

# L'atelier de lecture, fondements et pratiques

5 à 8 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.

# Une nouvelle vision pédagogique



**A**VANT DE CHERCHER à connaître dans le détail les tenants et les aboutissants du programme d'études, des tableaux d'ancrage, des stratégies de compréhension et des histoires d'élèves qui apprennent à lire, arrêtez-vous un moment pour imaginer le visage d'une jeune élève à qui vous enseignez – quelqu'un que vous connaissez bien. Lorsque vous la voyez sautiller du cours de musique à sa période de repas du midi, remarquez-vous comment elle s'arrête dans le cadre de porte de votre classe pour attirer votre attention ? Elle vous a pourtant quitté il y a 45 minutes à peine, mais elle est quand même curieuse de voir ce que vous faites lorsque vous n'êtes pas occupé à être son enseignant. Son visage s'illumine-t-il quand vous la saluez de la main ? Êtes-vous tenté de l'appeler pour qu'elle s'approche, même s'il s'agit de votre seule période de temps libre de la journée ? Lorsque vous repensez à tous ces visages espiègles, curieux et déterminés qui vous regardent, ressentez-vous un tiraillement dans votre poitrine, causé par le sentiment d'être responsable de tous ces jeunes, de leur réussite scolaire et de ce qu'ils feront au-delà de leur vie scolaire ? Je sais bien que oui. Nous le ressentons tous profondément. C'est justement ce que j'ai à vous dire : *voilà* l'essence même de tout ce qui importe, dans l'enseignement. Sans cette bienveillance, le meilleur programme d'études du monde ne serait que du papier et de l'encre séchée.

Pour réfléchir à la conception d'un atelier de lecture qui convient à cette enfant, et à tous les autres aussi, pensez à ce que vous voulez pour vos élèves en tant que lecteurs. Comme le disait Lucille Clifton : « Il est impossible de créer ce qu'on ne peut d'abord imaginer. » J'ai l'impression que ce que vous voulez réussir correspond à ce que je veux réaliser également. Vous aspirez à ce que vos élèves deviennent des lecteurs flexibles, ouverts, qui lisent autant pour le plaisir qu'à des fins scolaires. Vous voulez qu'ils découvrent des tas de choses sur une foule de sujets grâce à leur lecture de documentaires et qu'ils apprennent à être plus empathiques et attentionnés dans leurs interactions avec les autres grâce à leurs lectures plus littéraires. Vous souhaitez qu'ils s'intéressent à des sujets variés, qu'ils pourront approfondir en se montrant attentifs aux détails des textes et en comprenant de quelle façon les mots peuvent changer le monde.

Vous voulez que les choix qu'ils auront à faire dans le reste de leur vie (les cours à suivre à l'université ou les carrières vers lesquelles s'orienter) ne soient pas restreints par leur niveau de lecture. Au contraire, vous désirez qu'ils se sentent confiants pour pouvoir attaquer toutes les tâches de lecture avec vigueur et expertise.

Voilà un défi de taille, mais c'est ce que vous devez avoir en tête lorsque vous planifiez un atelier de lecture pour les élèves du primaire. Le travail sera particulièrement difficile lorsque vous réaliserez que les méthodes d'enseignement actuelles ne suffisent pas à la tâche. Bien sûr, les élèves apprennent à décoder des textes ; ils développent le système qui leur permet de traduire des signes écrits sur une page en mots, qui s'additionnent ensuite pour créer du sens. Pourtant, trop d'élèves n'apprennent pas à aimer la lecture, à s'adonner à cette activité par eux-mêmes au cours de leur vie et à lire avec une compréhension aiguisée et profonde. Trop souvent, lorsque je me rends dans des classes, je vois des livres traîner dans les casiers des élèves, salis par des traces de pas, ou enfouis dans les recoins les plus sombres des pupitres des élèves. Un enfant me dit alors : « J'ai lu ce livre au complet, hier. » Impressionnée, je lui demande : « Qu'est-ce qui se passait, dans l'histoire ? » Je vois alors son visage qui se renfrogne alors qu'il fixe le plancher en disant : « Euh... » Et il fouille dans sa mémoire pour se rappeler ce qu'il a lu. Rien ne lui revient à l'esprit, mais il se dépêche de me rassurer : « J'ai vraiment tout lu, je vous le jure. Je n'arrive pas à m'en souvenir, c'est tout. » Il est pourtant loin d'être le seul lecteur téflon de la classe. J'observe une autre élève qui est rendue à la dernière page du livre *L'oiseau de Colette*, d'Isabelle Arsenault, et je m'attends à la voir lever les yeux, souriante, pour partager sa joie de voir que Colette n'a peut-être pas eu d'animal de compagnie comme elle le souhaitait, mais que grâce à un oiseau qu'elle a imaginé, elle s'est fait plusieurs nouveaux amis. J'ai des frissons en songeant à tout ce que ce livre pourrait représenter pour cette élève, et en pensant à ce qu'il signifie pour moi. Elle lit. Elle s'arrête une seconde. Puis elle referme le livre d'un coup, le glisse vers moi et me dit : « Ça y est, j'ai fini. Qu'est-ce que je fais, maintenant ? »

Je voudrais tant 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 donne l'impression d'être ailleurs ? Comment enseignons-nous le type de lecture qui transforme notre vision du monde ? Parce qu'à nos yeux, une abeille n'est plus un simple insecte : à travers elle, on voit des ailes, la pollinisation, les

ruches, la pollution et toutes ces autres choses qui gravitent autour de ces notions. 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 permet d'appartenir à une communauté de lecteurs, qui partagent un même vocabulaire, des histoires, des souhaits et des projets communs ?

