

# L'atelier de lecture, fondements et pratiques

8 à 12 ans  
GUIDE GÉNÉRAL

Collection Les ateliers de lecture



**Lucy Calkins**

Édition française : Yves Nadon, directeur de collection | Isabelle Robert, adaptatrice

CHENELIÈRE  
ÉDUCATION

DOCUMENTS  
REPRODUCTIBLES  
OFFERTS SUR LA  
PLATEFORME

 Interactif

# Préface

**V**OUS tenez entre vos mains un livre important, voire essentiel, pour bien comprendre les aspects techniques de l'atelier de lecture. Car savoir *où* nous allons est aussi important à mes yeux que de savoir *comment* nous y rendre et *pourquoi* nous nous y rendons.

Lucy Calkins avance que les modules sont écrits pour rendre compte de la qualité originale, vivante et réelle d'un enseignement de très haute qualité. Mais quoi et comment enseigner, malgré toute notre bonne volonté, quand nous n'avons pas appris à faire la lecture partagée, à bien lire à voix haute aux élèves, à réaliser des entretiens appropriés, à mener de bonnes rencontres en petits groupes, à enseigner les bonnes stratégies et à mettre en œuvre une gestion de classe qui favorise la lecture autonome ? Et comment nous y prendre pour échelonner les enseignements sur différents niveaux ?

Forte de plus de 40 années de pratique et d'une expérience inégalée dans des milliers de salles de classe, avec des élèves de toutes les origines et de tous les niveaux, Calkins livre ici un texte riche et éclairant. Elle nous aide à comprendre les aspects techniques de l'atelier et le pourquoi de nombreuses pratiques qui y sont présentes. Voici des pratiques ancrées dans le bon sens, la recherche et l'expérience. Bref, le plancher où se situent les réflexions de Calkins est d'une solidité sans faille.

Je suis persuadé que vous serez, comme moi, soufflé par l'intelligence du propos et par ses ramifications pratiques. Oui, « savoir un peu est mieux que rien, mais le sage ne connaît vraiment que ce qu'il a vu en entier<sup>1</sup> ».

Ne reste qu'à enseigner, maintenant. Ah ! le bonheur d'être compétents et de voir nos élèves s'épanouir !

Yves Nadon

---

1. **Note de l'adaptation** : Young, Ed. *7 souris dans le noir*, Milan, 1995.



# La raison d'être de cette collection



**P**OUR SAVOIR CE QUE VOUS DEVEZ ENSEIGNER à vos lecteurs, vous devez d'abord déterminer ce qu'ils ont besoin d'accomplir. Mon instinct me dit que vous voulez que vos élèves deviennent des lecteurs flexibles et résilients, qui lisent tant pour le plaisir qu'à des fins éducatives. Vous voulez qu'ils soient en mesure de reconnaître les moments où ils éprouvent des difficultés et qu'ils possèdent le coffre à outils de stratégies nécessaires pour surmonter ces défis. Vous voulez qu'ils acquièrent des connaissances sur une foule de sujets grâce à leur lecture de textes informatifs et qu'ils apprennent à avoir des interactions nuancées avec les autres par leur lecture de textes littéraires. Vous voulez qu'ils aient des intérêts de lecture variés et riches, qu'ils prêtent attention aux subtilités des textes et au pouvoir des mots. Vous voulez qu'ils emportent avec eux ce trésor précieux et invisible qu'est la littératie toute leur vie durant. Vous voulez que leurs choix futurs, qu'il s'agisse de leur parcours universitaire ou de la carrière pour laquelle ils opteront, ne soient pas limités par leur niveau de lecture, mais motivés par la confiance de pouvoir attaquer toute tâche de lecture avec assurance et maestria.

Pourtant, quand vos élèves viennent vous voir au début de l'année scolaire, ils ne sont pas nécessairement empreints d'un amour profond pour la langue écrite. Vous le remarquez à leur façon de laisser des livres traîner dans leurs casiers, salis par des traces de pas, ou encore enfouis dans les recoins les plus sombres de leurs pupitres. Votre attention est donc attirée quand un élève vous dit : « J'ai lu 62 pages de mon livre, hier soir. » Impressionné, vous lui demandez alors : « Qu'est-ce qui se passait, dans l'histoire ? » Vous voyez son visage se renfrogner alors qu'il scrute le plafond en disant « Euh, c'est-à-dire que... », en fouillant dans sa mémoire pour se rappeler ce qu'il a lu. Rien ne lui revient à l'esprit, mais il se dépêche de vous rassurer : « J'ai vraiment tout lu, je vous le jure ! Je n'arrive pas à m'en souvenir, c'est tout. » Il n'est d'ailleurs pas le seul lecteur téflon de la classe. Vous observez une autre élève qui est rendue à la toute dernière page de *Compte les étoiles* et vous vous attendez à la voir lever les yeux, souriante. Vous connaissez cet extrait par cœur et vous savez à quel point il est impossible d'y rester insensible. Vous regardez ses yeux glisser au bas de la page, jusqu'à la dernière ligne de l'ultime paragraphe, et vous avez

des frissons en songeant à tout ce que ce livre pourrait représenter pour elle. Elle lit. Elle s'arrête une seconde. Puis elle referme le livre d'un coup, le glisse vers vous et dit : « Ça y est, j'ai fini. Qu'est-ce que je fais, maintenant ? »

Vous aimeriez tellement lui répondre : « Tu vas vivre le reste de ta vie différemment, maintenant, puisque tu as lu ce livre. »

Comment enseignons-nous la lecture ? Cette lecture qui nous pousse à l'introspection et qui nous donne l'impression de respirer un air nouveau. Comment enseignons-nous cette lecture qui transforme notre vision du monde ? Celle qui fait en sorte qu'à nos yeux, une ampoule n'est plus une simple ampoule : à travers elle, nous voyons des filaments, de l'électricité et toute l'histoire de la révolution industrielle. Comment enseignons-nous la puissance de la lecture, cette façon qu'elle a de nous permettre de voir ce qui se cache sous les mots, entre les mots et au-delà des mots ? Comment enseignons-nous la profondeur de la lecture, celle qui nous donne accès à une communauté de lecteurs qui partagent un même vocabulaire, des histoires, des souhaits et des projets communs ?

