LANGUE ET COMMUNICATION

DIDACTIQUE

Enseigner le français au primaire

Une approche intégrative pour développer les compétences en lecture, en écriture et en communication orale

Andrée Gaudreau

CHENELIÈRE ÉDUCATION

Avant-propos

Le présent ouvrage constitue l'aboutissement d'une longue démarche d'enseignement, de recherche et de réflexion. Il s'agit d'un outil pratique et facile à consulter pour les enseignants et les futurs enseignants. J'y propose un cadre théorique qui soutient le développement des compétences langagières vu comme un tout indissociable. J'y suggère des pistes d'intervention claires, pertinentes, concrètes et faciles à mettre en place au cours primaire. Je présente l'**approche interactionnelle**, dont l'objectif est de rendre l'enseignement du français plus efficace, chaque activité ou situation d'apprentissage étant planifiée en fonction du développement simultané et harmonieux des compétences en lecture, en écriture et en communication orale.

J'ai ressenti le besoin d'écrire ce livre à la fin de l'automne 2011, après avoir donné un cours sur la compréhension et la production de textes à un groupe de futurs enseignantes, en troisième année du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. Poursuivant une tradition établie par mes collègues et prédécesseurs, j'avais consacré la moitié du semestre à l'enseignement de la lecture et l'autre moitié, à l'enseignement de l'écriture. Tout au long du semestre, j'avais pris soin de mettre en évidence les nombreux liens qui existent entre la lecture et l'écriture et j'avais insisté sur l'importance de travailler ces deux compétences en interaction continue. J'avais donc inclus, dans le guide d'étude pour l'examen final, le point suivant : « Réviser les liens entre la lecture et l'écriture et comprendre l'importance de travailler ces deux compétences en interaction. » Quelle ne fut pas ma surprise de recevoir de nombreux courriels d'étudiants qui affirmaient que nous n'avions jamais couvert ce sujet durant les cours ! J'ai alors réalisé que le fait d'aborder les deux compétences séparément n'avait pas permis aux futurs enseignants de bien saisir les liens entre la lecture et l'écriture, malgré des rappels répétés de ma part.

Force est de constater que la plupart des ouvrages de didactique du français, ainsi que les recherches en éducation, traitent séparément de la lecture, de l'écriture et de la communication orale, alors que cette dernière constitue la pierre d'assise de l'apprentissage de la langue écrite et qu'il existe des liens étroits entre la lecture et l'écriture. Cette vision morcelée de la didactique de la langue n'aide nullement les enseignants et les futurs enseignants à saisir les liens qui existent entre ces trois compétences langagières et à en tirer parti dans leur enseignement. De plus, aussi bien dans les cours universitaires que dans les ouvrages de didactique, on présente généralement des modèles de lecture, d'écriture et de communication orale qui sont structurés différemment et qui, par conséquent, s'avèrent incompatibles les uns avec les autres.

Il m'est donc apparu important de concevoir un nouveau modèle et une approche didactique qui tiennent compte à la fois des processus et des stratégies de communication orale et écrite, afin de faciliter la tâche des enseignants et de rendre leur travail plus efficace, favorisant ainsi l'apprentissage de la langue orale et écrite par les élèves. Le modèle proposé dans cet ouvrage conduit à une excellente compréhension des processus de lecture, d'écriture et de communication orale, tout en montrant clairement les liens et les points de convergence qui existent entre ces trois compétences. Au cours des dernières années, j'ai pu constater que ce nouveau modèle aide considérablement les étudiants universitaires à mieux comprendre les processus de communication orale et écrite et qu'il les amène à mieux exploiter l'interdépendance des compétences langagières lorsqu'ils conçoivent des activités et des situations d'apprentissage.

J'espère que la lecture de cet ouvrage convaincra tous les intervenants en éducation de l'importance de travailler les compétences langagières en interaction et que les moyens proposés simplifieront la tâche des enseignants, tout en facilitant les apprentissages de leurs élèves. Bonne lecture !

Andrée Gaudreau

CHAPITRE 2

Une approche interactionnelle pour enseigner le français

Le modèle présenté dans le chapitre précédent conduit naturellement à une approche didactique qui conçoit l'apprentissage du français comme le développement d'une compétence globale et transversale. Dans cette démarche, que nous nommons **approche interactionnelle**, l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la communication orale se font en exploitant les liens qui existent entre ces trois voies de communication. Voyons d'abord les approches utilisées pour enseigner la lecture et l'écriture au cours du XX^{e} et du XXI^{e} siècle.

2.1 Quelques approches didactiques connues

Les recherches récentes portant sur l'apprentissage de la lecture indiquent clairement qu'une approche équilibrée mène à de meilleurs résultats, c'est-à-dire que les élèves apprennent à lire plus vite et plus facilement dans les classes où l'on utilise cette approche que dans celles où l'on a seulement recours à une approche naturelle, globale ou grapho-phonétique (Cowen, 2003 ; Desrochers, Kirby et Thompson, 2008 ; Pressley, 2006). Voyons brièvement en quoi consiste chacune d'elles.

