ☐	
J'ai collaboré avec les autres. Oui ☐ Non ☐ s. o. ☐		J'ai collaboré avec les autres. Oui ☐ Non ☐ s. o. ☐	
Je suis fier ou fière de ce que j'ai accompli. Oui ☐ Non ☐		Je suis fier ou fière de ce que j'ai accompli. Oui ☐ Non ☐	
J'ai bien rangé le matériel. Oui ☐ Non ☐ s. o. ☐		J'ai bien rangé le matériel. Oui ☐ Non ☐ s. o. ☐	

Annexe E : Astuces pour formuler une requête sur Internet

Description	Exemple
Être précis et entrer si nécessaire plusieurs mots ou expressions pour limiter la recherche.	Je recherche des noms de mammifères en péril en Ontario. Mots-clés : mammifères péril ontario Plutôt que : quels sont les mammifères en péril en Ontario? : <i>trop long</i> mammifères : <i>trop vaste</i>
Utiliser l'ordre naturel des mots.	Je recherche la distance de la terre à la lune. Mots-clés : distance terre lune
Utiliser des minuscules même pour les noms propres.	Je recherche de l'information sur l'explorateur De Lasalle. Mots-clés : explorateur de lasalle
Séparer tous les mots-clés par des espaces.	Je cherche des renseignements sur les mines de nickel de la ville de Sudbury. Mots-clés : mine nickel sudbury
Utiliser des guillemets pour chercher une expression exacte ou un texte précis dont on connaît un bout de phrase.	Je recherche des informations sur les peintres du Groupe des Sept. Mots-clés : peintres « groupe des sept » Je recherche le texte complet du poème « Pour faire le portrait d'un oiseau » de Jacques Prévert. Mots-clés : « pour faire le portrait d'un oiseau »
Entrer une partie de la réponse entre guillemets pour une recherche très précise.	Je recherche le nom du plus long fleuve du Canada. Mots-clés : « est le plus long fleuve du canada »

Annexe E : Astuces pour formuler une requête sur Internet (*suite*)

Description	Exemple
Vérifier rapidement la justesse d'une information en entrant l'idée principale dans un moteur de recherche pour vérifier si d'autres sites ont la même réponse.	Je veux m'assurer que le mont Everest est bien le plus haut sommet du monde. Mots-clés : « le mont everest est le plus haut sommet du monde » Je trouve des sites qui me le confirment.
Sélectionner l'onglet « images » sur la page d'accueil du moteur de recherche pour trouver des images.	Je recherche une image de Samuel de Champlain. Onglet : image Mots-clés : samuel de champlain
Utiliser les mots-clés fournis par l'enseignant dans un moteur de recherche pour trouver de l'information dans un site particulier.	Je fais une recherche sur le système digestif. Mots-clés : « système digestif » site : erpi.com

LES PISTES D'ENSEIGNEMENT

Cette section présente des sujets de minileçons, pratique d'enseignement efficace avant d'entreprendre une séance de lecture autonome. Des exemples de leçons et des pistes pédagogiques sont ensuite proposés. Les enseignants pourront les emprunter à leur guise et les adapter en tenant compte du profil des élèves et de l'évolution des apprentissages du groupe classe de manière à faire évoluer les acquis à partir de ce que les élèves font et savent.

La minileçon constitue la plus ponctuelle des interventions pédagogiques et ne remplace en aucun cas l'enseignement formel. Cette pratique d'enseignement efficace sert à rappeler une notion, une stratégie ou une routine avant la tenue d'une activité de lecture nécessitant des connaissances ou des habiletés particulières. La minileçon ne dure généralement qu'une dizaine de minutes. La figure 24 propose des sujets de minileçons pouvant être offertes avant d'entreprendre une lecture partagée en collaboration ou une lecture autonome.

Figure 24 : Sujets de minileçons

Vocabulaire et notions de grammaire	
– les préfixes ou les suffixes	– les expressions figurées
– le radical des mots	– la ponctuation
– le genre et le nombre	– les types de phrases
– les synonymes ou les antonymes	– la classe des mots
– les métaphores ou les comparaisons	
Expression	
– la lecture par unités de sens	– la lecture fluide
– la lecture expressive	
Compréhension	
– le <i>comment</i> d’une stratégie de lecture	
Genres de textes	
– la structure d’un texte (selon son genre)	– l’interprétation des représentations graphiques
– les caractéristiques d’un genre de texte	– la table des matières
– l’utilisation d’un glossaire	
Réaction au texte	
– la définition d’une émotion, d’une opinion, d’un point de vue, etc.	– les éléments d’écriture



fascicule 4

Les interventions pédagogiques qui suivent sont de nature plus soutenue. Elles portent sur l’enseignement de stratégies de compréhension et sur le développement des habiletés en littératie critique. Ces exemples de leçons et pistes pédagogiques sont répertoriés à la figure 25. On recommande aux enseignants de se référer au fascicule 4 (voir figure 12, p. 32; figure 14, p. 40 et figure 16, p. 49) pour se remémorer le déroulement de chaque situation de lecture.

Figure 25 : Exemples de leçons et pistes pédagogiques

Enseignement de stratégies de compréhension	Page
Exemple de leçon de lecture partagée : Enseignement explicite de la stratégie Apprécier	100
Exemple de leçon de lecture guidée : Consolidation de la stratégie Vérifier sa compréhension	104
Développement des habiletés en littératie critique	
Piste pédagogique pour présenter le concept de point de vue	107
Piste pédagogique pour l'exploration du concept de point de vue dans les quatre situations d'enseignement en lecture	109
Exemple de leçon de lecture partagée (6 ^e année) : Lecture critique du texte <i>Un brave soldat</i>	113
Piste pédagogique pour exploiter un album illustré	120

EXEMPLE DE LEÇON DE LECTURE PARTAGÉE : ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE LA STRATÉGIE APPRÉCIER

LIEN AVEC LE PROGRAMME-CADRE DE FRANÇAIS

Attente ciblée

L'élève doit pouvoir expliquer les textes lus en faisant des rapprochements avec d'autres textes et ses expériences personnelles.

Contenus d'apprentissage ciblés (Réaction à la lecture)

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit :

- discuter des œuvres d'auteurs et d'illustrateurs, et en partager l'appréciation;
- exprimer et justifier son appréciation d'un texte à l'aide d'un questionnaire sur les éléments d'écriture.