L'ironie de la chose, c'est que lorsque vient la question de la manière d'enseigner la lecture, nous nous convainquons parfois qu'il s'agit d'un sujet si important que nous devrions le confier à d'autres acteurs ou aux maisons d'édition. Or, ces personnes ne nous connaissent pas, ne connaissent pas nos élèves et ne savent pas nécessairement comment bien enseigner non plus. Comme nous croyons qu'il n'y a rien de plus important que d'enseigner à nos élèves à lire, nous voulons que quelqu'un d'autre prenne les décisions quant à la forme que prendra notre enseignement. « Dites-moi quoi faire, et je le ferai. » En outre, lorsque le programme d'études de lecture nous demande d'accomplir 19 000 petites tâches différentes, nous ne prenons pas le temps de nous demander : « Cela correspond-il à ce que mon expérience m'a permis d'apprendre sur l'enseignement de la lecture ? » « Cela correspond-il à ce que dit la recherche à propos des besoins des élèves ? » « Cela me permet-il de puiser dans ce que j'ai appris au fil de toutes mes années d'enseignement ? » Nous sommes trop pressés de mener à bien ces 19 000 tâches en distribuant des copies, en cochant des cases, en répétant des exercices, en vérifiant ceci et cela, et ainsi de suite.

Nous devons pourtant reprendre notre souffle et nous accorder du temps pour réfléchir, nous souvenir, chercher et faire des choix éclairés. La course folle qui nous pousse à vouloir couvrir plus de matière ne saurait être la réponse adéquate. Il y a des années, lorsque j'ai rédigé le premier chapitre

de *The Art of Teaching Writing*<sup>1</sup>, j'ai écrit quelques mots qui sont devenus un pilier essentiel pour la suite de mon travail :

Si nous voulons que notre enseignement soit un art, nous devons nous souvenir que le talent artistique ne provient pas de la seule quantité de peinture rouge et jaune ou du volume de marbre ou d'argile, mais de la vision organisationnelle qui définit l'utilisation que nous ferons de ces matériaux. Ce n'est donc pas en fonction du nombre de bonnes idées que nous pourrions transformer notre enseignement en quelque chose de plus significatif et de plus beau, mais en fonction de la sélection, de l'équilibre, de la cohérence et de la conception de ces idées. (Calkins, 1994, 2001)

Le meilleur point de départ consiste peut-être à réfléchir à nos propres vies, en tant que lecteurs, pour un instant. (Ne vous inquiétez pas, cela prendra vraiment juste un instant.) Prenez une minute pour penser aux moments de votre vie où la lecture était une désolation. Quelles étaient les conditions qui entraînaient une telle perte d'intérêt pour la lecture ? Pensez ensuite aux moments où celle-ci représentait ce qu'il y avait de mieux au monde. Qu'est-ce qui faisait en sorte que vous adoriez cette activité à ce point ?

Je présume que vous répondrez ceci : la lecture est plus intéressante lorsque vous choisissez des livres qui vous passionnent, quand vous avez beaucoup de temps pour vous plonger dans un texte et quand vous avez la chance de lire un chapitre de plus après avoir terminé le précédent, plutôt que de devoir vous arrêter pour répondre à 20 questions sur ce que vous venez de lire. Si vous avez connu le plaisir immense d'échanger à propos de la lecture (que ce soit dans un club de lecture, avec vos collègues de travail, au sein d'un groupe d'écriture ou simplement avec un ami), alors sa dimension sociale représentera une partie de ce qui rend cette activité agréable à vos yeux. De même, je suis à peu près certaine que lorsque la lecture vous rebutait, quelqu'un d'autre vous avait dit quoi lire, à quoi réfléchir et quoi faire une fois votre lecture terminée. Vous sentiez probablement que tout ce que vous faisiez était surveillé et jugé, ce qui transformait l'exercice de la lecture en une tâche réalisée pour quelqu'un d'autre.

Comment se peut-il que des milliers d'enseignants, de directeurs d'école et de chercheurs se consacrant à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture soient, pour une vaste majorité, capables de s'entendre sur les conditions qui nuisent au développement du goût de lire et qui transforment cette

1. **Note de l'adaptation :** Cet ouvrage existe en version anglaise seulement.

activité en un véritable calvaire... et que, d'un même souffle, nous continuons pourtant de permettre à de grands éditeurs d'établir un imposant système autour de cet enseignement de la lecture, qui nous pousse à reproduire dans notre travail tout ce que nous avons pourtant détesté comme lecteurs? Selon une étude américaine, la moitié des enseignants est convaincue d'utiliser des méthodes qui vont directement à l'encontre de ce dont les élèves ont besoin. On peut donc se demander pourquoi ce système se perpétue alors même qu'il démontre clairement son inefficacité, comme le souligne Richard Allington dans son ouvrage *Big Brother and the National Reading Curriculum*<sup>2</sup> (2002a). En moyenne, les diplômés américains universitaires lisent un seul livre par année une fois leur parcours scolaire terminé. En quelque sorte, plus les élèves poursuivent leurs études, moins ils sont susceptibles de lire pour le simple plaisir leur vie durant.

Nous vivons pourtant à une époque importante pour l'enseignement de la lecture. Il y a eu une faille énorme dans le système. Nous n'attendons plus le jugement. Le verdict est tombé. Aucun des programmes de lecture de base mandatés en vertu de la politique *No Child Left Behind*<sup>3</sup> n'a démontré qu'il fonctionnait de manière fiable. Après avoir recensé les éléments de preuve qui soutiennent tous les programmes, même ceux qui affirment être « fondés sur la recherche », Richard Allington a écrit : « L'enthousiasme fédéral pour une réforme en *kit* de la lecture se manifeste depuis belle lurette. Malheureusement, nous disposons de cinquante années de recherches qui nous indiquent que de telles réformes de la lecture n'apportent aucun résultat probant quant à l'amélioration de la réussite des élèves. » Il poursuit en affirmant : « Aucun des programmes éprouvés qui ont suscité tant d'enthousiasme il y a dix ans de cela n'a résisté à l'épreuve de l'étude des recherches. Aucune des collections commerciales sur la lecture non plus. » (2011, p. 16)

Entre-temps, il y a un sentiment d'urgence croissant dans l'air. Dans un monde dominé par l'information, il est essentiel que les jeunes développent des habiletés de littératie supérieures à celles qui ont été exigées par le passé. Ces besoins éducatifs doivent en outre être offerts à tous les élèves, plutôt qu'à l'élite seulement. Prenez la statistique suivante (une seule parmi tant d'autres qui pourraient vous couper le souffle) : entre 1997 et 2002, la quantité de nouvelles informations diffusées sur la planète égalait la

quantité produite au cours de toute l'histoire mondiale jusqu'à ce jour (Darling-Hammond et coll., 2008). De nouvelles informations techniques sont produites à un rythme en forte croissance, au point où l'on prévoit qu'il doublera sous peu toutes les 72 heures (Jukes et McCain, 2002). De toute évidence, nous sommes mûrs pour une réforme ambitieuse de l'enseignement de la lecture.

