

LANGUE ET COMMUNICATION

5 À 8 ANS

DIDACTIQUE

CHANGER

L'ÉQUILIBRE

Six façons d'intégrer la science de la lecture
dans la classe de littératie équilibrée

Jan Burkins et Kari Yates
Adaptation : Andrée Gaudreau

DOCUMENTS
REPRODUCTIBLES
OFFERTS SUR
LA PLATEFORME

 Interactif

CHENELIÈRE
ÉDUCATION

Changer l'équilibre

Six façons d'intégrer la science de la lecture dans la classe de littérature équilibrée, 5 à 8 ans

Traduction et adaptation de : *Shifting the Balance : 6 Ways to Bring the Science of Reading into the Balanced Literacy Classroom*, de Jan Burkins et Kari Yates.

Translated and published by TC Média Livres Inc. with permission from Stenhouse Publishers. This translated work is based on *Shifting the Balance : 6 Ways to Bring the Science of Reading into the Balanced Literacy Classroom* by Jan Burkins and Kari Yates. © 2021 by Stenhouse Publishers or copyright holder. All Rights Reserved.

Stenhouse Publishers is not affiliated with TC Média Livres Inc. or responsible for the quality of this translated work. Translation arrangement managed RussoRights LLC on behalf of Stenhouse Publishers.

Translation © 2024 by TC Média Livres Inc. All rights reserved.

© 2024 TC Média Livres Inc.

Édition : France Robitaille

Coordination : Caroline Vial

Révision linguistique : Anne-Marie Trudel

Correction d'épreuves : Annie Cloutier

Adaptation de la couverture originale : Karina Dupuis

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Titre : Changer l'équilibre : six façons d'intégrer la science de la lecture dans la classe de littérature équilibrée, 5 à 8 ans / Jan Burkins, Kari Yates ; adaptation, Andrée Gaudreau.

Autres titres : *Shifting the balance*. Français

Noms : Burkins, Jan Miller, 1968- auteur. | Yates, Kari, auteur. | Gaudreau, Andrée, 1952- éditeur intellectuel.

Description : Traduction de : *Shifting the balance : 6 ways to bring the science of reading into the balanced literacy classroom*. | Comprend des références bibliographiques.

Identifiants : Canadiana 20230076475 | ISBN 9782765069324

Vedettes-matière : RVM: Lecture (Première enfance) | RVM:

Compréhension de la lecture—Étude et enseignement (Première

enfance) | RVM: Lecture—Méthode phonétique—Étude et enseignement (Première enfance)

Classification : LCC LB1139.5.R43 B8714 2024 | CDD 372.4—dc23

CHENELIÈRE
ÉDUCATION

5800, rue Saint-Denis, bureau 900
Montréal (Québec) H2S 3L5 Canada

Téléphone : 514 273-1066

Télécopieur : 514 276-0324 ou 1 800 814-0324

info@cheneliere.ca

TOUS DROITS RÉSERVÉS.

Toute reproduction du présent ouvrage, en totalité ou en partie, par tous les moyens présentement connus ou à être découverts, est interdite sans l'autorisation préalable de TC Média Livres Inc.

Toute utilisation non expressément autorisée constitue une contrefaçon pouvant donner lieu à une poursuite en justice contre l'individu ou l'établissement qui effectue la reproduction non autorisée.

ISBN 978-2-7650-6932-4

Dépôt légal : 1^{er} trimestre 2024

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

1 2 3 4 5 M 28 27 26 25 24

Gouvernement du Québec – Programme de crédit d'impôt pour l'édition de livres – Gestion SODEC.

Ce projet est financé en partie par le gouvernement du Canada

Canada

Sources iconographiques

Illustration couverture : AVS-Images/Shutterstock.com.

Pictogrammes : (loupe) GoperVector/Shutterstock.com ; (évaluation) Olha Mykhaylyuk/Shutterstock.com ; (boîte à outils) Fresh_Studio/Shutterstock.com ; (triangles et losanges) Pelikanz/Shutterstock.com.

Illustrations des pages 42, 43, 44, 90 : (lunettes) : Stéphane Morin.

Pages 5 et 8 : (rouage) 90miles/Shutterstock.com ; (oreille) M-vector/Shutterstock.com ; (pièce de casse-tête) Janis Abolins/Shutterstock.com ; (pièces de casse-tête) VikaSuh/Shutterstock.com ; **p. 12 :** (phylactère) ebes/Shutterstock.com ; (livre) Jo karen/Shutterstock.com ; **p. 14 :** Rido-franz/iStockphoto ; **p. 26 :** (personnages) SpiritG1/Shutterstock.com ; (phylactère) Nadzin/Shutterstock.com ; (ampoule) vectorplus/Shutterstock.com ; (yeux) N. D. Souza/Shutterstock.com ; (crayon) Joseph Ansell/Shutterstock.com ; **p. 29 :** vectorplus/Shutterstock.com ; **p. 36 :** Monkey Business Images/Shutterstock.com ; **p. 43 et 44 :** (phylactères) Nadzin/Shutterstock.com ; **p. 61 :** Monkey Business Images/Shutterstock.com ; **p. 64 et 65 :** (phylactères) Nadzin/Shutterstock.com ; **p. 83 :** wavebreakmedia/Shutterstock.com ; **p. 90 :** (hibou) Indian Creations/Shutterstock.com ; (flèches) TWINS DESIGN STUDIO/Shutterstock.com ; (crochet) Standard Studio/Shutterstock.com ; **p. 102 :** Monkey Business Images/Shutterstock.com ; **p. 104 :** (pièce de casse-tête) Janis Abolins/Shutterstock.com ; (loupe) GoperVector/Shutterstock.com ; (saut dans le vide) IsaArt/Shutterstock.com ; (pièces de casse-tête) VikaSuh/Shutterstock.com ; (crochet) Standard Studio/Shutterstock.com ; **p. 105 :** (panneau) Ertal/Shutterstock.com ; (œil) Nuramino/Shutterstock.com ; (flèches vers un point) GzP_Design/Shutterstock.com ; (mélangeur) Maksym Drozd/Shutterstock.com ; (saut dans le vide) IsaArt/Shutterstock.com ; (crochet) Standard Studio/Shutterstock.com ; (maison) Ertal/Shutterstock.com ; **p. 107 :** Hut Hanna/Shutterstock.com ; **p. 115 et 118 :** FoxyImage/Shutterstock.com ; **p. 116 et 118 :** (grimper) Visual Generation/Shutterstock.com ; (balancer) Colorfuel Studio/Shutterstock.com ; (glisser) carlangas lopez garcia/Shutterstock.com ; (sautiller) billedfab/Shutterstock.com ; **p. 117 et 118 :** Jane Koshchina/Shutterstock.com ; **p. 122 :** Pelikanz/Shutterstock.com ; **p. 124 :** anek.soowannaphoom/Shutterstock.com ; **p. 127 :** Veyselcelikdemir/Shutterstock.com.

Toutes les citations de cet ouvrage ont fait l'objet d'une traduction libre. Chenelière Éducation est seul responsable de la traduction et de l'adaptation de cet ouvrage.

Des marques de commerce sont mentionnées ou illustrées dans cet ouvrage. L'Éditeur tient à préciser qu'il n'a reçu aucun revenu ni avantage conséquemment à la présence de ces marques. Celles-ci sont reproduites à la demande de l'auteur ou de l'adaptateur en vue d'appuyer le propos pédagogique ou scientifique de l'ouvrage.

Tous les sites Internet présentés sont étroitement liés au contenu abordé. Après la parution de l'ouvrage, il pourrait cependant arriver que l'adresse ou le contenu de certains de ces sites soient modifiés par leur propriétaire, ou encore par d'autres personnes. Pour cette raison, nous vous recommandons de vous assurer de la pertinence de ces sites avant de les suggérer aux élèves.

L'achat en ligne est réservé aux résidents du Canada.



