

CHANGER

L'ÉQUILIBRE

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

Katie Egan Cunningham, Jan Burkins et Kari Yates
Adaptation : Andrée Gaudreau

DOCUMENTS
REPRODUCTIBLES
OFFERTS SUR
LA PLATEFORME



CHENELIÈRE
ÉDUCATION

Changer l'équilibre

Six façons d'intégrer la science de la lecture dans la classe de littérature équilibrée, 8 à 12 ans

Traduction et adaptation de : *Shifting the Balance : 6 Ways to Bring the Science of Reading into the Upper Elementary Classroom*, de Katie Egan Cunningham, Jan Burkins et Kari Yates.

First published in 2023 by Stenhouse publishers. Published in 2024 by Routledge. © 2024 by Katie Egan Cunningham, Jan Burkins, and Kari Yates. All Rights Reserved. Authorized translation from the English language edition published by Routledge, a member of the Taylor & Francis Group LLC.

Translation © 2025 by TC Média Livres Inc. All rights reserved.

© 2025 TC Média Livres Inc.

Édition : France Robitaille

Coordination : Caroline Vial

Révision linguistique : Anne-Marie Trudel

Correction d'épreuves : Annie Cloutier

Adaptation de la couverture originale : Karina Dupuis

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

Titre : Changer l'équilibre : six façons d'intégrer la science de la lecture dans la classe de littérature équilibrée, 8 à 12 ans / Katie Egan Cunningham, Jan Burkins, Kari Yates ; adaptation, Andrée Gaudreau.

Autres titres : Shifting the balance. Français

Noms : Cunningham, Katie Egan, 1978- auteur. | Burkins, Jan, 1968- auteur. | Yates, Kari, auteur. | Gaudreau, Andrée, 1952- éditeur intellectuel.

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

Identifiants : Canadiana 20240031334 | ISBN 9782765081494

Vedettes-matière : RVM : Lecture (Enseignement primaire) | RVM : Lecture—Psychologie. | RVM : Lecture—Aspect physiologique. | RVM : Cognition chez l'enfant.

Classification : LCC LB1573.C8614 2025 | CDD 372.4—dc23



5800, rue Saint-Denis, bureau 900
Montréal (Québec) H2S 3L5 Canada
Téléphone : 514 273-1066
Télécopieur : 514 276-0324 ou 1 800 814-0324
info@cheneliere.ca

TOUS DROITS RÉSERVÉS.

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

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

ISBN 978-2-7650-8149-4 (PRJ009802)

Dépôt légal : 1^{er} trimestre 2025
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

1 2 3 4 5 M 29 28 27 26 25

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

Sources iconographiques

Couverture : akram ahmed karam/Shutterstock.com.

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

p. VI : FatCamera/iStockphoto ; **p. 8** : peanut8481/iStockphoto ; **p. 9** : Elnur/Shutterstock.com ; **p. 17** : Una Shimpraga/Shutterstock.com ; **p. 45** : Ground Picture/Shutterstock.com ; **p. 47** : (interrupteur) Maji Design/Shutterstock.com ; (carte) Toxa2x2/Shutterstock.com ; (lunettes) Dstarky/Shutterstock.com ; **p. 48** : (pelle) Marina Akinina/Shutterstock.com ; (puzzle) lukmanhakim/Shutterstock.com ; (bloc-note) Olha Mykhaylyuk/Shutterstock.com ; **p. 66** : Adobe Avenue/Shutterstock.com ; **p. 67** : Bro Studio/Shutterstock.com ; **p. 73** : FatCamera/iStockphoto ; **p. 80** : art-sonik/Shutterstock.com ; **p. 95** : (bulle) Alpoonso/Shutterstock.com ; (colle) Creative Stall/Shutterstock.com ; **p. 106** : Zurijeta/Shutterstock.com ; **p. 108** : (phylactère) Nadzin/Shutterstock.com ; (main) Jonh Knox/Shutterstock.com ; **p. 109** : (phylactère) Nadzin/Shutterstock.com ; (main) Jonh Knox/Shutterstock.com ; (stylo) Joseph Ansell/Shutterstock.com ; **p. 110** : (phylactère) Nadzin/Shutterstock.com ; **p. 111** : casejustin/Shutterstock.com ; **p. 112** : (phylactère) Nadzin/Shutterstock.com ; (tableau) casejustin/Shutterstock.com ; **p. 113** : Jonh Knox/Shutterstock.com ; **p. 130** : Ground Picture/Shutterstock.com ; **p. 158** : Ronnachai Palas/Shutterstock.com.

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

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

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

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



TABLE DES MATIÈRES

Remerciements IV

Introduction X

Changement 1

Repenser la façon dont les connaissances influent sur la compréhension 1

Clarification de certains points 5

CONCEPTION ERRONÉE 1 Comme nous vivons à une époque où nous pouvons tout trouver en ligne, l'acquisition de connaissances est moins importante qu'auparavant 6

CONCEPTION ERRONÉE 2 Les connaissances ne sont que des faits sur certaines choses 11

CONCEPTION ERRONÉE 3 Enseigner des connaissances disciplinaires est moins important qu'enseigner la lecture 13

CONCEPTION ERRONÉE 4 Pour faire acquérir des connaissances aux élèves, il suffit de les exposer à des textes informatifs 14

La science en résumé 16

Recommandations pour effectuer le changement 17

Changement 2

Reconsidérer le rôle de l'enseignement de stratégies de compréhension 27

Clarification de certains points 31

CONCEPTION ERRONÉE 1 La compréhension est une habileté 31

CONCEPTION ERRONÉE 2 Les élèves ont besoin de plusieurs stratégies différentes pour bien comprendre 33

CONCEPTION ERRONÉE 3 Si mes élèves peuvent identifier la structure d'un texte, ils possèdent ce dont ils ont besoin pour comprendre comment les idées sont liées dans ce texte 35

CONCEPTION ERRONÉE 4 Les enfants ont besoin de mettre très souvent en pratique chaque stratégie de compréhension 39

CONCEPTION ERRONÉE 5 Le choix de textes devrait reposer principalement sur les stratégies que nous prévoyons enseigner 41

La science en résumé 44

Recommandations pour effectuer le changement 45

Changement 3

Se consacrer à nouveau à l'enseignement du vocabulaire	55
Clarification de certains points	58
CONCEPTION ERRONÉE 1 Faire participer les élèves à de nombreuses et riches discussions tout au long de la journée est la meilleure façon de leur faire acquérir du vocabulaire	58
CONCEPTION ERRONÉE 2 Il n'est pas vraiment nécessaire d' <i>enseigner</i> le vocabulaire si l'on s'assure que les élèves vivent beaucoup d'interactions avec d'excellents livres	60
CONCEPTION ERRONÉE 3 Pour l'enseignement explicite du vocabulaire, il faut, par exemple, demander aux enfants de mémoriser des définitions, d'écrire des phrases comportant certains mots ou de passer un examen	62
CONCEPTION ERRONÉE 4 L'enseignement du vocabulaire devrait porter sur les mots les plus difficiles d'un texte	64
CONCEPTION ERRONÉE 5 Les mots choisis par l'enseignant sont la principale source d'enrichissement du vocabulaire des élèves ...	67
La science en résumé	72
Recommandations pour effectuer le changement	73

Changement 4

Se réappropriier l'enseignement de la lecture de mots auprès des élèves de 8 à 12 ans	86
Clarification de certains points	89
CONCEPTION ERRONÉE 1 Lorsque les élèves arrivent en troisième année, ils devraient maîtriser la reconnaissance des mots	89
CONCEPTION ERRONÉE 2 Pour combler les lacunes des enfants qui n'arrivent pas à bien reconnaître les mots, on doit essentiellement leur enseigner les correspondances graphèmes-phonèmes qu'ils n'ont pas encore acquises	92
CONCEPTION ERRONÉE 3 Seuls les enfants plus âgés dont la lecture ne correspond pas au seuil de réussite ont besoin d'un enseignement sur la reconnaissance des mots	96
CONCEPTION ERRONÉE 4 Apprendre à lire des mots polysyllabiques revient à apprendre les règles du découpage en syllabes	100
CONCEPTION ERRONÉE 5 Allouer du temps d'enseignement à la reconnaissance des mots réduira le temps consacré à la compréhension	104
La science en résumé	105
Recommandations pour effectuer le changement	106

Changement 5

Reconsidérer l'enseignement de la fluidité	118
Clarification de certains points	121
CONCEPTION ERRONÉE 1 La fluidité en lecture fait principalement référence à la vitesse de lecture	121
CONCEPTION ERRONÉE 2 Une fois que les élèves ont acquis des habiletés de base en décodage, la lecture silencieuse est plus importante que la lecture à voix haute	125
CONCEPTION ERRONÉE 3 Faire lire les élèves à voix haute à tour de rôle pendant que le reste de la classe suit dans le texte est un moyen efficace et efficient de soutenir la fluidité en lecture	126
CONCEPTION ERRONÉE 4 Les exercices de fluidité fonctionnent mieux avec des textes du niveau d'enseignement	127
La science en résumé	129
Recommandations pour effectuer le changement	130