Il y a 40 ans, Jerome Bruner, dans son ouvrage devenu depuis un véritable classique, a émis la suggestion selon laquelle « les bases de n'importe quel sujet peuvent être enseignées à quiconque et à tout âge, sous une forme ou une autre » (1977, p. 12). Il a ajouté que les idées de base qui sont au cœur de la vie et de la littérature, et qui leur donnent corps, sont aussi simples qu'elles sont puissantes : « Pour maîtriser ces idées de base et les utiliser efficacement, il faut continuer à en approfondir la compréhension, ce qui se fait en apprenant à les utiliser sous des formes de plus en plus complexes. » (p. 13)

Lorsque les enjeux s'avèrent si importants, il est difficile d'imaginer une question plus cruciale que celle qui alimente cet ouvrage. Quels sont les systèmes, les normes, les habitudes, les relations et les attentes qui soutiennent un atelier de lecture de haut niveau, au primaire ?

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 de manuels scolaires. Or, ces autres personnes ne nous connaissent pas, ne connaissent pas nos élèves... et elles 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 somme. 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 arrêter assez longtemps 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 écrit 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 lorsque 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 chapitre. 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 chacun de vos gestes était surveillé et jugé, ce qui transformait l'exercice de la lecture en une performance réalisée pour quelqu'un d'autre.

---

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

Comment se peut-il que des milliers d'enseignants, de directeurs d'école et de chercheurs se consacrant à la lecture soient capables de s'entendre sur les conditions qui nuisent à la lecture et qui transforment cette 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 l'enseignement de la lecture, qui nous pousse à reproduire dans notre enseignement 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. Plus les élèves poursuivent leurs études, moins ils sont susceptibles de lire. En moyenne, les diplômés américains universitaires lisent un seul livre par année.

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>2</sup> n'a démontré qu'il fonctionnait de manière fiable. Après avoir fait le recensement des 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 de la lecture en *kit* 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. » (2011, p. 16) 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. » (Allington, 2011)

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 plus élevées que 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

---

2. **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.

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 nouvelles technologies de l'information font en sorte qu'il est particulièrement urgent pour les écoles de définir une nouvelle mission éducative. Dans leur ouvrage capital intitulé *Breakthrough*<sup>3</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 guère 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 garantissant des salaires décentes. « 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*, 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.

## LE LIEN ENTRE CETTE COLLECTION, LES NORMES DES PROGRAMMES PÉDAGOGIQUES, LES AUTRES NORMES ET LES ÉVALUATIONS

Il y a quelques années de cela, un élève de troisième année prénommé Jake a écrit un récit de souvenirs sur son enfance (j'ai toujours un choc quand un enfant de *huit ans* se remémore « le bon vieux temps »). Voici ce qu'il écrivait :

*Je pense encore parfois à ma première année. Oh, comme c'était le bon vieux temps! On n'avait pas beaucoup de travail à cette époque, alors que maintenant que je suis grand, j'ai des devoirs à n'en plus finir. J'aimerais parfois revenir en première année. J'étais si intelligent à cette époque.*

Jake n'est pas le seul à se remémorer le bon temps où, lorsqu'il était un jeune enfant, les apprentissages se faisaient de façon toute naturelle et où il se rendait à l'école avec le sentiment d'être intelligent.

Cette année, la ville de New York, comme tant d'autres endroits dans le monde, a adopté un programme d'éducation préscolaire universel. L'ironie de la chose, c'est qu'alors que de plus en plus d'écoles à l'échelle mondiale commencent à réaliser l'importance de l'éducation préscolaire, les éducateurs de la petite enfance sont de plus en plus écartés de la conversation sur l'éducation à offrir aux élèves du primaire et du secondaire. Cela a certainement été le cas lors des discussions entourant l'élaboration et l'adoption des objectifs d'apprentissage du programme d'études. Valerie Strauss, une chroniqueuse spécialisée en éducation au *Washington Post*, a écrit que si les auteurs des objectifs d'apprentissage du programme d'études ont interagi avec plus de 300 experts en didactique des langues, presque aucun d'entre eux n'était des enseignants ou des experts de l'éducation préscolaire. « Pourquoi n'avons-nous pas été invités à participer à cette consultation ? » se demandent-ils.

Il s'agit d'une question tout à fait pertinente, et certains aspects des objectifs d'apprentissage du programme d'études doivent assurément être adaptés pour que les normes soient aussi centrées que possible sur les enfants et sur leur développement. Cet ouvrage, comme tous ceux de la collection « Les ateliers de lecture » d'ailleurs, n'essaie pas de mesurer à quel point les objectifs d'apprentissage des programmes d'études sont adaptés aux classes de maternelle et du primaire. Nous partageons certainement des préoccupations au sujet de l'interprétation des objectifs du programme d'études, tout comme vous. Nous nous inquiétons de voir que la maternelle est principalement vue comme une étape parmi d'autres vers la préparation aux niveaux d'études

---

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

suivants. Nous nous inquiétons aussi de voir des ateliers de lecture qui sont axés sur la volonté de faire passer les élèves d'un niveau de difficulté à un autre, sans souci de savoir si ces élèves aiment lire, s'ils participent à de grandes conversations à ce sujet ou s'ils considèrent la lecture comme l'un des moments les plus agréables de la journée. À la question : « Cette collection est-elle alignée sur les objectifs d'apprentissage du programme d'études ? », nous répondons que cela dépend de la façon dont vous vous y prenez pour réaliser ces objectifs. Nous croyons qu'il ne devrait pas y avoir de conflit entre l'enseignement le mieux adapté au développement des jeunes élèves et les objectifs d'apprentissage du programme d'études. En fait, nous sommes d'avis que la seule façon de permettre aux élèves d'atteindre de nouveaux sommets, comme lecteurs et comme auteurs, consiste à leur offrir un enseignement aussi adapté que possible à leur niveau de développement.

L'accent a longtemps été mis sur une lecture axée sur des objectifs à court terme et gérée par l'enseignant. On voit beaucoup trop souvent des élèves consacrer tout leur temps de lecture à progresser à pas de tortue dans des extraits de texte sélectionnés par leur enseignant, aux allures d'examen, en répondant à une foule de courtes questions par des phrases reprises à même le texte, qui ont valeur de « preuve ». Comme d'autres acteurs du milieu de l'éducation, nous sommes consternés par la situation et nous nous demandons : « Est-ce vraiment la bonne façon de créer des écoles de pointe : des endroits où les enseignants, les directeurs et les élèves peuvent innover, résoudre des problèmes, prendre des risques, créer, rêver et réussir ? »

Nous savons que nos enfants grandissent dans un monde où les exigences sont nettement plus élevées envers eux, comme auteurs et lecteurs. Lorsqu'ils ont la chance de bénéficier de la meilleure invitation qui soit vers le monde enrichissant de la littératie, il n'y a pas de limites au travail qu'ils peuvent faire.