TABLE DES MATIÈRES

Remerciements IV

Introduction VIII

Changement 1

Repenser l'enseignement de la compréhension en lecture

..... 1

Clarification de certains points 4

CONCEPTION ERRONÉE 1 La compréhension en lecture débute avec l'écrit. 4

CONCEPTION ERRONÉE 2 La compréhension de la langue parlée est différente de celle de la langue écrite. 7

CONCEPTION ERRONÉE 3 Si les enfants comprennent bien la langue parlée, ils possèdent ce dont ils ont essentiellement besoin pour apprendre à lire. 9

CONCEPTION ERRONÉE 4 Une bonne compréhension des textes pour débutants signifie que la compréhension en lecture est sur la bonne voie. 10

La science en résumé 13

Recommandations pour effectuer le changement 14

Changement 2

Renouveler notre engagement à développer la conscience phonémique

..... 22

Clarification de certains points 24

CONCEPTION ERRONÉE 1 La conscience phonémique se développe naturellement. 24

CONCEPTION ERRONÉE 2 Développer la conscience phonémique équivaut à enseigner les correspondances graphèmes-phonèmes. 27

CONCEPTION ERRONÉE 3 Une fois que les enfants connaissent toutes les lettres et leur(s) son(s), ils seront capables de lire. 28

CONCEPTION ERRONÉE 4 La conscience phonémique est essentiellement une habileté préparatoire à la lecture. 30

CONCEPTION ERRONÉE 5 Le développement délibéré de la conscience phonémique exige d'y consacrer beaucoup de temps et de ressources particulières. 31

La science en résumé 36

Recommandations pour effectuer le changement 37

Changement 3

Imaginer une nouvelle façon d'enseigner les correspondances graphèmes-phonèmes	49
Clarification de certains points	51
CONCEPTION ERRONÉE 1 Apprendre à reconnaître les lettres est exactement comme apprendre à reconnaître n'importe quel objet.	51
CONCEPTION ERRONÉE 2 L'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes nécessite l'achat d'un programme écrit.	52
CONCEPTION ERRONÉE 3 Il n'est pas vraiment utile d'enseigner les correspondances graphèmes-phonèmes parce que le français est imprévisible et son orthographe, inconstante. ...	55
CONCEPTION ERRONÉE 4 Si vous avez un bon contenu, une progression adéquate et de solides stratégies pédagogiques, vous enseignez systématiquement les correspondances graphèmes-phonèmes.	57
CONCEPTION ERRONÉE 5 Apprendre les correspondances graphèmes-phonèmes est ennuyeux.	59
La science en résumé	60
Recommandations pour effectuer le changement	61

Changement 4

Revenir sur l'enseignement des mots d'usage fréquent	72
Clarification de certains points	75
CONCEPTION ERRONÉE 1 Les « mots reconnus globalement » et les « mots d'usage fréquent » sont synonymes.	75
CONCEPTION ERRONÉE 2 Les mots d'usage fréquent ne peuvent pas être décodés.	76
CONCEPTION ERRONÉE 3 Les enfants n'ont qu'à mémoriser les mots d'usage fréquent difficiles comme des touts.	78
CONCEPTION ERRONÉE 4 La meilleure façon d'apprendre les mots d'usage fréquent est de s'exercer à les lire, à les écrire ou à en réciter les lettres encore et encore.	78
CONCEPTION ERRONÉE 5 Si vous pouvez lire un mot, alors vous le connaissez.	80
La science en résumé	82
Recommandations pour effectuer le changement	83

Changement 5

Réinventer les façons d'utiliser les trois sources d'indices (sémantiques, syntaxiques, visuels)	90
Clarification de certains points	95
CONCEPTION ERRONÉE 1 Nous devons éviter de dire aux élèves de « prononcer les sons du mot ».	95
CONCEPTION ERRONÉE 2 Lorsque les enfants tentent de lire un mot difficile, ils devraient d'abord se demander: « Qu'est-ce qui aurait du sens? »	96
CONCEPTION ERRONÉE 3 Les enfants n'ont pas besoin d'utiliser tout l'écrit pour lire.	98
CONCEPTION ERRONÉE 4 La principale raison d'enseigner aux enfants à décoder les mots est de leur permettre de les identifier immédiatement.	100
La science en résumé	101
Recommandations pour effectuer le changement	102

Changement 6

Reconsidérer les textes pour lecteurs débutants	112
Clarification de certains points	114
CONCEPTION ERRONÉE 1 Les textes décodables regorgent de difficultés.	115
CONCEPTION ERRONÉE 2 Les textes prévisibles facilitent l'apprentissage de la lecture.	119
CONCEPTION ERRONÉE 3 Utiliser le sens comme première source d'information enseignera aux enfants à comprendre l'écrit. ..	120
CONCEPTION ERRONÉE 4 Tant que les enfants passeront quotidiennement du temps avec des livres, ils deviendront de meilleurs lecteurs.	121
La science en résumé	123
Recommandations pour effectuer le changement	124
Conclusion	134
Bibliographie	135

INTRODUCTION

Célébrer la science et l'équilibre

Si vous êtes chaque jour en classe avec des enfants, vous efforçant d'aider des élèves de cinq, six et sept ans à apprendre comment établir des liens entre de petits symboles sur une page et des idées significatives, vous ressentirez peut-être du découragement ou de l'embarras devant la rhétorique liée au début de l'enseignement de la lecture.

Des émissions radiophoniques aux blogues, en passant par les nouvelles du soir et les assemblées législatives, tout le monde, partout, aujourd'hui, semble émettre une opinion sur l'enseignement de la lecture dans les écoles.

Certains affirment qu'il y a une division entre la recherche et la pratique en classe; d'autres soulignent qu'il existe un déséquilibre dans les cours de littérature équilibrée. D'autres encore avancent que les méthodes utilisées en classe compliquent souvent l'apprentissage plutôt que de le faciliter, surtout pour les enfants à risque d'éprouver des difficultés en lecture.

Le débat public découle du fait que beaucoup craignent que trop d'enfants n'apprennent pas à lire aussi bien qu'ils le devraient. Évidemment, il est facile de s'élever contre les évaluations normalisées ou de remettre en question la signification de diverses données chiffrées.

Toutefois, pouvons-nous réellement contester le fait que, malgré tous nos efforts actuels, de nombreux jeunes peinent encore à apprendre à lire?

Il est probable qu'il y en ait également dans votre école. Et si vos données reflètent bien les tendances historiques nationales, il s'agit, de manière disproportionnée, d'enfants de couleur ou issus de communautés marginalisées¹ (Morgan et coll., 2017; Hanford, 2020; Rearden et coll. 2018). Peut-être est-ce la principale raison pour laquelle vous vous intéressez à cet ouvrage.

De nombreux enseignants, qu'ils soient adeptes de la « littérature équilibrée » ou de la « science de la lecture », sont grandement inquiets et déterminés à endiguer les systèmes qui perpétuent les échecs en lecture. Devant l'iniquité des résultats en littérature, plusieurs défenseurs de la science de la lecture condamnent la littérature équilibrée. De la même façon, plusieurs défenseurs de cette dernière se cabrent devant la science de la lecture, craignant qu'elle ne rende l'accès à la littérature encore *plus* inéquitable. Nous avançons qu'il s'agit d'un faux débat et qu'aucune inquiétude, d'un côté comme de l'autre, ne devrait être ignorée.

1. **Note de l'adaptation:** Ces données proviennent des États-Unis. Une étude récente révèle qu'au Canada, les résultats scolaires des enfants immigrants varient considérablement selon diverses variables telles que leur âge au moment de leur arrivée au Canada et leur appartenance à une minorité visible, une séparation plus ou moins longue d'avec leurs parents, le niveau socioéconomique et le niveau de scolarité de leurs parents, la connaissance, par les parents, de l'une des langues officielles (Statistique Canada, 2016, Résultats scolaires et résultats sur le marché du travail des personnes qui ont immigré durant l'enfance selon la catégorie d'admission (statcan.gc.ca)).

Tous les enfants, et surtout ceux emprisonnés dans des systèmes semblant garantir leur échec (Minor, 2018), doivent avoir accès tant aux clés du code orthographique qu'à des expériences pertinentes avec des textes. Ils ont besoin à la fois d'informations explicites sur le fonctionnement de la lecture *et* d'expériences immersives leur montrant comment utiliser la lecture et l'écriture pour changer le monde.

En réalité, la plupart des adeptes de la science de la lecture veulent *effectivement* que les enfants aient d'excellents livres entre les mains ainsi que du temps pour les lire, et la plupart des enseignants prônant la littératie équilibrée veulent *effectivement* que les enfants sachent comment fonctionnent le système alphabétique et le code orthographique. Nous espérons que cet ouvrage vous aidera à ouvrir votre esprit et votre cœur, afin de permettre à *tous* les enfants d'accéder à tous les outils et à toutes les expériences dont ils ont besoin pour placer la littératie au cœur de leur vie et devenir des agents de changement.

Si vous dirigez une école, il est fort probable que vous jongliez avec les politiques, les pressions, les recherches et les besoins de tous les enfants dans votre établissement pour tenter d'en arriver à une piste de solution pédagogique. Trouver ces réponses, au mieux, prend beaucoup de temps et, au pire, revient à tenter d'atteindre une cible mouvante. Par exemple, à la suite de la diffusion de l'article d'Emily Hanford, « Hard Words » (2018) aux États-Unis, un directeur en constante réflexion que nous tenons en haute estime nous a carrément demandé: « Qu'allez-vous faire pour nous aider à démêler tout ça ? »

Peu de temps après, nous avons été interpellées par une conseillère en littératie à qui son directeur avait dit qu'elle ne pouvait plus utiliser le modèle des trois sources d'indices (visuels, sémantiques, syntaxiques) dans ses ateliers avec les enseignants. De telles interactions, couplées à nos propres dissonances cognitives, nous ont convaincues d'établir un pont entre la science de la lecture et la littératie équilibrée.

Notre travail repose sur notre ferme engagement envers vous, héros de l'éducation, qui travaillez en étroite collaboration avec les enfants quotidiennement. Nous avons rédigé cet ouvrage pour vous aider à prendre des décisions avisées, ancrées dans ce que la science a de meilleur à offrir, dans une réactivité véritable et dans l'objectif de fournir constamment à tous les enfants des expériences pédagogiques empreintes de sens.