2.1.1 L'approche naturelle

Cette approche, qui s'inspire du travail de Célestin Freinet et du mouvement de l'École moderne (aussi appelé École nouvelle), consiste à plonger les enfants, dès leur entrée en première année, dans des situations authentiques et signifiantes de lecture et d'écriture. Sans leur enseigner systématiquement à reconnaître les mots, l'enseignant fournit aux élèves un environnement littéraire riche, varié et de qualité (Vergnioux, 2005). Il fait souvent la lecture aux élèves, individuellement ou en groupe. Les jeunes enfants ont fréquemment l'occasion de lire et d'écrire avec d'autres élèves plus avancés, apprenant ainsi par imitation. La découverte de nouveaux mots se fait surtout par l'observation d'indices sémantiques (sens du texte) et contextuels (illustrations, caractères spéciaux, support, etc.). Tant en lecture

qu'en écriture, l'accent est mis sur le sens de l'écrit et sur son rôle d'outil de communication, plutôt que sur une lecture orale exacte ou sur le respect des normes orthographiques. Les tenants de l'approche naturelle croient fermement au travail en interaction de la lecture et de l'écriture.

2.1.2 L'approche par la lecture globale

L'approche par la lecture globale pure consiste à enseigner systématiquement aux élèves à reconnaître instantanément des mots écrits, souvent appelés « mots-étiquettes », dont ils auront besoin pour lire de courts textes signifiants (Desrochers et autres, 2008). Ce processus de reconnaissance des mots écrits passe par l'observation de leurs caractéristiques visuelles, sans recourir aux correspondances graphème-phonème (lettre-son). Dans les manuels consacrés à cette méthode, le choix des mots à reconnaître est généralement guidé par les thèmes exploités, sans égard à leur fréquence d'utilisation dans la langue. En écriture, les élèves apprennent par cœur l'orthographe d'un certain nombre de mots.

2.1.3 L'approche grapho-phonétique

Cette approche, dans sa forme la plus pure, consiste à enseigner à reconnaître les mots écrits uniquement à l'aide des correspondances graphème-phonème, au moyen du décodage (Desrochers et autres, 2008). Les élèves apprennent d'abord le nom et le son de quelques lettres, pour ensuite apprendre à lire et à écrire des syllabes et des mots. Lorsque les élèves maîtrisent un nombre suffisant de correspondances graphème-phonème, ils réussissent à lire et à écrire des phrases, puis de courts textes. Malheureusement, les premiers textes présentés aux élèves manquent souvent de sens et d'intérêt, en raison du choix limité de mots qu'ils sont en mesure de lire. Dans cette approche, l'apprentissage de l'orthographe lexicale passe d'abord par l'analyse phonologique du mot et par l'écriture au son. Toutefois, l'élève n'a ensuite d'autre choix que de mémoriser l'orthographe d'un grand nombre de mots, étant donné la complexité de l'orthographe lexicale de la langue française.

2.1.4 L'approche équilibrée

Cette façon d'enseigner la lecture et l'écriture incorpore les trois approches décrites précédemment. Elle comporte plusieurs composantes (Fitzgerald et Cunningham, 2002) :

- l'utilisation de stratégies d'enseignement diversifiées, ciblant des objectifs précis ;
- l'étayage du soutien à l'élève (retrait progressif du soutien jusqu'à ce que l'élève puisse accomplir le travail de façon autonome) ;
- l'enseignement, dès le début de la première année, des trois stratégies d'identification et de reconnaissance[1] des mots (reconnaissance globale, décodage, inférence à l'aide de divers indices) ;
- l'enseignement de stratégies de compréhension ;
- le travail sur la métacognition ;
- le soutien constant de la motivation des élèves ;
- la diversité et la signifiance des situations de lecture et d'écriture, ainsi que du matériel pédagogique utilisé (manuel, littérature pour la jeunesse, revues pour les jeunes, livrets gradués de lecture, etc.) ;

1. Pour qu'il y ait **reconnaissance** d'un mot écrit, le lecteur doit en saisir le sens ; si le lecteur décode un mot correctement, sans en comprendre le sens, on dira qu'il a simplement **identifié** le mot écrit.

- l'équilibre entre les situations de lecture et d'écriture signifiantes et les activités d'apprentissage visant l'acquisition de connaissances, de stratégies ou d'habiletés précises ;
- le travail en interaction de la lecture et de l'écriture.