Les modules de la collection « Les ateliers de lecture » visent à trouver un équilibre entre ces diverses préoccupations. D'un côté, la volonté inhérente aux objectifs d'apprentissage du programme d'études de faire lire aux élèves des textes variés, tant littéraires que courants, est louable, tout comme le fait de demander aux élèves de lire plus attentivement, plutôt que de survoler les textes afin de construire un sens. Il ne fait aucun doute que les élèves devront développer leurs habiletés de lecture pour pouvoir s'attaquer à des textes de plus

en plus complexes. Avant tout, il ne faut pas perdre de vue que l'atteinte de niveaux élevés de littératie doit être une mission commune à l'ensemble des intervenants du milieu scolaire, de la maternelle à la fin du secondaire. Cette collection offrira donc aux enseignants les outils nécessaires pour aider les élèves à gravir promptement les échelons qui les mèneront vers de nouveaux objectifs tout en soutenant la manière dont ils se perçoivent en tant que lecteurs, ainsi que leur enthousiasme, leur ténacité et leur sentiment de compétence.

D'un autre côté, nos connaissances du développement de la lecture nous indiquent que lorsque nous travaillons avec des élèves qui doivent réaliser des progrès rapides comme lecteurs, nous devons nous assurer de le faire efficacement afin que chaque moment compte et que ces élèves puissent éventuellement lire des textes de plus en plus complexes. Or, les élèves progressent lorsqu'ils ont l'occasion d'acquiescer une démarche dans laquelle ils peuvent contrôler leur lecture en s'autoévaluant, tout en leur permettant de recouper des informations liées au sens, à la syntaxe et aux indices visuels (les lettres). Pour que cela soit possible, ils ont besoin de lire des textes qui sont à leur portée. C'est pourquoi cette collection préconise une approche de l'enseignement de la lecture axée sur l'évaluation.

Dans ce texte, comme dans plusieurs livres de niveau C, le lecteur est invité dans le monde de l'histoire. Il y a des personnages, Petit Chimpanzé et Maman Chimpanzé, et Petit Chimpanzé veut quelque chose. Il veut grimper dans l'arbre et rejoindre sa maman ! Celle-ci l'encourage pour qu'il puisse y arriver. Le travail de compréhension exigé est plus complexe que précédemment. Le lecteur doit réfléchir aux sentiments des personnages, à ce qu'ils veulent et aux raisons pour lesquelles ils pourraient faire ou dire certaines choses. Tous les lecteurs peuvent bénéficier d'un enseignement explicite sur ce travail d'inférence et sur la façon dont les histoires se déroulent. En demandant aux élèves de pousser leur réflexion au-delà des lettres et des mots pour s'attarder au sens, vous intégrez un modèle qui leur sera essentiel dans leurs lectures futures.

Comme les lecteurs de textes de niveau C lisent maintenant des histoires, un autre nouveau défi serait de lire des dialogues simples, en remarquant qu'ils sont introduits par des tirets ou des guillemets et qu'ils contiennent des virgules. De plus, ils sont attribués à un personnage avec le mot *dit*. Par ailleurs, plusieurs phrases contiennent maintenant des prépositions (« Viens dans l'arbre avec moi. » et « Je suis trop petit pour monter dans l'arbre. ») ou quelquefois des locutions prépositives. L'utilisation de ces mots ou groupes de mots marque une transition du langage oral au langage écrit.

Bien que ce livre ne présente pas de vocabulaire particulièrement complexe (à part le mot *chimpanzé* qu'il faudra présenter), plusieurs autres livres de niveau C en comportent. Nous connaissons tous des livres contenant des phrases de ce genre : « Petit chaton, tu es vilain ! » ou « L'échelle descend... descend... jusqu'en bas. » Quand vous trouvez des livres qui offrent une structure ou un vocabulaire plus complexe, présentez-les à vos jeunes lecteurs et expliquez-leur que les livres ne parlent pas toujours de la même façon que nous. Plus les élèves liront et se feront lire des histoires, plus ils se familiariseront avec la langue littéraire et seront capables d'anticiper la façon dont leurs propres livres pourront sonner... une raison de plus de continuer le travail sur la lecture à voix haute de livres d'histoires bien après que les élèves commencent à lire de manière conventionnelle !

En plus du travail visuel continu auquel s'appliqueront les lecteurs en utilisant le recouplement avec la première lettre, ils devront aussi réussir à lire les mots qui n'apparaissent pas dans les illustrations. Dans ce livre, l'un de ces mots est *pour*. Vos élèves devraient connaître le son de la combinaison de voyelles *ou* avant de commencer à lire des textes de niveau C. Vous pourriez travailler à l'aide d'un tableau blanc et montrer comment on peut

utiliser la combinaison de voyelles *ou* pour former des mots. Commencez par ajouter un *p* devant le *ou* pour former le mot *pou*. Ensuite, transformez-le en ajoutant un *r* pour former le mot *pour*. Demandez toujours aux élèves de revenir au texte pour voir comment le mot travaillé s'intègre dans la phrase : « Je suis trop petit *pour* monter dans l'arbre, dit Petit Chimpanzé. » Mettez l'accent sur le sens du mot *pour* dans cette phrase.

Une autre façon d'aborder ce travail est d'utiliser vos lettres magnétiques et de vous exercer à former et à segmenter des mots pour que les élèves puissent voir qu'ils peuvent changer le début ou la fin d'un mot pour en créer un nouveau. Après avoir lu ce texte lors d'une lecture guidée, vous pourriez revenir au mot *pour* et dire : « Regardons ce mot. Nous connaissons déjà le son /ou/. » Ajoutez la lettre *p* et la lettre *r* et montrez aux élèves comment le mot se transforme en *pour*. Montrez-leur ensuite ce qui se produit lorsque vous enlevez le *r* et que vous le remplacez par le mot d'usage fréquent *le*.