La recherche et l'équilibre : un pari courageux

En réponse à la divergence d'opinions grandissante et à l'intensité du débat en ce qui concerne l'enseignement de la littératie, nous avons rassemblé notre courage et choisi de considérer cette discussion dans notre pays comme une occasion de mettre de côté les interférences pour trouver en quoi consisterait une pratique saine.

Comme notre intérêt pour la littératie chez les plus jeunes a été aiguillonné par les personnes suggérant que les pratiques basées sur la littératie équilibrée ne reflètent en rien les données scientifiques concernant cet enseignement, nous avons examiné systématiquement et en profondeur la recherche expérimentale. Pour ce faire, nous avons dû regarder avec honnêteté les résultats de la recherche et les arguments réfutant certaines de nos croyances les plus enracinées et, donc, nous forcer à lire plus que les grands titres des médias sensationnalistes qui sont souvent trompeurs. Nous avons dû consulter une quantité astronomique de résumés de recherches et de méta-analyses, ainsi que des livres, des articles et des blogues, écrits par des enseignants, des professeurs en pédagogie, le gouvernement fédéral, des psychologues spécialisés en éducation et des neuroscientifiques. Et, surtout, nous avons dû sciemment engager des discussions avec les personnes réfutant les idées qui nous tiennent le plus à cœur. Nous avons tenté de faire cela en gardant l'esprit suffisamment ouvert (et notre système limbique suffisamment calme) pour acquérir le plus de connaissances possible.

Grâce à cela, nous avons découvert, tout comme d'autres, que ce qui ressort de la recherche expérimentale sur la lecture n'est pas toujours cohérent ou irréfutable. De plus, cette recherche est encore moins claire et cohérente en ce qui concerne les nuances fondamentales de l'enseignement en classe telles que l'ordre exact dans lequel aborder les lettres et les sons. Néanmoins, la science expérimentale expliquant le fonctionnement du cerveau pendant la lecture est *effectivement* beaucoup trop complète et solide pour être écartée.

Notre immersion dans ce sujet controversé nous a souvent rendues vulnérables. Nous nous sommes fréquemment mises sur la défensive, gribouillant rageusement dans les marges de nos textes et désirant parfois nous écrier : « C'est un énoncé trompeur ! Ce n'est qu'une partie de la vérité. Ils ne comprennent pas ! » En d'autres occasions, nous nous sommes retrouvées en train d'écrire avec enthousiasme des notes montrant les solides liens entre les diverses idées, liens qui pourraient rassembler les partis opposés plutôt que de les diviser.

Chemin faisant, nous nous sommes demandé :

- Se pourrait-il que les classes de littératie équilibrée soient parfois, *effectivement*, un peu en déséquilibre en ce qui a trait à la compréhension et à la promotion de l'enseignement basé sur la recherche ?
- Se pourrait-il qu'*effectivement*, nous rations (ou comprenions mal) de bonnes occasions d'établir un pont entre la recherche et les pratiques pédagogiques dans la classe de lecture ?
- Certaines de nos pratiques apparemment logiques reposent-elles *effectivement* davantage sur notre intuition à propos de ce qui semble fonctionner en matière de lecture, vu de l'*extérieur*, plutôt que sur ce que dit la science sur ce qui se passe à l'*intérieur* du cerveau pendant la lecture ?
- Se pourrait-il que quelques changements simples, mais efficaces, puissent *effectivement* nous aider à démystifier la littératie pour un plus grand nombre d'enfants, surtout chez ceux pour qui les systèmes actuels ne fonctionnent pas ou ne fonctionnent pas suffisamment bien ?

Nous avons déterminé que la réponse à toutes ces questions était : *oui*.

L'une des choses qui nous sont apparues tout à fait limpides est que le terme même, *littératie équilibrée*, suscite une réaction négative chez certaines personnes dont nous devons écouter la voix pour apprendre d'elles. Dans l'esprit de certains, la littératie équilibrée renvoie simplement à « l'ensemble du langage », présenté sous un autre nom. D'autres la voient comme une approche déstructurée conçue pour apaiser les critiques en incluant « un peu de tout ». D'autres encore critiquent le fait qu'elle se contente d'aborder symboliquement l'aspect de la recherche expérimentale et de stipuler que cela est suffisant (Brady, 2010). Bien que nous ne souscrivions pas à ces descriptions dans leur ensemble, nous sommes d'accord pour dire qu'il est ardu de définir la littératie équilibrée et que cette dernière joue un rôle différent selon les écoles et les classes.

Toutefois, malgré certaines imperfections dans la théorie de la littératie équilibrée et quelques incohérences dans sa pratique, nous réaffirmons fermement la promesse du terme *équilibrée* et la façon dont il définit de si belle manière l'équilibre complexe et éclairé que les enseignants doivent *constamment* tenter d'atteindre dans ce domaine regorgeant de tensions conflictuelles.

Après avoir choisi d'entreprendre ce cheminement, nos idées ont évolué. Nous sommes des adeptes de la littératie équilibrée qui ont étudié « le côté opposé » et sont retournées à leurs bases, vidées de toute frustration, de toute colère et de toute envie de déclarer la guerre. Nous sommes plutôt revenues avec une nouvelle vision et une nouvelle écoute, avec de nouvelles idées et informations. Nous comprenons mieux les lacunes et les enchevêtrements. Et, surtout, nous avons désormais un nouvel élan et un but à poursuivre, parce que maintenant, nous savons que nous pouvons apporter certains *changements* pour aider *plus d'enfants* à apprendre à lire en éprouvant *moins de difficultés*.

Et la bonne nouvelle, dans tout ça ? Ces changements n'ont pas à tout bouleverser ! Ils peuvent exiger un certain courage, mais il s'agit de changements gérables et efficaces que vous pouvez effectuer sans sacrifier l'essence de la littératie équilibrée.

L'organisation de cet ouvrage

Le livre que vous avez entre les mains offre donc un moyen de faire évoluer l'enseignement aux lecteurs débutants pour le rendre plus solide, en adoptant d'abord six changements simples basés sur la science. Les six changements que nous proposons (même si chacun d'eux aborde une idée distincte et importante) sont liés et se renforcent entre eux, ce qui rend leur effet d'ensemble encore plus prometteur. Nous espérons qu'en réfléchissant à la façon d'intégrer davantage la science de la lecture dans la classe de littératie équilibrée, vous aurez une vision plus claire et une énergie renouvelée qui entraîneront ultimement de meilleurs résultats pour les enfants.

Les notions scientifiques que vous étudierez dans cet ouvrage sont également de nature cumulative, chaque changement reposant sur les idées du changement apporté antérieurement. Chaque chapitre, ou changement, inclut aussi la révision d'une pratique qui, aussi logique semble-t-elle, repose en fait davantage sur une intuition plutôt que sur ce dont les enfants ont réellement besoin pour devenir des lecteurs compétents. Si vous avez suivi le débat actuel sur la littératie, vous vous posez peut-être déjà certaines des questions suivantes :

- Tout compte fait, la lecture n'est-elle pas uniquement une affaire de construction de sens ?
- Après tout, pourquoi faire tout un plat de la conscience phonémique ?
- Qu'y a-t-il d'amusant dans l'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes² ?
- Les enfants n'ont-ils pas simplement à mémoriser les mots d'usage fréquent ?
- La langue française n'est-elle pas trop imprévisible pour enseigner aux enfants à prononcer les sons du mot ?
- Les textes décodables ne regorgent-ils pas de difficultés ?

Nous nous pencherons sur certaines des réponses à ces questions, et plus encore, dans les pages qui suivent. Comme ce livre regorge d'informations, il a été structuré pour faciliter sa consultation. Nous avons organisé chacun des chapitres en six sections.

1. Regard sur une classe

Pour aborder chacun des changements, nous entrons dans une classe où une pratique courante de littératie pour débutants est mise en application avec les meilleures intentions du monde. Certaines de ces pratiques pourraient vous être déjà familières. Même si, intuitivement (ou, comme le dit Marilyn Adams, « vues de l'extérieur »), nous les jugeons logiques, elles doivent être repensées (1990).

2. Clarification de certains points

Ici, nous nous penchons sur certaines conceptions erronées qui orientent les pratiques actuelles et offrons un résumé de données scientifiques importantes à considérer pour repenser et modifier nos modèles mentaux inhérents à la prise de décisions concernant la pédagogie.

2. **Note de l'adaptation :** Au moment de la parution de cet ouvrage, plusieurs termes sont co-occurents pour traduire le terme anglais *phonics instruction*. Nous avons retenu « enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes ». Toutefois, les termes suivants renvoient au même concept : « enseignement des correspondances lettres-sons » ; « enseignement explicite du décodage phonologique » ; « enseignement de l'approche phonologique » ; « enseignement du traitement alphabétique ».

3. La science en résumé

Chacune des discussions sur les conceptions erronées concernant un changement est suivie d'une liste à puces résumant les données scientifiques qui s'y rattachent.

4. Recommandations pour effectuer le changement

Nous ouvrons cette section avec une courte liste de stratégies pédagogiques très efficaces, pour ensuite nous concentrer sur certaines d'entre elles. Nous englobons des changements simples et scientifiquement exacts que tous les enseignants peuvent apporter à leur pratique, en intégrant cette science à des contextes d'enseignement en littérature équilibrée: lecture à voix haute (faite par l'enseignant), lecture partagée, lecture guidée, lecture autonome et étude de mots.