Alors que nous commençons à réaliser que l'éducation reçue par des millions d'élèves par le passé n'est plus adéquate pour le monde d'aujourd'hui, de plus en plus d'écoles prennent le temps d'examiner les programmes de lecture qu'elles utilisent, en se demandant : « Se pourrait-il que l'empereur soit nu ? » Autrement dit, les masques tombent, et le constat devient de plus en plus évident.

Les études démontrent invariablement que la mondialisation et les technologies de l'information de pointe font en sorte qu'il est particulièrement urgent pour les écoles de définir une nouvelle mission éducative. Dans leur ouvrage capital intitulé *Breakthrough*<sup>4</sup> (2006), Michael Fullan, Peter Hill et Carmel Crévola soulignent qu'autrefois, les écoles avaient pour mission d'offrir un accès universel à une éducation de base, puis de préparer quelques membres d'une élite à entrer à l'université. Bien que cette mission ait été pertinente du temps de nos parents, elle ne l'est plus de nos jours. Il y a 20 ans, 95 % des emplois étaient peu spécialisés, alors que ce type de travail compte seulement pour 10 % de notre économie aujourd'hui (Darling-Hammond et coll., 2008). Il est probable que les jeunes qui quittent l'école sans avoir acquis de bonnes habiletés de littératie ne trouveront plus d'emplois leur garantissant des salaires décents. « La nouvelle mission est de faire en sorte que tous les élèves atteignent des objectifs d'apprentissage ambitieux et qu'ils reçoivent une éducation qui ne soit pas marquée par l'obsolescence propre à de nombreux programmes dépassés. Cette éducation devra leur donner les outils nécessaires pour leur permettre d'apprendre tout au long de leur vie. » Cet extrait est tiré du prologue de *Breakthrough* (Fullan et coll., 2006), mais il pourrait également figurer dans celui du présent ouvrage. Il y a eu une faille dans le système, mais une lumière peut en jaillir.

Le problème et la solution se fondent l'un dans l'autre. Le temps est venu d'adopter une nouvelle vision de l'enseignement de la lecture.

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

3. **Note de l'adaptation :** Il s'agit d'une politique d'éducation aux États-Unis datant de 2001. Elle vise à réduire les inégalités d'éducation en fixant des objectifs d'apprentissage ambitieux et mesurables pour chaque élève.

4. **Note de l'adaptation :** Cet ouvrage existe en version anglaise seulement.

(à l'aide de papillons adhésifs) et en discutant de ce qu'ils ont lu. À l'occasion d'une prochaine pause, vous pourrez enseigner aux lecteurs quelques questions qui peuvent s'avérer très utiles au cours de toute lecture. Vous pourriez également leur montrer qu'il peut être intéressant d'avoir quelques théories en tête avant de poursuivre sa lecture. Après avoir fait ce type de travail avec les élèves pendant une page ou deux, vous pourrez proposer à l'un d'eux de prendre le relais de la lecture à voix haute, tandis que les auditeurs continueront d'intervenir pour signaler des extraits intéressants. Rappelez aux élèves les questions qu'ils pourraient se poser en lisant le texte. Une fois qu'un groupe d'élèves aura appris à faire ce travail, vous pourrez demander à un autre groupe de se joindre à eux, en les observant comme des chercheurs pour étudier ce qu'ils font, avant d'essayer de reprendre ce travail à leur tour. Avec le temps, vous pourrez proposer des variations à cet exercice, en demandant aux lecteurs de ne pas s'arrêter uniquement pour discuter, mais aussi pour prendre des notes.


Dans un autre groupe, chaque élève pourrait lire un texte informatif différent. Vous enseignerez à ces élèves que les lecteurs réfléchissent aux principales informations soulevées par le texte et aux extraits de celui-ci (preuves) qui soutiennent chacun de ces éléments. Plus particulièrement, vous voudrez leur montrer que leurs listes de preuves pourraient devenir très longues et qu'ils devront donc choisir les plus importantes. Alors que vous travaillez avec ce petit groupe, vous pourriez revoir un article que vous avez déjà lu à voix haute avec la classe, en montrant aux élèves que vous avez déjà commencé à prendre des notes (vous avez noté les deux informations principales soulevées dans l'article). Vous invitez maintenant les élèves à travailler ensemble pour relire l'article, en choisissant les meilleurs extraits du texte soutenant chacune de ces informations. Vous laissez les élèves faire ce travail, puis vous revenez les voir une fois qu'ils ont terminé, en écoutant les raisons pour lesquelles ils ont choisi d'inclure certains éléments plutôt que d'autres. Vous faites ensuite un récapitulatif de ce que les élèves ont fait, en leur demandant de travailler en tandem pour s'attaquer au travail plus complexe consistant à déterminer quelles sont les principales informations soulevées dans les articles qu'ils ont lus (et relus) de façon autonome, *en plus* de trouver les extraits qui soutiennent le mieux chacun de ceux-ci. Selon le degré de soutien dont ces élèves ont besoin, vous pouvez vous assurer qu'ils travaillent avec des textes que vous avez déjà lus en classe ou les inviter à visionner des vidéos ou à lire des textes très bien structurés dans un premier temps. Vous circulez en classe alors que les élèves travaillent, en prodiguant de brefs conseils et en formulant des commentaires, au besoin. Vous pouvez alors aider des élèves à remarquer que

les auteurs donnent parfois des indices aux lecteurs par rapport aux éléments qui sont les plus essentiels, en utilisant des formules comme « surtout » ou « le plus important ». Encore une fois, lorsque les élèves maîtrisent ce travail, vous pouvez leur demander de l'enseigner aux autres, y compris en se rendant dans une classe d'un niveau inférieur pour travailler seul à seul avec un partenaire de lecture temporaire, afin d'aider de jeunes élèves à s'attaquer à ce type de tâche avec des textes plus simples. L'apprentissage de vos élèves sera renforcé s'ils ont non seulement l'occasion de faire du travail important en petits groupes, mais s'ils savent aussi qu'on leur demandera ensuite d'agir comme des enseignants ou des experts sur les sujets qu'ils ont étudiés.