Changement 6

Réinventer la pratique autonome en classe de littératie	141
Clarification de certains points	144
CONCEPTION ERRONÉE 1 La lecture autonome de textes choisis par les élèves constitue le meilleur usage du temps alloué à l'enseignement de la littératie	144
CONCEPTION ERRONÉE 2 La lecture autonome et la lecture de textes choisis par les élèves sont une seule et même chose	146
CONCEPTION ERRONÉE 3 Le meilleur moyen d'aider les lecteurs à combler leurs lacunes et à gagner de l'assurance est d'utiliser des textes « juste parfaits »	148
CONCEPTION ERRONÉE 4 Laisser le choix aux élèves signifie les laisser lire ce qu'ils veulent	151
CONCEPTION ERRONÉE 5 La période de lecture autonome ne devrait être consacrée qu'à la lecture	153
CONCEPTION ERRONÉE 6 Les récompenses extrinsèques sont une bonne façon de motiver les élèves à lire	155
La science en résumé	157
Recommandations pour effectuer le changement	158
Conclusion	169
Bibliographie	171

INTRODUCTION

Travail de tête et travail de cœur

Un peu d'honnêteté de la part de Jan et Kari

Nous avons un aveu à vous faire. Nous avons commencé à explorer la science de la lecture par pur égoïsme. Nous voulions principalement être capables d'argumenter plus efficacement pour défendre nos anciennes pratiques. Nous voulions ancrer notre certitude que les nouvelles critiques envers les pratiques de littératie équilibrée, devenues des cibles dans la « guerre de la lecture », étaient sans fondement. Nous étions persuadées que ces critiques reflétaient une incompréhension, une mauvaise interprétation et une déformation des pratiques chères à notre cœur.

Toutefois, ce qui s'est passé en cours de route ne correspondait pas du tout à ce que nous avons imaginé. Écrire les ouvrages de *Changer l'équilibre* a été une leçon d'humilité, nous a rééduquées et transformées. Notre compréhension de la façon dont la lecture débute et se développe a évolué elle aussi, pendant que nous tentions de vous aider à soutenir les enfants pour qu'ils deviennent des personnes qui peuvent (et désirent) lire.

Pourtant, aussi sérieuse que puisse être l'étude des aspects techniques de la science de la lecture (le « travail de tête »), entreprendre et maintenir ces changements exige souvent plus que le simple examen de données scientifiques. En plus du « travail de tête », la plupart d'entre nous doivent effectuer un « travail de cœur ». Nous devons invariablement faire face à l'incertitude, à la fatigue émotionnelle et au sentiment de vulnérabilité provoqués par la prise de conscience selon laquelle certaines de nos anciennes pratiques ont rendu l'apprentissage de la lecture plus difficile pour certains enfants.

Nous vous invitons donc à vous joindre à nous dans ce difficile et continu travail de cœur, nous faisant passer de la certitude à la curiosité, du rejet à l'écoute, du jugement à la vulnérabilité, du tout-ou-rien à la pensée nuancée, et du découragement (nous faisant plonger la tête dans le sable) à l'action. Les résultats des élèves ne changeront pas à moins que les pratiques des adultes ne se modifient, et les pratiques des adultes ne changeront que s'il existe un lieu sûr où il est possible d'examiner le problème et de trouver des solutions.

Le problème : malgré tous nos efforts, trop d'enfants peinent toujours à lire et à écrire

Si vous enseignez à des élèves de la troisième à la sixième année, il est fort probable que certains d'entre eux ont déjà pris leur élan en tant que lecteurs et auteurs. Leurs habiletés se développent progressivement chaque jour,

tout comme leur confiance en eux. Ils dévorent des collections complètes de livres et lisent pour se renseigner sur des sujets qui les intéressent, qu'il s'agisse de volcans, de tours de magie ou des soins à apporter à un poisson rouge. Ils écrivent des textes convaincants visant à persuader ou à amuser et désirent ardemment les présenter aux autres. Ils prennent la direction des clubs de lecture et sont les premiers à participer aux discussions en grand groupe. Ils lisent en attendant l'autobus, annoncent avec enthousiasme à leurs amis la prochaine sortie d'un livre de leur auteur préféré et mangent leur repas du midi à toute vitesse afin d'avoir le temps de « courir à la bibliothèque » ; ils se voient comme des lecteurs et des auteurs et vivent pleinement cette identité littéraire.

Toutefois, si vous êtes comme la plupart des enseignants des niveaux plus avancés, vous avez également dans vos classes certains élèves, peut-être même plusieurs, qui vous empêchent de dormir la nuit. Ce sont les élèves qui se traînent les pieds lorsque vient le temps de lire de manière autonome. Ils devinent les mots inconnus en se basant sur la première lettre ou sur de petites parties de ces mots. Ils sautent par-dessus des syllabes entières dans les mots polysyllabiques ou les lisent mal, par exemple en prononçant « invention » plutôt qu'*intention* ou « isible » plutôt qu'*illisible*. Ils passent la plus grande partie de la période consacrée à l'écriture à regarder fixement une page blanche et, lorsqu'ils arrivent à écrire quelque chose, leurs phrases sont mal construites et sans liens entre elles, parfois même incohérentes. De plus, l'orthographe leur donne du mal ; ils écrivent « gouet » au lieu de *jouet* et « plan » au lieu de *plein*.

Dans certains cas, leurs habiletés sont inégales. Par exemple, certains enfants ont un vocabulaire oral impressionnant, mais éprouvent beaucoup de difficulté quand vient le temps de décoder ou d'orthographier de longs mots. D'autres possèdent de fortes habiletés de décodage, mais en ce qui a trait à la compréhension, il est clair que leur réflexion demeure, au mieux, superficielle. Lorsqu'ils arrivent dans votre classe en début d'année, nombre d'entre eux s'efforcent de passer inaperçus. Certains ont même plusieurs tours dans leur sac (comme la résistance, la distraction et la perturbation) leur servant simplement à tenter de survivre à une autre journée remplie d'échecs en lecture et en écriture.

Ce n'est pas que les enseignants n'ont pas travaillé dur pour répondre aux besoins des élèves. Nous l'avons fait. Mais la vérité, c'est que certaines de nos pratiques ont compliqué le processus d'apprentissage de la lecture, plutôt que de le faciliter. Malheureusement, cela a entraîné des répercussions négatives sur certains groupes d'élèves plus que sur d'autres.

En outre, l'écart se creuse entre ceux qui obtiennent de bons résultats et les autres. Les avantages cumulés de certains et les désavantages d'autres élèves, phénomène connu sous le nom « d'effet Matthieu » (Stanovich, 1986 ; Fenouillet et coll., 2009), signifient que les bons lecteurs s'améliorent et que les lecteurs en difficulté prennent de plus en plus de retard.

De nombreux enseignants (qu'ils soient adeptes de la « littératie équilibrée » ou de la « science de la lecture ») sont inquiets et déterminés à démanteler les systèmes qui perpétuent les échecs en lecture. Certains défenseurs de la science de

la lecture attribuent ces résultats inévitables à la littérature équilibrée. Certains défenseurs de la littérature équilibrée résistent à la science de la lecture, de peur qu'elle ne rende l'accès à de riches expériences de littérature encore plus discriminatoire. Nous avançons que ces deux inquiétudes sont valables et qu'aucune d'entre elles ne devrait être écartée.

Tous les enfants, et surtout ceux pris au piège par des systèmes qui semblent garantir leur échec (Minor, 2018), doivent avoir accès aux secrets du code alphabétique *et* à des interactions pertinentes avec des textes. Ils ont besoin de se faire expliquer la façon dont fonctionne la lecture et de vivre des expériences immersives leur montrant comment utiliser la lecture et l'écriture pour changer le monde.

Heureusement, plus nous apprenons, mieux nous sommes équipés pour apporter des changements réfléchis à nos pratiques afin de mieux servir tous les enfants. La bonne nouvelle, c'est que beaucoup d'importantes recherches ont été menées sur la façon dont les enfants apprennent à lire, et qu'appliquer ces concepts scientifiques en classe (en plus de s'engager à fournir des expériences puissantes avec des textes valables) permettra à plus d'enfants que jamais de mener une véritable vie de lecteur.

Comment Katie a inspiré cet ouvrage

Changer l'équilibre, 5 à 8 ans visait à présenter des changements cruciaux à apporter en classe de littérature auprès d'élèves plus jeunes, pour lesquels la méthodologie de l'enseignement de la lecture a été farouchement débattue. Le premier ouvrage a été conçu pour clarifier certaines conceptions erronées à propos des pratiques courantes qui pourraient, en fait, rendre l'apprentissage de la lecture plus difficile, plutôt que le faciliter.

Nous voulions faire connaître aux enseignants ce que nous sommes venues à comprendre nous-mêmes à propos de la façon dont le cerveau humain apprend à lire. Notre but était de présenter aux enseignants des connaissances essentielles qu'ils pourraient utiliser pour donner un enseignement plus centré sur la science et pour fonder leurs décisions davantage sur la recherche que sur l'intuition, les hypothèses, les anciennes pratiques, les impressions ou les opinions.