Le travail requis pour passer des niveaux A/B au niveau C, comme décrit précédemment, est monumental pour certains élèves, mais les livres de niveau D leur permettent de continuer à travailler à la maîtrise et à l'orchestration de ces habiletés, puisqu'ils ne présentent que des changements de difficulté très mineurs. La compréhension et le travail des habiletés comme la réaction, l'interprétation et l'appréciation à propos des personnages et des événements de l'histoire continuent de se développer. Le changement le plus important se situe dans le travail de correspondance graphème-phonème, notamment au début des mots, qui demande aux élèves d'utiliser différentes combinaisons de lettres pour lire les mots.

## LE TRAVAIL DE LECTURE QUE DOIVENT FAIRE LES LECTEURS DE LIVRES DE NIVEAUX E/F

La marche est haute pour passer des niveaux C/D aux niveaux E/F. La longueur et la complexité des livres de niveau E, F ou G est telle que plusieurs élèves n'ont pas suffisamment de connaissance de la correspondance grapho-phonétique ou de mots d'usage fréquent automatisés pour être capables de s'appuyer sur ces seules habiletés afin de lire ces livres de façon autonome avec succès. C'est seulement en associant ces habiletés avec de solides aptitudes en compréhension que la plupart des lecteurs peuvent progresser dans ces livres. L'expérience acquise avec ces livres, c'est-à-dire



la pratique et l'exposition continue, les aidera à mieux appréhender le travail requis pour ce niveau de lecture.

Il faut garder certains défis à l'esprit au moment d'aider les lecteurs à passer des livres de niveaux C/D aux livres de niveaux E/F.

### Les défis pour les lecteurs de livres de niveaux E/F

#### Les changements concernant le sens :

- Les histoires deviennent plus complexes, avec un début clair, une série d'événements et une fin.
- Les illustrations sont plus élaborées, en présentant plusieurs choses en même temps. Les élèves doivent déterminer quel contenu important les aidera à comprendre l'histoire et à réussir à lire les mots.
- Les dialogues plus longs, et parfois entrecoupés de textes, sont courants.
- Les dialogues sont introduits par une proposition contenant des verbes de parole variés comme *crie*, *hurle*, *répond*.
- Comme les livres de niveau E comportent plusieurs épisodes, les élèves doivent se rappeler les événements importants, en mettant de côté les détails moins importants ou superflus.

#### Les changements concernant la syntaxe :

- Les phrases deviennent plus longues et contiennent souvent plusieurs syntagmes. Les virgules sont introduites dans les énoncés de dialogues pour présenter une série d'éléments ou d'affirmations ou pour encadrer des incises.
- Le niveau E présente un nouveau changement structurel alors que le verbe précède parfois le sujet (« Dring dring, fait le téléphone. ») Les phrases écrites sous la forme interrogative sont très courantes (« Est-ce que je peux jouer avec toi ? »).

#### Les changements concernant les indices visuels :

- Les livres ont des correspondances lettre et son simples et prévisibles, ainsi que des régularités orthographiques simples, mais l'utilisation de la lettre ou des lettres initiales ne suffit plus. Les lecteurs doivent commencer à regarder la première partie du mot dans son ensemble.

- Les mots composés sont introduits au niveau E.
- Les mots contenant des suffixes grammaticaux (*-ent*, *-ant*, *-s*) sont assez fréquents.

Lorsque vous aidez un élève à lire une page d'un livre de niveau E, vous pouvez lui demander de bien réfléchir aux événements qui pourraient se produire dans la suite dans son livre. Cette réflexion permet à l'élève de trouver quel genre de mots il pourrait retrouver dans les pages qu'il doit lire. Ce répertoire de possibilités pourrait être considéré comme son mur de mots personnel utile sur le moment. Ensuite, quand l'élève passe à la page suivante, il peut lire le texte pour voir laquelle de ces options s'applique le mieux.

Comme les lecteurs de livres de niveaux E/F se fient encore beaucoup à la compréhension pour soutenir leur lecture, il sera important que vous insistiez pour qu'ils réfléchissent de façon approfondie à leurs livres de niveaux C/D. Avant de faire la transition vers les livres de niveaux E/F, il faut que les élèves aient déjà l'habitude de s'arrêter pour réfléchir en lisant, afin de se questionner sur ce qui se passe dans l'histoire et de développer le vocabulaire associé au contenu, ce faisant. Ce processus dans lequel les élèves prennent une pause pour réfléchir au texte sera extrêmement utile aux lecteurs de livres de niveaux E/F.

Imaginons qu'un lecteur lise le livre *Petit Chaton s'amuse* d'Annette Smith. Le livre commence ainsi :

Petit chaton aime s'amuser dans la maison.

Il s'amuse près du gros fauteuil.

Regarde Petit Chaton ! Regarde le gros fauteuil !

Il est probable que le lecteur de ce livre bloquera sur certains de ces mots. Il se peut qu'il n'ait jamais rencontré le mot *fauteuil* par écrit avant aujourd'hui. Ce type de mots pousse les lecteurs à appuyer sur les freins à deux pieds. À ce niveau, on peut s'attendre à ce qu'un livre contienne plusieurs mots de ce genre. Le lecteur pourrait lire la première page de *Petit Chaton s'amuse* comme ceci, en omettant le mot *fauteuil* :

Petit chaton aime s'amuser dans la maison.

Il s'amuse près du gros \_\_\_\_\_.

Regarde Petit Chaton ! Regarde le gros \_\_\_\_\_ !