Imaginons une autre façon d'aborder le travail en petits groupes. Supposons que vos élèves ont appris à lire des textes informatifs de façon à être capables de les résumer efficacement. Ils ont lu durant la période de

### Différentes possibilités pour le travail en petits groupes


Lecture à voix haute avec discussion




Autoévaluation à l'aide des tableaux de progression




Travail sur une stratégie : explication et exemple, conseils aux élèves pendant qu'ils travaillent avec leurs livres



Travail sur une stratégie : pratique guidée, conseils aux élèves pendant qu'ils travaillent avec leurs livres



Lecture guidée



lecture autonome, en écrivant des résumés de ces textes. Maintenant, vous réunissez un certain nombre d'élèves pour leur présenter la progression des apprentissages associée aux résumés, en leur demandant de travailler ensemble pour déterminer si leurs propres résumés correspondent au troisième, au quatrième ou au cinquième niveau de cette progression. Ils doivent ensuite s'entraider pour réviser leurs résumés afin qu'ils soient au moins conformes aux attentes du quatrième niveau. Vous leur remettez des textes modèles, soit des exemples de résumés que vous avez écrits au sujet d'un texte lu précédemment à voix haute à l'ensemble de la classe. Vous pouvez ou non choisir de rester auprès de ces élèves pour leur donner des conseils. Dans tous les cas, ils apprendront beaucoup en faisant ce travail. Évidemment, ce format de travail en petits groupes pourrait être utilisé pour soutenir l'acquisition de n'importe quelle habileté.

Voici une autre possibilité. Vous voulez enseigner aux élèves que lorsqu'ils font des prédictions, celles-ci doivent être basées sur les détails du texte qu'ils ont déjà lu. Vous relisez le dernier passage du livre que vous avez lu à voix haute en classe, puis vous leur montrez qu'ils doivent s'appuyer sur les informations notées précédemment dans le texte pour faire des prédictions. Vous faites cela pendant un court moment, puis vous les laissez essayer à leur tour, en utilisant ce même livre. Vous invitez ensuite les élèves à lire leurs propres livres, en leur demandant de s'arrêter pour noter leurs prédictions lorsqu'ils arrivent à un endroit où ils peuvent en faire une, en se rappelant le travail que vous venez de modéliser. Alors que les élèves font ce travail, vous circulez en classe pour les guider.

Vous profiterez parfois de la période de lecture pour diriger des groupes de lecture guidée. Le terme *lecture guidée* a un sens extrêmement différent d'une personne à l'autre, et nous vous encourageons à lire les écrits de Fountas et Pinnell à ce sujet, puisqu'ils constituent la base de ce travail. Généralement, lorsque mes collègues et moi dirigeons des groupes de lecture guidée, nous réunissons de quatre à six élèves (habituellement deux ou trois tandems) et nous consacrons une minute ou deux à une présentation de livre qui inclut

un résumé de son contenu, avant d'offrir du soutien aux lecteurs par rapport aux aspects du texte qui risquent de s'avérer plus complexes. Généralement, les lecteurs ont le texte en main alors que nous procédons ainsi; nous pourrions alors leur demander de pointer ou de trouver une partie plus difficile, ce qui permet de mettre en évidence ces difficultés. Par la suite, les élèves commencent à lire, généralement en silence, donc de façon asynchrone, tandis que l'enseignant circule de l'un à l'autre en touchant le bras d'un lecteur à la fois pour lui indiquer: «Commence à lire à voix haute, à partir de l'endroit où tu es rendu dans le texte.» Si un élève a un besoin d'aide pressant, nous pouvons lui dire: «Est-ce que je peux lire à mon tour?» Nous lisons à la place de cet élève, à qui nous n'avons peut-être pas fourni une présentation suffisamment appropriée ou à qui nous avons proposé un texte trop complexe. Une fois qu'un ou deux élèves du groupe ont fini de lire le passage retenu, et avant que les autres élèves aient terminé à leur tour, nous invitons les lecteurs qui ont achevé leur lecture à relire le texte ou encore à trouver leur page favorite ou un extrait difficile (ou toute autre petite tâche pertinente). Lorsque tous les élèves ont terminé de lire, après un maximum de 10 minutes, nous les invitons à prendre part à une très courte discussion, avant de choisir une habileté ou une stratégie à leur enseigner, en nous appuyant sur ce que la lecture de l'extrait difficile nous a permis de voir. Souvent, les élèves mettent alors en pratique ce qui leur a été enseigné, parfois sur un tableau blanc et parfois en revoyant cet extrait. Aussi, nous offrons souvent une brève introduction du passage à venir, si nous voulons que les élèves

continuent à lire ce texte après la fin de la séance de lecture guidée.

La lecture guidée est une méthode particulièrement efficace, dans certaines situations. Elle permet notamment de soutenir la compréhension et l'acquisition de vocabulaire chez les élèves en apprentissage du français. Lorsque vous proposez des textes plus complexes aux lecteurs, et particulièrement lorsque vous leur présentez une nouvelle série de livres d'un niveau de difficulté plus élevé, il s'agit d'une excellente façon d'offrir un soutien supplémentaire. Quand nous voyons des élèves qui semblent réagir





avec vous pour terminer de travailler sur cette ligne du temps, mais je dois aller voir le travail des autres groupes.» Autrement, vous pouvez simplement passer le relais à un autre élève.

Évidemment, vous pouvez aussi choisir de rester au sein du groupe jusqu'à ce qu'un élève dise quelque chose de particulièrement vague : «Le type, là, il est allé partout, comme la fois où il a traversé l'océan.» À ce moment, vous pouvez faire une remarque à voix basse à un autre membre du club, en lui disant : «As-tu compris ce que Mathis vient de dire ? Sais-tu de quoi il parle, quand il dit "partout" ? » L'élève va probablement hausser les épaules et secouer la tête. Vous pouvez alors lui dire : «Demande-le-lui. Dis : "Est-ce que tu pourrais ralentir un peu et m'expliquer ce que tu veux dire ? Ce 'partout', de quoi s'agit-il ?" »

Vous pouvez également choisir d'intervenir en adoptant une stratégie qui ressemble à celle de l'enquête. Après avoir écouté les membres du club pendant un certain temps, vous pouvez dire : «Les lecteurs, est-ce que je peux vous interrompre ? » Lorsque vous aurez obtenu l'attention complète des élèves, vous les questionnez pour en apprendre davantage. «J'essaie de comprendre comment votre club fonctionne, de façon générale. Comment décririez-vous l'objectif principal dans votre discussion, en ce moment ? » Vous chercherez ainsi à savoir si les membres du club essaient de réfléchir au contenu de l'ensemble de la biographie, malgré le fait que leur discussion était plutôt axée sur les événements littéraires qui y étaient décrits. «Comment ça se passe pour vous ? » pouvez-vous demander aux élèves, pour voir s'ils ont des inquiétudes sur lesquelles vous pouvez travailler.