Mais qu'en est-il des lecteurs des niveaux subséquents à la deuxième année? Qu'en est-il des élèves de 5 à 8 ans qui progressent *effectivement* très bien en tant que lecteurs? Voilà le genre de questions que se posait Katie quand elle nous a abordées, en mars 2021, avec une proposition de collaboration à la rédaction d'un autre ouvrage de *Changer l'équilibre*.

Katie s'était aussi plongée dans la science de la lecture. En tant qu'enseignante ayant des années d'expérience auprès d'élèves de 8 à 12 ans ainsi qu'au niveau universitaire, de même que comme conseillère en littérature et mère de deux enfants, de niveaux scolaires entre la troisième et la huitième année, elle était particulièrement motivée à comprendre les façons dont la science de la lecture pouvait s'avérer utile aux élèves plus avancés.

Ayant lu notre premier livre, elle s'est montrée curieuse et désireuse d'explorer avec nous les façons d'aider les enseignants à répondre aux besoins particuliers des lecteurs en devenir à la lumière de la science de la lecture. Comme elle, nous étions intéressées par les lecteurs ayant dépassé les premiers stades de l'apprentissage. Connaissant Katie à la fois comme personne et comme autrice d'un livre sur la manière d'intégrer la science de la joie et du bonheur dans une classe (Cunningham, 2019), nous savions qu'elle apporterait beaucoup au projet. En vérité, l'ouvrage que vous avez entre les mains n'aurait jamais vu le jour sans la démarche initiale de Katie et ses conseils subséquents, en plus de son travail acharné et de sa passion pour ce projet.

Bien que les débats les plus houleux sur les méthodes pédagogiques aient surtout porté, semble-t-il, sur les premiers niveaux scolaires, il existe beaucoup de confusion et d'incertitude à propos des pratiques utilisées avec les élèves plus âgés, également. Et plus récemment, nous avons constaté une inquiétude grandissante à propos de l'attention excessive qui serait portée à l'enseignement explicite des correspondances graphèmes-phonèmes au cours des premières années de scolarité, qui engendrerait une « surcorrection » entraînant, ultérieurement, une mauvaise compréhension chez les lecteurs plus âgés (Wexler, 2022; Wyse et Bradbury, 2022). Donc, en tant qu'équipe de rédaction, nous nous sommes toutes les trois orientées vers une question fondamentale et directrice : *Que dit réellement la science de la lecture à propos de l'enseignement de la littératie dans les classes de la troisième à la sixième année ?*

En réponse à cette question, les changements que nous présentons dans les pages à venir sont riches de promesses pour les élèves qui ont dépassé les premiers stades de la lecture et qui apprennent à lire avec une exactitude, une automaticité, une motivation et une joie grandissantes. Cependant, comme tous les auteurs, nous avons dû faire des choix déchirants à propos de ce qui allait être inclus dans cet ouvrage et de ce qui allait être mis de côté. Nous nous sommes efforcées de résumer plus de quarante ans de recherches empiriques en un seul ouvrage accessible et compréhensible. Nous avons également tenté d'écrire un livre que vous aurez plaisir à lire un dimanche après-midi, bien tranquille sur votre divan, mais qui vous explique également des mesures concrètes qui pourront réellement faire une différence pour vos élèves, le lundi matin.

Gérer les tensions conflictuelles

Même si les débats de notre domaine sont souvent présentés sous forme de « ceci contre cela » (correspondances graphèmes-phonèmes versus sens, connaissances versus stratégies, science versus joie, littératie structurée versus littératie équilibrée), en fait, les décisions sur l'enseignement de la littératie reposent davantage sur des choix pluridimensionnels que binaires.

Nous avons l'occasion, en tant qu'enseignants en littératie, de mettre en sourdine le bruit de fond pour mieux entendre le signal. Nous pouvons nous pencher sur la dissonance des tensions conflictuelles en gardant notre cœur et notre esprit ouverts, et examiner la recherche d'un œil critique. Par exemple,

en tant qu'enseignant auprès d'élèves de 8 à 12 ans, vous affrontez probablement des problèmes comme ceux-ci :

- Choisir des textes complexes pour favoriser l'acquisition des connaissances tout en vous assurant que les élèves ont des occasions de faire des exercices portant sur la lecture de mots et renforçant ainsi leur compétence en devenir.
- Développer les habiletés essentielles de lecture tout en prenant des décisions pédagogiques qui tiennent compte de l'identité et des champs d'intérêt des élèves.
- Planifier un enseignement explicite du vocabulaire tout en maximisant les occasions, en cours de leçon, de développer la conscience des mots, sans pour autant réfréner l'enthousiasme pour les textes et les mots.
- Offrir des occasions de lecture autonome motivantes et stimulantes tout en amenant les élèves à travailler dur pour s'attaquer à des textes qui les feront progresser en tant que lecteurs.
- Enseigner d'importantes stratégies de compréhension en lecture sans faire de la lecture uniquement une affaire de stratégies de compréhension.
- Utiliser l'efficacité de la relecture tout en rendant la pratique de la fluidité authentique et signifiante pour les élèves.
- Offrir aux élèves des choix de lectures tout en les incitant à lire des textes qu'ils doivent lire, mais qui ne les enthousiasment peut-être pas au départ.
- Comblent les lacunes des élèves qui « traînent la patte » en lecture tout en veillant à ce que ceux qui sont « sur la bonne voie », ou même ceux en tête de peloton, progressent, surtout lorsqu'ils doivent tous atteindre le même seuil de réussite dans les tests standardisés.

Dans cet ouvrage, nous présentons un cheminement basé sur la science *et* sur l'équilibre, qui nous permet d'utiliser les connaissances disciplinaires *et* la pédagogie pour mettre en pratique les constats issus de la recherche.

Les liens entre les ouvrages de *Changer l'équilibre*

Il existe des liens étroits entre les deux ouvrages de *Changer l'équilibre*, soit l'ouvrage ciblant les élèves de 5 à 8 ans et celui-ci, ciblant les 8 à 12 ans ; nous vous encourageons donc à interpréter de manière large les niveaux vers lesquels ils sont orientés. Comme vous le savez déjà, il est rare que la progression des élèves en lecture corresponde parfaitement à leur niveau de scolarité. Dans chacun de ces ouvrages, des données scientifiques s'appliquent à divers niveaux et il est essentiel que chaque enseignant les comprenne, peu importe le niveau auquel il enseigne.

Par exemple, tous les enseignants des enfants de 8 à 12 ans doivent comprendre comment se développe le cerveau qui lit, et ces connaissances scientifiques fondamentales ne sont expliquées en détail que dans l'ouvrage destiné aux enseignants des élèves de 5 à 8 ans. De la même manière, si vous enseignez aux premiers niveaux scolaires, vous devez tout de même bien comprendre quand enseigner (ou ne pas enseigner) les stratégies de compréhension en lecture, même si ce changement n'est détaillé que dans l'ouvrage destiné aux enseignants des élèves de 8 à 12 ans.

Le tableau I.1 ci-dessous illustre comment les changements, au nombre de douze, évoluent au fil des ouvrages. Utilisez-le pour mieux réfléchir à vos objectifs pédagogiques et à la façon dont chacun des ouvrages de *Changer l'équilibre* peut vous aider à adapter vos propres pratiques aux besoins de vos élèves, peu importe leur niveau scolaire.

En fait, bien que vous puissiez considérer l'ouvrage pour les élèves de 5 à 8 ans comme étant celui « des six premiers changements » et l'ouvrage pour les élèves de 8 à 12 ans comme étant celui « des six changements suivants », chacun d'eux peut être vu comme un tout. D'une façon ou de l'autre, comme vous connaissez bien les élèves de votre classe, nous vous invitons à concevoir le programme de lecture qui répond le mieux à leurs besoins ainsi qu'aux vôtres.

TABLEAU I.1 Les changements en un clin d'œil

Les six changements (élèves de 5 à 8 ans)
<ul style="list-style-type: none"> • Repenser l'enseignement de la compréhension en lecture • Renouveler notre engagement à développer la conscience phonémique • Imaginer une nouvelle façon d'enseigner les correspondances graphèmes-phonèmes • Revenir sur l'enseignement des mots d'usage fréquent • Réinventer les façons d'utiliser les trois sources d'indices (sémantiques, syntaxiques, visuels) • Reconsidérer les textes pour lecteurs débutants
Les six changements (élèves de 8 à 12 ans)
<ul style="list-style-type: none"> • Repenser la façon dont les connaissances influent sur la compréhension • Reconsidérer le rôle de l'enseignement de stratégies de compréhension • Se consacrer à nouveau à l'enseignement du vocabulaire • Se réappropriier l'enseignement de la lecture des mots auprès des élèves de 8 à 12 ans • Reconsidérer l'enseignement de la fluidité • Réinventer la pratique autonome en classe de littérature

L'organisation de cet ouvrage

Si vous avez déjà lu le premier ouvrage de *Changer l'équilibre*, l'organisation du présent volume vous paraîtra familière. Chaque changement vise un aspect important de l'enseignement de la lecture. Ces changements s'imbriquent les uns dans les autres de manière cumulative et comportent les sections décrites ci-après.