# Le suivi de la progression des élèves et l'utilisation des évaluations pour soutenir l'enseignement

DANS SON OUVRAGE *Assessing Writers*<sup>1</sup> (2005), Carl Anderson décrit la façon dont il a tenu un journal pour documenter toutes les nouvelles choses que sa fille Anzia commençait à faire, comme auteure. Il a noté des bribes de conversations tenues avec elle, des souvenirs et des étapes importantes. Carl a utilisé des histoires que sa fille avait rédigées à l'école ou encore des lettres écrites au père Noël pour prendre des notes sur son développement. « Cette année-là, en écrivant au sujet d'Anzia dans mon journal, dit Carl, je composais une image mentale du type d'auteure qu'elle était en train de devenir. [...] En d'autres mots, je l'évaluais comme auteure. »

Comme lui, vous prendrez des notes sur chacun de vos élèves et vous relèverez les étapes importantes qu'ils ont franchies. Vous n'aurez probablement pas besoin d'un journal complet pour tenir le compte des accomplissements de chaque élève, mais il sera utile de réfléchir à un système de gestion de ces évaluations et de créer des habitudes dans votre routine permettant de mieux connaître chaque lecteur. Vous pourrez recueillir des observations, des notes et des données à partir des conversations des élèves, des évaluations des mots d'usage fréquent, des évaluations de la correspondance lettre et son, des journaux de lecture et de ce que vous remarquerez des comportements de lecture de vos élèves. Vous pourrez procéder à des analyses de méprises. Vous utiliserez peut-être des papillons adhésifs. Vous pourrez noter le type de livres, d'auteurs et de genres littéraires qui attirent particulièrement un élève. Tout cela vous aidera à évaluer vos élèves en tant que lecteurs.

Au moment de faire des choix entre les différentes options d'évaluation, demandez-vous ce que vous voulez savoir à propos des élèves de votre classe. Pensez à un jeune garçon de votre classe qui fait des progrès énormes en lecture et dites-vous : j'aimerais savoir à quelle fréquence il lit et quel est son volume de lecture, tant dans une seule période qu'au cours d'une semaine typique. Je souhaiterais en apprendre plus sur ses

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

choix de lecture. J'aimerais voir comment il procède lorsqu'il lit un texte et entendre sa lecture à voix haute. Je voudrais m'assurer qu'il comprend bien ce qu'il lit et en apprendre plus sur le type de travail de réflexion auquel il s'adonne. J'aimerais savoir où en est sa maîtrise des habiletés de compréhension (particulièrement celles que je m'appête à enseigner), notamment la capacité à prédire comment le livre pourrait se dérouler ou la capacité à faire des inférences à propos des sentiments d'un personnage.

Si je pouvais connaître toutes ces choses, je pourrais offrir un meilleur enseignement à ce garçon. S'il m'était possible d'obtenir de telles informations sur l'ensemble des élèves de ma classe et de suivre leur évolution avec le temps, c'est tout mon travail qui s'en verrait amélioré. Les tandems que j'établirais entre les élèves seraient plus stratégiques. Mes entretiens individuels et en petits groupes deviendraient plus ciblés. Je constaterais les résultats de mon enseignement. Si tous mes collègues effectuaient ce même travail d'évaluation, nous serions au fait de la situation de tous les lecteurs de l'école et du développement de la lecture qui s'y fait.

La lecture s'apparente souvent à un travail invisible, mais si vous prenez soin d'utiliser des évaluations réfléchies, axées sur l'observation et les interactions avec l'élève, il est *tout à fait possible* de savoir ce qui se passe vraiment chez vos lecteurs.

## CHOISIR SES OUTILS D'ÉVALUATION ET S'ORGANISER

Je vous présente ici un guide rapide des différents types d'évaluations que vous voudrez peut-être utiliser au cours de l'année scolaire. Vous trouverez plus de détails à propos de ces évaluations au fil du chapitre, afin de savoir comment les utiliser et de connaître les modèles qui s'offrent à vous, par exemple.

Si vous travaillez avec des lecteurs émergents ou des enfants qui ne font pas encore une lecture conventionnelle, vous voudrez d'abord déterminer ce qu'ils savent sur les livres. Vous pourriez leur proposer une évaluation simple des concepts de l'écrit. Il est aussi important de vérifier la conscience phonologique de l'élève à ce stade afin de s'assurer que le principe alphabétique est en voie de développement. Vous voudrez également apprendre ce que chaque élève connaît sur les histoires et sur la narration. Une échelle des stades de lecture émergente vous aidera à savoir où les élèves se situent

par rapport à leur capacité à raconter une histoire au fil des pages d'un livre qu'ils connaissent bien.

Les lecteurs émergents		
Évaluation	À qui cette évaluation s'adresse-t-elle ?	Qu'allez-vous découvrir ?
Concepts liés à l'écrit	Lecteurs émergents (généralement à la prématernelle et au début de la maternelle)	Les connaissances de base sur les livres, les lettres et les mots. Par exemple, reconnaître le devant et l'endos d'un livre, lire de gauche à droite, connaître la différence entre les lettres et les mots.
Stades de lecture émergente de livres d'histoires	Lecteurs émergents (généralement à la prématernelle et au début de la maternelle)	Cette échelle, basée sur les travaux d'Elizabeth Sulzby, fournit des exemples à chaque stade ; de la lecture très émergente (où les enfants pourraient simplement pointer des objets dans les illustrations et les nommer) à l'utilisation de phrases, de syntagmes et de mots de transition pour dresser la liste des événements, jusqu'à la narration fluide, qui sonne presque comme celle de l'enseignant (et les nombreuses étapes entre ces stades).

Une fois que les élèves commenceront à lire des livres gradués ou à essayer d'écrire de façon conventionnelle, vous voudrez apprendre où ils se situent par rapport aux habiletés fondamentales, particulièrement la connaissance des lettres et des sons, les codes orthographiques et les mots d'usage fréquent. Vous utiliserez également des analyses de méprises pour apprendre comment chaque élève procède lorsqu'il lit un texte.