L'enseignement, dès le début de la première année, des trois stratégies d'identification et de reconnaissance des mots est sans contredit l'un des pivots majeurs de l'approche équilibrée. Cet enseignement doit se faire en insistant particulièrement sur le décodage, stratégie aujourd'hui considérée essentielle au développement de la compétence en lecture (Desrochers et autres, 2008). De plus en plus d'ouvrages didactiques recommandent d'adopter une approche équilibrée pour faciliter les premiers apprentissages en lecture. Malheureusement, le matériel pédagogique actuellement offert sur le marché laisse encore peu de place au décodage, au profit de la lecture globale (apprendre à reconnaître des mots sans recourir aux correspondances graphème-phonème) et de l'inférence (apprendre à identifier un mot à l'aide de divers indices, tels que les illustrations et le texte qui précède ou qui suit)[2]. Les tenants de l'approche équilibrée n'insistent pas particulièrement sur l'importance de la communication orale. Toutefois, ils en tiennent compte dans les activités d'apprentissage qu'ils proposent pour développer les compétences en lecture et en écriture, particulièrement en ce qui concerne le vocabulaire et la syntaxe.

2.2 L'approche interactionnelle

La dernière composante de l'approche équilibrée, mais non la moindre, *Travailler la lecture et l'écriture en interaction*, se trouve au cœur de l'approche interactionnelle, celle que nous proposons dans cet ouvrage. L'approche interactionnelle est indissociable de l'approche équilibrée, mais elle exploite davantage les liens entre les trois compétences langagières. Elle vise un apprentissage coordonné et harmonieux de la lecture, de l'écriture et de la communication orale, en utilisant les nombreux points de convergence qui existent entre ces compétences et en favorisant le transfert des apprentissages de l'une à l'autre. De plus, l'approche interactionnelle insiste sur l'importance d'enseigner aux élèves à utiliser les connaissances acquises durant les cours de français (notamment les stratégies de lecture, d'écriture, d'écoute et de prise de parole) pour réaliser des apprentissages dans les autres disciplines scolaires.

L'approche interactionnelle n'est pas une méthode d'enseignement. Elle ne fournit pas de recettes toutes faites ni de leçons « clé en main ». Il s'agit plutôt d'une façon de concevoir la didactique du français comme la construction d'une compétence globale et transversale, soit la compétence à communiquer, dont les quatre composantes sont toutes essentielles à la réussite scolaire et professionnelle. Ces composantes sont, dans le volet réceptif, l'écoute et la lecture, et dans le volet expressif, la parole et l'écriture. Pour faciliter le transfert des apprentissages d'un volet et d'une composante à l'autre, et pour ainsi favoriser le succès de l'élève, l'enseignant doit toujours garder en tête les liens qui existent entre les compétences langagières et les rendre évidents aux yeux de l'apprenant.

2.2.1 L'interaction entre les compétences langagières

L'approche interactionnelle se fonde sur la prémisse suivante : les apprentissages réalisés dans l'une ou l'autre des compétences langagières sont transférables et ils contribuent au développement des autres compétences. En effet, il est reconnu

2. Pour un exemple de matériel pédagogique fondé sur une approche équilibrée, consultez *L'univers des sons* (Gaudreau, 2008).

que les habiletés en communication orale constituent le fondement de l'apprentissage de la langue écrite (Berninger et O'Donnel, 2004, dans Saine, Lerkkanen, Tahonen,Tolvanen et Lyytinen, 2013). Il existe une forte corrélation entre la compréhension orale et la compréhension en lecture, qui s'appuient toutes deux sur des processus cognitifs communs tels que la mémoire de travail, le raisonnement et l'inférence, processus qui commencent à se développer bien avant l'apprentissage de la lecture. Cette corrélation augmente avec le niveau de compétence en lecture : en effet, au fur et à mesure que l'aptitude à reconnaître les mots écrits se développe, la compréhension en lecture s'appuie de moins en moins sur cette habileté, et de plus en plus sur la richesse du vocabulaire oral et sur les habiletés de compréhension en écoute (Verhoeven et van Leeuwe, 2008). D'autres études mettent en lumière le fait que les difficultés de lecture sont souvent accompagnées de difficultés de langage, et vice versa (Bishop et Snowling, 2004 ; Botting, Simkin et Conti-Ramsden, 2006 ; Snowling, Muter et Carroll, 2007).

Les compétences à s'exprimer oralement et par écrit s'appuient aussi sur de multiples connaissances et de nombreux processus cognitifs communs (Bock et Levelt, 1994 ; Caramazza, 1997). La fluidité de l'imagination, l'étendue des connaissances antérieures, l'aptitude à sélectionner les idées pertinentes et à organiser son discours, la maîtrise de la syntaxe, la richesse du vocabulaire sont toutes mises à contribution pour produire un discours, oral ou écrit. Les progrès et les acquis réalisés à l'oral auront généralement des répercussions positives sur l'apprentissage de l'écrit, aussi bien en compréhension de lecture qu'en production de textes (Duff et autres, 2008 ; Scarborough, 2005).

Dans le chapitre précédent, nous avons vu qu'il existe également une interaction très forte entre la lecture et l'écriture. Les connaissances, habiletés langagières, stratégies et fonctions cognitives de base (attention, mémoire, raisonnement…) nécessaires à la lecture s'avèrent tout aussi utiles en écriture. Dans les deux cas, l'élève cherche à construire un message qui a du sens, en faisant appel à ses connaissances sur le sujet traité, sur le type de texte et sur la langue.

