

# L'apprentissage de la **lecture** et de l'**écriture**

Décomposer les objets d'enseignement en microtâches  
pour les rendre accessibles à tous les élèves

Daniel Daigle ■ Rachel Berthiaume

CHENELIÈRE  
ÉDUCATION

# Table des matières

Remerciements .....	III
Introduction .....	XI

## ■ PARTIE 1 Les fondements

<b>CHAPITRE 1 Apprendre</b> .....	2
1.1 Quels sont les processus cognitifs généraux qui contribuent à la lecture et à l'écriture? .....	3
1.1.1 La mémoire .....	3
1.1.2 La vue .....	3
1.1.3 L'audition .....	4
1.1.4 L'attention .....	4
1.1.5 La planification .....	5
1.1.6 L'inhibition .....	6
1.1.7 Le contrôle .....	6
1.1.8 La flexibilité mentale .....	7
1.1.9 Les stratégies .....	8
1.2 Qu'est-ce qu'apprendre? .....	9
1.2.1 On greffe le neuf au vieux (ou le principe de la boule de neige) .....	10
1.2.2 La pyramide des apprentissages .....	12
1.2.3 On apprend seul, mais on apprend mieux à deux .....	13
1.2.4 Les erreurs sont normales .....	15
1.2.5 Apprendre par cœur .....	17
<b>CHAPITRE 2 Enseigner</b> .....	20
2.1 Quels sont les principes généraux d'une intervention efficace? .....	20
2.1.1 Les pratiques probantes .....	21
2.1.2 Des pratiques axées sur l'élève et sur sa réussite .....	22
2.1.3 Des pratiques axées sur la collaboration .....	26
2.1.4 Quelques visions éducatives favorisant la mise en place de pratiques efficaces .....	28
2.2 Quelles sont les actions spécifiques à mettre en place au cours de la leçon pour que les pratiques soient efficaces? .....	33
2.2.1 Avant la leçon .....	33
2.2.2 Pendant la leçon .....	33
2.2.3 Après la leçon .....	36

<b>CHAPITRE 3</b>	<b>Les difficultés à apprendre</b> . . . . .	38
3.1	Les sources potentielles des difficultés des élèves . . .	39
3.1.1	Les facteurs psychoaffectifs . . . . .	39
3.1.2	Les facteurs socioculturels . . . . .	41
3.1.3	Les facteurs scolaires . . . . .	43
3.1.4	Les facteurs cognitifs . . . . .	44
3.1.5	Les facteurs génétiques et biologiques . . . . .	44
3.2	Les types d'élèves aux prises avec des difficultés à apprendre en lecture et en écriture . . . . .	45
3.2.1	Les élèves en difficulté . . . . .	45
3.2.2	Les élèves atteints d'un trouble développemental de la langue . . . . .	46
3.2.3	Les élèves atteints de surdité . . . . .	48
3.2.4	Les élèves en situation d'apprentissage d'une langue seconde . . . . .	50
3.3	Les interventions à mettre en place auprès des élèves ayant des difficultés à apprendre en lecture et en écriture . . . . .	51
3.3.1	La pertinence du diagnostic . . . . .	51
3.3.2	Le contenu général des interventions . . . . .	53
3.3.3	Le choix de l'intervenant . . . . .	55
3.3.4	Les principes à considérer dans les interventions . . . . .	56
<b>CHAPITRE 4</b>	<b>Les précurseurs de l'écrit</b> . . . . .	60
4.1	L'environnement familial . . . . .	61
4.1.1	Les informations liées à l'environnement familial . . . . .	61
4.1.2	Les informations liées aux représentations de l'�cole. . . . .	61
4.1.3	Les informations liées aux représentations de l'objet d'apprentissage . . . . .	62
4.2	Les pratiques de pr�litt�ratie axées sur le texte . . . . .	63
4.2.1	Les connaissances générales . . . . .	64
4.2.2	Les connaissances liées aux types de textes . . .	65
4.2.3	Les connaissances syntaxiques et morphosyntaxiques . . . . .	66
4.2.4	Les procédures de compréhension orale . . . . .	67
4.3	Les pratiques de pr�litt�ratie axées sur le mot . . . . .	69
4.3.1	Les connaissances des lettres . . . . .	69
4.3.2	Les habilités graphomotrices . . . . .	71
4.4	Les contextes des pratiques de pr�litt�ratie . . . . .	72
4.4.1	Des idées d'activités en fonction du moment . .	72
4.4.2	Des types d'activités possibles . . . . .	74

## ■ PARTIE 2

# La reconnaissance et la production de mots écrits

<b>CHAPITRE 5</b>	<b>Les mots, leur sens et leur utilisation</b> . . . . .	78
	5.1 Quelques précisions terminologiques . . . . .	79
	5.2 Le sens des mots et son enseignement . . . . .	82
	5.2.1 La définition . . . . .	82
	5.2.2 La synonymie et l'antonymie . . . . .	83
	5.2.3 La distinction entre le générique et le spécifique . . . . .	83
	5.2.4 La polysémie . . . . .	83
	5.3 L'utilisation des mots et son enseignement . . . . .	86
	5.3.1 Le genre . . . . .	86
	5.3.2 La classe grammaticale . . . . .	87
	5.3.3 Le contexte d'utilisation . . . . .	88
<b>CHAPITRE 6</b>	<b>Les mots et leurs propriétés formelles à l'oral</b> . . . . .	92
	6.1 La conscience des frontières lexicales . . . . .	93
	6.2 La conscience phonologique . . . . .	95
	6.2.1 La conscience syllabique . . . . .	97
	6.2.2 La conscience de la rime . . . . .	100
	6.2.3 La conscience phonémique . . . . .	101
	6.3 La conscience morphologique . . . . .	106
<b>CHAPITRE 7</b>	<b>Les mots et leurs propriétés formelles à l'écrit</b> . . . . .	111
	7.1 La compétence et les connaissances orthographiques . . . . .	112
	7.2 Le code orthographique du français et ses principes généraux . . . . .	115
	7.2.1 Le principe phonogrammique . . . . .	115
	7.2.2 Le principe morphogrammique . . . . .	117
	7.2.3 Le principe visuogrammique . . . . .	118
	7.2.4 La multifonctionnalité des graphèmes . . . . .	120
	7.3 Des propositions didactiques pour l'enseignement de l'orthographe . . . . .	121
	7.3.1 Le mur des sons . . . . .	121
	7.3.2 La démarche par le questionnement pour identifier les pièges orthographiques . . . . .	124
	7.3.3 Les mots de la semaine . . . . .	126