Quelle que soit l'approche retenue, vous pourriez éventuellement aider les élèves en les guidant vers les prochaines étapes à suivre. «J'aimerais vous féliciter d'avoir pris soin de parler de l'ensemble de la période couverte par la biographie, en abordant les principaux éléments de la vie de Samuel de Champlain. Beaucoup d'élèves se contentent de sauter aux parties les plus intrigantes, mais vous avez reconnu l'importance de commencer par bien comprendre les enjeux, en répondant aux grandes questions comme *qui*, *quoi*, *quand* et *pourquoi*. C'est une excellente décision.» Vous pourrez ensuite faire une transition vers votre conseil. Comme toujours, commencez par demander la permission aux élèves de leur offrir une recommandation : «Est-ce que je peux vous donner deux conseils qui vous aideraient, selon moi, à faire ce travail de façon plus efficace ? Est-ce un bon moment pour cela ? »

Vos conseils pourraient servir à expliquer aux élèves que lorsque la chronologie d'un livre semble complexe, il peut être intéressant de bâtir une

représentation concrète des événements. Dans de telles situations, le club pourrait décider de construire une ligne du temps, et vous pourriez participer à ce travail comme un partenaire efficace, si c'est ce que vous avez choisi. Vous pouvez également dire aux élèves qu'il est important de se montrer encore plus vigilant que d'habitude au moment d'entreprendre cette tâche, en n'hésitant pas à demander : «Qu'est-ce que tu veux dire ? » ou encore «Pourrais-tu m'expliquer ça ? » lorsqu'un élève dit quelque chose qui ne semble pas avoir de sens.

## Des façons simples de lancer les clubs de lecture dans votre classe

Si vous craignez que les clubs ne se déroulent pas de façon efficace dans votre classe et si vous souhaitez avoir plus de soutien, pour vous comme pour les élèves, pour encadrer leur fonctionnement, sachez que de nombreux enseignants ont éprouvé le même besoin, ce qui leur a permis d'inventer différentes façons de faire ce travail. Il peut être utile de commencer par réfléchir à toutes les raisons pour lesquelles les clubs peuvent représenter des difficultés, afin de trouver diverses solutions pour atténuer ces embûches dès le départ.

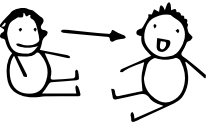


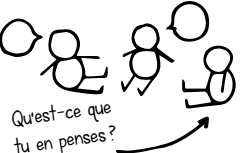
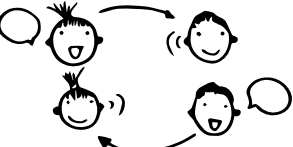
### Les clubs pourraient connaître des difficultés parce que...

- Vous vous attendez à ce que les élèves lisent et écrivent à la maison ; s'ils ne le font pas, le club s'écroule.
- Vous vous attendez à ce que les élèves lisent le texte et s'en souviennent suffisamment pour en discuter.
- Vous vous attendez à ce que les élèves comprennent les sujets dont ils veulent discuter (en choisissant des sujets appropriés).
- Vous vous attendez à ce que les élèves soient en mesure de soutenir des discussions entre eux.
- Vous vous attendez à ce que les élèves puissent générer des idées qui méritent de faire l'objet de discussions.
- Vous vous attendez à ce que les clubs puissent fonctionner de façon autonome.

Vous pouvez aisément atténuer l'importance de la plupart de ces difficultés avant de proposer aux élèves de travailler dans un module contenant



des clubs de lecture. Imaginons la situation suivante : vous savez que vos élèves devront bientôt commencer à travailler dans des clubs de lecture de textes narratifs et vous connaissez même la composition de chaque club. Vous pourriez commencer par demander aux élèves de s'asseoir dans cette configuration durant les lectures à voix haute avec toute la classe, sans toutefois leur mentionner quoi que ce soit à propos du plan que vous avez en tête. Faites simplement référence à ces regroupements en les appelant des clubs de lecture à voix haute. Procédez ensuite à votre lecture à voix haute. Quand vous marquerez des pauses à des endroits choisis, plutôt que de dire aux élèves : « Tournez-vous et parlez-en à votre partenaire », comme vous avez l'habitude de le faire, invitez-les plutôt à discuter avec les membres de leur club de lecture à voix haute. Si vous aviez l'habitude d'accorder deux ou trois minutes à ces discussions jusqu'à présent, vous pouvez proposer aux élèves de parler plus longuement, cette fois.

<h2>La discussion dans les clubs de lecture</h2>	<p>Regarde la personne qui parle.</p> 
<p>Hoche la tête ou fais un commentaire pour montrer que tu écoutes bien.</p> 	<p>Pose une question sur ce que quelqu'un a dit.</p> 
<p>Donne l'occasion à tout le monde de parler.</p> 	<p>Laisse les autres finir de parler avant de parler à ton tour.</p> 

Songez au nombre de difficultés qui peuvent ainsi être atténuées. Vous n'avez plus à vous inquiéter du fait que certains lecteurs n'ont pas travaillé suffisamment à la maison pour être préparés pour la discussion, puisque tout le monde aura entendu le même texte. Vous pouvez par ailleurs choisir les sujets de discussion les plus intéressants dans le texte. Vous pourriez même laisser ces clubs amorcer les discussions, en leur proposant une option qui peut mener à des réflexions et à des débats intéressants.

En procédant ainsi, vous pouvez également écouter les discussions et voir comment les membres interagissent entre eux, ce qui vous permettra de modifier la composition des clubs, si nécessaire, avant même que les élèves ne commencent à y participer concrètement.

Si vous voulez donner une plus grande autonomie à vos clubs de lecture à voix haute, vous pourriez prendre une pause à mi-chemin du livre pour faire un remue-méninges sur certains sujets importants qui méritent qu'on y réfléchisse et qu'on en discute de façon plus approfondie ; vous invitez ensuite chaque club à retenir l'un de ces sujets et à l'utiliser pour avoir une perspective nouvelle sur le reste de la lecture. Si vous proposez cet exercice à vos élèves de cinquième année, à mi-chemin de la lecture de *Pax et le petit soldat* de Sara Pennypacker par exemple, l'un des groupes pourra choisir de prêter attention à la relation qu'entretient Peter avec son père, alors qu'un autre groupe s'attardera au rôle joué par Vola dans l'histoire. Dans votre lecture à voix haute, vous pourriez inviter ces différents groupes à « tendre l'oreille » alors que vous lisez différentes parties du texte, mais ce sera à chacun de ces clubs d'alimenter la discussion à ce sujet. Il y aura des moments où l'un des clubs poursuivra la discussion seul alors que les autres élèves l'écouteront. Vous direz ensuite à ces auditeurs : « Est-ce que vous et les membres de votre club pouvez parler de la façon dont ce que vous venez d'entendre a un lien avec le sujet ou le thème dont vous faites le suivi ? »

Il y a bien d'autres façons, complètement différentes, de soutenir le travail des clubs de lecture. Par exemple, vous pourriez décider qu'au cours des premiers jours, les clubs de lecture ne discuteront que de textes courts, qui seront lus en classe. Vous pourriez également demander à l'ensemble de la classe de faire de la lecture autonome, en commençant par lancer un seul club de lecture, formé d'élèves qui semblent particulièrement prêts à travailler dans cette structure. Vous pourriez aider ce club à démarrer sur de bonnes bases, avant de lancer un deuxième club quand vous sentirez que le moment sera propice. Ces élèves pourraient étudier le fonctionnement du premier groupe pour mieux comprendre comment leur club fonctionnera.