Regard sur une classe

Pour aborder chacun des changements, nous entrons dans une classe où vous constaterez que des pratiques courantes de littératie sont mises en œuvre avec les meilleures intentions du monde. Ces pratiques vous sont probablement connues; nous les avons assurément mises en place dans les classes où nous avons travaillé.

Clarification de certains points

Ici, nous nous penchons sur certaines conceptions erronées qui orientent les pratiques actuelles. Nous nous basons sur des données scientifiques importantes pour mieux repenser et modifier nos modèles mentaux inhérents à la prise de décisions pédagogiques.

La science en résumé

Chacune des discussions sur les conceptions erronées concernant un changement et sur ce que dit la science à ce sujet est suivie d'une liste à puces résumant les données scientifiques qui s'y rattachent. Cette synthèse révèle les principales conclusions des recherches scientifiques portant sur ce changement et peut servir d'outil de révision et de référence.

Recommandations pour effectuer le changement

Nous ouvrons cette section avec une courte liste de stratégies pédagogiques vraiment efficaces, pour ensuite nous concentrer sur certaines d'entre elles. Bref, il s'agit d'une section très «pratico-pratique», présentant des stratégies pédagogiques simples et basées sur la science, méritant d'être prises en considération. Certaines vous seront probablement inconnues, alors que d'autres vous seront familières et ne vous demanderont que d'apporter quelques modifications relativement simples à vos pratiques actuelles.

Pendant ce temps, en classe...

Dans cette section, nous revenons dans la classe visitée en ouverture de changement pour voir comment l'enseignant ou l'enseignante (après avoir pris en considération d'autres lectures scientifiques et adapté ses pratiques en littératie) a commencé à adopter certains des changements présentés, et comment les élèves y réagissent.

Sujets de réflexion

Finalement, nous concluons chaque changement proposé avec des points de réflexion visant à orienter votre planification et votre processus décisionnel dans vos efforts pour choisir les prochaines étapes que vos élèves et vous suivrez.

Téléchargements

Afin de pouvoir inclure nos recommandations scientifiques et pédagogiques ainsi que les outils pratiques que nous voulons vous faire connaître, sans alourdir inutilement l'ouvrage (ce qui nous a causé de constants maux de tête tout au long de la rédaction de cet ouvrage!), nous vous invitons à télécharger des ressources, des évaluations et d'autres outils plus spécialisés sur la plateforme *i+ Interactif*.

Trouver du courage et aller à la rencontre de la communauté

Lorsque vous vous engagez à réévaluer honnêtement les pratiques en matière de littératie dans votre classe de lecteurs en devenir (afin de repérer les conceptions erronées, les mésinformations et les occasions manquées), nous espérons que les pages de cet ouvrage vous aideront à trouver le courage et l'orientation dont vous aurez besoin pour adopter ces changements afin de mieux servir les enfants.

Nous souhaitons également que vous trouverez, au sein de votre école ou de votre centre de services scolaire, une communauté qui soutiendra votre cheminement. Ce travail de tête et de cœur peut s'avérer intense, et le fait d'avoir des partenaires avec qui réfléchir et qui nous aident à faire cet apprentissage substantiel peut tout changer. Ce fut certainement le cas pour nous trois lorsque nous avons rédigé cet ouvrage.

Au moment d'entreprendre cette expérience au fil des pages qui suivent, sachez que nous cheminons avec vous, en respectant scrupuleusement les six engagements que nous avons présentés dans le premier ouvrage de *Changer l'équilibre* (Burkins et Yates, 2021).

Nous nous engageons à...

- nous montrer bienveillantes envers nous-mêmes, en acceptant l'inévitable réalité, soit qu'il y a *effectivement* certaines choses que nous avons omises, mal comprises ou mal interprétées;
- juger honnêtement nos pratiques actuelles en gardant le cœur et l'esprit ouverts;
- reconnaître nos propres préjugés et éléments déclencheurs, ainsi qu'à y réfléchir;

- nous efforcer d'abaisser nos défenses afin de permettre une meilleure prise de conscience ;
- reconsidérer ou à prioriser certaines pratiques, ou simplement à écarter les moins utiles, pour les remplacer par d'autres plus efficaces ;
- agir plutôt qu'à laisser le doute nous paralyser ou nous accabler.

Nous vous invitons à adhérer à ces engagements, tout comme nous, afin que nous puissions bâtir les ponts dont les enfants ont besoin pour commencer à expérimenter la riche et merveilleuse vie littéraire que nous leur souhaitons. Ce faisant, notre objectif commun est de vous donner l'information nécessaire pour prendre des décisions pédagogiques judicieuses, ancrées dans ce que la science a de mieux à offrir, enracinées dans l'adaptabilité et visant constamment à fournir aux enfants des expériences de littératie empreintes de sens.

Le changement nous interpelle. Nous sommes heureuses que vous y répondiez avec nous.

CHANGEMENT

1

Repenser la façon dont les connaissances influent sur la compréhension

A lors qu'elle entame sa sixième année à titre d'enseignante de quatrième année du primaire, M^{me} Yang est bien décidée à faire les choses différemment, cette fois-ci. Cette année, elle refuse de laisser les disciplines Science et technologie et Univers social se faire évincer de l'horaire quotidien comme cela s'est produit dans le passé.

M^{me} Yang se passionne pour les sciences sociales depuis toujours. À l'université, elle pensait se diriger vers l'enseignement de l'histoire au secondaire. Toutefois, une expérience de bénévolat auprès de jeunes joueurs de soccer l'a persuadée qu'elle préférerait passer ses journées baignée dans l'énergie et l'enthousiasme d'enfants de neuf et dix ans.

Bien que son école constitue une communauté d'apprentissage florissante vouée quotidiennement au soutien de chaque enfant, les résultats de lecture de cet établissement comptent parmi les plus faibles de la ville. En conséquence, M^{me} Yang s'est sentie obligée de structurer son horaire et son enseignement de manière à réserver de longues périodes ininterrompues à la lecture et à l'écriture. Malgré tous ses efforts pour organiser et réorganiser son horaire afin d'y inclure des occasions d'apprentissage enrichissantes en science et en univers social, le temps semble toujours lui manquer.

Actuellement, elle consacre seulement trente minutes par jour à ces disciplines, en alternance, alors que la période allouée à l'étude du français est de quatre-vingt-dix minutes par jour. Même le temps réservé, à la fin de la journée, à divers contenus disciplinaires finit toujours par être voué à des programmes ou à des services particuliers, ou encore il sert simplement de tampon en cas de retard sur l'horaire.

En ce qui concerne la lecture, M^{me} Yang consacre la majeure partie de son temps d'enseignement à une vaste gamme de stratégies de compréhension qui, selon ses collègues et elle, aideront les élèves à réussir les tests standardisés.

Elle est consciente de l'importance des résultats de ces examens, même si elle remet souvent en question leur utilité et déteste le fait qu'ils causent un stress important chez les élèves.

Toutefois, même si une grande partie de son horaire est consacrée à l'enseignement de la compréhension en lecture, M^{me} Yang se demande ce qu'elle pourrait faire d'autre pour aider ses élèves. Bien qu'une évaluation menée au milieu de l'année ait révélé que le niveau de lecture de certains d'entre eux augmente constamment, d'autres semblent avoir atteint un plateau. Chose plus inquiétante encore, ces derniers semblent être les mêmes qui accusaient déjà un retard en début d'année, alors que les élèves lisant déjà bien à ce moment-là ont manifestement continué à progresser. Et certains, comme Jessica et Romain, ne semblent pas comprendre les stratégies plus complexes, comme l'inférence, peu importe le temps qu'elle consacre à leur enseignement ou à la pratique guidée.

Même si le programme utilisé par son école est conçu pour donner de multiples occasions aux élèves d'aborder des textes informatifs complexes, les enfants semblent rarement aimer ces leçons. En fait, certains jours, les motiver à se consacrer à ce travail relève de l'exploit. Les sujets paraissent disparates et peu intéressants pour des élèves de quatrième année. À force de tenter d'intéresser ses lecteurs aux textes, M^{me} Yang en vient à regretter l'énergie et l'enthousiasme qui l'ont menée à enseigner au primaire. Compte tenu des difficultés qu'éprouvent certains élèves en lecture, elle se demande souvent comment ceux-ci vont arriver à acquérir des connaissances approfondies en science et en univers social, ainsi qu'à aimer ces disciplines.

M. Jackson, qui enseigne aussi en quatrième année, se passionne pour l'enseignement pratique et exploratoire des sciences. Occasionnellement, M^{me} Yang et lui collaborent, rassemblant leurs élèves et enseignant conjointement, afin de pouvoir apprendre l'un de l'autre.

Comme tous deux aimeraient enseigner davantage de cette manière divers contenus disciplinaires, ils ont décidé d'en parler à leur direction et de promouvoir une façon de faire différente. Leur directrice soutient habituellement la recherche active. Toutefois, ils savent que les résultats en lecture la préoccupent, et ils veulent s'assurer de bien préparer leur discussion avec elle. Cette tentative semble être un acte de foi, mais ils ont bon espoir qu'elle sera bien accueillie.