<b>CHAPITRE 8</b>	<b>La reconnaissance et la production de mots écrits : perspectives théoriques</b> . . . . .	129
8.1	Les modèles théoriques de reconnaissance et de production de mots . . . . .	130
8.1.1	Les procédures logographiques . . . . .	131
8.1.2	Les procédures phonologiques . . . . .	132
8.1.3	Les procédures orthographiques . . . . .	135
8.2	Un modèle de reconnaissance et de production de mots axé sur les microtâches . . . . .	138
<b>CHAPITRE 9</b>	<b>Les procédures de reconnaissance et de production de mots écrits</b> . . . . .	141
9.1	Les procédures d'assemblage et de décomposition . . . . .	142
9.1.1	Les procédures graphophonémiques . . . . .	146
9.1.2	Les procédures graphosyllabiques . . . . .	150
9.1.3	Les procédures graphomorphologiques . . . . .	156
9.2	Les procédures analogiques . . . . .	160
9.3	Les procédures visuelles et visuo-orthographiques . . . . .	162
9.4	Les procédures morphosyntaxiques et syntaxiques . . . . .	167
9.5	Les procédures de vérification . . . . .	171
<b>CHAPITRE 10</b>	<b>Les dispositifs d'enseignement et d'évaluation de la reconnaissance et de la production des mots écrits</b> . . . . .	174
10.1	Les orthographes approchées . . . . .	175
10.2	Les dictées métacognitives . . . . .	177
10.3	Les cartes lexicales ou les réseaux sémantiques/ conceptuels . . . . .	179
10.4	Les jeux . . . . .	180
10.5	Les mots sans papier ni crayon . . . . .	181
10.6	Quelques exemples de tâches évaluatives . . . . .	182
10.6.1	La décision lexicale . . . . .	183
10.6.2	Le jugement orthographique . . . . .	183
10.6.3	La phrase lacunaire . . . . .	183
10.6.4	La correction orthographique . . . . .	184
10.6.5	L'entretien individuel . . . . .	185

## ■ PARTIE 3

# La compréhension et la production de textes écrits

<b>CHAPITRE 11</b>	<b>La compréhension et la production de textes écrits : perspectives théoriques</b> . . . . .	188
11.1	Les modèles théoriques de compréhension et de production de textes . . . . .	190
11.1.1	La conceptualisation de la lecture . . . . .	190
11.1.2	La conceptualisation de l'écriture . . . . .	193
11.1.3	Les inférences . . . . .	194
11.1.4	Le bilan des modèles de compréhension et de production de textes . . . . .	196
11.2	Un modèle de compréhension et de production de textes axé sur les microtâches . . . . .	199
<b>CHAPITRE 12</b>	<b>Les procédures de compréhension et de production de textes</b> . . . . .	203
12.1	Le socle de l'élève . . . . .	205
12.1.1	Les contenus du socle . . . . .	205
12.1.2	L'évaluation du socle de l'élève . . . . .	206
12.2	Les microtâches liées à l'activité . . . . .	207
12.2.1	Identifier l'intention de l'activité . . . . .	208
12.2.2	Identifier la réponse attendue à la suite de la réalisation de l'activité . . . . .	208
12.2.3	Identifier la pertinence de l'activité . . . . .	209
12.2.4	Identifier les connaissances et les habiletés nécessaires pour pour réaliser chacune des étapes de l'activité . . . . .	209
12.2.5	Planifier l'activité . . . . .	210
12.2.6	Identifier son objectif personnel lié à la précision et à la complétude de la réponse à l'activité . . . . .	211
12.2.7	S'autoréguler . . . . .	211
12.3	Les microtâches liées au traitement des mots . . . . .	211
12.4	Les microtâches liées au traitement des phrases . . . . .	212
12.4.1	Quelques précisions conceptuelles . . . . .	214
12.4.2	Les principales microtâches liées au traitement des phrases . . . . .	216
12.4.3	Identifier (en lecture) ou utiliser (en écriture) les marqueurs de ponctuation . . . . .	217
12.4.4	Identifier le sens de la phrase (en lecture) ou s'assurer que la phrase formulée a un sens (en écriture) . . . . .	218

12.4.5	Identifier les grands constituants de la phrase (en lecture) ou s'assurer que les grands constituants de la phrase sont présents (en écriture) . . . . .	219
12.4.6	Repérer les groupes nominaux afin d'identifier les marques d'accord (en lecture) ou de marquer les accords (en écriture) . . . . .	220
12.4.7	Identifier le verbe conjugué (en lecture) ou s'assurer que le noyau du prédicat est conjugué (en écriture) . . . . .	223
12.4.8	Identifier le régime verbal (en lecture) ou respecter le régime verbal (en écriture) . . . . .	225
12.4.9	Recourir à la coréférence pour mettre des mots ayant un sens commun en relation (en lecture ou en écriture) . . . . .	227
12.4.10	Utiliser les marqueurs de relation pour comprendre (en lecture) ou établir les liens qu'entretiennent les éléments de la phrase (en écriture) . . . . .	228
12.4.11	Anticiper la suite de mots dans la phrase (en lecture ou en écriture) . . . . .	229
12.4.12	S'autoréguler (en lecture ou en écriture) . . . . .	231
12.5	Les microtâches liées au traitement du texte . . . . .	233
12.5.1	Les principales microtâches liées au traitement du texte . . . . .	233
12.5.2	Identifier le thème du texte (en lecture ou en écriture) . . . . .	235
12.5.3	Identifier le destinataire du texte (en lecture ou en écriture) . . . . .	236
12.5.4	Identifier l'intention du texte (en lecture ou en écriture) . . . . .	236
12.5.5	Identifier le type de texte et sa structure (en lecture ou en écriture) . . . . .	236
12.5.6	Identifier les idées principales (en lecture ou en écriture) . . . . .	238
12.5.7	Pour chaque idée principale, identifier les idées secondaires (en lecture ou en écriture) . . . . .	239
12.5.8	Reconnaître (en lecture) ou utiliser (en écriture) les organisateurs textuels . . . . .	240
12.5.9	Anticiper le contenu du texte (en lecture ou en écriture) . . . . .	241
12.5.10	Assurer la cohérence du texte grâce aux marqueurs de relation (en lecture ou en écriture) . . . . .	242

12.5.11	Assurer la cohérence du texte grâce aux différentes techniques de reprise de l'information (en lecture ou en écriture) . . .	243
12.5.12	Assurer la cohérence du texte grâce à l'utilisation des modes et des temps verbaux (en lecture ou en écriture) . . . . .	245
12.5.13	Assurer la cohérence du texte grâce aux liens établis entre les informations du texte afin de connaître le sens d'un mot nouveau (en lecture) . . . . .	246
12.5.14	Assurer la cohérence du texte grâce aux liens obligatoires à établir entre ses connaissances antérieures et les informations du texte (en lecture ou en écriture) . . . . .	247
12.5.15	Assurer la cohérence du texte grâce aux liens facultatifs à établir entre ses connaissances antérieures et les informations du texte (en lecture) . . . .	249
12.5.16	S'autoréguler (en lecture ou en écriture) . .	251