OBJECTIFS DE LA LEÇON

- Enseigner explicitement la stratégie de lecture Apprécier, à partir de courts textes d'un magazine.
Note : L'enseignante ou l'enseignant prévoira des séances d'entraînement à l'application de cette stratégie pour chaque genre de texte prescrit au programme.
- Amener les élèves à réagir au texte lu en s'appuyant sur une analyse des éléments d'écriture.

CONTEXTE

L'enseignante ou l'enseignant planifie d'introduire l'activité du cercle de lecture à ses élèves. Afin de s'assurer que les élèves comprennent ce que l'on attend d'eux ou comment faire quand vient le temps de réagir à une lecture (beaucoup ne dépassant pas le stade du « J'aime » ou « Je n'aime pas » en réaction à leurs lectures) et donc d'enrichir les échanges lors de l'activité, il ou elle enseigne explicitement la stratégie Apprécier.

CONNAISSANCES ET HABILETÉS PRÉALABLES

- Stratégies de compréhension :
 - Activer ses connaissances antérieures
 - Prendre des notes
 - Se poser des questions
- Éléments d'écriture (voir p. 30)

DURÉE APPROXIMATIVE

Quatre séances de 25 à 35 minutes

MATÉRIEL ET RESSOURCES

- Magazine pour la jeunesse, en copies multiples
- Référentiel de la démarche d'enseignement de la stratégie Apprécier (voir la figure 15)
- Gabarit de la démarche d'enseignement explicite d'une stratégie sur un bloc de conférence (à construire avec les élèves à l'aide du référentiel susmentionné)

VOCABULAIRE REQUIS

- analyser, réagir, apprécier
- point de vue, fait, opinion, sentiment, émotion

SÉANCE 1 : MISE EN SITUATION ET EXPLORATION

Mise en situation

- Présenter aux élèves les objectifs de la leçon.
- Revoir avec les élèves les éléments d'écriture pouvant servir à justifier son appréciation d'un texte : idées, structure, choix de mots, fluidité des phrases, style, conventions linguistiques et présentation.
- Illustrer à l'aide d'un contre-exemple puis d'un exemple, le comportement à modifier puis le comportement souhaité :
 - lire un article tiré du magazine et conclure en disant : « C'était bien. J'ai bien aimé » ou « Bof ».
 - relire le texte, mais en concluant cette fois : « L'article est court. Son titre dit bien de quoi il s'agit et le sujet m'intéresse parce que... Le texte se lit bien. L'information m'a permis de comprendre comment ça marche. Il y a quelques mots techniques que je ne connaissais pas comme ..., mais ils sont expliqués. La police de caractères est sans fantaisie, ce qui est normal pour ce genre de texte. L'auteur ne cherche pas à séduire mais à expliquer. Une seule chose me gêne. Je pense que ce qu'il dit en conclusion sur... n'est pas toujours vrai, la preuve c'est que... ».
- Inviter les élèves à commenter ces deux comportements en mettant en évidence ce qui les distingue.
- Compléter avec les élèves le *quoi* et le *pourquoi* de la stratégie Apprécier à l'aide du gabarit préparé à cet effet sur un bloc de conférence.

Exploration : Modelage du *comment* de la stratégie

- Présenter aux élèves un autre texte du magazine en leur précisant qu'il va servir à démontrer comment appliquer la stratégie Apprécier.
- Lire le texte aux élèves.
- Modeler devant les élèves les quatre premières étapes du *comment* de la stratégie en réfléchissant tout haut pour montrer ce qu'il se passe lorsque :
 - Je m'assure de bien comprendre le texte.
 - Je prends des notes.
 - Je me pose des questions sur le message.
 - Je me demande ce qui capte mon attention dans le texte (éléments d'écriture).
- Compléter progressivement le *comment* de la stratégie en collaboration avec les élèves à l'aide du gabarit préparé à cet effet sur un bloc de conférence.
- Poursuivre le modelage de la stratégie en justifiant son appréciation du texte.

SÉANCE 2 : PRATIQUE GUIDÉE

- Revoir la stratégie avec les élèves à l'aide du référentiel construit en collaboration.
- Inviter un ou une élève volontaire à faire le modelage du *comment* de la stratégie à partir d'un autre texte en lui assurant qu'il ou elle recevra de l'aide tout au long de la démonstration.
- Lire le texte choisi en collaboration.
- Guider l'élève dans sa réflexion pendant et après la lecture en lui demandant par exemple :
 - d'identifier le genre du texte;
 - de dégager le message qui y est véhiculé;
 - de repérer les idées ou les mots qui révèlent le point de vue de l'auteur;
 - de signaler si une phrase ou des mots indiquent que l'auteur cherche à influencer ses lecteurs;
 - d'expliquer pourquoi il ou elle est d'accord ou n'est pas d'accord avec le message;
 - de dire quels éléments d'écriture ont le plus retenu son attention dans le texte et pourquoi.

SÉANCE 3 : PRATIQUE COOPÉRATIVE

- Revoir la stratégie avec les élèves à l'aide du référentiel construit en collaboration.
 - Former des dyades en expliquant aux élèves qu'ils vont s'entraîner à appliquer le *comment* de la stratégie Apprécier à partir d'un autre texte tiré du magazine.
 - Indiquer aux élèves la page et le titre du texte à lire.
 - Demander aux élèves d'appliquer le comment de la stratégie en verbalisant leur pensée à leur partenaire pendant et après la lecture. Leur préciser que toutes les étapes doivent être respectées.
 - Circuler parmi les dyades en observant les élèves et en apportant de l'aide à ceux qui en ont besoin.
- Note* : L'enseignante ou l'enseignant prévoira selon les besoins des élèves d'autres séances de modelage et d'autres pratiques guidées et coopératives.

SÉANCE 4 : PRATIQUE AUTONOME

- Expliquer aux élèves qu'il va s'agir de préparer individuellement leur appréciation d'un autre texte du magazine en appliquant la stratégie Apprécier.
- Les inviter à revoir la stratégie à l'aide du référentiel préparé à cet effet en leur précisant qu'ils devront suivre le *comment* de la stratégie pendant et après la lecture pour arriver à justifier leur appréciation du texte.
- Leur indiquer la page et le titre du texte à lire et le temps qui leur est donné pour effectuer ce travail.
- Circuler parmi les élèves en observant leur comportement, repérer ceux qui éprouvent de la difficulté à appliquer la stratégie et leur apporter une aide ciblée.