UNE PRATIQUE COURANTE À REPENSER



Sous-estimer le rôle des connaissances antérieures dans la compréhension en lecture

La situation de M^{me} Yang n'est pas inusitée. Trop souvent, le personnel enseignant et les directions d'écoles primaires doivent faire des choix difficiles à propos de la répartition du temps d'enseignement, et divers domaines disciplinaires ne font souvent pas le poids devant la littératie, surtout lorsque les résultats de lecture laissent à désirer.

La compréhension en lecture fait référence à la compréhension de ce qu'un lecteur lit et à l'interprétation qu'il en fait. Cependant, si l'on examine plus attentivement ce qui constitue réellement la compréhension en lecture, on peut mieux saisir comment les connaissances disciplinaires y sont liées.

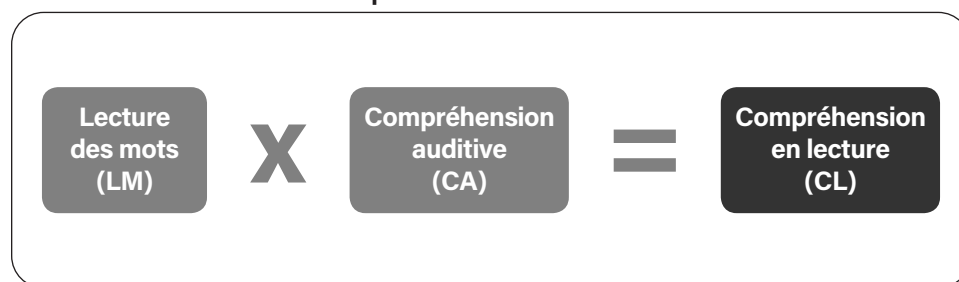
Pour illustrer ce lien, nous présentons deux modèles de lecture illustrant les différentes façons dont la compréhension en lecture *dépend*, en fait, des connaissances du lecteur. Il s'agit du « modèle simplifié de la lecture » (*Simple View of Reading*, Gough et Tunmer, 1986 ; Desrocher et Ziegler, 2023) et de la « corde de lecture de Scarborough » (*Scarborough's Reading Rope*, Scarborough, 2001 ; Archibald et Coughler, 2023).

Le modèle simplifié de la lecture

Dans le modèle simplifié de la lecture, communément appelé SVR (*Simple View of Reading*), la compréhension en lecture est présentée comme étant le produit de deux facteurs essentiels : la lecture des mots (conscience phonologique, décodage, reconnaissance automatique des mots) et la compréhension auditive (capacité à comprendre la langue parlée) (Gough et Tunmer, 1986 ; Hoover et Gough, 1990 ; Desrocher et Ziegler, 2023). Ces composantes, qui se chevauchent, sont décrites par Hoover et Tunmer (2021) comme étant « les plus importantes capacités cognitives dont dépend la réussite en lecture » (p. 1). La figure 1.1 à la page suivante présente cette équation du modèle simplifié de la lecture.

Vous remarquerez que la compréhension en lecture est le *produit* de la multiplication de deux variables : il ne suffit pas d'additionner ces deux composantes. Donc, selon la formule présentée dans la figure suivante, si une personne peut lire cent pour cent des mots (1,0) et comprendre cent pour cent de la langue parlée (1,0), alors sa compréhension sera probablement totale aussi (1,0).

FIGURE 1.1 Le modèle simplifié de la lecture



Source : Adapté de Gough et Tunmer (1986) et de Hoover et Gough (1990).

$$LM \times CA = CL$$

$$1,0 \times 1,0 = 1,0$$

Cependant, si la lecture des mots ou la compréhension auditive ne sont pas totales (moins de 1,0), alors la compréhension en lecture diminuera proportionnellement. Prenez une minute pour bien réfléchir à la façon dont chacune des équations ci-dessous présente des exemples de compréhension en lecture.

$$LM \times CA = CL$$

$$1,0 \times 0 = 0$$

$$0,5 \times 1,0 = 0,5$$

$$0,5 \times 0,5 = 0,25$$

Tout utile et révélateur qu'il soit, le modèle simplifié de la lecture demeure un modèle relativement *simple*, expliquant les grandes lignes d'un processus très *complexe*. Voyez donc le modèle simplifié de la lecture comme étant la forêt, et non les arbres. Nous pouvons examiner d'autres modèles pour l'approfondir et, ainsi, mieux voir les arbres. Plus particulièrement, la corde de lecture de Scarborough nous permet de mieux comprendre chacun des deux facteurs de l'équation du modèle simplifié de la lecture.

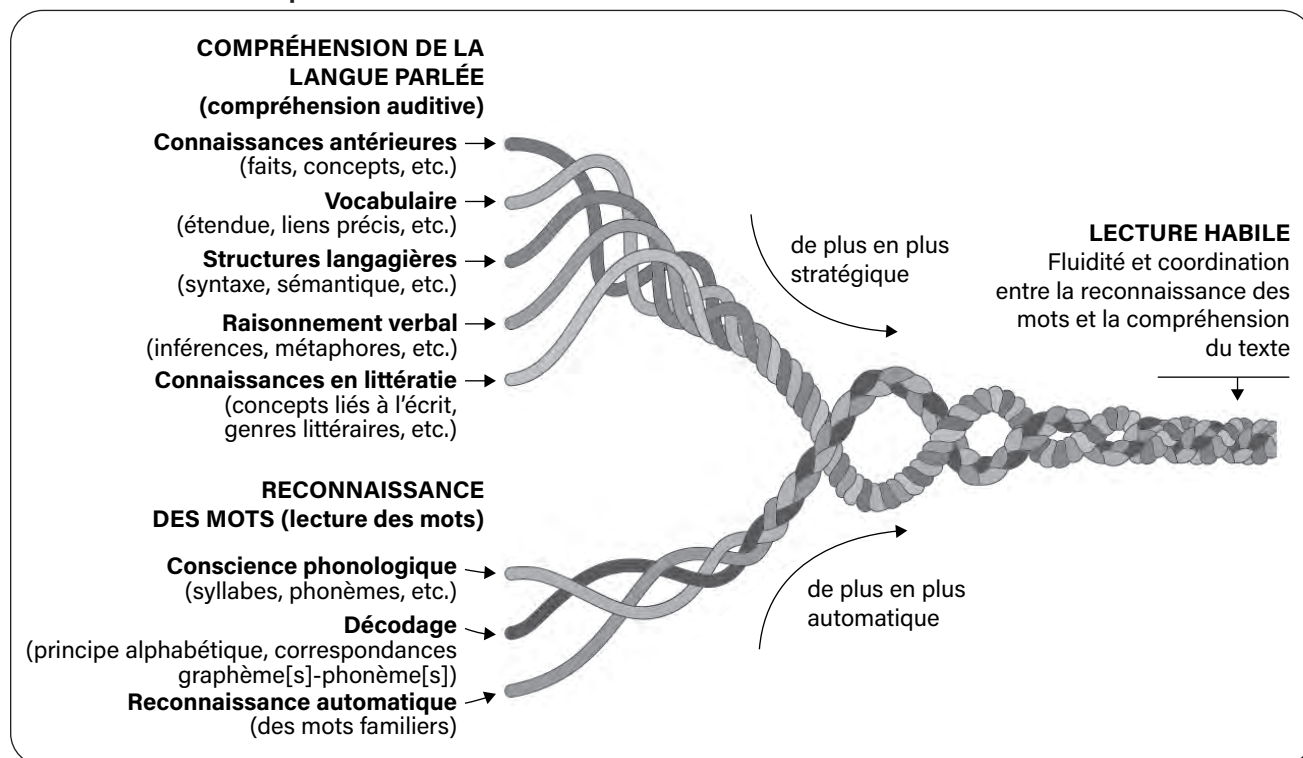
La corde de lecture de Scarborough

La corde de lecture de Hollis Scarborough (2001) est une métaphore qui vient étoffer les idées de Gough et Tunmer. La corde de Scarborough fournit un modèle qui renchérit sur les deux facteurs de compréhension de l'équation du modèle simplifié de la lecture, soit la compréhension auditive et la lecture des mots. La figure 1.2 illustre les huit sous-composantes de cette corde de lecture.

Les composantes et sous-composantes de l'illustration s'entremêlent de plus en plus étroitement à mesure que la lecture devient plus stratégique et automatique. Ultimement, elles créent une corde de lecture habile *entraînant* une bonne compréhension. L'absence ou la faiblesse d'une seule des sous-composantes (telles que les connaissances antérieures) affaiblit toute la corde et compromet la compréhension en lecture.

Tant le modèle simplifié de la lecture que la corde de lecture de Scarborough illustrent les exigences cognitives de la compréhension de l'écrit. Dans *Changer*

FIGURE 1.2 Les composantes de la corde de lecture



Source: Scarborough (2001). Adapté avec permission.

l'équilibre, 5 à 8 ans, nous avons utilisé ces modèles pour aider les enseignants à saisir que la compréhension en lecture commence non pas avec le texte, mais avec la compréhension de la langue parlée. Néanmoins, quand la lecture des mots et la compréhension de la langue parlée finissent par se rejoindre, leur interconnexion demeure active tout au long de la vie du lecteur, chacune renforçant l'autre. Dans ce premier changement (chapitre), nous nous attarderons surtout à l'aspect de la compréhension de la langue parlée inhérent à ces modèles. La reconnaissance des mots sera abordée dans les changements subséquents.