**CHAPITRE 13 Les dispositifs d'enseignement et d'évaluation de la compréhension et de la production de textes écrits . . . . .** 254

13.1	Les dispositifs de lecture . . . . .	255
13.1.1	La lecture aux élèves . . . . .	255
13.1.2	La lecture partagée . . . . .	256
13.1.3	La lecture guidée . . . . .	257
13.1.4	La lecture à deux . . . . .	258
13.1.5	Le cercle de lecture . . . . .	259
13.1.6	La lecture autonome . . . . .	261
13.2	Les dispositifs d'écriture . . . . .	262
13.2.1	L'écriture partagée . . . . .	262
13.2.2	L'écriture collaborative . . . . .	264
13.2.3	Le jogging d'écriture . . . . .	265
13.2.4	Le journal personnel . . . . .	267
13.3	Les dispositifs d'évaluation . . . . .	269
13.3.1	Les questions de compréhension . . . . .	269
13.3.2	Les codes de correction . . . . .	271
13.3.3	L'entretien individuel . . . . .	275

**MOT DE LA FIN Un chapitre 14 en préparation . . . . .** 278

<b>Bibliographie . . . . .</b>	<b>279</b>
--------------------------------	------------



# Introduction

Lire et écrire sont des compétences complexes qui impliquent une multitude de variables. Pour réussir à l'école, mais aussi pour éventuellement réussir dans la vie en tant qu'adulte et citoyen engagé, l'élève doit parvenir à maîtriser ces compétences. Il n'y arrivera pas en quelques mois, mais après plusieurs années d'apprentissage. Les milieux scolaires et les instances gouvernementales sont depuis longtemps sensibles aux enjeux entourant ces compétences et ont déployé des ressources importantes pour assurer la réussite de chaque élève. Malgré tous ces efforts, la maîtrise de la lecture et de l'écriture demeure un enjeu de société majeur qui demande encore des investissements de natures diverses et la poursuite d'une réflexion collective concernant les moyens à mettre en place pour accompagner les élèves, tous les élèves, vers la réussite.

C'est dans ce contexte que s'inscrit cet ouvrage. Son principal objectif est de contribuer à cette réflexion grâce à la prise en compte du bilan actuel de la recherche et aussi de ce qu'on connaît des pratiques de classe les plus susceptibles de mener à des apprentissages solides. En effet, il importe de toujours garder en tête que l'objectif premier de l'enseignant<sup>1</sup> n'est pas d'enseigner, mais de faire apprendre.

Cet ouvrage s'adresse aux futurs enseignants qui s'engagent dans une aventure exceptionnelle, celle d'accompagner les élèves vers la concrétisation de leur plein potentiel. Bien évidemment, il est aussi conçu pour tous les enseignants en poste depuis plus ou moins longtemps, comme Laurence, Catherine, Lola, Julien, Yunshan, Véronique, Yasmina, Kim, Sarah, Émilie, Simon, Rita, Éva, Charlotte, Justine, Lidia ainsi que tous ceux qui désirent renouveler leurs pratiques de classe pour le bien des élèves. Plus spécifiquement, ce livre s'adresse à *vous*. Oui, vous qui lisez ces lignes.

Il existe de très nombreux ouvrages portant sur les questions abordées dans ce livre. Certains sont produits dans une perspective scientifique, d'autres ont une visée professionnelle. Vous vous demanderez peut-être pourquoi un nouvel ouvrage est nécessaire et en quoi il pourra favoriser la réussite des élèves. Vous aurez raison de vous poser ces questions. Nous sommes convaincus que la vision que nous souhaitons partager permettra de nourrir la réflexion des enseignants, de favoriser le renouvellement des pratiques de classe et, ultimement, de maximiser les chances de réussite de chaque élève.

L'intérêt de ce livre tient au fait que la perspective qui y est transmise s'appuie sur deux principes simples qui peuvent être appliqués auprès de toutes les populations d'élèves, en contexte d'intervention didactique ou orthodidactique.

- Principe 1: Les nouvelles connaissances se construisent sur la base des anciennes connaissances auxquelles elles se greffent.

---

1. Le masculin est utilisé dans ce livre sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte et de respecter les normes éditoriales. Peut-être, dans un avenir rapproché, la majorité l'emportera sur le genre. Nous parlerons alors au féminin lorsqu'il sera question des enseignantes et des enseignants du primaire.

- Principe 2: Les activités proposées aux élèves et, plus particulièrement, les tâches de lecture et d'écriture doivent être morcelées en microtâches afin de rendre les objets d'enseignement accessibles à tous les élèves.

Ces deux principes constituent la trame de fond de cet ouvrage. Au fil des chapitres, ils seront décrits en détail et seront illustrés par de nombreux exemples liés à la lecture et à l'écriture.

Le premier principe implique que l'enseignant considère l'élève comme un individu ayant déjà des connaissances et des habiletés sur lesquelles il peut en développer de nouvelles. En effet, que l'élève ait un développement typique, qu'il soit en difficulté d'apprentissage ou qu'il vive avec un trouble d'apprentissage, que l'élève soit en contexte de langue première ou de langue seconde, il possède déjà un bagage d'expériences, de connaissances et d'habiletés qui constitue un socle sur lequel il peut greffer de nouveaux apprentissages. Pour y arriver, l'élève doit prendre conscience de ce bagage et une des fonctions de l'enseignant est de l'accompagner dans ce processus. Ceci est particulièrement le cas de l'élève en difficulté qui peut avoir l'impression de ne pas posséder ce dont il a besoin pour faire les activités qu'on lui propose. L'enseignant pourra l'aider à découvrir tout ce que son socle contient et à saisir qu'il ne part jamais de rien.

Concernant le deuxième principe, l'enseignant doit être en mesure de morceler la tâche qu'il propose à l'élève pour que celui-ci se représente chacune des actions attendues de lui afin qu'il réussisse à atteindre la cible d'apprentissage. Pour ce faire, l'enseignant doit :

- premièrement, déterminer le point de départ de l'élève, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances et des habiletés dont il dispose pour réaliser la tâche;
- deuxièmement, fixer le point d'arrivée, c'est-à-dire la cible d'apprentissage;
- troisièmement, définir chacune des étapes, c'est-à-dire les microtâches, qui séparent les deux points.