La lecture à voix haute est un dispositif extrêmement efficace pour l'enseignement de la lecture, parce qu'il permet de théâtraliser le travail intellectuel propre à une lecture efficace, de sorte à le rendre visible. Pénétrez dans une classe où l'on propose la lecture à voix haute et vous verrez que les élèves ne sont jamais aussi attentifs que devant un enseignant qui est capable de donner vie à ses lectures. Cet enseignant alternera souvent entre différentes voix et empruntera même des accents pour que son auditoire sache toujours quel personnage parle. Il adoptera une voix de fausset pour l'un et une voix de baryton pour l'autre. L'oie aura une élocution rapide et une tendance à répéter certaines expressions, tandis que le rat Templeton aura une voix résolument nasale. Lorsque Charlotte, fatiguée, annonce qu'elle ne reviendra pas à la ferme des Zuckerman, la voix de l'enseignant deviendra plus faible, et ses épaules s'affaisseront. Lorsque Ernest et Célestine se rencontrent pour la première fois et que celle-ci tente de le convaincre de ne pas la manger, sa voix deviendra haletante, reflétant toute l'adrénaline que Daniel Pennac insuffle dans cette histoire. À l'instar des grands acteurs oscarisés, les enseignants qui font la lecture à voix haute les plus efficaces adoptent les caractéristiques de leurs personnages... en quelque sorte, ils *deviennent* ces personnages et entrent de plain-pied dans l'histoire.

## LIRE À VOIX HAUTE DANS DIFFÉRENTES MATIÈRES

La lecture à voix haute peut se révéler un outil extrêmement efficace pour enseigner les sciences, l'univers social ou encore l'histoire ! La lecture narrative permet de s'approcher au plus près des expériences réelles, et c'est vrai aussi avec les textes informatifs. Les élèves apprennent qu'ils peuvent se mettre dans la peau d'un personnage ou se placer au cœur d'un sujet, que ce soit dans la peau d'une chenille qui s'extirpe de son cocon pour devenir un papillon, en éprouvant l'exaltante sensation de se métamorphoser, ou encore dans celle de Louis Cyr, ce personnage légendaire qui se promenait d'une ville à l'autre pour démontrer sa grande force en soulevant une plateforme chargée de 15 hommes et en soulevant de terre jusqu'aux épaules une pierre de près de 70 kilogrammes. L'élève qui est capable de s'imaginer à ses côtés, se voyant l'admirer et l'encourager pendant qu'il accomplit ces prouesses extraordinaires sera probablement un lecteur passionné.

Vous pourrez insuffler cette magie aux divers textes informatifs aussi bien qu'aux textes narratifs. La lecture à voix haute est l'une des façons les plus efficaces de démontrer que les textes informatifs et les histoires n'empruntent

pas la même structure et ne produisent pas le même effet sur le lecteur. En fait, vous pourriez lire des textes informatifs à voix haute pour mettre l'accent sur certaines structures particulières, en adoptant un ton plus grave pour énoncer les *boîtes* et en comptant les *puces* sur vos doigts. Autrement, vous pourriez faire des gestes à votre gauche ou à votre droite avec vos mains en lisant, lorsque le texte évoque des ressemblances ou des différences. Vous pourriez lire une partie à voix haute, avant de prendre une pause pour reformuler l'idée principale dans vos propres mots.

Si votre objectif pédagogique est d'enseigner la synthèse et le rappel du texte, vous pourriez ajouter : « Écoutons la partie suivante pour voir si elle approfondit ce que nous venons d'apprendre ou si elle aborde un tout autre sujet. » Après avoir lu un extrait, vous pourrez interrompre votre lecture et externaliser les raisons pour lesquelles vous agissez ainsi : « Prenons une pause, ici. Je m'arrête parfois en lisant des textes informatifs, lorsque je sens que j'ai la tête pleine... pas vous ? Essayons de voir si nous pouvons résumer ce que nous avons appris jusqu'à présent. »

## RENDRE LA LECTURE À VOIX HAUTE PLUS INTERACTIVE

Lire à voix haute de façon captivante est une habileté qui s'acquiert et qui nécessite de l'entraînement et de la planification. Ceux qui maîtrisent cet art savent se montrer à la hauteur de la situation dans les moments où l'histoire devient effrayante et donne des sueurs froides, dans les moments joyeux et légers et dans les moments plus intenses, qui vous nouent la gorge. Leur lecture à voix haute est une extension de leur lecture naturelle. Ces enseignants expérimentés utilisent leurs mains, leurs yeux, leur posture, leur voix et leur cœur dans leurs lectures. Il est toutefois important de noter qu'au-delà de l'interprétation dramatique du texte lu à voix haute, rien ne peut optimiser le potentiel pédagogique de cet exercice autant que d'offrir aux élèves l'occasion et le temps de réagir au texte que vous leur lisez à voix haute.

Imaginez un instant que vous apprenez à conduire. Il peut s'avérer intéressant d'être passager d'une voiture pilotée par un conducteur expérimenté, en l'écoutant commenter chacun de ses gestes, alors qu'il explique pourquoi il choisit de freiner ici, d'accélérer *juste ce qu'il faut* pour effectuer un dépassement ou de décrire ce qu'il fait dans un rond-point achalandé. La prochaine étape est de prendre votre propre place derrière le volant, afin que



le conducteur expérimenté puisse vous offrir des conseils et des encouragements alors que vous vous mêlerez à la circulation dense d'un rond-point. Une lecture à voix haute accompagnée d'une réflexion à voix haute offre une excellente démonstration pour vos élèves, mais un bon enseignement doit aussi favoriser l'engagement actif des apprenants.