Bien sûr, aucun modèle n'illustre parfaitement et complètement tous les aspects du processus de lecture. En outre, il existe certainement diverses représentations nous permettant de voir comment d'autres composantes de la lecture (mémoire de travail, habiletés liées aux fonctions exécutives, choix des textes, conception des tâches et même certains facteurs socioculturels) influent sur la compréhension et la motivation du lecteur, ainsi que sur son attitude à l'égard de la lecture (Aukerman et Chambers Schuldt, 2021; Duke et Cartwright, 2021; Perfetti et Stafura, 2014; RAND, 2002; Viau, 2009). Nous examinerons plus minutieusement certains de ces autres modèles dans les changements suivants.

Clarification de certains points

La plupart des connaissances antérieures pertinentes pour la lecture sont entreposées en mémoire dans un format langagier (mots, phrases, etc.). De plus, nous acquérons ces connaissances principalement grâce à nos expériences

langagières. C'est le cas même quand nous assimilons de nouvelles connaissances par l'intermédiaire de la lecture, étant donné que cette dernière est véritablement une expérience langagière. Lorsque nous lisons, notre cerveau transforme *tout* le texte en langue parlée dans notre tête, en recourant aux mêmes mécanismes utilisés pour comprendre la langue *parlée*. C'est assez étonnant!

Pour entreprendre notre réflexion sur la relation directe entre la compréhension de la langue parlée et la compréhension en lecture, examinons de plus près le rôle des connaissances. Explorons quatre conceptions erronées courantes liées à l'acquisition des connaissances et du rôle que celles-ci jouent ultimement dans la compréhension en lecture.

1

CONCEPTION ERRONÉE 1

Comme nous vivons à une époque où nous pouvons tout trouver en ligne, l'acquisition de connaissances est moins importante qu'auparavant.

Nous vivons assurément à l'ère de l'information, et la plupart d'entre nous ont de véritables petits ordinateurs dans leurs poches qu'ils utilisent constamment tout au long de la journée. Internet a révolutionné notre façon d'accéder à l'information et la manière dont nous formulons et transmettons nos idées au monde. Comme nous pouvons recourir à un moteur de recherche pour trouver l'information requise sur n'importe quel sujet (qu'il s'agisse du matériel à apporter en voyage ou des vainqueurs de la bataille des Thermopyles), nous sommes portés à croire qu'il est plus utile d'enseigner aux élèves des stratégies sur *les façons* d'acquérir des connaissances, plutôt que de leur enseigner des contenus précis. Pourtant, la recherche sur les sciences cognitives et la lecture révèlent que les connaissances générales (savoir des choses sur certains sujets) sont une composante indispensable de la compréhension en lecture. Il nous semble donc que les « connaissances antérieures » ont *mérité* leur place au haut de la liste des sous-composantes de la compréhension auditive de la corde de lecture de Scarborough.

Mais pourquoi les connaissances antérieures sont-elles si importantes?

La recherche indique que la capacité à lire et à comprendre un texte est étroitement liée à ce que nous connaissons déjà sur le sujet traité (Alexander, Kulikowich et Schulze, 1994; Armand, 1998; Kosmoski, Gay et Vockell, 1990; Shapiro, 2004). Essentiellement, plus nous en savons sur un sujet, mieux nous comprenons lorsque nous lisons sur ce sujet. En fait, des recherches récentes effectuées par Kim et ses collègues (2023) révèlent ceci: lorsque les interventions en littératie sont axées sur l'acquisition de connaissances, les élèves non seulement transfèrent ces connaissances à la compréhension d'autres textes à propos de sujets *connexes*, mais également comprennent mieux d'autres textes portant sur d'*autres sujets*. Conséquemment, notre enseignement de la lecture devrait chercher à aider les élèves à acquérir des *connaissances antérieures* sur une vaste gamme de sujets de lecture. Il importe de se rappeler que tous les élèves arrivent dans nos classes avec des *connaissances antérieures*, même si ces dernières ne sont pas nécessairement pertinentes à la compréhension d'un

texte donné. En ce moment, vous vous posez peut-être la question suivante : quelle différence y a-t-il entre des connaissances générales et des connaissances antérieures ?

- Les *connaissances générales* incluent toutes celles cumulées par les élèves. Elles peuvent servir dans n'importe quelle situation, qu'il s'agisse de connaissances sur la façon d'atteindre un but de manière sécuritaire au baseball ou sur la manière de faire un sandwich lorsqu'ils ont faim. Les enfants acquièrent ces connaissances générales par l'intermédiaire de leurs expériences personnelles, éducationnelles et culturelles.
- Toutefois, quand les élèves se servent d'une partie de leurs connaissances générales pour lire un texte, ces dernières deviennent des *connaissances antérieures*, qui améliorent leur compréhension en les aidant à se créer un modèle mental de la situation sur laquelle ils lisent. Si les enfants abordent un texte sans posséder les connaissances dont ils ont besoin pour le comprendre, les enseignants peuvent les aider en leur présentant des idées, des renseignements et des expériences appropriées, et ce, *avant* d'entreprendre la lecture. Les élèves peuvent alors utiliser ces nouvelles connaissances pour approfondir leurs connaissances générales auxquelles ils recourent ensuite au besoin pour comprendre le texte (Brody, 2001 ; Armand, 1998).

Ce qui est formidable à propos de la relation entre ces deux termes dont les concepts se chevauchent, c'est que les connaissances antérieures que nous enseignons aujourd'hui peuvent s'intégrer aux connaissances générales du lecteur par la suite. En outre, les connaissances antérieures sont souvent associées à de plus hauts niveaux de compréhension (Barnes, Dennis et Haelele-Kalvaitis, 1996 ; Kendeou et van den Broek, 2007 ; Armand, 1998). Bien que nous n'ayons aucune emprise sur les connaissances générales avec lesquelles les élèves arrivent dans nos classes, nous pouvons tous les aider à acquérir des connaissances antérieures, rendant ainsi accessibles davantage de textes.

Marilyn Adams (2015) nous offre une puissante métaphore pour définir les connaissances générales en expliquant qu'elles agissent comme du ruban Velcro sur le cerveau du lecteur. Ce « Velcro mental » facilite le stockage de nouvelles informations dans la mémoire lorsque nous possédons déjà certaines connaissances sur le sujet auxquelles les nouveaux renseignements peuvent se greffer (Schneider, Körkel et Weinert, 1989 ; Walker, 1988).

La célèbre « étude sur le thème du baseball » illustre très bien cette métaphore du Velcro. Recht et Leslie (1988) ont réalisé que des lecteurs en difficulté, mais possédant beaucoup de connaissances générales sur le baseball, avaient une meilleure compréhension d'un texte sur ce sport que de bons lecteurs qui en savaient peu sur le baseball. Non seulement les moins bons lecteurs ont obtenu de meilleurs résultats en compréhension, mais ils relevaient mieux les idées importantes du texte et les intégraient plus facilement dans un résumé, deux habiletés de haut niveau que nous voulons certainement développer chez nos élèves.

Nous avons d'abord trouvé ces résultats étonnants, mais tout de même logiques, si l'on considère que les connaissances antérieures reposent sur un vocabulaire essentiel à la compréhension. Dans cette étude sur le thème du

La science en résumé

- Le modèle simplifié de la lecture et la corde de Scarborough sont deux modèles efficaces du processus de lecture qui, combinés, illustrent la relation fondamentale entre la compréhension de la langue parlée et la reconnaissance des mots, deux aspects également importants de la lecture.
- La compréhension en lecture est la compréhension et l'interprétation par le lecteur de ce qu'il lit.
- Les connaissances prennent diverses formes et jouent de nombreux rôles dans la compréhension.
- Les connaissances générales sont toutes les connaissances qu'un élève apporte à l'école.
- Les connaissances antérieures sont des connaissances pouvant servir à comprendre un texte donné.
- Les connaissances antérieures constituent un excellent indicateur de la compréhension d'un texte portant sur un sujet précis, encore plus que la fluidité de la lecture.
- Les enseignants peuvent intentionnellement aider les élèves à approfondir leurs connaissances antérieures sur un sujet *avant* la lecture.
- L'enseignement de stratégies ne peut suppléer au manque de connaissances antérieures.
- Les connaissances antérieures sont plus que des faits appris : elles ont plusieurs utilités dans la compréhension de textes.
- L'enseignement des connaissances disciplinaires peut jouer un rôle important dans l'acquisition et l'approfondissement des connaissances antérieures permettant de comprendre des textes complexes.
- Les textes narratifs, tant fictifs que réels, permettent aussi d'acquérir et d'approfondir les connaissances.