5. Pendant ce temps, en classe...

Dans cette section, nous revenons dans la classe visitée en ouverture de chapitre pour voir comment l'enseignant ou l'enseignante a amélioré ses pratiques en matière de littérature grâce à la science de la lecture et à quelques modifications soigneusement choisies.

6. Sujets de réflexion

Finalement, chaque chapitre portant sur un changement proposé se termine par des points de réflexion visant à orienter votre planification et votre processus décisionnel dans vos efforts pour choisir les prochaines étapes à suivre afin de mieux servir vos élèves.

Afin de pouvoir inclure toutes nos recommandations scientifiques et pédagogiques sans alourdir inutilement l'ouvrage, nous vous invitons à télécharger des ressources, des évaluations et d'autres outils plus spécialisés sur la plateforme *i+ Interactif*.

Trouver son compte et apprendre des autres

Le travail que nous vous invitons à faire *n'est pas* uniquement théorique ou technique. Il peut aussi être émotionnellement éprouvant, surtout quand il nous amène à réévaluer des croyances ou des pratiques bien enracinées.

Lorsque vous vous engagerez à réévaluer honnêtement les pratiques en matière de littérature équilibrée dans votre système éducationnel, votre école ou votre classe (afin de repérer les conceptions erronées, les mésinformations et les occasions manquées), nous espérons que vous y trouverez également votre compte. À cette fin, nous vous présentons ici les engagements que nous avons formulés pour nous-mêmes au moment d'entreprendre ce projet de remise en question.

Nous nous engageons à...

- nous montrer bienveillantes envers nous-mêmes, en acceptant l'inévitable réalité, soit qu'il y a *effectivement* certaines choses que nous avons omises, mal comprises ou mal interprétées;
- juger honnêtement nos pratiques actuelles en gardant le cœur et l'esprit ouverts;
- reconnaître nos propres préjugés et éléments déclencheurs, ainsi qu'à y réfléchir;
- nous efforcer d'abaisser nos défenses afin de permettre une meilleure prise de conscience;
- reconsidérer ou à prioriser certaines pratiques, ou simplement à écarter les moins utiles, pour les remplacer par d'autres plus efficaces;
- agir plutôt que de laisser le doute nous paralyser ou nous accabler.

Nous vous invitons, en tant que personnel enseignant ou membre de la direction, à utiliser cet ouvrage pour passer de la discussion à l'action, de l'incompréhension à la mise en œuvre, de la confusion à la clarté et de la polarisation au sens pratique.

Il n'y a pas de temps à perdre. Commençons.

Repenser l'enseignement de la compréhension en lecture

Un lundi matin, alors que ses élèves de deuxième année quittent la cour d'école pour entrer dans le bâtiment, M. Trudel se tient debout à la porte de sa classe. Dans le brouhaha matinal de l'école primaire, il accueille chaleureusement les enfants, offrant accolades, « tope là » et « bonjour » à ses élèves multilingues. Certains d'entre eux s'arrêtent pour bavarder avec lui; M. Trudel les salue, leur sourit, puis les incite à avancer pour commencer leur routine quotidienne.

En classe, les élèves entreprennent leurs activités du matin, qu'ils connaissent très bien. Ils se rendent à leur place et sortent les textes de lecture autonome qu'ils ont eux-mêmes choisis. Puis ils commencent à lire silencieusement, pendant que M. Trudel s'occupe de tâches organisationnelles. Une fois qu'il a terminé, il appelle les enfants au lieu de rassemblement pour la lecture à voix haute (lecture faite par l'enseignant).

Aujourd'hui, les élèves sont excités à l'idée d'écouter d'autres facéties de *Ranelot et Bufolet*¹. M. Trudel sait qu'ils adorent maintenant ces personnages et leurs aventures, et que tous peuvent facilement comprendre ces textes, même ceux pour qui le français est une nouvelle langue.

À la fin de la lecture à voix haute, M. Trudel demande aux élèves de discuter avec un partenaire. Alors qu'il les écoute parler des traits de caractère des personnages qu'ils ont remarqués dans l'aventure d'aujourd'hui, il note que plusieurs d'entre eux proposent des réponses courtes (parfois même d'un seul mot) basées sur des descripteurs comme *drôle, fâché, triste, gentil*. Quand il entend des élèves utiliser un vocabulaire plus riche, comme *frustré, pensif* et *préoccupé*, cela l'amène à réfléchir aux grandes divergences dans les niveaux de vocabulaire de sa classe hétérogène.

1. Note de l'adaptation : *Ranelot et Bufolet, une paire d'amis* (2008, École des Loisirs).

Ensuite, M. Trudel passe en revue les choix de la journée en matière de littérature, c'est-à-dire le travail que feront les élèves de manière autonome pendant qu'il rencontrera de petits groupes à la table de lecture guidée. Les options du jour incluent : lire de manière autonome, écrire au sujet de leur lecture, choisir un livre audio à l'ordinateur ou encore trier une liste de mots contenant le groupe graphémique de la semaine, *ouille*. Les élèves se déplacent sans bruit pour aller chercher leur matériel et commencent à travailler. M. Trudel les félicite de cette transition silencieuse. Ensuite, il forme le premier petit groupe à qui il va enseigner.

Le texte d'aujourd'hui est de niveau L² et s'intitule « Les roches et les minéraux ». L'enseignant est ravi d'avoir trouvé ce texte dans la bibliothèque de lecture guidée, après avoir vu à quel point les enfants semblaient tous fascinés par la riche collection de roches montrée à la classe par Rafael, le vendredi précédent.

Cet élève, expert en cette matière, est prêt à se lancer ; il lit avec confiance, examine les images et, très excité, entrecoupe sa lecture de commentaires, comme « Igné veut dire feu » et « Ah ! Les roches sédimentaires sont géniales parce qu'on peut souvent les briser avec nos mains, comme Superman. »

Toutefois, M. Trudel est étonné de constater à quel point ce texte semble difficile pour plusieurs autres enfants, malgré une présentation du livre plus étoffée qu'à l'habitude.

Kenza s'efforce de diviser plusieurs longs mots en parties plus petites, mais elle n'a tout simplement pas suffisamment de connaissances antérieures pour comprendre leur sens.

Olivia, par contre, semble lire aisément les mots des premières pages et lit à voix haute avec fluidité et exactitude ; cependant, lorsque M. Trudel lui demande : « Alors, qu'as-tu appris sur les roches jusqu'à maintenant ? », elle prend un air un peu paniqué et répond : « Elles se trouvent sous le sol ? »

Il lui semble que chaque année, certains de ses élèves présentent des profils similaires. Ils ont progressé adéquatement en maternelle et en première année³. Ils ont cheminé avec une aisance relative à travers les premiers stades de développement en lecture. Mais à présent, alors qu'ils abordent des livres au contenu et au vocabulaire plus complexes, leur compréhension semble freinée, même s'ils arrivent à décoder de nombreux mots isolés avec assez de facilité.

2. **Note de l'adaptation :** On fait ici référence au système de gradation de livres développé par Irene C. Fountas et Gay Su Pinnell, qui comprend des niveaux de A à Z+. Les premières lettres de l'alphabet représentent les niveaux les plus faciles.

3. **Note de l'adaptation :** Les élèves ont 5 ans en maternelle et 6 ans en première année.

UNE PRATIQUE COURANTE À REPENSER



Négliger le rôle de la compréhension auditive dans la compréhension en lecture

Il est clair que M. Trudel se soucie beaucoup de ses élèves. Il accorde de l'importance à la lecture à voix haute, à l'enseignement en petit groupe et au travail autonome d'exploration des livres effectué par les élèves.

Le travail en classe de plusieurs d'entre nous semble similaire au sien. Nous jonglons avec le temps alloué, l'efficacité, l'engagement, les divers niveaux de bruit de la classe, la conformité aux normes du programme et l'apprentissage des enfants. Mais généralement, nos élèves ont besoin de plus d'occasions d'entamer une discussion riche et profonde avec nous et avec leurs camarades. En outre, malgré nos meilleurs efforts, certains de nos choix pédagogiques peuvent parfois entraver la réflexion et l'enrichissement du vocabulaire des élèves, ce qui, ultimement, limitera également leur compréhension en lecture.

De plus, nous travaillons fort pour enseigner la compréhension à l'aide de diverses stratégies, mais en oubliant souvent une condition préalable essentielle, soit que les enfants doivent comprendre suffisamment les structures langagières et le vocabulaire qui constituent ce qu'ils *entendent*. Après tout, la compréhension auditive, qui repose sur les interactions verbales, est essentielle à la compréhension en lecture (Catts, Adlof et Ellis-Weismer, 2006; Gough et Tunmer, 1986; Hoover et Gough, 1990; Nation et coll., 2010; Lervåg, Hulme et Melby-Lervåg, 2017).