2.2.2 L'interaction entre le français et les autres disciplines scolaires

On doit aussi considérer l'interaction entre le français et les autres disciplines scolaires, ainsi qu'entre les apprentissages réalisés à l'école et dans la vie quotidienne. L'intégration des processus de communication et l'application de stratégies de lecture, d'écriture et de communication orale mènent à de meilleurs résultats dans les autres disciplines scolaires (Cromley et Azvedo, 2007 ; Mason, 2013b). Il a aussi été démontré que, durant le parcours scolaire d'un « mauvais lecteur », les difficultés de lecture entraînent des retards de plus en plus graves dans les autres disciplines scolaires (Lyon et autres, 2001). Quant à l'écriture, elle sert souvent à évaluer les connaissances d'un élève (Graham, 2006b) ; les difficultés d'apprentissage de la langue nuisent donc considérablement à la réussite scolaire dans son ensemble. Dans la vie de tous les jours, les compétences en lecture, en écriture et en communication orale aident l'individu à atteindre des buts personnels, professionnels et sociaux.

Un des facteurs contribuant à la motivation en contexte scolaire est la valeur que l'élève attribue à l'activité ou à l'apprentissage qu'on lui propose. Cette valeur dépend du plaisir qu'il pense en retirer et de l'usage qu'il croit pouvoir en faire. Si l'enseignant fait valoir aux élèves l'utilité des stratégies de communication langagière en

mathématique, en science, en histoire ou en géographie, leur intérêt pour le contenu des cours de français devrait augmenter. Sans vouloir généraliser, cela est particulièrement vrai pour les garçons, qui aiment voir le côté pratique des choses et qui sont souvent moins enclins à apprendre seulement « pour faire plaisir à l'enseignant » (Lemery, 2004). Nous recommandons donc fortement d'utiliser toutes les opportunités qui se présentent d'enseigner et d'appliquer les stratégies de communication orale et écrite non seulement durant les cours de français proprement dits, mais aussi durant les heures consacrées à l'enseignement des autres disciplines scolaires. Cette pratique favorise la réussite des élèves dans les autres disciplines, ainsi qu'en français, puisque le temps consacré à l'apprentissage et à l'application de stratégies de lecture, d'écriture, d'écoute et d'expression orale augmente alors considérablement.

2.3 La mise en place d'une approche interactionnelle

Pour enseigner le français à l'aide de l'approche interactionnelle, l'enseignant a avantage à utiliser des situations d'apprentissage (SA) transdisciplinaires. Dans le cadre de ces SA, il enseigne des stratégies transférables d'un domaine à l'autre, il propose des activités et des exercices visant le transfert des apprentissages d'une compétence à l'autre et il suggère aux élèves (ou construit avec eux) des outils polyvalents, qui peuvent être utilisés dans des situations variées.

2.3.1 Exploiter des situations d'apprentissage complexes et transdisciplinaires

Chaque situation d'apprentissage, en français ou dans d'autres disciplines, devrait être conçue de manière à favoriser l'interaction entre la lecture, l'écriture et la communication orale et, dans la mesure du possible, entre le français et les autres disciplines scolaires.

Un exemple

Imaginons une situation d'apprentissage en histoire, portant sur la vie des peuples autochtones en Nouvelle-France (deuxième cycle du primaire). Disons que le but proposé aux élèves est de monter une exposition de leurs travaux et de mener un débat public sur le mode de vie ancestral des Amérindiens. Sans en décrire tous les menus détails, voyons comment il serait possible d'utiliser cette situation pour travailler la lecture, l'écriture et la communication orale en interaction, tout en favorisant l'acquisition d'un contenu disciplinaire en histoire.

Après une courte mise en situation, l'enseignant procède à l'activation des connaissances antérieures des élèves sur le sujet : c'est le moment d'explorer et d'enrichir leur vocabulaire oral. L'enseignant leur fait observer que cela leur sera très utile pour réussir les trois activités qui suivront (lecture, rédaction, débat). Les élèves doivent ensuite lire des textes sur quelques peuples amérindiens et retenir les informations les plus importantes. Une grande partie des apprentissages faits à l'école est fondée sur la compréhension des textes informatifs. Voici donc une excellente opportunité d'enseigner aux élèves à utiliser la macrostructure du texte descriptif, pour ensuite en extraire les idées principales. Pour aider les élèves à dégager la macrostructure du texte descriptif, l'enseignant crée avec eux un cadre de texte approprié, dans lequel ils inscriront les idées principales, afin de se créer un modèle représentatif du contenu du discours. Il profite de l'occasion pour faire entrevoir aux élèves comment ces outils leur seront également utiles en écriture.