Les habiletés fondamentales et le niveau de lecture		
Évaluation	À qui cette évaluation s'adresse-t-elle ?	Qu'allez-vous découvrir ?
Connaissance des lettres et des sons	Lecteurs émergents et débutants, tout élève qui ne connaît pas encore l'ensemble des lettres et des sons (généralement de la moitié de la maternelle au milieu de la première année).	Les noms des lettres et les sons que chaque élève est en mesure de reconnaître.
Connaissance des codes orthographiques	Tous les stades de lecteurs (en commençant généralement à la moitié de la maternelle)	Les connaissances sur les mots, incluant les codes orthographiques (graphèmes simples et complexes, groupes de syllabes), que les élèves utilisent en lecture et en écriture.
Mots d'usage fréquent	Lecteurs débutants et lecteurs en transition (généralement de la moitié de la maternelle au milieu de la deuxième année)	Le nombre de mots d'usage fréquent qu'un élève peut reconnaître de façon automatique.
Analyse de méprises	Dès qu'un élève commence à maîtriser le concept de l'histoire, la correspondance un à un, le son de certaines lettres et les mots d'usage fréquent. Continuez ensuite sur une base régulière avec l'ensemble des lecteurs.	Des informations sur la fluidité, la précision et l'utilisation de sources d'indices pour réussir à lire des mots ; la capacité à faire le rappel de l'histoire et à répondre à des questions de compréhension littérale et déductive du texte correspondant au niveau de lecture actuel de l'élève.

Alors que les élèves continuent de se développer comme lecteurs, ils commenceront à lire pendant de plus longues périodes, au cours desquelles ils liront un plus grand nombre de livres, qui deviendront de plus en plus volumineux. Vous pourriez alors vouloir évaluer leur persévérance et leur volume de lecture en utilisant un système de comptage simple ou un journal de lecture plus détaillé, selon le niveau de vos lecteurs. Il est également important d'évaluer la compréhension pour vous assurer que les élèves comprennent bien ce qu'ils lisent.

Le volume, la persévérance et la compréhension		
Évaluation	À qui cette évaluation s'adresse-t-elle ?	Qu'allez-vous découvrir ?
Carnets de bord ou journaux de lecture	Vous pourrez commencer à tenir des carnets de bord (des systèmes de comptage) en maternelle et en première année. Les journaux de lecture dans lesquels on écrit le titre des livres (les premiers livres à chapitres qui ne se lisent pas en une séance) conviennent plus aux lecteurs en transition, soit en deuxième année, typiquement.	Le volume général de lecture, les choix de livres et le rythme de lecture. Consulter les notes prises dans une journée, une semaine ou un mois permet de connaître les livres que choisit l'élève, la fréquence à laquelle il termine ces livres et de savoir combien de temps il consacre à la lecture. Les journaux de lecture permettent aux élèves de réfléchir à leur volume de lecture, alors qu'ils doivent répondre à la question : « Comment va ma lecture ? »
Écrire sur ses lectures	Cela commence au moment où le fait de s'arrêter pour dessiner et/ou pour écrire une petite note ou une réponse au texte n'interférera pas avec la compréhension du texte, pour les élèves.	Comment l'élève réfléchit-il aux textes qu'il lit ? Quelles stratégies de compréhension utilise-t-il (et n'utilise-t-il pas) ?

Ces évaluations peuvent prendre plusieurs formes, comme nous le verrons dans ce chapitre. Vous pouvez également vous référer à la plateforme *i+ Interactif* pour trouver une liste d'outils d'évaluation.

Au début de l'année, il est utile de consulter votre programme d'études et votre calendrier scolaire pour planifier un horaire d'évaluations. Cela vous aidera à réserver du temps pour les évaluations, à utiliser les résultats et vos observations pour planifier votre enseignement et la collaboration avec vos collègues. Parmi toutes les évaluations proposées ci-dessus, vous devrez déterminer lesquelles s'appliquent à votre classe et quel est le meilleur moment pour les proposer aux élèves. Plusieurs d'entre elles sont des évaluations continues, qui s'étaleront tout au long de l'année (comme les analyses de méprises, les journaux de lectures ou les observations), alors que d'autres pourraient n'être proposées que quelques fois au cours de l'année (comme les outils de consignation des habiletés grapho-phonétiques ou les listes de mots

## Faciliter la sélection de livres juste parfaits

Les élèves qui choisissent eux-mêmes leurs livres liront avec un plus grand engagement, et vous pourrez alors vous concentrer sur le soutien à apporter à cette lecture. Il est important que les élèves aient accès à une bibliothèque de classe bien fournie et dont ils comprennent le système de classement, afin de pouvoir aisément choisir des livres juste parfaits (ou à leur portée) qui les intéresseront. Les élèves doivent avoir un accès direct à la bibliothèque, et le système de classement retenu doit les aider à prendre des décisions et à développer leurs centres d'intérêt. Plusieurs enseignants considèrent qu'il est utile de regrouper des livres gradués du même niveau dans une partie de la bibliothèque, alors qu'une autre section est organisée pour soutenir le programme d'études et les centres d'intérêt des élèves. Vous pourriez ainsi décider de classer certains livres selon leurs sujets, leur appartenance à une série populaire ou encore en fonction des recommandations des élèves, des vôtres ou des coups de cœur de la classe.

Si vous graduez une partie des livres de votre bibliothèque, les niveaux choisis doivent correspondre à l'éventail de niveaux de lecture de votre classe. Il est également utile d'identifier les bacs et les livres de façon claire et systématique, pour que les élèves comprennent bien ce classement. Votre bibliothèque évoluera au fil de l'année pour soutenir les différents modules. La réorganisation périodique des livres pourra donner un nouveau souffle à la bibliothèque et exposer les élèves à des livres qu'ils n'auraient peut-être pas découverts autrement. Assurez-vous de guider les élèves chaque fois que vous proposez un nouveau système organisationnel, pour qu'ils sachent toujours comment trouver les livres qui leur conviennent le mieux.

Si plusieurs de vos élèves lisent à un même niveau de lecture en classe, il est important de prévoir de nombreux bacs de livres pour ce niveau. Comme il y a des degrés de difficultés variés à l'intérieur de la plupart des niveaux de lecture, vous pourriez classer vos livres dans différents paniers en gardant cette progression en tête, pour aider les élèves à trouver des livres juste parfaits plus facilement. Par exemple, vous pourriez faire le tri dans vos paniers contenant des livres de niveau C et les réorganiser pour qu'un panier contienne les livres qui utilisent le plus de constantes (qui seront généralement plus faciles à lire), alors qu'un autre panier contiendra des récits (qui sont souvent plus difficiles à lire). Vous pourriez ensuite trouver un système

visuel qui aidera les élèves à savoir quel panier correspond le plus à leurs aptitudes en lecture.