Lorsque nous parlons de *compréhension auditive*, nous ne faisons pas référence à la façon dont les enfants suivent des directives ou peuvent nous donner de longues explications. Nous parlons plutôt de leur capacité à comprendre la langue parlée. Cette capacité s'acquiert au fil des conversations, lorsqu'ils écoutent des histoires personnelles ou en racontent, et en écoutant des textes riches qu'on leur lit. Tout cela les expose à de nouvelles idées, à de nouvelles structures langagières, à de nouveaux mots et à de nouveaux concepts, pour qu'ensuite ils puissent y avoir accès de manière autonome en lisant eux-mêmes des textes de plus en plus complexes.

Clarification de certains points

Le véritable objectif de toute interaction avec un écrit est la compréhension. En fait, la construction de sens *est* le but de l'écrit; il s'avère donc essentiel de comprendre certains points importants sur la façon dont la capacité de comprendre se développe. Approfondissons ce point davantage et explorons quelques conceptions erronées courantes à propos de la compréhension en lecture, ainsi que certaines données scientifiques qui les clarifient.

1

CONCEPTION ERRONÉE 1

La compréhension en lecture débute avec l'écrit.

Pour réfléchir à ce que nécessite la compréhension d'un texte et à ce que « lire » signifie réellement, examinez le paragraphe suivant :

El abuelo dormía en el sofá de la sala y los ronquidos le salían entre los dientes. Sus pies eran gordos y masuados como tameles gruesos y se los polveaba y los metía en calcetines blancos y zapatos de cuero café. (Cisneros, 1994)

Même si nous possédons suffisamment de notions rudimentaires d'espagnol pour décoder presque tous les mots de ce paragraphe en mettant l'accent là où il le faut et en les prononçant avec passablement d'exactitude, nous ne pouvons pas vraiment comprendre plus que quelques mots sans liens apparents entre eux : *dientes* (dents), *zapatas* (chaussures), *café* (café). Donc, quand nous « lisons » ce passage, à voix haute ou dans notre tête, notre cerveau, qui écoute, ne le comprend pas, parce que nous ne connaissons pas l'espagnol en tant que langue parlée.

Cet exemple illustre comment fonctionne la compréhension en lecture. Pour comprendre un texte, suffisamment de mots sur la page doivent activer les connaissances langagières contenues dans notre cerveau.

Intuitivement, on pourrait croire que les enfants n'entreprennent pas le travail de compréhension en lecture avant de commencer à apprendre à lire. Même si, logiquement, cela semble avoir du sens, en fait, ce n'est pas ce qui se passe dans le cerveau des enfants qui apprennent à comprendre l'écrit. La compréhension en lecture, en réalité, débute bien avant que les enfants commencent à décoder les mots. Elle débute quand ils apprennent à comprendre et à utiliser la langue parlée (Hogan, Adlof et Alonzo, 2014).

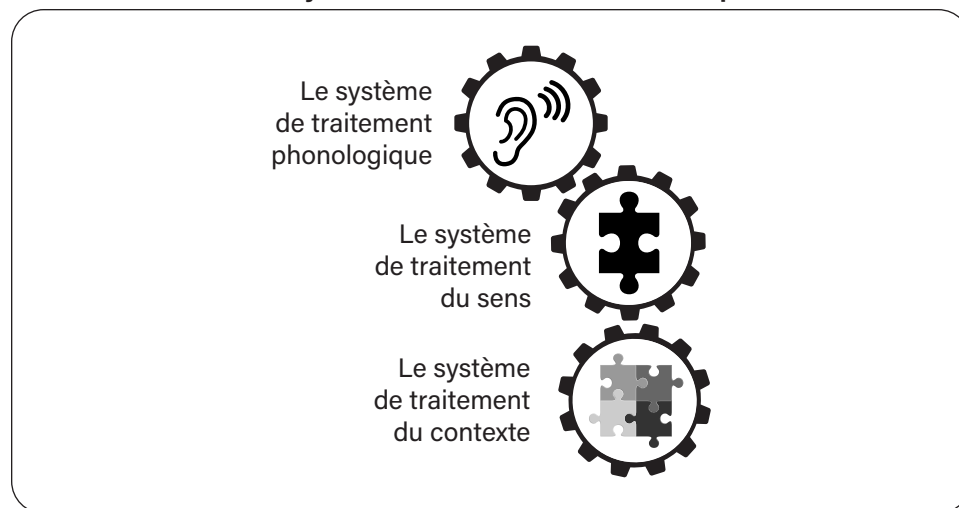
Explorons cet énoncé surprenant.

Dans le cerveau, le travail de compréhension de la langue parlée, ou de compréhension auditive, nécessite trois systèmes de traitement, ou réseaux, qui sont reliés par des voies neuronales (Adams 1990; Berninger et Richards, 2002; Dehaene 2013; Seidenberg et McClelland, 1989; Seidenberg, 2013, 2017). La figure 1.1 illustre ces systèmes.

- *Le système de traitement phonologique* écoute et produit les sons du discours. Il traite aussi des tronçons de sens à partir du flot de la langue parlée, ce qui active le système de traitement du sens.

- Une fois activé, le *système de traitement du sens* relève tous les sens du mot emmagasinés dans la mémoire à long terme de l'auditeur. Il entrepose et organise aussi les sens des mots nouvellement découverts pour usage ultérieur.
- Le *système de traitement du contexte* travaille conjointement avec le système de traitement du sens pour utiliser les connaissances générales et placer les mots dans un contexte plus vaste, afin de déterminer quel sens est approprié à ce contexte précis.

FIGURE 1.1 Les trois systèmes de traitement de la compréhension auditive



Source: Adapté de Seidenberg et McClellan (1989).

Ces trois systèmes de traitement sont imbriqués dans le réseau de connexions du cerveau humain; ils font partie du matériel génétique avec lequel nous naissons (Adams, 1990; Seidenberg et McClellan, 1989; Seidenberg, 2017). Ces systèmes se développent et prennent de l'expansion naturellement à mesure que les enfants entendent des modèles langagiers, interagissent avec leur entourage et reçoivent une rétroaction sur leurs tentatives de communication orale. Plus ils traitent la langue parlée et l'emmagasinent grâce à ces systèmes (en apprenant la syntaxe de la langue parlée, en acquérant du vocabulaire ainsi que des connaissances générales, et plus encore), mieux leurs structures neuronales seront développées et plus leur compréhension auditive sera approfondie (Kintsch et Kintsch, 2005).

Il peut paraître évident que la compréhension auditive puisse nous faire défaut quand nous entendons des mots nouveaux et inconnus, comme vous pourriez en faire l'expérience en entendant cette phrase :

L'enfant était manifestement panivore.

Toutefois, même quand nous connaissons *effectivement* tous les mots, il est encore possible de peiner à comprendre ce que nous entendons, parce que cela nécessite de relier plusieurs idées (Kintsch et Kintsch, 2005).

Imaginez-vous entendre cette portion d'histoire :

Nous avons tenté de nous débarrasser de l'écureuil, mais il l'aimait trop. Même si l'écureuil était toujours dans les parages, le lapin a commencé à faire

La science en résumé

- Dans le cerveau, la compréhension auditive se développe naturellement grâce au travail des trois systèmes de traitement liés entre eux : traitement phonologique, traitement du sens et traitement du contexte.
- L'écrit équivaut à la langue parlée couchée sur une page. La compréhension auditive est donc essentielle à la compréhension en lecture.
- Le système de traitement orthographique, qui se met en œuvre quand les enfants apprennent à lire, est alimenté par l'écrit et complète le modèle de traitement en quatre volets.
- Les habiletés de reconnaissance des mots ne peuvent pallier les limites imposées par la compréhension auditive d'un enfant à sa compréhension en lecture (modèle simplifié de la lecture).
- À mesure que la reconnaissance des mots devient de plus en plus automatique, l'accès à un langage et à des idées complexes par l'intermédiaire de la compréhension en lecture est augmenté.
- Un bon langage oral peut réduire les besoins d'enseignement de stratégies de compréhension ; il est donc important de soutenir le développement du langage oral en classe.
- Il importe que les lecteurs débutants aient accès à des idées complexes grâce à des lectures à voix haute, à des discussions, à l'enseignement de contenu ciblé ainsi qu'à d'autres occasions de développement langagier.

LE CHANGEMENT SIMPLE BASÉ SUR LA SCIENCE



Considérer le développement du langage oral comme un ingrédient essentiel à la compréhension



Recommandations pour effectuer le changement

Étant donné l'importance de la compréhension auditive pour la compréhension ultérieure en lecture, nous devons impérativement soutenir le développement du langage oral en classe.

Dans cette section, nous offrons quelques suggestions pour arriver à maximiser très tôt la compréhension auditive afin que, plus tard, les interventions en matière de compréhension en lecture soient moins souvent nécessaires.

Rassemblez ce dont vous avez besoin pour soutenir la compréhension langagière.

1. **Des textes de lecture à voix haute** (à lire par l'enseignant). Choisissez des textes qui approfondiront la compréhension en présentant de riches idées, un vaste vocabulaire, des connaissances générales et de nouvelles structures langagières.
2. **Des regroupements de textes** (à lire par les élèves), de divers niveaux de complexité, portant sur un sujet ou un thème précis. Ces regroupements de textes offriront aux élèves de multiples occasions d'acquérir des connaissances générales, des structures langagières et du vocabulaire liés à des sujets clés (Liben et Liben, 2019).
3. Un ensemble de **stratégies pédagogiques très efficaces** permettant de favoriser et d'alimenter les discussions en classe, tant intentionnelles qu'accidentelles. Nous présentons plusieurs de ces importantes stratégies dans le tableau 1.3, à la page suivante, pour nous concentrer ensuite sur trois d'entre elles : la lecture à voix haute, l'utilisation de mots intéressants et les discussions planifiées et fortuites.