Par la suite, les élèves rédigent, en dyade, un court texte descriptif sur un aspect de la vie (alimentation, habitation, organisation sociale, etc.) d'un des peuples autochtones de la Nouvelle-France. L'enseignant leur rappelle

CHAPITRE 6

Les processus inférentiels

Dans le chapitre précédent, nous avons vu qu'en écoute et en lecture, les processus logiques mènent à la compréhension littérale du discours. Toutefois, pour comprendre un discours en profondeur, il est souvent nécessaire de « lire entre les lignes », de saisir des liens implicites entre des énoncés plus ou moins rapprochés, de découvrir des informations sous-entendues. Pour y arriver, l'auditeur/lecteur doit recourir à l'inférence. Faire une inférence, c'est découvrir un lien ou une information implicite, ou encore tirer une conclusion qui n'est pas fournie explicitement par l'auteur du discours (Silva et Cain, 2015).

Un exemple

Ainsi, on peut inférer, à partir de la phrase « Le soldat fuyait l'ennemi et se dirigeait à toute allure vers le soleil couchant », que les forces ennemies venaient de l'est. Cette information n'est pas fournie explicitement dans la phrase, et l'auditeur/lecteur ne sait pas, à l'avance, que l'ennemi avance d'est en ouest. Les informations « le soleil se couche à l'ouest » et « l'est se trouve à l'opposé de l'ouest » font probablement partie de ses connaissances antérieures, ce qui lui permet de faire le raisonnement suivant : « Si le personnage se dirige vers l'ouest, il s'éloigne de l'est ; s'il s'éloigne de l'ennemi, celui-ci vient donc de l'est. »

Les lecteurs comprennent mieux les textes dans lesquels les informations importantes et les liens établis entre elles sont explicites (Linderholm et autres, 2000). Cela est dû au fait que les processus inférentiels exigent un raisonnement plus complexe que les processus logiques. Les processus d'inférence s'appuient sur des indices présents dans le discours et sur les connaissances antérieures de l'auditeur/lecteur. Comme ces connaissances varient d'une personne à l'autre, ce qui constitue une inférence pour l'un pourrait ne pas en être une pour l'autre. Ainsi, pendant une conversation au sujet d'une personne absente, un des participants pourrait, à partir de quelques remarques, inférer la nature du métier pratiqué par l'individu en question, alors qu'un autre interlocuteur n'aurait pas à inférer cette information

parce qu'elle lui était déjà connue. Les processus inférentiels sont exigeants, puisqu'il manque carrément une pièce au casse-tête que l'auditeur/lecteur tente d'assembler pour comprendre le discours. L'auditeur/lecteur compétent peut faire des inférences de toutes sortes : à propos des protagonistes et des objets importants, du temps, du lieu, des motifs qui poussent les personnages à agir, des causes des événements, etc. De nombreuses études démontrent que l'aptitude à inférer contribue de façon notable à la compréhension du discours et à la création d'un modèle représentatif de son contenu (Bianco, 2003 ; Cain, Oakhill et Lemmon, 2004b ; Catts, Adlof et Weismer, 2006 ; Cromley et Azevedo, 2007 ; Kendeou, Bohn-Gettler, White et van den Broek, 2008 ; Oakhill et Cain, 2012).

6.1 Les processus inférentiels communs à l'écoute et à la lecture

Comme mentionné ci-dessus, les processus inférentiels consistent à utiliser les connaissances antérieures et les indices présents dans le message pour inférer une information ou un lien implicite, et ils contribuent de manière importante à la compréhension du discours. Tous les processus inférentiels décrits ci-dessous peuvent s'activer en écoute comme en lecture. Par contre, certains des indices utilisés pour faire une inférence sont propres à l'oral, alors que d'autres sont spécifiques de l'écrit.

De nombreuses études démontrent que les enfants peuvent faire des inférences à partir d'histoires qui leur sont lues ou qu'ils visionnent à la télévision dès l'âge de quatre ans, ainsi qu'à partir de textes qu'ils lisent eux-mêmes, dès qu'ils ont appris à lire ; ces études indiquent que les processus inférentiels activés sont semblables dans les modes oral et écrit (Kendeou et autres, 2005 ; Kendeou, van den Broek, White et Lynch, 2007 ; Kendeou et autres, 2008 ; Lynch et autres, 2008). L'habileté à faire des inférences vers l'âge de quatre ou cinq ans constitue même un des facteurs prédictifs de la compréhension future en lecture. Ce constat suggère une possibilité intéressante pour l'intervention précoce. En effet, il est raisonnable de penser qu'un travail systématique de l'inférence, au moyen de l'écoute ou du visionnement d'histoires, permettrait de développer des habiletés inférentielles chez les enfants d'âge préscolaire, habiletés qui se transféreraient plus tard en lecture. Les habiletés inférentielles des enfants progressent avec l'âge : les inférences de but apparaissent dès l'âge de quatre ans ; les inférences de causalité et de conséquence se manifestent vers six ans, alors que celles liées aux émotions et au caractère des personnages n'apparaissent pas avant l'âge de huit ans (van den Broek, 1997).