OBJECTIVATION (APRÈS CHAQUE SÉANCE)

- Faire un retour sur les apprentissages en posant des questions telles que :
 - Qu'est-ce qu'on a fait? Qu'est-ce que tu as appris?
 - Peux-tu retracer les étapes de ton raisonnement? Qu'as-tu fait pour commencer? Et après?
 - Qu'est-ce qui a marché? Qu'est-ce qui n'a pas marché?
 - Qu'est-ce qui t'a gêné? Qu'est-ce qui t'a aidé?
 - La stratégie est-elle efficace?
 - Qu'est-ce qui t'a paru le plus difficile à faire?

Note : Rassurer les élèves en leur expliquant qu'ils auront de nombreuses occasions de s'entraîner à appliquer cette stratégie avec des textes de tous genres.

TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

- Inviter les élèves à réagir à leurs lectures dans leur carnet de lecture à l'aide d'une liste de questions génériques ou d'une question ouverte les invitant à exprimer librement leur pensée sur un sujet selon le projet de lecture (voir p. 75).

ADAPTATIONS

- Enregistrer les textes au préalable et inviter les élèves à suivre leur lecture sur papier.
- Proposer aux élèves des textes très courts.
- Inviter les élèves à travailler en dyades lors de la pratique autonome.

PISTES DE RÉFLEXION

L'enseignante ou l'enseignant prend le temps de s'interroger sur son enseignement :

- Cette expérience a-t-elle été positive? Les élèves se sont-ils investis dans le travail?
- Ont-ils aimé les textes sélectionnés? Ont-ils cherché à les comprendre?
- Ont-ils su dégager les messages que les textes véhiculaient et le point de vue de l'auteur?
- À quels éléments d'écriture ont-ils été le plus sensible : aux idées, à la structure des textes, au style de l'auteur, au choix de mots, à la fluidité des phrases, aux conventions linguistiques, à la présentation?
- À quels éléments d'écriture me faut-il les sensibiliser davantage? Par quels moyens est-ce que je peux y parvenir?
- Sont-ils parvenus à mettre en mots leur appréciation des textes et à dépasser le stade du « J'aime le texte » ou « Je n'aime pas le texte »?
- Quels élèves ont besoin d'une aide particulière?
- Qu'est-ce qui empêche tel élève de progresser? Qu'est-ce qui a été positif pour lui?
- Quelle expérience pourrait aider l'élève à transformer sa façon de faire?

Remarque : L'enseignante ou l'enseignant consigne ses réflexions et joint ses notes à d'autres données d'évaluation aux fins de la planification de l'enseignement.

EXEMPLE DE LEÇON DE LECTURE GUIDÉE : CONSOLIDATION DE LA STRATÉGIE VÉRIFIER SA COMPRÉHENSION

LIEN AVEC LE PROGRAMME-CADRE DE FRANÇAIS

Attente ciblée

L'élève doit pouvoir lire divers textes imprimés et électroniques en mettant sa connaissance du système de l'écrit et des stratégies de lecture au service de la construction de sens dans des situations variées.

Contenus d'apprentissage ciblés (Lecture)

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit :

- se servir d'indices graphophonétiques, sémantiques et syntaxiques pour décoder et construire le sens des textes à l'étude;
- confirmer ou rejeter ses prédictions initiales à la lumière d'autres détails tirés de sa propre expérience ou de son imagerie mentale et donnant lieu à de nouvelles prédictions.

OBJECTIFS DE LA LEÇON

- Consolider la mise en application de la stratégie Vérifier sa compréhension.
- Amener l'élève à identifier et à résoudre des problèmes de compréhension en appliquant le *comment* de la stratégie.

CONTEXTE

L'enseignante ou l'enseignant a fait l'enseignement explicite de la stratégie Vérifier sa compréhension, ce qui a donné lieu à la construction d'un référentiel avec le groupe classe. Cependant, la pratique autonome a révélé que quelques élèves n'appliquent pas le *comment* de la stratégie et ne parviennent pas à résoudre par eux-mêmes certains problèmes de compréhension. L'enseignante ou l'enseignant décide de rencontrer ce petit groupe d'élèves pour déceler les difficultés qu'ils rencontrent et les aider à transformer leur façon de faire. Il ou elle a présenté aux autres élèves une série d'activités à réaliser dans les centres de littératie et peut ainsi se concentrer sur le petit groupe de travail.

DURÉE APPROXIMATIVE

Une séance de 20 à 30 minutes

MATÉRIEL ET RESSOURCES

- Un texte court en copies multiples au niveau d'apprentissage du petit groupe
- Référentiel de la démarche d'enseignement de la stratégie Vérifier sa compréhension
- Référentiel des stratégies de dépannage connues des élèves, construit progressivement depuis le début de l'année en groupe classe (voir le tableau Stratégies de dépannage à la page 43)

VOCABULAIRE REQUIS

- vérifier
- repérer
- stratégie de dépannage

DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

Avant la lecture

- Présenter les objectifs de la leçon.
- Faire le survol du texte avec les élèves.
- Leur présenter quelques mots non familiers (ne pas les présenter tous afin d'inciter les élèves à décoder en utilisant les stratégies de dépannage).
- Revoir avec les élèves la stratégie à l'aide du référentiel construit en classe.
- Revoir aussi avec eux les stratégies de dépannage identifiées en classe depuis le début de l'année en utilisant le référentiel construit en classe.
- Les inviter à consulter ces deux outils tout au long de la séance.

Pendant la lecture

- Inviter les élèves à lire le texte individuellement.
- Circuler d'un élève à l'autre pour observer les tentatives de résolution de problèmes.
- Encourager chaque élève à verbaliser sa pensée en posant des questions telles que :
 - Pourquoi t'es-tu arrêté ici?
 - Qu'est-ce que tu ne comprends pas? Est-ce un mot ou une idée?
 - Peux-tu redire cette phrase dans tes propres mots?
 - Quelle stratégie de dépannage pourrait t'aider? Pourquoi?
 - Peux-tu redire le texte dans tes propres mots à présent ? Si non, quelle autre stratégie peux-tu utiliser?
 - Que fais-tu quand tu as résolu le problème?