En procédant ainsi, l'enseignant maximise les chances que l'objet d'enseignement se transforme réellement en objet appris. Chacune de ces étapes peut constituer une source potentielle de difficulté pour un élève. En déterminant à l'avance les étapes menant à la réalisation de la tâche attendue de l'élève, l'enseignant se donne aussi les moyens de définir avec précision l'objet de ses interventions. De plus, lorsque l'enseignant décrit chacune de ces étapes à l'élève, il illustre le chemin que celui-ci aura à parcourir pour atteindre les objectifs de l'activité. Parce qu'il peut anticiper ce chemin, l'élève est plus susceptible de comprendre ce qui est attendu de lui et, éventuellement, d'atteindre les objectifs qui ont été fixés pour lui. Dans cet ouvrage, nous offrons plusieurs exemples de ce principe dont pourront s'inspirer les enseignants.

Les principes 1 et 2 qui ont été brièvement présentés ne sont pas nouveaux. Nous les avons revus et placés au centre de la démarche que nous proposons. Nous croyons que cette démarche est universelle. En effet, elle s'adapte à toutes les populations d'élèves et concerne tous les intervenants, qu'ils enseignent en grand groupe, en petit groupe ou encore de manière

individuelle, que leurs interventions s'inscrivent dans une perspective didactique ou orthodidactique. Morceler les objets d'enseignement en micro-tâches demande certainement du temps à l'enseignant. Cependant, nous sommes persuadés qu'il reprendra ce temps par la suite en rendant accessible à l'élève ce qu'il doit apprendre.

Les contenus de ce livre sont regroupés en trois parties. La première partie (chapitres 1 à 4) présente les fondements sur lesquels nous nous sommes appuyés et dont le rappel nous semble important pour revoir l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Plus spécifiquement, les contenus de cette partie visent à aider l'enseignant dans l'identification des sources potentielles de difficultés que pourraient vivre les élèves.

La deuxième partie porte sur la reconnaissance et la production de mots écrits. Nous consacrons trois chapitres (5, 6 et 7) aux mots eux-mêmes. Les mots et les connaissances lexicales sont au centre des processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ces connaissances concernent à la fois les procédures de reconnaissance et de production des mots, mais aussi les procédures de compréhension et de production textuelle. Nous avons fait le choix d'en parler dans la deuxième partie, car les connaissances lexicales constituent une des principales portes d'entrée des compétences en lecture et en écriture. Les chapitres 8 et 9 sont consacrés à la lecture et à l'écriture de mots que nous décomposons en micro-tâches illustrées par plusieurs idées d'activités. Le dernier chapitre de cette partie (10) aborde certains dispositifs d'enseignement et d'évaluation de la reconnaissance et de la production de mots écrits.

La troisième partie de cet ouvrage traite de la compréhension et de la production de textes écrits (chapitres 11 à 13). Ces compétences sont aussi décomposées en micro-tâches pour lesquelles nous suggérons des idées d'activités. Cette partie tient compte de la complexité des compétences en lecture et en écriture qui impliquent des procédures nombreuses et dont chacune demande un enseignement explicite. À cet effet, nous consacrons le dernier chapitre de cette partie à certains dispositifs pertinents auxquels les enseignants peuvent recourir pour enseigner ou évaluer la compréhension et la production de textes écrits.

Dans cet ouvrage, certains contenus sont présentés en fonction du niveau scolaire des élèves ciblés. Nous utilisons la structure du système scolaire québécois. Cependant, pour que tous les lecteurs s'y retrouvent, nous présentons dans le tableau I.1, à la page suivante, les équivalences entre les principaux systèmes scolaires francophones.

Nous souhaitons que ce livre vous accompagne dans votre réflexion portant sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et vous permette de mieux accompagner les élèves, notamment ceux en difficulté, vers leur plein potentiel. Nous espérons qu'il guidera vos pratiques de classe et vous aidera à atteindre l'objectif ultime de vos actions professionnelles, c'est-à-dire faire apprendre.

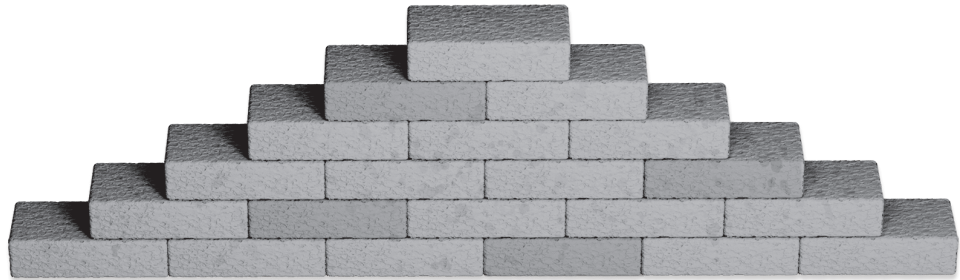
Bonne lecture!

Daniel et Rachel

## 1.2.2 La pyramide des apprentissages

Le programme scolaire qui guide le choix des contenus à enseigner est construit suivant le principe que les nouvelles connaissances se construisent sur la base des connaissances en place (Gauthier et Tardif, 2017 ; LeMoigne, 2004 ; Villepontoux, 1997). Si certains objets d'enseignement suivent un principe d'enseignement en spirale<sup>1</sup>, par exemple l'enseignement des accords dans la phrase, d'autres objets sont abordés à des moments spécifiques et ne sont pas revus nécessairement dans les années subséquentes. C'est le cas, par exemple, de l'enseignement des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes qui fait l'objet d'un enseignement formel au premier cycle<sup>2</sup> du primaire, mais sur lequel les enseignants de deuxième ou de troisième cycle ne reviennent pas systématiquement. La structure même du programme suppose donc que, non seulement certains objets sont enseignés à telle ou telle année scolaire, mais qu'ils sont maîtrisés. Or, nous savons tous que ce n'est pas aussi simple que cela. Dans un monde idéal, la pyramide des apprentissages aurait plutôt l'allure de la figure 1.1, sur laquelle chaque brique (c'est-à-dire chaque objet d'apprentissage) serait solide (maîtrisé) et pourrait servir de fondation aux étages suivants (c'est-à-dire aux apprentissages subséquents).