Généralement, le sac (ou le bac) de lecture d'un élève contient le nombre de livres qu'il peut lire au cours de la semaine. Le niveau de lecture joue donc un rôle majeur dans le calcul du nombre de livres par sac. Par exemple, il ne faut habituellement que quelques minutes pour lire un livre de niveau A à E ; les élèves qui lisent des livres de ces niveaux auront donc besoin de nombreux livres dans leurs sacs pour demeurer intéressés durant la période de lecture. Vous pourrez leur fournir de 10 à 14 livres, puisqu'ils reliront leur pile de livres à plusieurs reprises au cours de la semaine. Certaines écoles ont la chance d'avoir une abondance de livres, alors il est possible de procéder ainsi. Si vous n'avez pas assez de livres de chaque niveau, par contre, vous pourriez suivre les recommandations suivantes.

- Jetez un coup d'œil aux livres que vous avez gardés dans votre placard ou dans votre réserve et envisagez de les proposer aux élèves. Si vous avez quatre ou cinq exemplaires d'une quinzaine de livres d'un niveau de complexité similaire, ne pourriez-vous pas les répartir entre vos élèves ?
- Plutôt que d'utiliser un système de sacs (ou de bacs) de lecture individuels, vous devrez peut-être trouver une autre façon de distribuer les livres aux élèves. Vous pourriez placer les livres d'un même niveau dans un panier qui restera au centre de la table et demander à quatre lecteurs de s'y approvisionner. Durant la lecture autonome et la lecture en tandem, les lecteurs pourraient s'asseoir côte à côte, en lisant un de ces livres à la fois avant de le remettre dans le panier.

Au moment d'organiser vos livres, pensez à votre librairie préférée et réfléchissez à ce qui la rend invitante. Tâchez de ne pas encombrer la bibliothèque en y ajoutant des objets qui n'y ont pas leur place. Assurez-vous que les livres sont à l'endroit et que les couvertures ou les tranches sont orientées dans le bon sens. Associez la grosseur des bacs à la taille et au nombre de livres qu'ils contiendront.

La bibliothèque joue un rôle de premier plan en classe. Elle envoie aux lecteurs un message fort, en leur montrant que la lecture est importante et que les livres doivent être célébrés, chéris et appréciés.

de prendre le contrôle.» Comme vous partagez la charge de lecture avec les élèves, vous pouvez les regarder attentivement pour mieux comprendre ce qu'ils peuvent faire et ce qu'ils ont besoin d'apprendre pour aborder des textes plus complexes. Ces besoins et ces forces pourront ensuite être approfondis dans une mini-leçon, un entretien individuel ou dans le travail en petits groupes.

Vous pouvez revenir à vos textes favoris jour après jour, inlassablement, jusqu'à ce que vos élèves et vous soyez parfaitement à l'aise avec la lecture partagée. Par la suite, vous pouvez continuer à utiliser cette méthode pédagogique extrêmement efficace avec un plus grand éventail de points d'enseignement. La lecture partagée donne aux élèves de la classe la conviction commune suivante : « Évidemment que je peux lire ! » Elle soutient tous les élèves en les encourageant à essayer de faire ce qu'ils connaissent : ils puisent dans leur répertoire grandissant de stratégies pour réussir à lire des mots compliqués, pour travailler la construction du sens et pour lire avec toujours plus de fluidité et d'expression. Avec vos conseils et votre modelage, les élèves en apprennent plus sur la lecture, tandis que vous en découvrez plus sur leurs forces et sur leurs besoins.

Dans ce chapitre, nous aborderons d'abord la logistique propre à la lecture partagée. Nous décrirons les considérations relatives à la sélection des textes et nous présenterons un exemple de structure pour les périodes de lecture partagée proposées au cours d'une semaine. Vous pourrez ensuite reprendre ce modèle, quel que soit le niveau de lecture de vos élèves, le genre étudié en classe ou le module en cours. Puis, nous suggérerons quelques façons de diriger vos séances de lecture partagée pour répondre aux besoins uniques de vos élèves et pour soutenir les habiletés de compréhension, le processus de lecture, l'étude de mots et la fluidité.

## LE CHOIX DES TEXTES

Pensez aux textes que vous et votre classe adorez. L'amour que portent vos élèves à ces textes (qu'il s'agisse de la chanson *L'araignée Gypsie* ou d'une version grand format du livre *Le nid du babouin* de Jill Eggleton) vous aidera à trouver vos aises avec la lecture partagée.

En général, vous serez avisé de choisir des livres dont le niveau de lecture est légèrement supérieur au niveau de lecture autonome de la majorité de vos élèves. Imaginons que vous avez une classe d'élèves de première année. En

septembre, si le niveau de lecture de la majorité de vos élèves correspond au niveau C, vous devrez leur enseigner les habiletés et les comportements qui leur permettront d'aller vers des livres de niveaux D/E. Vous utiliserez donc des textes de ces niveaux dans vos lectures partagées. Si le niveau de lecture d'une plus grande proportion de vos élèves se situe en deçà du niveau de référence (ou supérieur à celui-ci), vous devrez ajuster le niveau des textes choisis ainsi que les habiletés et les comportements que vous voudrez privilégier pour qu'ils correspondent aux besoins de vos élèves.

Vous choisirez également quelques textes pour l'exercice d'échauffement. Il peut s'agir de poèmes, de chansons, de tableaux d'ancrage ou de textes d'écriture interactive faits en classe. Nous vous suggérons de lire l'un de ces textes rapidement, au début de la séance de lecture partagée, pour développer la fluidité des élèves et pour les préparer au travail à venir. Il va sans dire que ces textes peuvent également être ajoutés aux sacs de lecture des élèves.