Apprenez à utiliser quelques stratégies pédagogiques très efficaces pour développer le langage oral.

Les stratégies pour développer les habiletés de parole et d'écoute sont facilement utilisables tout au long de la journée d'apprentissage. Ces stratégies pédagogiques ne nécessitent pas de matériel sophistiqué, une formation spécialisée ou de grands changements à votre horaire. Elles ne demandent qu'un engagement à animer la classe à l'aide de la langue parlée et de discussions. Dans le tableau 1.3 à la page suivante, nous vous offrons des suggestions à explorer. Ensuite, nous vous présentons plus précisément comment utiliser des mots intéressants et des lectures à voix haute interactives, et comment répéter et approfondir ce que disent les élèves.



Regard sur l'utilisation de mots intéressants

Chaque fois que vous parlez aux élèves, vous choisissez les mots que vous leur présentez. N'hésitez pas à utiliser de grands mots audacieux et stimulants. Vous n'avez pas à simplifier le langage pour les enfants. Utiliser un vocabulaire riche montrera votre respect envers eux et, une fois que vous aurez commencé à enrichir la banque de vocabulaire oral des élèves (là où le cerveau entrepose chaque mot entendu), vous aurez augmenté leur capacité à comprendre les mots et même à les reconnaître lorsqu'ils les verront par écrit.

**TABLEAU 1.3 Des stratégies pédagogiques très utiles au développement du langage oral**

Le « quoi » : Stratégie	Le « pourquoi » : Objectif	Le « comment » : Exemples
Consacrer du temps à des discussions planifiées et fortuites.	Optimiser les discussions de la journée (transitions, discussions avec un partenaire, accueil matinal, etc.) et donner aux élèves des occasions de s'exercer à formuler des idées, à écouter, à approfondir les idées des autres et à poser des questions pertinentes.	« Discutons de... » « C'est vraiment très intéressant. Parlons-en encore un peu plus... » « Raconte-nous ce qui vient d'arriver. » « Avec ton partenaire, discute de... » « Qui veut dire autre chose sur ____ ? »
Poser de bonnes questions.	S'assurer que les élèves ont des occasions de réfléchir de manière approfondie, par exemple en décrivant, en expliquant, en comparant, en évaluant et en déduisant.	« Que pensez-vous de... ? » « En quoi ____ et ____ sont-ils semblables ou différents ? » « Selon vous, pourquoi est-ce plus important ? » « Expliquez ce qui s'est vraiment passé. »
Faire des pauses.	Allouer aux élèves le temps dont ils ont besoin pour traiter l'information, formuler des phrases et organiser leur discours afin d'exprimer clairement leurs idées.	Après avoir posé une question, attendez un moment. (Silence.) « Je vais vous donner un peu de temps pour réfléchir à ce que vous voulez dire. » « Laissez réfléchir votre partenaire. »
Répéter et approfondir.	Renforcer, approfondir et clarifier le langage des élèves.	« Ah ! c'est vraiment intéressant. Tu avais... » « Alors, tu... » « Je ne comprends pas. Dis-m'en plus sur... »
Utiliser des mots intéressants.	Enseigner du nouveau vocabulaire et encourager les élèves à l'utiliser ainsi que leur apprendre à observer et à retenir de nouveaux mots.	« Restons tous attentifs pour trouver des mots nouveaux et intéressants. » « Prenons un peu de temps pour bien apprendre ce nouveau mot. » « Voyons si nous pouvons tous trouver des façons d'utiliser ce mot aujourd'hui. »
Lire à voix haute.	Présenter du nouveau vocabulaire aux élèves, leur fournir des connaissances générales, les exposer à des structures langagières et à des structures de textes ainsi que leur offrir des expériences agréables avec les livres.	« Lisons ce livre pour voir ce que nous pouvons apprendre sur _____. » « Relisons cette phrase et essayons de déterminer ce qu'elle veut dire. » « Pourquoi avez-vous aimé cette histoire ? » « De quoi est-ce la peine de discuter un peu plus ? » « Racontez l'histoire à votre partenaire dans vos propres mots. »
Enseigner avec des regroupements de textes permettant de transmettre des connaissances sur le sujet choisi.	Utiliser des regroupements de textes dans les lectures à voix haute ainsi que dans les lectures partagées, guidées et autonomes (en les incluant dans le contenu pédagogique) afin de fournir des connaissances générales et de susciter l'intérêt pour un sujet.	« Aujourd'hui, nous allons en apprendre davantage sur ____ en lisant _____. » « Commençons à mettre tous les livres sur ____ dans un panier. » « Vous allez être ravis de trouver certains des mêmes mots et des mêmes idées provenant de l'autre livre (ou des autres livres) que nous avons lu. Dites à la classe quels sont les liens que vous relevez. »

Une fois que vous vous serez familiarisé avec la conversation dialogique au cours des lectures à voix haute, vous réaliserez que vous pouvez y recourir toute la journée dans vos discussions tant pédagogiques que personnelles avec vos élèves. Vous pouvez aller à la rencontre des élèves là où ils se trouvent, peu importe leurs compétences langagières, et rehausser leur niveau de langage oral.



Pendant ce temps, en classe...

L'école primaire de M. Trudel a récemment commencé à se concentrer sur des stratégies en classe qui soutiennent le développement du langage oral, non seulement pour les nombreux enfants de l'école qui apprennent le français, mais aussi pour tous les autres élèves. Cette initiative découle en partie des inquiétudes croissantes relatives aux résultats des élèves de troisième et de quatrième année en compréhension en lecture. Depuis janvier, chaque enseignant de l'école s'est engagé à adopter une nouvelle stratégie, parmi diverses options, pour soutenir le développement du langage oral en classe.

Comme M. Trudel accorde déjà une grande importance à l'accueil de chaque élève, en début de journée, il voit là une occasion d'améliorer cette habitude en entamant une conversation dialogique avec deux élèves chaque matin. Il entame la discussion avec chacun d'eux, écoute, répète et approfondit ce que dit l'élève, puis laisse celui-ci poursuivre la conversation.

Même si, au début, il craignait que cet exercice semble forcé ou faux, il a été clair dès le départ que cette stratégie s'avérait utile non seulement pour le développement du langage oral, mais aussi pour la consolidation de ses relations avec les élèves. Il réalise maintenant que ses efforts délibérés du matin l'ont sensibilisé encore davantage aux façons dont il s'adresse aux élèves pendant la journée. Après six semaines, M. Trudel juge cette stratégie d'approfondissement du langage oral si efficace qu'il a décidé de l'intégrer à ses lectures à voix haute et l'a même essayée dans un cours de science. Il a été surpris de tout ce que ses élèves ont alors appris sur la météorologie.

À la cafétéria, alors qu'il rend compte de son succès à une collègue, celle-ci lui indique à son tour que, même si elle a choisi une autre stratégie, elle est tout aussi enthousiasmée par cette approche. « Je n'ai rien fait de très extraordinaire. Je me suis juste efforcée d'intégrer quotidiennement du vocabulaire plus intéressant dans la vie de mes élèves de deux manières : par l'intermédiaire de mes discussions avec eux et en choisissant stratégiquement des lectures à voix haute contenant un vocabulaire très riche. J'ai dit aux élèves : « Essayons tous d'apprendre et d'utiliser des mots plus intéressants chaque jour. » J'ai été agréablement surprise de constater à quel point mes élèves en sont venus à montrer de l'enthousiasme à l'idée d'apprendre des mots nouveaux et intéressants. »

Sujets de réflexion

Réfléchir à sa pratique : À quelles conceptions erronées inhérentes à ce changement réfléchissez-vous davantage ? Quelle pourrait être la prochaine étape pour vous ?

Animer des discussions en classe : Comment pouvez-vous multiplier les occasions, pour les élèves, de participer à des discussions significatives en classe ?

Faire des lectures à voix haute : À quelle fréquence lisez-vous à voix haute aux élèves ? Les textes que vous choisissez comportent-ils un vocabulaire et des structures langagières riches ? Allouez-vous du temps aux discussions avec les élèves et aux contributions de ces derniers pendant vos lectures à voix haute ?

Favoriser l'acquisition de connaissances : Comment pouvez-vous utiliser des textes sur des sujets précis de manière stratégique afin de faire acquérir aux élèves des connaissances générales ? Pouvez-vous soutenir le contenu de certains cours de science ou d'univers social pendant les lectures à voix haute ? Comment renforcerez-vous le contenu de votre enseignement afin de permettre aux élèves d'acquérir des connaissances générales ?

Inciter, répéter, approfondir : Comment adopterez-vous et mettrez-vous en pratique ces trois étapes du processus de conversation dialogique afin qu'elles vous deviennent familières ? Avec quel allié essentiel pouvez-vous collaborer pour soutenir votre pratique et obtenir une rétroaction ?