**Figure 1.1** ■ La pyramide des apprentissages : situation de l'élève sans difficulté



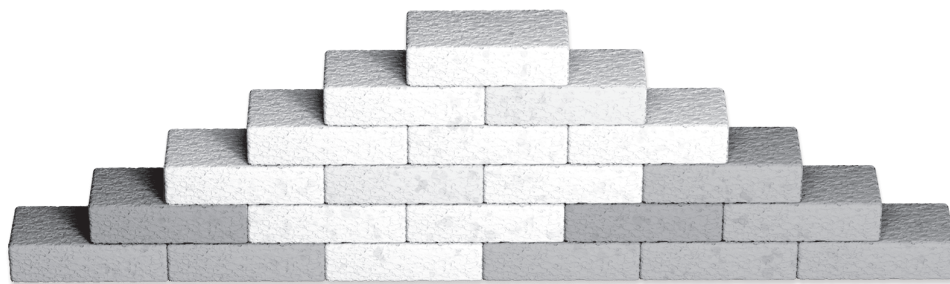
Malheureusement, cette situation idéale ne caractérise pas tous les élèves. Nous savons qu'un grand nombre d'élèves sont en difficulté. Pour ceux-ci, les premiers apprentissages ne sont souvent pas suffisamment consolidés. Ils ne possèdent donc pas toujours les fondements sur lesquels peuvent s'asseoir les nouveaux apprentissages. Malgré tout, ils doivent poursuivre leur cheminement scolaire et atteindre les cibles pédagogiques prescrites pour les élèves de leur niveau scolaire. Si personne ne revient sur les apprentissages antérieurs fragiles, on peut facilement imaginer comment ces élèves peuvent se retrouver en contexte de réussite précaire. On ne leur permet alors pas de réellement acquérir ce qui est prescrit par le programme, dans la mesure où on ne s'assure pas systématiquement que les connaissances sur lesquelles doivent se baser les apprentissages prescrits sont bien acquises. Au fil du temps, les difficultés s'accumulent, et l'échec scolaire devient de plus en plus vraisemblable. Imaginons,

1. L'expression *enseignement en spirale* réfère au fait que certains objets d'apprentissage sont enseignés de manière récurrente au fil du parcours scolaire de l'élève. En général, les concepts enseignés sont de plus en plus complexes avec le temps de manière à permettre à l'élève de s'approprier ces concepts et, finalement, de les maîtriser.

2. Le premier cycle du primaire correspond, au Québec, aux deux premières années de scolarisation des élèves. Nous utiliserons dans cet ouvrage la structure scolaire du Québec telle qu'illustrée en introduction. Le lecteur pourra se reporter à ce tableau pour déterminer le niveau scolaire équivalent dans son pays.

par exemple, qu'un élève a eu du mal à acquérir le principe alphabétique selon lequel les phonèmes correspondent aux graphèmes, et inversement. Ce principe est à la base de tous les apprentissages en lecture et en écriture. En général, la majorité des élèves acquiert ce principe au cours du premier cycle du primaire. Voyons, dans la pyramide de la figure 1.2, comment des difficultés observables à un moment précis du cheminement de l'élève peuvent affecter ses apprentissages ultérieurs.

**Figure 1.2** ■ La pyramide des apprentissages : situation de l'élève en difficulté



Si chaque étage de la pyramide correspond à une année scolaire, on comprend rapidement qu'un apprentissage non intégré dès la première année a des conséquences de plus en plus importantes au cours des années suivantes. On peut même imaginer un blocage dans les apprentissages, en français dans ce cas-ci, vers la quatrième année. Évidemment, ce blocage ne veut pas dire qu'aucun nouvel apprentissage ne pourra avoir lieu, compte tenu de la multitude de contenus à apprendre et du fait que ce ne sont pas tous les contenus scolaires qui sont liés entre eux. Dans la situation que nous décrivons, pour accompagner l'élève, on doit d'abord établir les connaissances qui manquent, et ensuite intervenir au niveau du déficit. Dans ce cas-ci, cela voudrait dire qu'un enseignant de quatrième année puisse enseigner les correspondances graphophonologiques. Évidemment, cet enseignant a beaucoup à faire avec le programme de la quatrième année. Malgré tout, si le blocage de l'élève n'est pas pris en compte, on ne peut pas lui offrir réellement des chances de réussite. Le lecteur aura compris l'importance de la prise en compte des connaissances antérieures et du rôle important qu'elles jouent dans la construction des nouvelles connaissances.

### 1.2.3 On apprend seul, mais on apprend mieux à deux

Les travaux des cognitivistes ont décrit, comme nous l'avons vu dans les paragraphes qui précèdent, comment les connaissances peuvent se construire. Les travaux des socioconstructivistes tiennent compte des constats des cognitivistes, que nous avons vus dans les paragraphes qui précèdent, mais ajoutent un facteur important à l'apprentissage : le rôle de l'autre. L'apprentissage, en particulier en milieu scolaire, a lieu en contexte social où l'élève est accompagné par l'enseignant et ses pairs. La nature et la teneur des échanges auxquels participe l'élève sont susceptibles de contribuer à ses apprentissages. Les travaux des chercheurs, notamment ceux de Vygotsky (1986) et ceux de Bruner (1983), ont permis de définir deux concepts clés qui sont au centre de toute action pédagogique d'aujourd'hui : la zone proximale de développement et l'échafaudage.

dont disposent les enseignants pour planifier les contenus à enseigner, les apprentissages visés (et les enseignements associés) suivent une trajectoire :

- passant **du mot** au début du primaire,
- à la **phrase** au milieu du primaire,
- et allant **vers le texte** dans la dernière moitié du primaire.

Ce continuum mot-phrase-texte est aussi celui qui guide les enseignements en écriture. C'est cette dernière vision que nous mettons de l'avant dans cet ouvrage.