Après la lecture

- Inviter les élèves à parler des stratégies de dépannage dont ils se sont servis et des problèmes qu'elles leur ont permis de résoudre.
- Leur demander de réagir au texte pour faire apparaître l'importance de vérifier sa compréhension.

OBJECTIVATION

- Faire un retour sur l'objectif de la séance en posant des questions telles que :
 - Pourquoi utilises-tu la stratégie Vérifier sa compréhension?
 - Qu'est-ce que tu as fait régulièrement pendant la lecture?
 - Qu'essayais-tu de faire lorsque tu t'arrêtais?
 - À quoi ont servi les notes que tu as prises?
 - Qu'as-tu fait lorsque tu ne comprenais pas un mot? une idée?
 - Quelles stratégies de dépannage t'ont le plus aidé?
 - Est-ce que tu as dû essayer plusieurs stratégies de dépannage pour résoudre un problème particulier? Si oui, quel était le problème et laquelle a marché?
 - Qu'est-ce qui te paraît le plus facile ou le plus difficile à faire?
 - Quand utilises-tu la stratégie Vérifier sa compréhension?
 - Qu'est-ce que cette stratégie te permet de faire?

PISTES DE RÉFLEXION

L'enseignante ou l'enseignant prend le temps de s'interroger sur son enseignement :

- Les élèves peuvent-ils expliquer dans leurs propres mots comment vérifier leur compréhension?
- Reconnaissent-ils volontiers un bris de compréhension?
- Ont-ils de la difficulté à identifier la source des problèmes qu'ils rencontrent (p. ex., décodage d'un mot, sens d'un mot, syntaxe)?
- Utilisent-ils une diversité de stratégies de dépannage ou toujours les mêmes?
- Quels élèves ont encore besoin de pratique dans l'application de la stratégie?
- Quelles connaissances grammaticales leur manquent?
- Quelle autre stratégie pourrait leur être utile?

Remarque : L'enseignante ou l'enseignant consigne ses réflexions et joint ses notes à d'autres données d'évaluation aux fins de la planification de l'enseignement.

PISTE PÉDAGOGIQUE POUR PRÉSENTER LE CONCEPT DE POINT DE VUE

Le tableau ci-après suggère une façon de présenter aux élèves le concept de point de vue et de les sensibiliser à saisir l'importance de comprendre les textes oraux, visuels, graphiques ou écrits selon différentes perspectives. La démonstration est axée sur des situations de la vie quotidienne et la présentation se fait oralement, par l'improvisation ou le jeu de rôles.

Cheminement	Description
Mise en situation	• Inviter les élèves à penser à un événement vécu récemment dans leur vie quotidienne (p. ex., journée champêtre, activité sportive). • Poursuivre en demandant à deux élèves volontaires de relater chacun un événement de leur choix. – Faire découvrir aux élèves, par quelques questions (p. ex., Pourquoi as-tu choisi de nous raconter cet événement en particulier?), que l'on rapporte souvent ce qui nous tient à cœur, c'est-à-dire ce qu'on veut bien faire savoir aux autres. – Expliquer aux élèves que ces deux élèves révèlent ainsi leur point de vue.
Exploration du concept	• Expliquer qu'on a tendance à voir les choses et les événements selon le point de vue de la personne qui parle sans trop se soucier de ceux et celles dont elle a peu parlé ou dont elle n'a pas parlé du tout et qui ont pourtant vécu la même expérience ou le même événement. • Planifier une activité de communication orale (p. ex., discussion, improvisation) et proposer aux élèves de se mettre à la place de personnes qui ont vécu autrement les événements racontés et de rapporter ce qu'elles ont pu vivre (p. ex., la mère qui a préparé la collation pour la sortie éducative, l'élève qui n'a pas pu y aller). • Faire remarquer aux élèves que ces personnes sont devenues « bien réelles » dès qu'on leur a permis d'exprimer leur point de vue et leur opinion. Préciser que leurs témoignages ont permis d'entrevoir les événements selon différents points de vue. • Demander aux élèves comment ces différents points de vue ont modifié leur façon de percevoir les événements.

Cheminement	Description
Approfondissement du concept	• Poursuivre en expliquant que, dans les textes, il y a beaucoup de personnages qui sont plus ou moins développés, selon l'intention de l'auteur. • Le leur démontrer en prenant cette fois pour exemple un texte que tous les élèves connaissent bien (p. ex., conte populaire, court récit) et leur demander de nommer les personnages qui l'animent et d'imaginer ceux qui manquent ou sont peu développés. • Planifier une activité de communication orale et inviter les élèves à choisir un des personnages dont on parle peu ou dont on ne parle pas du tout dans le texte, mais dont on peut imaginer la présence. Leur demander de raconter l'histoire selon la perspective de ce personnage. • Faire un retour avec les élèves en discutant avec eux des points de vue exprimés ou laissés dans l'ombre dans le texte. • Demander aux élèves comment la mise en lumière de ces différents points de vue a modifié leur façon de percevoir l'histoire et les personnages.
Conclusion	• Expliquer que le point de vue exprimé dans un texte est celui de l'auteur et de ses personnages et que donner la parole aux personnages qui n'y sont pas représentés permet d'avoir une vision différente des faits, des événements et du monde. Ajouter que cette façon de faire nous permet de façonner nos propres opinions, de prendre position dans des situations problématiques et d'agir dans ce sens dans le quotidien.

PISTE PÉDAGOGIQUE POUR L'EXPLORATION DU CONCEPT DE POINT DE VUE DANS LES QUATRE SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT EN LECTURE

L'enseignante ou l'enseignant a présenté aux élèves le concept de point de vue en prenant appui sur des expériences qu'ils vivent au quotidien (voir p. 48 et 107). Il ou elle estime que les élèves sont prêts à explorer ce concept à travers des textes abordant des questions d'actualité. Le tableau suivant présente un exemple de planification de l'enseignement associé à l'exploration du concept de point de vue par l'entremise d'une variété de textes en situation de lecture aux élèves, partagée, guidée et autonome. Les pistes d'enseignement suggérées devraient permettre de canaliser la réflexion des élèves sur des questions authentiques et de favoriser ainsi l'exercice de la pensée critique et créative.