LE CHANGEMENT SIMPLE BASÉ SUR LA SCIENCE



*Prioriser l'acquisition intentionnelle
de connaissances pour soutenir et
enrichir les expériences de littératie*





Recommandations pour effectuer le changement

Plus encore que tout programme ou curriculum, votre influence est énorme sur l'apprentissage des élèves (Hattie, 2003; Bressoux, 2012). Dans cette section, nous présentons des suggestions pour maximiser l'acquisition de connaissances tout en soutenant la compréhension en lecture. Des stratégies pédagogiques bénéfiques pour le cerveau, comme celles du tableau 1.3 présenté à la page suivante, offrent aux élèves une démarche pour apprendre plus et mieux. Nous décrivons plusieurs stratégies pédagogiques dans ce tableau, puis nous nous attardons à des expériences interactives avec les textes ainsi qu'à l'enseignement avec des regroupements de textes. Nous examinerons plus attentivement les stratégies de compréhension en lecture au prochain changement.

TABLEAU 1.3 Des stratégies pédagogiques très efficaces pour aider les élèves à acquérir des connaissances antérieures



Le « quoi » : <i>Stratégie</i>	Le « pourquoi » : <i>Objectif</i>	Le « comment » : <i>Exemples</i>
La planification intentionnelle de l'acquisition de connaissances	Planifier soigneusement l'acquisition des connaissances de manière à ce qu'elles soutiennent les contenus disciplinaires et reflètent les goûts des élèves.	Utiliser les ressources des programmes (contenus en Science et technologie et en Univers social, listes de sujets d'intérêt, etc.) afin d'établir un calendrier mensuel des sujets que vous désirez explorer dans le but de développer et d'approfondir les connaissances des élèves et pour guider le choix des textes.
Les expériences interactives avec les textes	Faire acquérir des connaissances, présenter du nouveau vocabulaire, réfléchir à voix haute aux stratégies de compréhension et fournir des occasions amusantes d'expérimenter collectivement avec des textes.	Voir la section « Regard sur les expériences interactives avec les textes ». 
L'enseignement avec des regroupements de textes	Enrichir la bande de Velcro mental d'un élève (ou mettre en place une nouvelle bande de Velcro) sur un sujet précis en utilisant des textes dont le contenu et le vocabulaire se recourent.	Voir la section « Regard sur l'enseignement avec des regroupements de textes ». 
L'acquisition de l'expertise par les élèves	Donner aux enfants le temps, le soutien et les ressources dont ils ont besoin pour développer une expertise sur des sujets qui les intéressent.	Présenter <i>Les saisons de Montréal</i> (Barbanègre, 2017) à un élève qui vient d'apprendre qu'il déménage à Montréal et qui veut découvrir cette ville en consultant plusieurs ouvrages documentaires et de fiction.
L'acquisition de connaissances au moyen d'illustrations et du multimédia	Soutenir ou réactiver les connaissances des élèves avant la lecture, ou approfondir leur compréhension après la lecture.	Inciter les élèves à regarder une vidéo (à observer une image, à écouter une bande audio, etc.) pour qu'ils réfléchissent à un texte récemment lu à propos des zones semi-arides, relèvent de nouveaux renseignements ou mots de vocabulaire et notent les questions qu'ils se posent.



Regard sur les expériences interactives avec les textes

La lecture à voix haute est le moment préféré de bien des élèves et des enseignants, et ce, pour une bonne raison. L'impact de la lecture à voix haute est dû au déclic émotif causé par notre expérience collective avec le livre. Grâce aux expériences de lecture à voix haute, les élèves peuvent se plonger dans un contenu riche, un vocabulaire précis et des structures langagières complexes, ce qui les aide à améliorer leur compréhension auditive et à acquérir des connaissances essentielles à une lecture autonome efficace.

Passionnée par l'univers social, M^{me} Yang a trouvé un exercice de simulation pour les élèves: ils préparent une suite de scènes dramatiques de la vie de Champlain; ils choisissent les moments les plus intéressants, écrivent les dialogues, trouvent des éléments de costume et s'exercent à interpréter leurs rôles. M. Jackson, ayant enseigné à propos de l'univers céleste depuis des années, connaît certaines activités et expériences qui rendent intéressant l'apprentissage de l'astronomie. Il ne manque pas d'idées (allant de la fabrication d'une maquette du système solaire à celle d'un télescope) pour pousser l'apprentissage des élèves au-delà des livres.

M^{me} Yang et M. Jackson croient avoir pris un bon départ, même s'il leur reste beaucoup de points à préciser. Ils comprennent que les fruits de leurs efforts pour favoriser l'acquisition de connaissances ne seront peut-être pas évidents immédiatement. Ils sont également conscients que, comme leurs regroupements de textes comportent certaines lacunes, ils devront encore se servir de leurs manuels de science et d'univers social, du moins à court terme. Néanmoins, une chose est *claire*: leurs élèves auront plus d'occasions d'enrichir et d'approfondir leurs connaissances, tout en s'exerçant à lire pour mieux comprendre les textes.

Sujets de réflexion

Réfléchir à sa pratique : À quelles conceptions erronées inhérentes à ce changement réfléchissez-vous davantage ? Quelle pourrait être la prochaine étape pour vous afin d'aider vos élèves à acquérir plus de connaissances ?

Favoriser l'acquisition de connaissances : Sur quoi repose votre plan actuel pour favoriser l'acquisition de connaissances ? Comment maximisez-vous l'emploi des textes liés à la science et à l'univers social afin d'approfondir intentionnellement les connaissances des élèves pendant votre enseignement de la lecture et de l'écriture ?

Expérimenter avec les textes de manière interactive : Comment utilisez-vous les contextes d'apprentissage (lecture à voix haute, lecture partagée, lecture en petit groupe, lecture autonome) pour concevoir des expériences interactives avec les textes pour les élèves ?

Utiliser les regroupements de textes : Comment pouvez-vous créer des regroupements de textes favorisant l'acquisition des connaissances durant les diverses expériences interactives avec les textes ? Comment établirez-vous des liens entre les expériences avec des fictions et des documentaires, tant sous forme écrite que sous forme de contenu multimédia ?

Favoriser le développement du langage : Comment intégrez-vous les discussions et les contributions des élèves aux expériences interactives avec les textes ? Les textes que vous avez choisis comportent-ils un vocabulaire riche et des structures langagières variées ? Comment enseignez-vous aux élèves à interagir (discussion entre partenaires, travail d'équipe, etc.) ?

Prévoir la différenciation : À qui vos pratiques actuelles profitent-elles le plus ? À qui profitera le plus un changement dans la façon dont vous favorisez l'acquisition des connaissances ? Quelles techniques présentées dans ce changement pourriez-vous incorporer à votre enseignement pour différencier vos efforts en matière d'acquisition de connaissances ?

en partie à cause de cela), un mélange de méthodes pédagogiques semble être la meilleure option pour des élèves comme Diego et Vanessa, présentés dans le scénario d'ouverture. La bonne nouvelle, c'est que la recherche indique clairement que, lorsque nous inculquons aux élèves ne serait-ce que quelques connaissances sur les nouveaux mots qu'ils verront dans un texte, cela mène « presque toujours » à une meilleure compréhension en lecture (Cervetti et coll., 2023, p. 702).

Donc, oui! Assurément, continuez de lire à voix haute quotidiennement. Choisissez des livres offrant de riches histoires ou informations, pour que les élèves bénéficient inévitablement de solides occasions d'apprentissage du vocabulaire. Néanmoins, gardez à l'esprit la nécessité de recourir également à d'autres méthodes de la liste. Nous avons inséré plus de renseignements sur chacune de ces composantes dans d'autres sections de ce changement et de ceux à venir, dont certaines stratégies précises et très efficaces.

3

CONCEPTION ERRONÉE 3

Pour l'enseignement explicite du vocabulaire, il faut, par exemple, demander aux enfants de mémoriser des définitions, d'écrire des phrases comportant certains mots ou de passer un examen.

Il peut être déconcertant d'avoir à déterminer comment aider les élèves, de manière intentionnelle, à approfondir leurs connaissances sur les mots. Devraient-ils chercher des définitions? Écrire leurs propres phrases? Noter des mots d'une façon quelconque?

Si vous êtes comme nous, vous vous souvenez probablement d'avoir eu la pénible tâche de chercher dans le dictionnaire les définitions d'une longue liste de mots quand vous étiez au primaire. La peur que les pratiques traditionnelles paraissent ennuyeuses et inefficaces a empêché certains d'entre nous de réellement et sérieusement enseigner le vocabulaire. Non seulement trouver un mot était une besogne, mais trop souvent, une fois sa définition repérée, nous faisons face à d'autres mots inconnus encore plus étranges.

En vérité, notre enseignement du vocabulaire laisse à désirer sur le plan de la quantité (Durkin, 1978-1979; Scott et Nagy, 1997; Scott, Jamieson-Noel et Asselin, 2003), mais aussi sur celui de la qualité. Donc, que dit véritablement la recherche sur ce qui rend efficace l'enseignement explicite du vocabulaire?

Pour débiter, nous devons bien sûr y allouer du temps. Ensuite, nous ne devons pas nous contenter de donner une simple définition (Blachowicz et coll., 2006; Marzano, 2004; Marzano et Pickering, 2005; Newton, Padack et Rasinski, 2008) si nous voulons aider les enfants à réellement *utiliser* de nouveaux mots et à *comprendre* leur usage (McKeown, 2019; Chabanne, 2001).