## 11.2 Un modèle de compréhension et de production de textes axé sur les microtâches

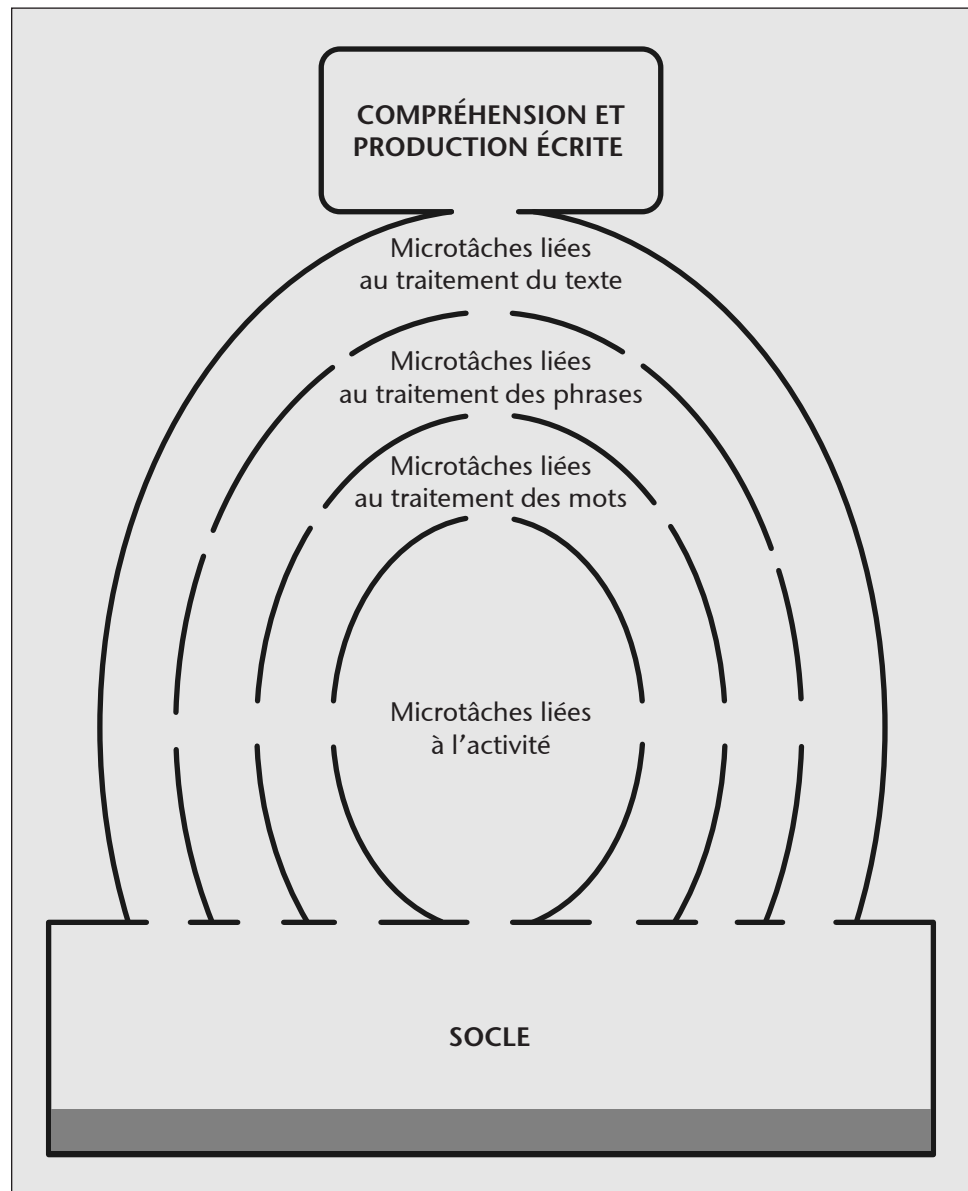
Le modèle que nous proposons tente de rendre compte des processus de lecture et d'écriture en fonction des unités de traitement de l'écrit. Avant d'aller plus loin dans la description de cette proposition, nous souhaitons répondre à la question suivante que le lecteur de cet ouvrage se posera fort probablement : *Pourquoi avons-nous besoin d'un nouveau modèle ?* Le lecteur aura bien raison de se poser cette question. Comme nous l'avons mentionné, il existe déjà plusieurs modèles de compréhension ou de production de textes. Certains de ces modèles visent à décrire ce qui se produit chez le lecteur ou le scripteur expert. D'autres rendent compte du développement des compétences à lire et à écrire en tentant d'expliquer l'architecture cognitive complexe des lecteurs ou des scripteurs.

La grande majorité des modèles en question n'ont pas été conçus dans une perspective didactique et n'ont pas pour objectif d'accompagner les enseignants dans leurs choix de contenus à enseigner. C'est principalement pour cette raison que nous faisons une proposition différente illustrée à la figure 11.1 à la page suivante. Nous n'avons aucunement la prétention d'expliquer par ce modèle la dynamique complexe qui pourrait rendre compte de l'activité mentale observable chez le lecteur ou le scripteur, comme d'autres l'ont fait en fonction de procédures spécifiques, les procédures mnésiques, par exemple (Alamargot et Chanquoy, 2001). Nous croyons cependant que notre proposition correspond premièrement à la description des contenus prescrits par les instances gouvernementales pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture, deuxièmement aux préoccupations des enseignants qui souhaitent axer leur enseignement en fonction de contenus spécifiques et accessibles aux élèves et, troisièmement, aux besoins des élèves qui doivent être capables de se représenter ce que sont la lecture et l'écriture en termes clairs.

Plus spécifiquement, la proposition que nous faisons s'inscrit dans la recherche de solutions aux difficultés vécues par plusieurs élèves en lecture et en écriture. Grâce à sa compréhension de la lecture et de l'écriture, l'enseignant sera en mesure d'évaluer les diverses variables ou procédures susceptibles de contribuer à la réussite en lecture et en écriture de ses élèves et d'identifier celles qui peuvent être déficitaires. Les résultats de cette évaluation lui permettront alors de mettre en place un plan d'action individuel pour mieux accompagner chacun de ses élèves en difficulté.



**Figure 11.1** ■ Un modèle de compréhension et de production de textes écrits axé sur les microtâches



La proposition que nous faisons tient compte du fait que la lecture et l'écriture sont étroitement liées et que ces deux compétences devraient être enseignées de manière coordonnée dans une perspective d'intégration des contenus d'apprentissage par les élèves. En effet, la lecture et l'écriture sollicitent des connaissances et des procédures communes (Fitzgerald et Shanahan, 2000). Ce qui est enseigné en contexte de lecture devrait être réinvesti en écriture. L'inverse est aussi vrai. Plus spécifiquement, au primaire, la lecture est souvent abordée préalablement à l'écriture. Or, l'écriture peut souvent être un soutien à la lecture (Graham et Hebert, 2010). Selon ces auteurs, l'enseignement formel de l'écriture permettrait aux élèves de développer des connaissances liées à la structure des mots, des phrases et des textes qui contribueraient ensuite au traitement de ces unités en lecture.

Le modèle que nous proposons comprend cinq modules :

- le socle ;
- les microtâches liées à l'activité ;
- les microtâches liées au traitement des mots ;
- les microtâches liées au traitement des phrases ;
- les microtâches liées au traitement du texte.

Visuellement, la présentation de ce modèle est un continuum correspondant au déploiement des procédures nécessaires à la réalisation des activités de lecture ou d'écriture proposées à l'élève. Avant même d'amorcer l'activité de lecture ou d'écriture, l'élève dispose d'un socle, c'est-à-dire d'un ensemble d'expériences et de connaissances utiles pour réaliser l'activité. L'élève doit ensuite comprendre l'activité et les attentes qui y sont rattachées. Cela lui permet de traiter les mots, les phrases et le texte à l'aide de microtâches spécifiques à chaque type d'unité langagière. L'ensemble de ces opérations contribuent ainsi à la compréhension ou à la production écrite.