Donner l'exemple : Comment pouvez-vous intégrer un vocabulaire varié et précis dans le langage utilisé en classe ? Comment pouvez-vous démontrer votre amour des mots et enseigner aux élèves à remarquer, à mémoriser et à utiliser des mots nouveaux et intéressants ?

Prévoir la différenciation : À qui vos pratiques actuelles profitent-elles le plus ? À qui profitera le plus un changement dans votre pratique ?

- comparer l'orthographe du mot à sa structure phonologique ;
- reconstruire le sens après avoir interrompu la fluidité pour résoudre un problème ;
- regarder à nouveau un mot difficile (et tous les mots autour) pour ainsi améliorer la profondeur lexicale (Perfetti et Hart, 2002 ; Perfetti, 2007) et favoriser une future automaticité.

« Relire » signifie en fait « écouter de nouveau » pendant la lecture. Donc, lorsque les lecteurs sont encouragés à relire en se demandant si leurs tentatives ont du sens ou semblent correctes, ils ont recours à leur compréhension auditive pour vérifier le décodage. La relecture fusionne les composantes du système de traitement en quatre volets pour vérifier une dernière fois le langage parlé qui a été extrait de l'écrit.



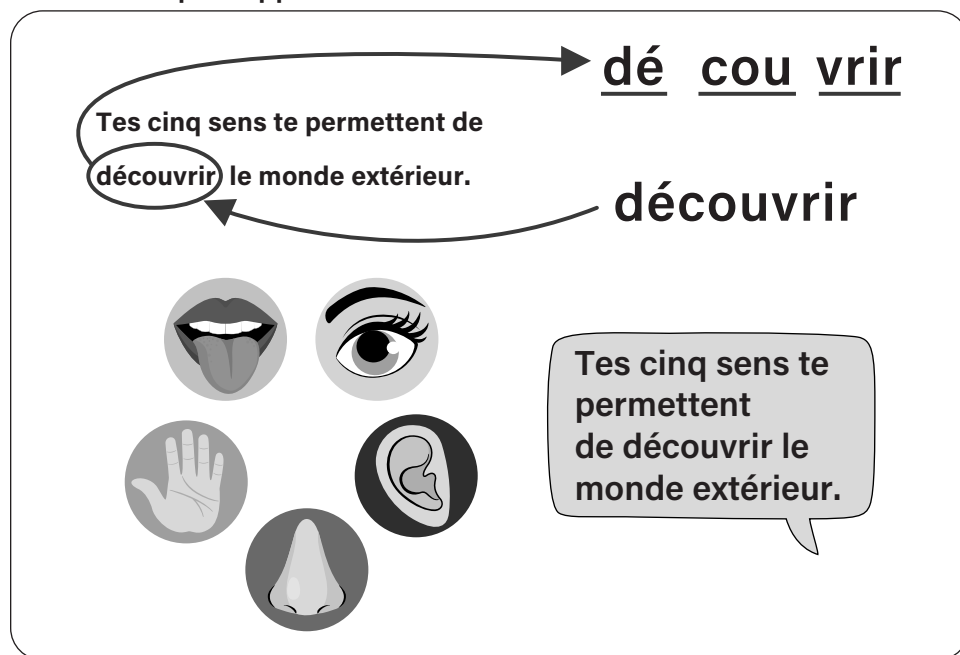
Regard sur stratégie « réexaminer »

Parfois, lorsque vous lisez avec un élève, vous pouvez décider de prendre une feuille de papier ou un tableau blanc et d'extraire un mot précis du texte pour l'examiner plus attentivement. Cette décision de mettre un mot par écrit est une façon très efficace d'amener un élève à regarder soigneusement (de manière analytique) toutes les lettres du mot, de gauche à droite (information visuelle-orthographique), ainsi qu'à déterminer comment les sons (les phonèmes) correspondent aux lettres ou aux groupes de lettres (les graphèmes) (Clay, 1993, 2016). Si cela vous semble familier, c'est parce que mettre des mots par écrit implique un décodage guidé suivi d'une cartographie orthographique, ce que nous avons vu dans le chapitre portant sur le quatrième changement.

Voici les étapes du processus pour extraire un mot du texte, l'analyser et le replacer dans son contexte. La figure 5.9 en montre un exemple.

1. Extrayez le mot du texte, en passant d'abord de l'écrit à la parole (décodage).
 - a) Écrivez le mot en le divisant en syllabes (dé-cou-vrir).
 - b) Aidez l'élève à fusionner les sons du mot, syllabe par syllabe, pour en faire une approximation.
 - c) Aidez-le à « faire le saut » entre l'approximation et un mot connu (*découvrir*).
 - d) S'il s'agit d'un mot nouveau pour l'enfant, donnez-en une définition. (« Cela veut dire qu'on trouve ou qu'on apprend quelque chose de nouveau. »)
2. Maintenant que le mot est connu, passez de la parole à l'écrit de nouveau (cartographie orthographique).
 - a) Dites le mot lentement, en faisant glisser votre doigt sous chacune de ses syllabes. Demandez à l'élève de répéter la démarche.
 - b) Effacez le mot et réécrivez-le, ou demandez à l'élève de le faire.

FIGURE 5.9 L'écriture d'un mot difficile pour en faire une analyse plus approfondie



3. « Replacez » le mot dans le livre. Demandez à l'élève de couvrir le mot avec son doigt et de le révéler, syllabe par syllabe.
4. Demandez à l'élève de relire le mot dans le contexte de la phrase. (« Tes cinq sens te permettent de découvrir le monde extérieur. »)

Évidemment, il ne sera pas nécessaire d'utiliser cette stratégie avec tous les mots difficiles. Les mots dont l'analyse serait la plus bénéfique sont ceux comportant des caractéristiques que les élèves ont déjà étudiées, des mots qu'ils apprendront bientôt ou des mots particulièrement utiles. Ainsi, l'exemple de la figure 5.9 commence par une simple syllabe CV, suivie d'une syllabe comportant un digramme, puis par une autre comportant un groupe consonantique; étudier ces suites de lettres peut donner aux élèves des composantes orthographiques de base très utiles dont ils pourront se servir pour lire de nouveaux mots (par exemple, *ouvrir*, *couvrir*).



Laissez-vous guider par vos évaluations.

Lorsqu'ils examinent les erreurs dans une analyse de méprises, de nombreux enseignants ont appris à « accorder du mérite aux élèves » s'ils utilisent une information visuelle, peu importe laquelle, tant qu'il y a un lien perceptible entre la méprise et le véritable mot. Par exemple, *bâton* pour *bateau*, *cousin* pour *cousin* et *lire* pour *livre* sont des méprises habituellement considérées comme indiquant que l'élève s'attarde aux caractéristiques visuelles du mot.

Lorsque nous analysons les méprises d'un lecteur, toutefois, nous devons éviter des réflexions de type « tout ou rien », surtout en ce qui concerne l'utilisation de l'information visuelle. En analysant les parties des méprises qui correspondent

aux mots sur la page (si nous nous attardons aux correspondances au début, au milieu et à la fin du mot), nous pouvons trouver des constantes révélatrices dans les comportements de lecture. La figure 5.10 montre un exemple de modification simple apportée à un formulaire courant d'analyse de méprises, laissant plus d'espace pour écrire sur l'étendue de l'information visuelle utilisée.

FIGURE 5.10 Un exemple d'analyse de méprises
(indices visuels → indices sémantiques et syntaxiques)

Élève: Texte: <i>Découvre tes sens</i>		Décodage			Construction de sens		Autocorrection
Ce qu'a dit l'élève	Ce qui est écrit dans le texte	V _D	V _M	V _F	sens	syntaxe	AC
<i>papillons</i>	<i>papilles</i>	✓	✓	—	—	—	—
<i>poil</i>	<i>pelage</i>	✓	—	—	✓	✓	—
<i>longue</i>	<i>langue</i>	✓	—	✓	—	—	✓

Par exemple, quand un enfant dit *chanson* au lieu de *chanter*, nous indiquons souvent sur l'analyse de méprise que l'enfant utilise *effectivement* l'information visuelle, parce que la première partie de la méprise correspond aux lettres initiales du mot. Toutefois, si nous regardons le début, le milieu et la fin de la tentative (V_D V_M V_F) et cherchons une constante dans les méprises, nous sommes plus en mesure de savoir si l'élève utilise l'information visuelle *dans tout le mot*. Par exemple, l'élève, ici, ne tient pas compte de beaucoup d'information visuelle et se fie au sens et à la syntaxe pour pallier les manques. Nous devons nous demander «*Dans quelle mesure les élèves utilisent-ils l'information visuelle?*» plutôt que simplement nous demander s'ils utilisent ou non cette information.

Pour de plus amples renseignements sur les façons dont vous pouvez utiliser l'analyse de méprises, consultez *Preventing Misguided Reading*² (Burkins et Croft, 2017). Vous trouverez un exemple d'analyse de méprises à remplir sur la plateforme *i+ Interactif*, grâce à la fiche *Grille d'analyse du décodage (Indices visuels → Indices sémantiques et Syntaxiques)*.