La démarche qui mène à une inférence réussie est la suivante. Durant l'écoute ou la lecture, l'auditeur/lecteur se questionne pour mieux comprendre le discours : « De qui parle-t-on ? Que fait-il ? Pourquoi agit-il ainsi ? Quelle est la cause de cet événement ? Quelles sont ses conséquences ? Que va-t-il arriver ensuite ? Etc. » Lorsque la réponse n'est pas explicite, l'auditeur/lecteur doit prêter attention aux indices fournis par le locuteur ou par l'auteur et faire appel à ses connaissances antérieures. Chaque fois qu'un nouvel indice apparaît dans le discours, il se demande s'il peut répondre à la question posée. S'il parvient à le faire avec certitude, il n'a plus besoin de chercher : l'inférence est réussie. Si plusieurs hypothèses surgissent, il doit trouver d'autres indices et éliminer les hypothèses une à une, jusqu'à ce qu'il n'en reste qu'une seule qui soit valide, c'est-à-dire qui concorde à la fois avec ses connaissances

et avec tous les indices fournis dans le discours. Voyons maintenant les processus inférentiels un à un.

6.1.1 Identifier un mot à l'aide de divers indices

En lecture. Le lecteur active ce premier processus inférentiel lorsqu'il rencontre, dans un texte, un mot écrit qu'il ne reconnaît pas et qu'il n'arrive pas à décoder entièrement. Dans ce cas, le recours à l'inférence représente une voie de dépannage généralement efficace. Après avoir observé et mis en relation divers indices, le lecteur amorce un raisonnement qui l'amène à émettre une hypothèse plausible. Il doit tester cette hypothèse en l'insérant dans le passage concerné et juger de sa validité. Si l'hypothèse est satisfaisante, il poursuit sa lecture. Dans le cas contraire, il doit formuler une nouvelle hypothèse et la valider de nouveau.

Pour identifier un mot nouveau à l'écrit, le lecteur peut utiliser des **indices sémantiques** (sens du texte qui précède et qui suit le mot non reconnu), **syntaxiques** (position du mot en relation avec les autres mots de la phrase), **morphosyntaxiques** (marques grammaticales), **structurels** (titre, intertitres) et **contextuels** (illustrations, légendes, support sur lequel le texte est écrit, situation de communication). Le cas échéant, il peut aussi utiliser les indices **morpholexicaux** (préfixe, radical, suffixe, élément savant) qu'il reconnaît visuellement ainsi que des indices **graphiques** (graphèmes et syllabes reconnus : décodage partiel).

Un exemple

Prenons la phrase suivante : « Chaque été, Julie traverse le lac Saint-Louis en c___. » Imaginons trois lecteurs novices qui ne reconnaissent pas le dernier mot et qui n'arrivent pas à le décoder, mais qui en reconnaissent la première lettre (indice graphique). Le premier lecteur utilise le sens de la phrase (indices sémantiques) et la position du mot (indice syntaxique) pour formuler l'hypothèse suivante : *en canot*. Cette hypothèse concorde avec le sens de la phrase, avec la structure syntaxique et avec la première lettre du mot ; il s'agit donc d'une hypothèse plausible. Le deuxième lecteur, à l'aide des mêmes indices, termine la phrase par le mot *chaloupe*, hypothèse qui a tout autant de sens que la première. Ces deux lecteurs ont tenté d'identifier le dernier mot de la phrase en activant adéquatement le premier processus inférentiel. Le troisième lecteur termine la phrase par le mot *courant* : « Chaque été, Julie traverse le lac en courant. » Ce dernier lecteur a mal activé le processus d'inférence, car bien que cette dernière hypothèse tienne compte de la première lettre du mot et de la structure syntaxique, elle ne concorde pas avec les indices sémantiques : en été, on ne peut traverser un lac en courant (en hiver, on pourrait le faire en courant sur la glace). Si un autre lecteur, plus expérimenté, identifie le mot sans problème, il n'a tout simplement pas à faire d'inférence.

Ce premier processus inférentiel ne mène pas toujours à l'identification exacte du mot. Dans l'exemple donné ci-dessus, les mots *canot* et *chaloupe* constituent deux hypothèses acceptables. Cependant, une seule de ces hypothèses est exacte et correspond parfaitement au mot écrit. Par contre, les deux hypothèses permettent au lecteur d'accéder à un niveau de compréhension suffisant, ce qui lui permet de poursuivre sa lecture.