Ces cinq modules ne sont pas indépendants les uns des autres. Comme l'illustrent les ouvertures dans l'illustration du modèle, l'ensemble des contenus de ces modules interagissent lors de la lecture et de l'écriture. Cependant, les modules peuvent être évalués distinctement. Par exemple, on peut évaluer si l'élève comprend l'activité qu'on lui propose, s'il a une bonne représentation de ce qui est attendu à la fin de l'activité, s'il peut traiter les mots adéquatement, etc. C'est grâce à cette évaluation que l'enseignant peut s'assurer que les élèves progressent de manière attendue ou, au contraire, qu'il peut constater que les élèves éprouvent des difficultés associées à certains contenus spécifiques. Des difficultés liées à l'un ou l'autre des modules pourraient expliquer les difficultés en compréhension ou en production de textes écrits.

Nous ne décrivons pas en détail chacun des modules dans ce chapitre. Cette description fera l'objet du chapitre 12. Nous croyons que la conceptualisation de la lecture et de l'écriture que nous proposons, qui est orientée vers les microtâches, favorisera non seulement la planification des contenus à enseigner, mais aussi l'accompagnement des élèves vers la réussite en lecture et en écriture. En effet, l'identification des microtâches, c'est-à-dire des opérations spécifiques nécessaires à la lecture et à l'écriture, devrait aider les enseignants à décomposer la lecture et l'écriture en objets d'enseignement précis et distincts et à graduer leur enseignement en fonction des besoins et du niveau d'habileté des élèves. Par ailleurs, comme nous l'avons fait au chapitre 9, nous tenterons de préciser les connaissances antérieures nécessaires au bon fonctionnement de chacun des modules associés à des microtâches. Nous souhaitons ainsi tenir compte de la vision défendue au chapitre 1 selon laquelle les nouvelles connaissances devraient être connectées aux connaissances antérieures. Cela permettra aussi aux enseignants d'avoir des indices utiles pour l'évaluation des élèves et pour leur prise en charge dans une perspective didactique ou orthodidactique.



l'écriture des phrases, mais aussi leur lecture. Les compléments de phrases sont importants, car ils fournissent des informations, de temps et de lieu, par exemple, essentielles à la compréhension, notamment en contribuant à la qualité des représentations mentales formées par les élèves. Au fil des ans, les textes que les élèves lisent contiennent des phrases de plus en plus complexes et eux-mêmes sont aussi susceptibles de formuler des phrases qui gagnent en complexité syntaxique. Ainsi, le matériel proposé aux élèves différera sur le plan syntaxique et pourra, dans tous les cas, leur offrir un défi à leur mesure.



### Idées d'activités

#### Activité 12.5 Les deux font la paire

Créez 12 phrases en fonction du niveau de compétence des élèves. Aucune des phrases ne contient de complément de phrase. Découpez chacune des phrases en deux morceaux : le sujet et le prédicat. Mélangez les morceaux dans une enveloppe (préparez autant d'enveloppes qu'il y a d'équipes dans la classe).

En équipe de deux, les élèves doivent reconstituer les 12 phrases à partir des 12 sujets et des 12 prédicats qu'ils trouvent dans leur enveloppe.

Lors de la mise en commun, vous pourrez vous-même mettre ensemble des sujets et des prédicats qui ne vont pas nécessairement ensemble. Cela fera rire les élèves, mais les amènera aussi à expliquer pourquoi les deux morceaux ne vont pas ensemble, favorisant ainsi le développement de leurs habiletés métalinguistiques.

#### Activité 12.6 M. Temps et M. Lieu sont de vieux amis

Créez 12 phrases contenant toutes un complément de phrase. Vous pouvez vous limiter à deux types de complément de phrase (par exemple : ceux qui expriment le temps et ceux qui expriment le lieu). Retranscrivez sur une feuille les phrases sans leur complément de phrase et, sur une autre feuille, uniquement les compléments de phrase. Quatre compléments doivent commencer par une majuscule et finir par une virgule (*Hier matin, — pour former par exemple Hier matin, je suis allé à l'épicerie.*); quatre compléments doivent se terminer par un point (*dans le jardin des voisins. — pour former par exemple Théo et Clémentine ont mangé avec leurs amis dans le jardin des voisins.*); et quatre compléments doivent être encadrés par des virgules (*l'année dernière, — pour former, par exemple Il a gagné, l'année dernière, le concours de ping-pong de son école.*)

En équipe de trois, les élèves doivent associer les 12 compléments de phrase aux 12 phrases qui leur seront remises. Ils doivent ensuite retranscrire chacune des phrases en portant attention à l'endroit où ils placeront le complément de phrase (au début, au milieu ou à la fin). Enfin, ils devront indiquer les phrases qui sont liées à M. Temps et celles liées à M. Lieu.

### 12.4.6 Repérer les groupes nominaux afin d'identifier les marques d'accord (en lecture) ou de marquer les accords (en écriture)

Le groupe nominal est toujours minimalement formé d'un nom (commun ou propre). Ce nom donne son genre et son nombre aux mots qui l'accompagnent lorsque c'est le cas.

Le nom commun sera toujours accompagné d'un déterminant. Les noms, communs ou propres, peuvent aussi être accompagnés d'expansions, qui elles-mêmes constituent des groupes de mots. Par exemple, dans *le chat*, on ne

retrouve aucune expansion. Cependant, on en retrouve une dans les séquences *le chat chaleureux*, *le chat de ma mère* ou encore *le chat que j'ai vu (...)*. Les expansions servent à dire quelque chose du nom auquel elles sont liées.

Dès la première année, les élèves apprennent qu'un nom commun vient avec un déterminant. Pour la plupart des élèves francophones, le genre de la majorité des noms qu'ils utilisent spontanément à l'oral sera connu, du moins de manière intuitive ou implicite. Ce ne sera peut-être pas le cas, cependant, des enfants dont le développement langagier n'a pas suivi une trajectoire typique ou encore des enfants pour qui le français n'est pas la langue première. En ce qui a trait au nombre des noms, la grande majorité des noms communs du français peuvent être singuliers ou pluriels. C'est le sens que l'auteur (du texte à lire ou l'élève lui-même en situation d'écriture) veut transmettre qui dictera l'usage du singulier ou du pluriel.

Rapidement, on amènera les élèves à identifier l'adjectif qui est associé au nom ou encore à utiliser un adjectif pour le décrire. Avec le temps, les élèves seront sensibilisés aux différents types d'expansions qui peuvent accompagner les noms. Un travail systématique sur le phénomène des cooccurrences favorise non seulement la production de phrases plus complexes, mais aussi la compréhension des phrases. Comme nous l'avons mentionné au chapitre 5, le travail sur les cooccurrences contribue au développement du vocabulaire et, plus généralement, à la lecture et à la production de phrases.