Pour passer le témoin aux élèves, vous devrez parfois alterner entre prendre des pauses pour réfléchir à voix haute et leur dire : « Arrêtons-nous pour réfléchir. » Vous pouvez laisser les élèves faire cette réflexion en silence ou leur demander : « À quoi pensez-vous ? Tournez-vous et parlez-en à votre partenaire » pour lancer des discussions entre eux. Vous inviterez parfois les élèves à « s'arrêter pour prendre des notes » au lieu de leur dire : « Tournez-vous et parlez-en », avant de vous joindre à eux en écrivant quelques notes. Ces directives peuvent prendre plusieurs formes. Plutôt que de dire : « Arrêtez-vous et réfléchissez », vous pourriez dire : « Hum... je me demande ce qui va se passer par la suite. Pouvez-vous proposer une hypothèse ? Faites-vous un film dans votre tête pour imaginer ce qui pourrait se passer ensuite. » Puis, après une minute de silence, annoncez : « Poursuivons la lecture pour

en avoir le cœur net. » Vous pourriez également proposer une directive plus précise, en transformant : « Tournez-vous et parlez-en » en « Tournez-vous et discutez de ce qui se passe *réellement* dans cet extrait » ou encore en ceci : « Tournez-vous et faites le rappel de l'histoire à votre partenaire. Qu'est-ce qui s'est passé jusqu'ici ? » Dans tous les cas, les directives à donner aux élèves doivent les inviter à réfléchir, à discuter et à écrire.

Chacune de ces consignes encourage les élèves à développer et à formuler leurs propres réactions devant le texte, ce qu'ils font tous différemment. Demander aux élèves de réfléchir en silence est la consigne qui provoque le plus d'introspection, ce qui est particulièrement approprié pour les extraits émouvants ou poignants. Se tourner pour parler à son partenaire incorpore un élément social au processus, permettant ainsi aux deux élèves de modeler, d'imiter ou de renforcer leur façon de réagir au texte. Les élèves qui s'arrêtent pour prendre des notes ou pour dessiner un croquis ne font pas le même travail que s'ils produisent une réponse écrite. Ils profitent plutôt d'un bref moment pour écrire quelques mots ou pour réaliser un dessin rapide, ce qui leur permet de consigner les pensées qui les habitent avant que vous ne repreniez votre lecture à voix haute.

Quand vous faites votre planification, réfléchissez non seulement aux habiletés que vous enseignerez durant la lecture à voix haute et aux *moments* où vous inviterez les élèves à réagir au texte, mais aussi aux différentes façons par lesquelles vous les amènerez à réagir à ce texte : par une réflexion silencieuse, par une brève discussion ou par quelques idées jetées sur le papier.

Évidemment, il y aura d'autres jours où vous prendrez moins de pauses, ou pas de pauses du tout. En effet, certaines journées et certains livres vous rappelleront le conseil de Cynthia Rylant, qui nous enjoignait de terminer la séance par un moment de silence : « Taisez-vous. Ne discutez pas plus de cette expérience. » À d'autres occasions, la lecture de certains livres ne vous laissera presque pas le choix de prendre le temps de poser des questions et de lancer des discussions, voire des débats animés. Vous et vos élèves déterminerez ce qu'il est nécessaire de faire pour le bien de votre classe. L'un des avantages de la lecture à voix haute, c'est qu'elle peut être adaptée au temps disponible, ainsi qu'aux besoins et aux objectifs pédagogiques les plus pressants. Si vous répétez cet exercice régulièrement et que vous le faites bien, il permettra de bâtir une solide communauté de lecteurs.

## SOUTENIR UNE DISCUSSION AVEC TOUTE LA CLASSE

Après cette période de lecture à voix haute, vous pourrez inviter les élèves à discuter du texte en classe. Les discussions en grand groupe sont des occasions d'enseigner aux élèves à faire grandir des idées sur les textes, à être responsables de suivre le sens du texte et à approfondir des extraits pour interpréter ce qui n'est peut-être pas apparent à première vue. Les élèves apprennent également à réfléchir à plusieurs textes à la fois et à utiliser leurs habiletés supérieures de compréhension pour analyser des textes en profondeur, en faisant ressortir les différents sentiments, les idées et les connaissances qui s'y trouvent. Ces discussions peuvent revêtir une importance capitale. Si j'avais plus de temps, j'ajouterais à cette collection un autre livre entièrement consacré à la lecture à voix haute et aux discussions avec toute la classe.

Pour le moment, laissez-moi vous dire comment je lance les discussions avec toute la classe au début de l'année scolaire. Je lis un chapitre à voix haute, en m'arrêtant une demi-douzaine de fois pour réfléchir à voix haute au sujet de quelques phrases. À une ou deux reprises, je marque des pauses pour permettre aux élèves de réfléchir par eux-mêmes à un sujet donné. Je les invite ensuite à discuter avec leur partenaire («tournez-vous et parlez-en»), avant de reprendre le fil de ma lecture.

Lorsque j'arrive à la fin d'un chapitre, je dois déterminer si je veux diriger la discussion vers un sujet précis ou laisser les élèves en choisir le point de départ. Imaginons que j'aie choisi cette dernière option, comme j'ai souvent tendance à le faire. Je pourrais terminer la dernière page d'un chapitre et dire: «Waouh! J'ai mille et une idées en tête, après avoir lu cela. Pas vous? Il s'en est passé des choses! Tournez-vous et dites à votre partenaire ce à quoi vous pensez. Allez!»

La classe s'anime rapidement, pendant que les élèves discutent entre eux. Je circule alors dans la classe, en me penchant pour écouter ce qu'ils ont à dire. J'espère alors entendre un élève proposer une idée qui deviendrait un excellent point de départ pour une discussion avec toute la classe, mais je ne le laisse pas paraître. Je vais vous confier l'un de mes petits secrets: il m'arrive parfois de participer à une discussion au sein d'un tandem, où j'amène les élèves à débattre d'une question ou d'une idée que je trouve particulièrement intéressante. Si les élèves ont deux ou trois minutes pour discuter de cette idée, je sais que je pourrai ensuite leur demander de partager leur réflexion

avec la classe. À ce moment, ils ne penseront plus du tout à ce qui a provoqué cette réflexion, initialement!

Quelle que soit la méthode retenue, après que les élèves ont parlé pendant quelques minutes, j'attire leur attention et je lance la discussion en grand groupe par une invitation qui fera bientôt partie intégrante des pratiques de la classe. «Qui pourrait nous aider à lancer la discussion? Qui a une question ou une idée à mettre sur la table?» (Il n'y a pas vraiment de table, nous sommes tous assis ensemble.)

Plus tard, je pourrai prendre le temps d'apporter un éclairage nouveau sur ce processus, en montrant aux élèves comment passer en revue leurs différentes réflexions pour en trouver une qui sera (comme aime le dire ma collègue Donna Santman) provocatrice, passionnante et centrée sur le texte. Après tout, il vaut la peine d'enseigner aux lecteurs à prendre un moment pour se demander: «Est-ce que ma réflexion mérite qu'on s'y attarde? S'agit-il d'une idée importante qui vaut la peine d'être approfondie?» Si les lecteurs maîtrisent cette compétence, leurs discussions sur les livres se dirigeront vers des terrains plus fertiles... à l'instar de leur écriture et de leur réflexion sur les livres. En revanche, si je remarque que les élèves ont de la difficulté à lancer des discussions sur des bases qui seront payantes, je me permets d'intervenir pour leur apprendre quelques questions universelles qui s'avèrent presque toujours utiles au moment de réfléchir à un texte.