Vous devrez trouver un moyen de rendre les textes sélectionnés accessibles aux élèves, pour que tous puissent avoir les yeux sur une même copie. Vous pourriez utiliser une caméra de documents pour agrandir et projeter un texte, ou encore réunir les élèves autour d'un livre grand format. Autrement, recopiez une partie du texte sur une grande feuille de papier. Si vous choisissez un livre dont vous avez plusieurs exemplaires, assurez-vous que les élèves ont accès à ces exemplaires après la séance de lecture partagée, pour qu'ils puissent les lire de façon autonome.

Nous vous suggérons de remettre aux élèves des copies des textes qu'ils ont aimé lire durant la lecture partagée, pour qu'ils puissent les lire à nouveau de façon autonome. Imaginez l'excitation des élèves lorsqu'ils choisiront certains de ces textes durant les ateliers de lecture.

## LA PLANIFICATION DE LA LECTURE PARTAGÉE : DES EXEMPLES DE STRUCTURES POUR UNE SEMAINE

Chaque module de cette collection inclut une planification de lecture partagée qui s'étend sur cinq jours. Ces planifications privilégient un même texte, qui est lu en lecture partagée à quelques reprises. Évidemment, les élèves reliront également les livres qui seront placés dans leurs sacs de lecture durant les ateliers de lecture. Alors que vous invitez les élèves à travailler pendant cinq jours sur un même livre, vous pouvez leur montrer comment

un lecteur revient à plusieurs reprises à un même texte, en y découvrant chaque fois de nouvelles choses. Vous montrerez ainsi aux lecteurs le plaisir qu'il y a à connaître un livre par cœur.

L'un des avantages de cette planification échelonnée sur cinq jours, c'est qu'elle sert de modèle que vous pouvez ensuite utiliser avec divers textes. Cette planification vous montre comment donner aux élèves plusieurs occasions de s'exercer à développer des habiletés fondamentales au contact de plusieurs textes, pour qu'ils puissent transférer ces habiletés dans les textes qu'ils liront de façon autonome. Rappelez-vous que vous n'enseignez pas seulement un texte ; vous travaillez sur un ensemble d'habiletés que les élèves doivent apprendre à orchestrer et à intégrer dans la lecture de tous les textes. Cette planification vous aidera à la fois à déterminer ce que vous devrez enseigner et à choisir la façon d'enseigner ces habiletés par la lecture partagée.

Voici un exemple de planification de lecture partagée s'échelonnant sur une semaine.

## **Première journée : La présentation du livre, la compréhension et l'identification de mots (sens, syntaxe et indices visuels)**

La première journée où vous faites de la lecture partagée, commencez par présenter le nouveau livre, ainsi que plusieurs mots de vocabulaire ou concepts importants. Prenez garde à ne pas utiliser trop de temps pour la présentation du livre et des mots, afin de pouvoir consacrer la majeure partie de la séance à la lecture. Invitez les élèves à participer, même la première fois que vous lisez le livre. Vous serez étonné de voir à quel point ils seront nombreux à se joindre à vous ! La première rencontre avec le texte est une occasion idéale pour s'exercer à utiliser plusieurs sources d'indices (le sens, la syntaxe et les indices visuels) dans le but de réussir à lire les mots compliqués.

Pour préparer votre leçon, choisissez quelques mots du texte auxquels les élèves et vous porterez une attention plus particulière. Couvrez ces mots avec des papillons adhésifs. Puis, alors que vous lisez avec les élèves, arrêtez-vous à chacun de ces mots couverts et encouragez les élèves à utiliser leurs stratégies d'identification de mots pour déterminer de quels mots il s'agit. Quand vous choisissez les mots à couvrir, gardez à l'esprit le type de travail que les élèves doivent faire, à leur

niveau de lecture. Par exemple, si vous enseignez les combinaisons de lettres (comme *ch*, *oi* et *ou*), vous pourriez couvrir partiellement les mots qui contiennent ces combinaisons. Permettez aux élèves de voir la combinaison de lettres et d'utiliser cet indice pour deviner le reste du mot qui est masqué. Révélez ensuite la partie couverte pour qu'ils puissent confirmer ou réviser leur hypothèse. Après la lecture, réfléchissez aux éléments de compréhension importants qui peuvent être associés à ce que vous étudiez dans le module en cours.

## **Deuxième journée : Le recoupement**

Au cours de la deuxième journée, nous vous recommandons de relire le livre avec les élèves. Cette fois, l'accent est mis sur le recoupement. En lisant ensemble, arrêtez-vous à quelques occasions pour dire : « Un instant, je ne suis pas sûr de ça. Est-ce que c'est vraiment ce mot ? Vérifions-le ! » Quand vous ferez cela, il vous arrivera de lire le mot correctement avant de vous arrêter pour le vérifier : « Est-ce que ça a du sens ? Comment pourrions-nous en être sûrs ? » Vous pourriez aussi dire : « Qu'est-ce que nous pouvons faire pour nous assurer que ce mot est le bon ? » À d'autres occasions, vous pourriez faire des erreurs volontaires en lisant. Vous pourriez ainsi dire : « Attendez un peu... je pensais que le mot était *raconter*, mais vous croyez que c'est *rencontrer* ? Vérifions ça ensemble ! » En agissant de cette façon, vous encouragez les élèves à réguler leur propre lecture et à devenir plus autonomes.

## **Troisième journée : L'étude des mots**

La troisième journée, utilisez le même texte, mais en mettant cette fois l'accent sur les concepts d'étude de mots. Vous pourriez par exemple aller à la recherche de régularités orthographiques que vous avez étudiées avec les élèves. Encore une fois, il est important de choisir des activités associées au travail que les élèves doivent faire à leur niveau, qu'il s'agisse des mots automatisés, des parties du mot, de certaines combinaisons de lettres, des pluriels, des terminaisons ou encore des syllabes, pour ne nommer que ces éléments. Vous pourriez demander aux élèves d'utiliser leur mur de mots personnel ou des tableaux blancs au cours des lectures partagées pour renforcer le travail d'étude de mots qui est fait durant ces séances.