Enfin, un enseignement explicite des marqueurs de genre et de nombre sera nécessaire pour que les élèves apprennent à les repérer en contexte de lecture ou à les utiliser à bon escient en contexte de production écrite. Ces marqueurs peuvent prendre différentes formes. On ne peut donc pas limiter cet enseignement à la prise en compte du *-e* final pour marquer le féminin et du *-s* final pour marquer le pluriel.





## Regard sur la pratique

Les marqueurs de genre et de nombre ainsi que les marqueurs utilisés pour les accords verbaux concernent l'orthographe grammaticale. Plus de la moitié des erreurs d'orthographe sont des erreurs d'orthographe grammaticale et elles sont liées aux accords (Daigle, *et al.*, 2016). Les enseignants sont parfois surpris de constater que plusieurs de leurs élèves connaissent ces marqueurs et peuvent les repérer ou en parler lorsqu'on les questionne à cet effet, mais n'arrivent pas à faire le transfert de leurs connaissances au moment de la production écrite. Cette situation perdure bien au-delà de l'école primaire, malgré la récurrence des enseignements portant sur ces marqueurs (MELS, 2010).

Cette situation ne relève vraisemblablement pas, pour un grand nombre d'élèves, d'un manque de connaissances. En fait, cette situation peut s'expliquer par la grande charge cognitive exigée pour produire un texte. En effet, les élèves peuvent rapidement atteindre une surcharge cognitive. Lorsqu'ils ont à produire un texte, plusieurs préoccupations guident leurs actions. De manière simplifiée, rappelons que l'élève veut d'abord et avant tout écrire un texte qui intéressera le lecteur (souvent l'enseignant) et qui transmet un sens. L'élève doit donc identifier les idées qu'il souhaite transmettre et les organiser. Il doit aussi penser à produire des phrases correctes sur le plan syntaxique et il veut éviter les erreurs d'orthographe lexicale (la bête noire de plusieurs élèves). C'est parfois uniquement après que ces préoccupations ont été prises en compte qu'il consacrera de l'énergie aux accords. De plus, le fait que les marques d'accord sont souvent inaudibles peut nuire à l'autocorrection des élèves. L'orthographe grammaticale n'arrive donc pas souvent en tête de liste des préoccupations de l'élève. Plus les élèves arriveront à automatiser les procédures qui permettent le traitement des accords, moins ils auront à s'en préoccuper consciemment. Il s'agit d'un grand défi pour les élèves, mais aussi pour les enseignants.



## Idées d'activités

### Activité 12.7 Les pelures d'oignon

Comme les pelures d'oignon, les expansions enrobent le noyau du groupe nominal, soit le nom. À partir des mots que vous souhaitez mettre à l'étude, choisissez 12 noms communs (6 noms singuliers et 6 noms pluriels). Proposez une liste de déterminants (en fonction des déterminants connus des élèves) et une liste d'adjectifs (en fonction des mots connus des élèves). Idéalement, il y aura plus d'adjectifs que de noms de manière à former le plus grand nombre de groupes nominaux possible, un même nom pouvant être utilisé avec plus d'un adjectif (par exemple: une table ronde, une jolie table, une petite table, une petite table ronde, une jolie table ronde, une jolie petite table ronde).

En équipe de deux ou trois, les élèves doivent reconstituer le plus de groupes nominaux possible avec chacun des 12 noms. Ils doivent aussi proposer, pour chaque nom, un groupe nominal improbable (la table gourmande ou le chat mauve). Ces groupes improbables servent à amuser les élèves, mais aussi à leur indiquer qu'on ne peut pas mettre n'importe quel adjectif avec n'importe quel nom. Le groupe d'élèves qui aura imaginé le plus d'oignons (de groupes nominaux) sera applaudi par la classe. Assurez-vous de souligner les efforts de tous les groupes d'élèves.

Demandez aux élèves de se placer en cercle. Nommez un nom sans lui adjoindre de déterminant ou d'adjectif et donnez un ballon à un premier élève. Pour que le ballon gonfle (au sens figuré), on doit lui adjoindre un déterminant et un adjectif. Ce premier élève doit donc former un groupe nominal avec le nom en y ajoutant un déterminant et un adjectif. Il nomme ensuite un autre nom et donne le ballon à un deuxième élève qui doit, à son tour, former un groupe nominal. Le jeu se poursuit jusqu'à ce que tous les élèves aient pu toucher le ballon. Si un élève ne répond pas correctement, les autres élèves peuvent l'aider. Pour ajouter un élément de complexité, on peut aussi demander aux élèves de former des groupes nominaux constitués de deux adjectifs ou encore des groupes nominaux incluant un complément du nom plus complexe (par exemple: *la fille de M<sup>me</sup> Turcotte* ou encore *la voiture que j'ai achetée*).

### 12.4.7 Identifier le verbe conjugué (en lecture) ou s'assurer que le noyau du prédicat est conjugué (en écriture)

Comme nous l'avons vu, le prédicat est un des constituants obligatoires de la phrase. Il a pour noyau un verbe conjugué. Le verbe est un mot *receveur*. Il reçoit sa personne et son nombre du sujet, que celui-ci soit un groupe de mots ou un seul mot. Le verbe varie aussi en temps et en mode. L'accord du verbe est donc particulièrement complexe et ne sera souvent maîtrisé qu'après plusieurs années d'études.

Pour identifier le verbe conjugué, l'astuce la plus commune et souvent la plus efficace est l'encadrement du mot identifié par *ne...pas*. Par exemple, à partir de *Les fraises sont bonnes cette année* ou *Ambroise et Lambert aiment jouer ensemble*, on obtiendrait *Les fraises ne sont pas bonnes cette année* ou *Ambroise et Lambert n'aiment pas jouer ensemble*. Pour comprendre une phrase, le lecteur doit non seulement pouvoir identifier le verbe conjugué, mais aussi les relations qu'il entretient avec les autres mots de la phrase.

En contexte d'écriture, marquer correctement l'accord verbal est difficile pour plusieurs élèves. Même si les questions qui suivent ne correspondent pas toutes au niveau de compétence des élèves, ceux-ci devront, au fil des années, y répondre correctement pour éviter les erreurs d'accords verbaux.

- Quel est le verbe que je dois conjuguer?
  - Relève de l'identification du noyau du prédicat de chaque phrase produite.
- Comment s'écrit la base du verbe?
  - Relève de l'orthographe lexicale.
- À quel temps et à quel mode dois-je conjuguer le verbe?
  - Relève des connaissances du scripteur, notamment celles associées à la concordance des temps et non d'une information pouvant être trouvée dans un ouvrage de référence.
- Quel est le sujet du verbe?
  - Relève des connaissances syntaxiques du scripteur. Pour y arriver, celui-ci peut encadrer le mot ou le groupe de mots identifié par *c'est/ce sont ... qui*.