Situation d'enseignement	Lecture aux élèves	Lecture partagée (enseignement explicite)	Lecture guidée	Lecture autonome
Mise en situation et aperçu du déroulement	• Présenter aux élèves l'objectif de la séance. • Présenter le ou les textes sélectionnés pour la lecture ainsi que l'intention de lecture. • Leur enseigner les mots qu'ils ont besoin de comprendre pour suivre la lecture. • Lire le texte aux élèves en s'arrêtant occasionnellement, à des moments stratégiques, pour réfléchir à haute voix.	• Amorcer la séance en lançant un mot ou une idée (p. ex., musique, passe-temps) qui génère des réactions différentes parmi les élèves et attirer l'attention du groupe sur les points de vue qui diffèrent. • Rappeler que tout texte est produit selon un point de vue et reflète ainsi un point de vue particulier. • Présenter l'intention de lecture puis le ou les textes sélectionnés pour la lecture. • Leur enseigner les mots qu'ils ont besoin de comprendre avant d'entreprendre la lecture. • Suivre les étapes de l'enseignement explicite du concept.	• Regrouper les élèves qui ont besoin d'une aide différenciée pour atteindre l'objectif poursuivi. • Présenter aux élèves l'objectif de la séance. • Revoir avec les élèves le concept de point de vue ainsi que le vocabulaire associé à ce concept en clarifiant notamment à l'aide d'exemples ce que désigne un point de vue exprimé ou manquant. • Leur présenter le ou les textes et définir avec eux l'intention de lecture. • Leur présenter les mots qu'ils ont besoin de comprendre avant d'entreprendre la lecture. • Discuter avec chaque élève de l'utilisation du concept pendant leur lecture individuelle.	• Donner une minileçon pour revoir le concept de point de vue. • Présenter aux élèves l'intention de lecture. • Circuler parmi les élèves pour vérifier qu'ils sont engagés dans une lecture en littérature critique. • Rencontrer quelques élèves en conférence individuelle pour discuter des points de vue qu'ils ont dégagés des textes lus.

Situation d'enseignement	Lecture aux élèves	Lecture partagée (enseignement explicite)	Lecture guidée	Lecture autonome
Pistes d'enseignement	• Lire aux élèves deux versions d'un conte (p. ex., version traditionnelle et version moderne) puis comparer les deux versions à l'aide d'un diagramme de Venn pour faire ressortir les ressemblances et les différences (p. ex., personnages, lieux, objets, moments forts). OU • Lire aux élèves un texte contenant un point de vue évident (p. ex., dépliant touristique, brochure, pamphlet faisant la promotion d'un événement ou d'un candidat à des élections). OU • Lire un texte à portée sociale (p. ex., esclavage des enfants, mission d'Amnistie International).	• Lire deux courts textes traitant d'un même sujet sous des angles différents (p. ex., une publicité incitant à acheter des ballons de soccer d'une certaine marque et un article sur le travail des enfants du tiers-monde qui cousent ces ballons au lieu d'aller à l'école). OU • Analyser une affiche (éléments graphiques, visuels et écrits) et son impact sur les destinataires.	• Utiliser un court texte en copies multiples où une situation est exposée selon différents points de vue et faire apparaître les mots-clés qui reflètent ces points de vue (p. ex., lire un article relatant un même événement sportif selon le point de vue des gagnants et des perdants). OU • Analyser une affiche ou tout autre produit publicitaire, ou un article de journal. OU • Comparer des photos ou des illustrations traitant d'un même sujet de façon différente.	• Mettre à la disposition des élèves des coupures de magazines et de journaux, des brochures ou d'autres textes qui présentent divers points de vue sur une variété de sujets. OU • Placer les élèves en équipe après une lecture individuelle pour discuter des points de vue qu'ils auront dégagés du texte.

Situation d'enseignement	Lecture aux élèves	Lecture partagée (enseignement explicite)	Lecture guidée	Lecture autonome
Pistes de questionnement	Poser des questions sur : - le sujet et l'idée principale du texte; - le mode de vie représenté dans le texte; - l'intérêt ou le besoin que le texte satisfait; - l'intention de l'auteur; - la présentation du texte; - les ressemblances et les différences de présentation et de traitement de l'information.	Poser des questions sur : - le sujet et le message véhiculé; - le mode de vie représenté dans le texte; - l'intérêt ou le besoin que le texte satisfait; - les valeurs véhiculées dans le texte; - l'information manquante; - les points de vue exprimés ou manquants; - les éléments d'écriture qui influent sur le destinataire; - d'autres façons de traiter le sujet; - des actions possibles.	Poser des questions sur : - le sujet du texte; - le message véhiculé et la façon dont il est présenté; - l'intérêt ou le besoin que le texte satisfait; - l'intention de l'auteur; - l'information manquante et les conséquences de cette absence; - les points de vue exprimés ou manquants; - la construction du texte par rapport à l'intention de l'auteur; - les éléments d'écriture qui influent sur le destinataire.	Inviter les élèves à se poser des questions sur : - le message et les valeurs véhiculées dans le texte; - l'intention de l'auteur; - les éléments d'écriture qui favorisent la transmission du message et révèlent les points de vue exprimés ou manquants dans le texte.
Objectivation (après chaque séance) Qu'est-ce qui t'a permis de reconnaître le point de vue de l'auteur (p. ex., message, choix des faits rapportés, opinion exprimée)? As-tu décelé un préjugé dans le texte? Lequel? Quels procédés sont utilisés pour faire passer le message (p. ex., explication, description, image, mots familiers, expressifs ou poétiques)? Quels moyens sont utilisés pour faire apparaître d'autres points de vue? Qu'est-ce qui a gêné ta compréhension? Qu'est-ce qui t'a aidé? En quoi ce qu'on a fait aujourd'hui peut-il te servir lorsque tu lis un texte? <i>Note</i> : Pour d'autres questions d'objectivation, voir le fascicule 2, annexe C, p. 92.				

EXEMPLE DE LEÇON DE LECTURE PARTAGÉE (6^e ANNÉE) : LECTURE CRITIQUE DU TEXTE *UN BRAVE SOLDAT*

LIEN AVEC LE PROGRAMME-CADRE DE FRANÇAIS

Attente ciblée

Démontrer des habiletés en littératie critique, en dégagant des points de vue explicites et implicites dans les textes.

Contenus d'apprentissage ciblés (Littératie critique)

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit :

- dégager, seul ou en groupe, des points de vue explicites et implicites des textes;
- expliquer les points de vue explicites et implicites dans divers textes;
- justifier et expliquer l'emploi de certains procédés d'écriture dans un texte.