### Quelques pistes de réflexion pour les lecteurs de textes narratifs

- **S'agit-il d'une aventure?** Beaucoup de livres se présentent sous cette forme, alors il est intéressant de se demander si ce livre en particulier peut être qualifié de livre d'aventure. Si oui, qui voyage d'un endroit à l'autre et pourquoi? S'agit-il d'une aventure à la découverte du monde ou d'une aventure à la découverte de soi? Le protagoniste finira-t-il sa route où il l'a commencée ou bien à un autre endroit?
- **Pourquoi l'auteur a-t-il décidé d'écrire son histoire de cette façon?** Pourquoi le livre porte-t-il ce titre? Pourquoi commence-t-il de cette façon? Pourquoi l'auteur a-t-il recours aux procédés littéraires qu'il utilise, comme les italiques dans *Le royaume de Kensuké* de Michael Morpurgo, le court paragraphe situé avant chaque chapitre dans *Les vacances du petit Nicolas* de Sempé et Goscinny ou encore le ton irrévérencieux employé par l'autrice Marthe Pelletier dans la série



communauté intellectuelle de la classe. En effet, les mini-leçons contribuent à développer la langue et à favoriser les comportements qui caractérisent cette communauté d'apprenants.

Évidemment, si vous travaillez avec un coenseignant, vous pourriez utiliser la méthode d'enseignement en parallèle pour répondre aux besoins de vos élèves les plus en difficulté. À l'occasion, un enseignant propose une mini-leçon du module, tandis que de l'autre côté de la classe, son collègue adapte cette mini-leçon pour qu'elle soit particulièrement utile aux lecteurs les moins avancés. Lorsque vous enseignez dans une classe spécialisée, il peut parfois être difficile de trouver une mini-leçon qui répond aux besoins de la majorité des élèves de la classe. Dans ce cas, vous pourriez proposer un enseignement en plusieurs stations, en proposant trois mini-leçons différentes à trois groupes d'élèves. Tandis qu'une mini-leçon est donnée, le reste de la classe lit de façon autonome. Évidemment, il ne s'agit pas d'une solution qui pourra s'appliquer tous les jours. Ces méthodes d'enseignement devraient être intégrées à vos planifications pédagogiques, au besoin.

## PLANIFIER DES MINI-LEÇONS DIFFÉRENCIÉES

Il y a plusieurs façons très simples de proposer des mini-leçons plus différenciées. Ces méthodes soutiennent les principes de la conception universelle de l'apprentissage, en offrant plusieurs portes d'entrée différentes pour l'apprentissage et en reconnaissant le niveau d'habileté actuel des élèves afin de les amener à progresser à partir de ce point de départ.

### Attribuer des rôles au sein des tandems

Réfléchissez un instant au travail typique que font les partenaires au cours des mini-leçons. Vous avez sûrement remarqué que si les tandems sont laissés à eux-mêmes, c'est souvent le même élève (généralement, celui qui est le plus avancé ou le plus dominant) qui prendra l'initiative. Par exemple, vous dites ceci : « Tournez-vous et parlez à votre partenaire de la façon dont cette partie du texte est liée à ce que nous avons lu auparavant. Comment est-ce que cela s'intègre dans l'histoire ? » Vous accordez ensuite une ou deux minutes aux élèves pour en discuter ; le partenaire dominant parlera sans doute le premier, alors que l'autre partenaire l'écouterà, hochera la tête et jouera un rôle plus passif. Souvent, il n'y a pas suffisamment de temps pour que les deux partenaires puissent s'exprimer ; typiquement, l'élève plus fort fera le gros du travail, tandis que l'autre élève agira comme une caisse de résonance.

Comme il s'agit d'une situation prévisible, vous pouvez changer cette réalité au cours de vos mini-leçons en attribuant des rôles aux élèves, au sein des tandems. Je vous recommande de nommer un élève « partenaire 1 » et l'autre, « partenaire 2 ». Vous pouvez ensuite demander systématiquement à l'un ou l'autre des partenaires de parler en premier, en alternant chaque jour la désignation. Ainsi, lorsque vous direz : « Tournez-vous et parlez à votre partenaire de la façon dont cette partie du texte est liée à ce que nous avons lu auparavant. Comment est-ce que cela s'intègre dans l'histoire ? », vous pourrez ajouter : « Les partenaires 1, vous commencerez. »

Si vous déterminez (discrètement) quel membre de chaque tandem sera le partenaire 1 et le partenaire 2, en vous assurant que l'élève le plus avancé est systématiquement le partenaire 2, vous pouvez prendre des décisions délibérées par rapport à l'élève qui prendra la parole au sein d'un tandem à tout moment. Par exemple, si vous demandez aux élèves de partager tout ce qu'ils savent sur un personnage, la première personne qui prend la parole se trouve généralement dans une position avantageuse, puisqu'elle peut choisir les éléments les plus évidents. Dans cette situation, vous pourriez dire : « Les partenaires 1, vous commencerez. » Ou encore : « Les partenaires 1, vous direz quelque chose que vous connaissez à propos du personnage, tandis que les partenaires 2, vous réfléchirez à une théorie sur le personnage à partir de ce point de départ. » À certains autres moments, par contre, il est utile de demander au partenaire le plus avancé de parler en premier, pour offrir un modelage à son partenaire moins avancé, qui aura ensuite plus de facilité à reprendre cet exercice. De même, il arrivera parfois que le travail exigé soit particulièrement difficile. Vous pourrez alors demander au lecteur plus avancé d'essayer de le faire en premier. À la fin de la mini-leçon, vous pourriez dire : « J'aimerais que les partenaires 1, qui n'ont pas eu l'occasion de faire cet exercice durant la mini-leçon, restent avec moi tandis que les partenaires 2 pourront aller commencer leurs lectures. »

### Utiliser les évaluations pour adapter les interventions et répondre aux besoins variés des élèves

Une autre façon de différencier les mini-leçons consiste à y inclure des évaluations rapides, avant d'intervenir en donnant des conseils basés sur vos observations. Au milieu d'une mini-leçon, vous inviterez souvent les élèves à se tourner vers leur partenaire et à parler pour s'exercer à faire ce que vous venez d'enseigner. À ce moment, vous pouvez écouter attentivement ce qu'ils