En écoute. Le même type de situation se présente parfois en communication orale. En effet, il peut arriver qu'un auditeur n'entende pas ou entende mal un mot prononcé par un locuteur. Si l'auditeur ne veut pas ou ne peut pas demander au locuteur de répéter, il doit tenter d'inférer le mot. En tenant compte des indices

Stratégie 10 Laisser des traces

Durant sa recherche d'indices ou après avoir réussi une inférence, le lecteur devrait laisser des traces en vue de faciliter une seconde lecture ou la recherche subséquente d'information. Il peut écrire, au-dessus d'un mot nouveau qu'il a inféré, un synonyme plus familier ou ajouter un petit dessin ; il peut inscrire un marqueur de relation entre deux phrases, écrire au-dessus d'un terme de substitution le mot qu'il remplace, surligner les informations dispersées qu'il veut relier entre elles, encercler des indices, etc.

6.4 Des pratiques pour enseigner à faire des inférences

Dans cette section, nous décrirons des pratiques enseignantes efficaces qui visent à habiliter les élèves à faire des inférences de toutes sortes. Les démarches des stratégies enseignées sont similaires et transférables d'un processus à l'autre : observer divers indices, faire appel à ses connaissances, formuler des hypothèses, tester ces hypothèses pour arriver à n'en retenir qu'une seule. Par conséquent, il va de soi que l'enseignement des stratégies présentées au point précédent ainsi que de la démarche complète d'inférence aidera les élèves à activer efficacement tous leurs processus inférentiels, aussi bien en écoute qu'en lecture et en écriture.

Pratique 1 Quelques suggestions d'ordre général

- Pour aborder l'inférence, de quelque type que ce soit, il est préférable d'utiliser d'abord des textes faciles à lire et à comprendre, traitant de sujets familiers.
- Pour travailler les inférences de toutes sortes, l'enseignant doit d'abord étudier lui-même les textes qu'il compte utiliser afin d'y relever, selon le processus ciblé, les mots particulièrement difficiles à décoder (pour les lecteurs novices), les expressions et les mots dont le sens pourrait être inconnu des élèves, ainsi que les endroits où il serait pertinent d'ajouter un marqueur de relation, de trouver une information sous-entendue ou de faire une prédiction.
- Il est préférable d'utiliser d'abord des textes dans lesquels les indices menant à une inférence sont assez rapprochés. Par exemple, pour enseigner à inférer le lien entre un terme de substitution et son référent, on utilisera d'abord des exemples où l'antécédent se trouve dans la même phrase graphique que le terme de substitution ou dans la phrase précédente.
- Pour enseigner aux élèves à appliquer efficacement les stratégies décrites au point 6.3 (*voir la page 158*), nous recommandons l'enseignement explicite. Si l'on dispose d'assez de temps, il est possible de procéder d'abord à une phase exploratoire au cours de laquelle les élèves chercheront eux-mêmes des stratégies qui leur permettront de découvrir les liens et les informations implicites.
- Durant les activités de lecture partagée, l'enseignant doit saisir les opportunités qui se présentent de faire une démonstration ou une pratique guidée de la démarche complète d'inférence.
- Un texte comportant de nombreuses occasions d'inférer permet de passer assez rapidement par toutes les étapes de l'enseignement explicite. L'enseignant montre d'abord comment utiliser la stratégie en utilisant le premier cas qui se présente. Puis, il anime une pratique guidée pour les deux cas suivants. Il demande ensuite

Pour plus de détails sur la résolution de problèmes et l'enseignement explicite, voir les points 13.3.1 et 13.3.2, pages 311 et 312.

aux élèves de procéder de la même façon, en petites équipes, pour résoudre quelques cas (pratique en collaboration). Finalement, si tout semble bien aller, les élèves doivent résoudre seuls les trois ou quatre derniers cas (pratique autonome). L'enseignant doit alors circuler et repérer les élèves qui ont besoin d'un soutien additionnel.

- Chaque fois qu'il demande aux élèves de faire une inférence (y compris la prédiction), l'enseignant doit les amener à *justifier leur(s) hypothèse(s)* en précisant les connaissances et les indices qu'ils ont utilisés. Cette procédure constitue un moyen efficace d'améliorer la compréhension des élèves en lecture. En effet, en passant par la justification, l'élève prend conscience de son raisonnement et il apprend à suivre une démarche rigoureuse qui le mène à un résultat satisfaisant. De plus, grâce aux justifications que proposent les élèves, l'enseignant peut suivre leur raisonnement et évaluer leurs progrès. Sans la justification, il ne peut vérifier si une bonne réponse est le fruit du hasard ou d'une inférence réussie, ou si une mauvaise réponse découle d'une démarche incomplète ou tout à fait erronée.

Pratique 2 Enseigner à utiliser les indices contextuels

La stratégie du survol est décrite en détail à la page 224 du chapitre 9, qui porte sur les processus de structuration.