OBJECTIFS DE LA LEÇON

- Faire une lecture critique de l'album *Un brave soldat* (Nicolas Debon, 2005) en lien avec la commémoration du jour du Souvenir.
- Amener l'élève à :
 - envisager le texte sous d'autres points de vue;
 - exprimer verbalement et à l'écrit son opinion personnelle sur le message véhiculé en s'appuyant sur des faits ou sur des éléments d'information qui l'ont influencé.

CONTEXTE

C'est bientôt le jour du Souvenir. Les élèves reçoivent de l'information sur ce jour commémoratif. On leur a parlé de la bravoure des soldats canadiens qui se sont engagés et qui se sont battus pour la paix sur un autre continent. L'enseignante ou l'enseignant du cycle moyen souhaite poursuivre cette réflexion avec les élèves et les sensibiliser, par l'entremise d'un récit évoquant la Grande Guerre, à la réalité de l'enfer que la guerre représente pour tout le monde, que ce soit du côté des soldats ou des civils, du côté des « perdants » ou des « gagnants ». Le texte choisi pour entreprendre cette réflexion en situation de lecture partagée (en collaboration) est un album écrit à l'intention des jeunes de ce groupe d'âge.

Note : Il peut arriver qu'un ou une élève récemment arrivé au pays ait connu la guerre dans le sien ou qu'un parent d'élève fasse partie d'un contingent présentement en mission à l'étranger. L'enseignante ou l'enseignant doit être au courant de ce genre de situation et prendre des décisions éclairées sur son enseignement.

CONNAISSANCES ET HABILETÉS PRÉALABLES

- Concept de point de vue explicite et implicite
- Stratégies de compréhension :
 - Faire des inférences
 - Se poser des questions
 - Résumer

DURÉE APPROXIMATIVE

Trois séances d'environ 45 minutes (prévoir du temps supplémentaire pour les activités de prolongement après chaque séance)

MATÉRIEL ET RESSOURCES

- Album *Un brave soldat* (Nicolas Debon, 2005) en copies multiples
- Bloc de conférence
- Marqueurs de couleur
- Exercices de vocabulaire : Les deux font la paire, Les mots en coordonnées (voir p. 22 et 24)

VOCABULAIRE À PRÉSENTER

Répartition de la présentation sur les trois séances :

- Séance 1 (p. 1 à 7 de l'album) : un brave, les nations alliées, un conflit, un attroupement, inhabituel, brandir, parader, le recrutement;
- Séance 2 (p. 8 à 17) : les munitions, le barda, le front, les premières lignes, les tranchées, une odeur nauséabonde, les barbelés, la troupe coloniale, le *no man's land*, un raid;
- Séance 3 (p. 18 à 32) : les batteries d'artillerie lourde, embraser, le bombardement, immobile, entamer, un obus, effrayé, le vacarme, la torpeur.

SÉANCE 1 : MISE EN SITUATION ET EXPLORATION

Mise en situation

- Animer une discussion à l'aide des questions suivantes :
 - Qu'est-ce que le jour du Souvenir?
 - Pourquoi existe-t-il un jour du Souvenir?
 - Qu'est-ce que le mot « guerre » signifie pour toi? Quelles images te viennent à l'esprit?
 - Connais-tu un soldat? Que sais-tu de lui?
- Former des dyades fixes (pour les trois séances) et attribuer un numéro 1 ou 2 à chaque élève de la dyade.
- Présenter les objectifs de la leçon.
- Présenter le vocabulaire pour la séance 1 (p. 1 à 7) à l'aide d'un exercice pour travailler le vocabulaire (p. ex., Les mots en coordonnées).

Exploration

- Distribuer l'album *Un brave soldat* et le présenter.
- Faire le survol du livre avec les élèves.
- Inviter les élèves à faire des prédictions sur le sujet du texte en leur posant les questions ci-après :
 - De quel genre de texte s'agit-il?
 - De quoi le texte va-t-il parler?
 - À quelle époque l'histoire se déroule-t-elle?
- Inviter les élèves à verbaliser les questions qu'ils se posent sur le sujet du texte et les noter sur le bloc de conférence pour y revenir après la lecture.
- Lire aux élèves la préface (p. 3).

- Relever en collaboration les idées importantes de la préface qui précisent le contexte (circonstances, événements) et les noter.
- Commencer la lecture en collaboration avec les pages 4 et 5 (p. ex., inviter les élèves à lire tour à tour).
- Poser aux élèves les questions suivantes :
 - Comment les Canadiens apprennent-ils la nouvelle de la guerre?
 - Comment réagissent-ils? Comment le sait-on?
 - À quelle fin l’auteur utilise-t-il le verbe *parader* à la page 5? Quels mots renforcent cette impression de parade? Quel message l’auteur veut-il faire passer?
 - Pourquoi ne voit-on que des drapeaux anglais sur l’illustration? Quelle information importante l’auteur nous apprend-il par ce détail?
- Inviter les élèves 1 à se mettre dans la peau de Mario et les élèves 2 dans la peau de Franck en leur demandant d’imaginer un dialogue où Mario essaierait de convaincre Franck de s’engager avec lui.
- Allouer le temps nécessaire pour l’improvisation du dialogue.
- Effectuer un retour en groupe classe et demander à quelques dyades volontaires de présenter leur improvisation.
- Demander aux élèves si l’auteur fait ressortir un point de vue dans ces deux pages. À travers quel personnage fait-il davantage passer son point de vue?
- Inviter les élèves à prédire si Franck va aller s’engager aux côtés de Mario.
- Poursuivre la lecture en collaboration jusqu’à la page 6.
- Poser aux élèves les questions suivantes :
 - Est-ce que Franck s’est engagé finalement? Qu’est-ce qui te l’indique?
 - Pourquoi a-t-il pris cette décision à ton avis?
 - Que ressent sa mère? Comment le sais-tu?
 - Si tu me dis que la mère est triste, pourquoi l’auteur écrit-il : « La gare avait un air de fête le jour du départ des volontaires. »?

Activité de prolongement : écriture partagée

- Rédiger avec le groupe classe un court discours reflétant celui du maire en y intégrant les mots de vocabulaire présentés.
- Choisir ensuite :
 - de lire à l’unisson avec les élèves le discours produit; ou
 - d’inviter un ou une élève volontaire à incarner le maire en lisant avec expression le discours tandis que le reste de la classe reconstitue un tableau vivant du dernier paragraphe de la page 6 (voir le fascicule 5, figure 8, p. 31).