2. Note de l'adaptation: Cet ouvrage existe en version anglaise uniquement.

Table des matières

	Segment langagier	Fusionner	Segmenter	Ajouter	Supprimer	Modifier	Page	
Habiletés prérequis	1 - Mots dans des phrases	1A	1B	1C	1D	1E	p. F3-2	
	2 - Syllabes des mots	2A	2B	2C	2D	2E	p. F3-4	
	3 - Attaque et rime	3A	3B	3C		3D	p. F3-6	
Habiletés de conscience phonémique	4 - Deux phonèmes	4A	4B				p. F3-8	
	5 et 6 - Trois phonèmes	5A	5B	5C	5D (changements en début de mot)	5E (changements en début de mot)	p. F3-9	
						6A (changements en fin de mot)	6B (changements en fin de mot)	p. F3-11
						6C (changement en milieu de mot)	6D (changement en milieu de mot)	
	7 - Quatre phonèmes et groupes consonantiques	7A	7B			7C (fusions externes)	7E	p. F3-13
				7D (fusions internes)				

1- Mots dans des phrases

1A	1B	1C			1D			1E		
Fusionner des mots pour former une phrase	Segmenter une phrase en ses mots	Ajouter un mot à une phrase			Supprimer un mot dans une phrase			Modifier un mot dans une phrase		
Écoute les mots que je dis. Ensuite, redis-les rapidement, l'un après l'autre, pour former une phrase.	Écoute la phrase. Ensuite, redis-la, en la segmentant en mots (en parlant comme un robot).	Dis la phrase.	Maintenant, redis-la et ajoute le mot ____.	Quelle est la nouvelle phrase ?	Dis la phrase.	Maintenant, ne dis pas ____.	Quelle est la nouvelle phrase ?	Dis la phrase.	Maintenant, remplace ____ par ____.	Quelle est la nouvelle phrase ?
Je – peux – sauter (Je peux sauter.)	Je peux sauter. (Je – peux – sauter)	Je peux sauter.	<i>haut</i> à la fin	Je peux sauter haut .	Je peux sauter haut.	<i>haut</i>	Je peux sauter.	Je peux sauter haut.	<i>haut</i> par <i>loin</i>	Je peux sauter loin.
Marie – porte – une – robe (Marie porte une robe.)	Marie porte une robe. (Marie – porte – une – robe)	Marie porte une robe.	<i>neuve</i> à la fin	Marie porte une robe neuve .	Marie porte une robe neuve.	<i>neuve</i>	Marie porte une robe.	Marie porte une robe neuve.	<i>robe</i> par <i>jupe</i>	Marie porte une jupe neuve.
Le – chat – noir – court (Le chat noir court.)	Le chat noir court. (Le – chat – noir – court)	Le chat noir court.	<i>vite</i> à la fin	Le chat noir court vite .	Le chat noir court vite.	<i>vite</i>	Le chat noir court.	Le chat noir court vite.	<i>chat</i> par <i>cheval</i>	Le cheval noir court vite.
Le – poisson – nage – dans – le – bocal (Le poisson nage dans le bocal.)	Le poisson nage dans le bocal. (Le – poisson – nage – dans – le – bocal)	Le poisson nage dans le bocal.	<i>Lentement</i> au début	Lentement , le poisson nage dans le bocal.	Lentement, le poisson nage dans le bocal.	<i>lentement</i>	Le poisson nage dans le bocal.	Lentement, le poisson nage dans le bocal.	<i>bocal</i> par <i>lac</i>	Lentement, le poisson nage dans le lac.
Maman – ne – fera – pas – le – dîner (Maman ne fera pas le dîner.)	Maman ne fera pas le dîner. (Maman – ne – fera – pas – le – dîner)	Maman ne fera pas le dîner.	<i>Aujourd'hui</i> au début	Aujourd'hui , maman ne fera pas le dîner.	Aujourd'hui, maman ne fera pas le dîner.	<i>aujourd'hui</i>	Maman ne fera pas le dîner.	Aujourd'hui, maman ne fera pas le dîner.	<i>aujourd'hui</i> par <i>demain</i>	Demain, maman ne fera pas le dîner.

Plan de leçon portant sur la correspondance graphème(s)-phonème

Habilitété ciblée _____ Habiletés à réviser _____ Dates _____

Jour 1	Jour 2	Jour 3 (optionnel)				
Échauffement : travailler d'abord la conscience phonémique (1 à 2 minutes) Choisir 1 ou 2 taches portant chacune sur 2 ou 3 mots différents						
<input type="checkbox"/> Fusion _____ <input type="checkbox"/> Segmentation _____ <input type="checkbox"/> Ajout/Suppression _____ <input type="checkbox"/> Substitution _____ <input type="checkbox"/> Autre _____	<input type="checkbox"/> Fusion _____ <input type="checkbox"/> Segmentation _____ <input type="checkbox"/> Ajout/Suppression _____ <input type="checkbox"/> Substitution _____ <input type="checkbox"/> Autre _____	<input type="checkbox"/> Fusion _____ <input type="checkbox"/> Segmentation _____ <input type="checkbox"/> Ajout/Suppression _____ <input type="checkbox"/> Substitution _____ <input type="checkbox"/> Autre _____				
Nouvelle habileté (4 à 5 minutes)	Habilitété ciblée + révision (5 à 7 minutes)					
<ul style="list-style-type: none"> Nommez la nouvelle habileté. Enseignez le mot clé. Isolez le phonème ciblé. Explorez ce phonème. Enseignez le ou les graphèmes qui le représentent. 	<ul style="list-style-type: none"> Chaîne de mots 	<ul style="list-style-type: none"> Comparaison de l'orthographe de divers mots <table border="1" style="width: 100%; height: 40px;"> <tr> <td style="width: 50%;"></td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table>				
Fusionner les phonèmes des mots (4 à 6 minutes)						
<ul style="list-style-type: none"> 4 à 6 mots 	<ul style="list-style-type: none"> 4 à 6 mots à réviser 4 à 6 nouveaux mots 	<ul style="list-style-type: none"> 6 à 12 mots à réviser 2 à 4 mots nouveaux plus difficiles 				
Écrire des mots (5 à 7 minutes)						
<ul style="list-style-type: none"> 2 à 4 mots 	<ul style="list-style-type: none"> 2 à 4 mots Phrases du jour 1 	<ul style="list-style-type: none"> 1 à 3 mots 1 ou 2 phrases 				
Lire des textes (5 à 8 minutes)						
<ul style="list-style-type: none"> Phrase(s) Liste de mots 	<ul style="list-style-type: none"> Phrases, passage ou livre Liste de mots 	<ul style="list-style-type: none"> Phrases, passage ou livre Liste de mots 				

Dans *Changer l'équilibre*, les autrices proposent la mise en place d'un enseignement équilibré de la lecture qui s'appuie sur les derniers résultats de recherche portant sur le cerveau, les sciences cognitives et le développement de l'enfant. Elles aident les enseignants et les enseignantes à comprendre les conceptions erronées les plus courantes et à adapter certaines de leurs pratiques pédagogiques. Elles recommandent ainsi de se concentrer sur six changements basés sur la science tout en gardant comme priorité les expériences signifiantes avec les livres.

Les six chapitres présentent des stratégies efficaces qui touchent les principaux sujets à considérer pour mieux enseigner la lecture auprès de tous les élèves de 5 à 8 ans, dont ceux qui éprouvent des difficultés :

- la compréhension en lecture ;
- la conscience phonémique ;
- les correspondances graphèmes-phonèmes ;
- les mots d'usage fréquent ;
- les sources d'indices (visuels, sémantiques et syntaxiques) ;
- la sélection de textes pour les lecteurs débutants.

Ce guide concis et pratique fourmille d'exemples d'activités et de vignettes de classe qui permettent de mieux saisir les changements en action. Il est également accompagné de fiches reproductibles pour faciliter l'enseignement, dont : des listes de mots fréquents, de mots faciles à décoder et de patrons orthographiques ; un outil de développement de la conscience phonémique ; une grille d'analyse du décodage ; des modèles de leçons.

Jan Burkins a été enseignante au niveau primaire pendant sept ans et coach en littératie pendant sept ans aussi. Elle a travaillé comme professeure adjointe à temps partiel, comme responsable de littératie dans un district, et est actuellement rédactrice et consultante à temps plein.

Kari Yates est une autrice, conférencière, consultante et formatrice qui a pour passion d'aider les enseignants et les enseignantes en littératie à s'épanouir. Elle a notamment travaillé comme enseignante, enseignante spécialisée de la lecture, directrice d'école primaire et coordonnatrice de district en littératie.

Andrée Gaudreau est titulaire d'un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire et d'une maîtrise en éducation (option orthopédagogie) de l'Université de Montréal (UdeM). Après plus de 30 années de pratique comme enseignante et orthopédagogue, puis comme conseillère pédagogique, elle a été chargée de cours à la Faculté des sciences de l'éducation de l'UdeM. Elle est l'autrice de *Enseigner le français au primaire*, *Émergence de l'écrit*, *L'Univers des sons* ainsi que des jeux *Phonosons*, *Le zoo des sons*, *bdpq au jeu !* et *Rallye*.