- Avant d'entreprendre une activité de lecture, l'enseignant doit faire un survol du texte avec ses élèves. Il attire leur attention sur tous les indices contextuels : illustrations, légendes, mots écrits en caractères spéciaux, support.
- Comme exercice, l'enseignant fait observer aux élèves des illustrations complexes représentant des personnages en action. Il leur demande de décrire (*Que vois-tu ?*) et d'interpréter les illustrations (*Pourquoi penses-tu que… ? Que va-t-il arriver ?*). Les élèves justifient leurs interprétations.
- Lorsqu'il lit un conte illustré aux élèves, l'enseignant les invite d'abord à imaginer le texte qui accompagne chaque illustration. Il demande aux élèves de justifier leurs réponses à partir d'éléments de l'illustration (*Pourquoi penses-tu que… ?*).
- Dans un texte illustré, quel qu'en soit le type, si les élèves rencontrent un mot dont ils ne connaissent pas le sens, l'enseignant leur demande de vérifier si l'illustration leur permet d'inférer le sens du mot en question.

Pratique 3 Enseigner à utiliser les indices structurels

- À partir du titre, l'enseignant demande aux élèves d'anticiper le contenu d'un texte, ou encore le contenu d'une section à partir de l'intertitre, quel que soit le type de texte (narratif, descriptif, explicatif, comparatif, injonctif, etc.).
- Dans un texte documentaire comportant des intertitres, lorsque les élèves rencontrent un nouveau mot ou une expression inconnue, l'enseignant leur demande de vérifier si l'intertitre leur permet d'en inférer le sens.

Pratique 4 Enseigner à utiliser les indices sémantiques

- L'enseignant utilise un texte troué (comportant des espaces vides à combler), sans illustrations. Comme il est impossible de lire les mots qui manquent, les élèves n'ont d'autre choix que de recourir aux indices sémantiques (et syntaxiques) pour formuler des hypothèses. L'enseignant demande aux élèves d'expliquer comment ils sont arrivés à leurs réponses. Cet exercice peut aussi se faire oralement.

- Chaque fois que l'occasion se présente, l'enseignant explique le sens d'un nouveau pronom. Par exemple, les pronoms *celui-ci* et *celle-ci* réfèrent au dernier nom du même genre dans la phrase qui précède. Les élèves cherchent dans le texte d'autres exemples de l'utilisation du pronom à l'étude. Pour les aider à faire le transfert en expression orale et en écriture, l'enseignant demande aux élèves de composer des phrases ou un court paragraphe en utilisant le pronom qu'ils viennent de découvrir.
- L'enseignant pose des devinettes, des énigmes ou des problèmes de mathématique aux élèves, sans les accompagner d'illustrations. Seuls les indices sémantiques (et parfois syntaxiques) entrent alors en jeu.

Des exemples

a) Pour résoudre une devinette, il faut toujours recourir à l'inférence. Si l'enseignant présente les indices un à la fois, la démarche d'inférence, accompagnée du rétrécissement progressif du champ des hypothèses, devient évidente aux yeux des élèves. Par exemple :
   - Je suis un petit mammifère.
   - On parle de moi à l'Halloween.
   - Je dors la tête en bas.

   Qui suis-je ?

b) Les énigmes, comme les problèmes de mathématique, nécessitent aussi un recours à l'inférence. En effet, c'est en mettant en relation les divers indices que l'on arrive à trouver les réponses qui ne sont pas énoncées explicitement dans le texte. Par exemple :
   - Caroline est plus petite que Simon.
   - Julie est plus petite que Caroline.
   - Pierrot est plus grand que Simon.

   Qui est le plus petit ? Qui est le plus grand ?

- Les élèves composent eux-mêmes des devinettes et des énigmes. Ils les échangent et tentent de résoudre celles de leurs camarades. Les deux parties de cette activité développent l'habileté à inférer. En effet, l'élève qui écrit la devinette doit réfléchir aux indices qu'il fournira, tout en laissant une information sous-entendue. Celui qui lit la devinette doit, de toute évidence, recourir à l'inférence pour la résoudre.
- Les élèves (seuls ou en équipe) retirent les marqueurs de relation explicites placés entre deux P, dans un court texte ; puis, ils forment deux phrases graphiques à partir d'une seule phrase. Par exemple : « Jean a mal au ventre parce qu'il a mangé trop de bonbons » devient « Jean a mal au ventre. Il a mangé trop de bonbons. » Les élèves recopient la deuxième version du texte (sans les marqueurs de relation) et ils inscrivent les marqueurs supprimés sur une autre feuille. Ils échangent leurs travaux ; ils replacent ensuite les marqueurs de relation aux bons endroits dans le texte qu'ils ont reçu.
- Les élèves rédigent quelques phrases sur un sujet précis, sans le nommer explicitement. Ils échangent leur texte et ils tentent de deviner le sujet du texte qu'ils ont reçu.
- L'enseignant propose régulièrement des exercices d'orthographe sur les logogrammes (forme écrite des homophones) pour amener les élèves à inférer lequel convient le mieux en tenant compte du sens de la phrase et de la position que le mot y occupe plutôt qu'en recourant à un truc. **On devrait toujours enseigner les homophones à partir de leur sens et de la classe de mots à laquelle ils appartiennent**, plutôt qu'à l'aide d'un truc, facile à oublier.