SÉANCE 2 : EXPLORATION

- Faire un rappel du texte lu à la séance 1.
- Expliquer aux élèves que les personnages d'un texte ne vont pas « vivre » les événements de la même façon.
- Demander aux élèves de résumer la situation selon deux perspectives différentes : l'élève 1 selon le point de vue de Mario et l'élève 2 selon le point de vue de la mère de Franck.
- Allouer aux élèves le temps de présenter le résumé à leur partenaire.
- Inviter ensuite quelques dyades volontaires à présenter leurs résumés, puis effectuer un retour en groupe classe pour discuter des différentes versions.
- Présenter le vocabulaire de la séance 2 (p. 8 à 17) à l'aide d'un exercice pour travailler le vocabulaire (p. ex., Les deux font la paire).
- Reprendre la lecture du livre jusqu'à la page 11.
- Demander aux dyades d'imaginer les sentiments que Franck a pu éprouver sur le bateau au cours de ces dix jours de traversée et de trouver le plus d'adjectifs possible pour décrire ces sentiments.
- Inviter les élèves à partager les résultats de cette réflexion et dresser la liste de tous les adjectifs trouvés, sur un bloc de conférence.
- Leur poser les questions suivantes :
 - Est-ce que les prédictions de Franck sur la durée de la guerre étaient justes? Comment le sais-tu?
 - Quels mots nous aident à comprendre que Franck devient plus réservé au sujet de la durée de la guerre? Quels faits rapportés expliquent cette réserve?
 - Quels sentiments ressentons-nous à la lecture de la description de la route vers le champ de bataille?
 - Regardez l'illustration à la page 11. Que remarquez-vous au niveau des couleurs, des éléments illustrés? Quelle impression se dégage de cette scène? Quelle est l'intention de l'illustrateur?
- Lire la page 12 puis demander aux élèves pourquoi l'auteur a choisi de faire parler un soldat africain plutôt qu'un français ou un anglais? Que veut-il nous faire comprendre par ce choix?
- Poursuivre la lecture jusqu'à la page 17 et poser les questions suivantes :
 - Qu'apprend-on dans ces pages sur le paysage, les conditions de vie dans les tranchées, l'atmosphère ambiante, la routine des soldats? Quels mots et expressions imagées les décrivent le mieux? Les illustrations rendent-elles bien tout cela?
 - Pourquoi l'expression *no man's land* est-elle en italique (p. 15)?
 - Quel personnage annonce l'offensive (p. 17)?
 - Pourquoi dit-il : « Bonne chance les enfants »?
 - Pourquoi l'auteur a-t-il choisi de mettre cette phrase en évidence? Que veut-il nous faire ressentir en disant cela? Quel message veut-il véhiculer?
- Demander aux dyades de dresser une liste de cinq adjectifs pour décrire les sentiments de Franck et Mario.
- Effectuer un retour en groupe classe et ajouter les adjectifs sur le bloc de conférence.
- Écrire les adjectifs du bloc de conférence sur des étiquettes-mots et les ajouter au mur de mots.

Activité de prolongement : écriture autonome

- Demander aux élèves 1 de se mettre dans la peau de Franck et aux élèves 2 dans la peau de Mario. Leur demander d'imaginer et de composer une lettre à leur mère juste avant d'aller au champ de bataille.
- Inviter quelques élèves volontaires à lire leur lettre devant le groupe classe ou lire quelques extraits de lettres aux élèves.

SÉANCE 3 : EXPLORATION

- Inviter un élève volontaire à faire le rappel de l'histoire, puis demander aux autres élèves d'identifier le point de vue selon lequel il ou elle s'est placé.
- Demander aux élèves d'anticiper la suite du texte.
- Présenter le vocabulaire de la séance 3 (p. 18 à 32) à l'aide d'un exercice pour travailler le vocabulaire.
- Lire la page 18 et poser les questions suivantes :
 - Quel groupe de personnes apparaît de façon un peu plus évidente sur cette page?
 - Quelle est l'intention de l'auteur ici lorsqu'il parle des Allemands?
 - Quels sentiments l'auteur veut-il susciter chez le lecteur?
 - Quels mots l'auteur a-t-il utilisés pour décrire l'horreur de la guerre?
- Reprendre la lecture jusqu'à la page 27 et poser les questions suivantes :
 - Où se trouve Franck?
 - Dans quel état se trouve-t-il? Comment le sais-tu?
 - Quel message fait passer l'auteur quand il dit : « [...] on ne discernait plus la couleur de leur uniforme. »?
 - Comment l'illustration à la page 27 appuie-t-elle le message de l'auteur?
- Reprendre la lecture jusqu'à la page 30 et poser les questions suivantes :
 - Qu'est-ce qu'un poste de secours?
 - Qui se trouve là?
 - As-tu déjà entendu parler de la Croix Rouge? Que fait-elle?
 - D'après toi, où est Mario?
- Lire la dernière page du livre.
- Proposer aux élèves d'observer une minute de silence en souvenir des soldats canadiens comme Mario, morts au champ d'honneur.
- Revenir sur les questions posées à la séance 1 avant la lecture et en discuter en groupe classe.
- Inviter les élèves à répondre individuellement à un questionnaire sur les points de vue exprimés dans le texte (voir matériel d'appui, p. 119) et effectuer un retour en groupe classe pour discuter des réponses aux questions (facultatif).

OBJECTIVATION (APRÈS CHAQUE SÉANCE)

Faire un retour sur chaque expérience en posant des questions comme :

- Qu'est-ce qui t'a permis de comprendre le point de vue de l'auteur?
- En quoi ce qu'on a fait aujourd'hui peut-il te servir lorsque tu lis un texte?
- Qu'est-ce qui a gêné ta compréhension? Qu'est-ce qui a aidé?
- Quels moyens a-t-on utilisé pour faire apparaître d'autres points de vue?
- Recommanderais-tu ce livre? Pourquoi?

Note : Pour d'autres questions d'objectivation, voir le fascicule 2, annexe C, p. 92.

TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

- Créer des échelles linéaires avec les adjectifs pris en note pendant la lecture.
- Inviter un vétéran ou un soldat et préparer des questions en prévision de cette rencontre.
- Rédiger un poème à lire lors de la cérémonie du jour du Souvenir.
- Faire une recherche sur des organismes internationaux tels que l'OTAN, l'ONU, l'UNICEF en utilisant Internet.
- Faire remplir le questionnaire sur les points de vue dans d'autres situations de lecture.

ADAPTATIONS (LORS DES ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT)

- Proposer aux élèves d'enregistrer un message à l'intention des mères de Franck et de Mario au lieu de composer des lettres.
- Autoriser les élèves qui le souhaitent à composer des lettres en dyades.

PISTES DE RÉFLEXION

L'enseignante ou l'enseignant prend le temps de s'interroger sur son enseignement :

- L'expérience a-t-elle été positive?
- Quelles habiletés les élèves ont-ils développées?
- Les élèves ont-ils été en mesure d'identifier et de dégager des points de vue explicites et implicites dans le texte?
- Que m'apprennent mes observations du travail réalisé en dyades? en groupe classe?
- Quelles conclusions me faut-il tirer de l'examen des compositions écrites ainsi que du questionnaire individuel de fin de lecture?

Remarque : L'enseignante ou l'enseignant consigne ses réflexions et joint ses notes à d'autres données d'évaluation aux fins de la planification de l'enseignement.

Matériel d'appui : Questionnaire sur les points de vue dans un texte

1. Quel est le sujet de ce texte?

2. Identifie les points de vue présentés par l'auteur dans ce texte.

3. Explique **un** des points de vue exprimés dans le texte en complétant les phrases ci-dessous :

Je choisis d'expliquer le point de vue de : _____

(Nom du personnage ou du groupe de personnes représenté dans le texte)

L'auteur donne la parole à ce personnage ou à ce groupe de personne quand il dit :

« _____

_____ » à la page _____.

L'auteur veut que je pense ou que je ressente :

4. Quel autre point de vue pourrait être exprimé dans le texte? _____

(Personne ou groupe de personnes non représenté dans le texte)

5. Redis l'histoire en un court paragraphe selon un autre point de vue.

Je me place du point de vue de _____ et voici mon histoire :

PISTE PÉDAGOGIQUE POUR EXPLOITER UN ALBUM ILLUSTRÉ

La lecture d'albums permet d'initier les élèves à la littérature critique en facilitant l'approche de questions d'actualité, délicates ou controversées, et incite les élèves à jouer un rôle actif dans le questionnement et la résolution de problèmes. Des discussions sont organisées selon trois niveaux, en dyades, puis en trios et enfin en groupe classe, pour élargir graduellement le champ de réflexion des élèves, chacun amenant dans le groupe son bagage et percevant les choses à sa manière. Le tableau ci-après présente une démarche d'exploitation d'un album illustré en littérature critique.

Étape	Démarche
Déclencheur	• Présenter aux élèves l'intention de lecture : explorer un texte à partir des illustrations, répondre à des questions et en discuter dans divers regroupements. • Présenter l'album illustré et le vocabulaire nouveau. • Lire le texte à haute voix avec expression.
Discussion en dyades	• Former des dyades. • Demander aux élèves de faire un rappel du texte en survolant l'album et en discutant des illustrations. • Inviter les élèves à discuter à partir de questions de réflexion telles que : - Quel est le sujet du texte? - Quel point de vue est représenté dans le texte? Comment le sais-tu? - Qu'est-ce qui a le plus attiré ton attention dans le texte? - Quels liens peux-tu faire entre le texte et ton expérience personnelle? - Quelles questions te poses-tu encore au sujet de ce texte? • Inviter les élèves à noter les questions qu'ils se posent au sujet du texte. • Allouer le temps nécessaire pour les discussions et circuler parmi les dyades en orientant le questionnement au besoin et en encourageant les élèves à exprimer leurs idées ou leur pensée. • Compiler toutes les questions générées par la discussion et les photocopier pour la prochaine étape.

Cheminement	Description
Discussion en trios	• Former des trios et distribuer la liste des questions compilées à l'étape précédente. • Inviter les trios à répondre oralement à chacune des questions. • Demander de surligner les questions qui ont suscité une discussion animée et qui pourraient être poursuivies en groupe classe. • Allouer le temps nécessaire pour les discussions. • Compiler toutes les questions surlignées par les élèves pour la prochaine étape.
Discussion en groupe classe	• Gérer la discussion en groupe classe à partir de certaines questions compilées à l'étape précédente. • Commencer par la ou les questions qui ont été surlignées par la majorité des trios. • Guider la réflexion des élèves tout au long de la discussion.
Réflexion personnelle	• Demander aux élèves de garder une trace de leur réflexion personnelle à la suite des discussions. Ce travail peut prendre la forme d'une entrée dans un journal, d'un dessin, d'une affiche, d'une bande dessinée.

BIBLIOGRAPHIE

- Chartrand, Suzanne G., Denis Aubin, Raymond Blain et Claude Simard. 1999. *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville, Graficor.
- Debon, Nicolas. 2005. *Un brave soldat*. Montréal, Les 400 coups.
- De Villiers, Marie-Éva. 2003. *Multidictionnaire de la langue française, 4^e édition*. Montréal, Éditions Québec Amérique Inc.
- Giasson, Jocelyne. 2003. *La lecture : de la théorie à la pratique, 2^e édition*. Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur ltée.
- Lemery, Jean-Guy. 2004. *Les garçons à l'école*. Montréal, Chenelière McGraw-Hill, Chenelière Éducation.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2003. *Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3^e année*. Toronto, le Ministère.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2004. *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Toronto, le Ministère.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2005. *Moi, lire? Tu blagues! Guide pratique pour aider les garçons en matière de littératie*. Toronto, le Ministère.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2006. *Le curriculum de l'Ontario, de la 1^{re} à la 8^e année – Français, édition révisée*. Toronto, le Ministère.
- Nadeau, Marie et Carole Fisher. 2006. *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, Chenelière Éducation.
- Table ronde des experts en littératie. Décembre 2004. *La littératie au service de l'apprentissage. Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*. Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Terwagne, Serge, Sabine Vanhulle et Annette Lafontaine. 2003. *Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles, De Boeck Éducation.

♻️ Imprimé sur du papier recyclé

07-036

ISBN 1-4249-0257-6 (fasc. 6)

ISBN 0-7794-9032-0 (série)

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2007