Nous avons résumé les résultats des études sur l'enseignement explicite du vocabulaire et retenu quatre composantes essentielles. L'ordre de ces quatre stratégies pédagogiques peut varier selon les mots que vous aurez choisis dans le texte que les élèves s'approprient à lire.

- **Définissez le mot en utilisant des termes appropriés pour les enfants.** Un des problèmes des définitions du dictionnaire est qu'elles comportent souvent d'autres mots que les élèves ne comprennent pas! Donc, offrir aux enfants une définition adéquate pour eux (qui comprend des mots et un ton qui s'appartient à leurs connaissances antérieures et à leur vocabulaire *actuel*) a non seulement du sens (littéralement), mais cette pratique est également soutenue par la recherche (Scott et Nagy, 1997; Stahl, 1986; Stahl et Fairbanks, 1986; Rupley, Logan et Nichols, 1998-1999; Cèbe et Goigoux, 2010; Rossi, 2009). Pour assurer une meilleure compréhension d'un mot et pour mieux le lier aux réseaux de mots existants, vous pourriez montrer aux élèves des images illustrant le sens d'un mot ou leur demander de le mimer. Un enseignement vivant et stimulant du vocabulaire facilitera l'apprentissage (et la mémorisation) de nouveaux mots pour vos élèves.
- **Analysez la structure du mot.** Cette étape vise à aider les élèves à mieux saisir la phonologie (la prononciation de chaque phonème), l'orthographe (la graphie) et la morphologie (les parties significatives) des mots, ainsi que les liens entre les sons et leur graphie (le soutien à la cartographie orthographique) (Ehri, 1984, 1987, 2014; Ehri et Wilce, 1980; Moats, 2001). Après tout, bien connaître un mot signifie bien connaître les sons qui le composent, la façon dont il s'écrit, la façon dont il est utilisé dans le discours et ses multiples sens (Juel et Deffes, 2004; Van der Linden, 2006).

Prendre le temps d'aider les élèves à s'exercer à prononcer correctement le mot tout en examinant l'orthographe est particulièrement important dans le cas des mots formés de plusieurs syllabes ou de ceux pouvant être confondus avec des quasi-homophones (par exemple, *invisible* et *invincible*). Même si certains mots polysyllabiques sont facilement et entièrement décodables, d'autres se composent de syllabes jointes de manière inattendue ou inusitée (nous y reviendrons au changement 4).

- **Clarifiez l'utilisation du mot en contexte.** L'utilisation du nouveau mot dans le contexte de quelques phrases différentes (parlées ou écrites) indique au cerveau la façon dont ce mot fonctionne par rapport aux autres mots dans une phrase. Des exemples de phrases peuvent être tirés directement des expériences interactives avec des textes, ou encore vous pouvez formuler vos propres phrases (McKeown, 1993; Rupley, Logan et Nichols, 1998-1999; Cèbe et Goigoux, 2010). Déterminer la classe grammaticale du mot peut aider à clarifier, pour les élèves, les contextes dans lesquels ils peuvent l'utiliser (Juel et Deffes, 2004).
- **Liez le mot à des réseaux de mots.** L'apprentissage des nouveaux mots se trouve enrichi lorsque nous aidons les élèves à les classer dans la toile de mots qu'ils connaissent déjà. En effet, dans le cerveau, la connaissance des mots est organisée en réseaux de sens (McKeown, 2019; Marzano, 2004; Marzano et Pickering, 2005; Grossman, 2011). Nous pouvons donc renforcer leur connaissance des mots si nous leur enseignons que les mots appartiennent à des catégories et qu'ils peuvent établir des liens entre celles-ci tout comme au sein d'une même catégorie (Graves, 2006). Ce travail peut inclure l'action de déterminer des synonymes ou des antonymes, de souligner des mots qui sonnent ou s'écrivent de manière similaire, d'examiner les nuances de sens et d'explorer les familles morphologiques des mots.

Les principales pratiques décrites précédemment font appel aux quatre parties du système du traitement des mots par le cerveau (phonologie, orthographe, sens et contexte) (Burkins et Yates, 2021 ; Seidenberg et McClellan, 1989). Un tel enseignement du vocabulaire, bénéfique pour le cerveau, facilite l'apprentissage approfondi des mots (comment les lire, les écrire, les utiliser). De plus, comme vous le savez maintenant, l'enseignement des mots bénéfique pour le cerveau prépare les élèves à mieux comprendre leurs lectures.

Toutefois, un apprentissage des mots profond et durable ne peut se produire si notre enseignement repose surtout sur nos exposés oratoires, sans fournir aux élèves de nombreuses occasions d'interagir avec nous, avec leurs pairs ou avec les mots qu'ils tentent d'apprendre. Un enseignement efficace du vocabulaire amène les élèves à explorer les réseaux de mots (Beck, Perfetti et McKeown, 1982 ; Blachowicz et coll., 2006 ; Grossman, 2011 ; Newton, Padack et Rasinski, 2008).

Dans la seconde partie de ce changement, nous présentons un exemple de leçon démontrant comment faire participer activement les élèves à chaque phase d'une leçon de vocabulaire bénéfique pour le cerveau.

4

CONCEPTION ERRONÉE 4

L'enseignement du vocabulaire devrait porter sur les mots les plus difficiles d'un texte.

À présent que vous connaissez les éléments bénéfiques pour le cerveau à inclure dans votre enseignement explicite du vocabulaire, vous songez probablement à la grande question : quels mots méritent que nous leur consacrons notre attention et notre temps d'enseignement ?

Le dictionnaire usuel comporte environ 90 000 mots. Il n'est donc pas étonnant que le choix de ceux sur lesquels s'attarder paraisse déconcertant ou accablant. De plus, personne n'a suffisamment de temps d'enseignement (ou d'énergie) pour enseigner tous les mots non familiers aux élèves, même dans un seul texte de grande qualité. En fait, tenter de le faire laisserait peu de temps pour quoi que ce soit d'autre !

Vous avez probablement entendu parler des différents niveaux de vocabulaire de Beck, McKeown et Kucan (2013). Ces catégories sont plus que des étiquettes. Elles ont été créées pour nous aider à systématiquement relever et prioriser des mots qui méritent notre précieux temps d'enseignement. Donc, par où commencer pour choisir les mots à enseigner ?

Les mots de niveau 1, que nous appelons les **mots généraux**, sont ces mots du quotidien qui reviennent fréquemment à l'oral et à l'écrit. Pensez à ceux que nous utilisons le plus dans nos conversations quotidiennes. Bien que les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français puissent bénéficier de l'enseignement plus explicite de ces mots, habituellement, les enfants les apprennent au jour le jour dans leurs conversations. Par exemple, le mot *petit* est très courant ; il fait référence à ce qui est minime d'une façon « générale ».

l'écriture exigent un travail pour lequel le cerveau humain n'est pas programmé dès la naissance. Le travail de reprogrammation nécessaire à la lecture et à l'écriture n'est donc pas naturel.

Clarification de certains points

En rédigeant cet ouvrage, nous avons entre autres pour principal objectif de faciliter, plutôt que de complexifier, l'accès au code écrit de la langue française pour *tous* les enfants (qu'ils aient pris un bon départ ou non), afin qu'ils puissent interagir totalement avec les textes et avec le monde. Considérons donc certaines des conceptions erronées courantes concernant l'enseignement de la lecture de mots aux élèves plus âgés, ainsi que les raisons pour lesquelles nous pourrions vouloir les repenser.

1

CONCEPTION ERRONÉE 1

Lorsque les élèves arrivent en troisième année, ils devraient maîtriser la reconnaissance des mots.

Étant donné les incitations à enseigner explicitement et systématiquement les correspondances graphèmes-phonèmes dès les premiers niveaux scolaires, il peut être tentant d'espérer (ou même de présumer) que la plupart des élèves arriveront dans nos classes de troisième année en possédant toutes les habiletés de reconnaissance des mots dont ils ont besoin pour lire efficacement. Ce serait alors fantastique parce que cela voudrait dire que nous pourrions nous concentrer uniquement sur des points comme l'acquisition de connaissances, l'enseignement du vocabulaire et l'enseignement de quelques stratégies de compréhension vraiment efficaces.

Bien sûr, ce n'est pas le cas. Et nous ne vous apprenons rien. Comme le français est une langue complexe, tout ce que les enfants doivent savoir sur la façon de lire les mots ne peut être enseigné entièrement aux premiers niveaux scolaires, même si leurs habiletés en lecture de mots sont adéquates. En fait, durant les dernières années, dans les classes de troisième à sixième année, on a remarqué que le nombre d'élèves qui n'ont pas acquis toutes ces habiletés nécessaires augmente constamment (Kuhfeld, Lewis et Peltier, 2022; Halloran et coll., 2021; Lewis et coll., 2021). Une autre étude, menée au Québec (Vallières-Lavoie, 2017), montre que les progrès en lecture de mots ralentissent considérablement après la deuxième année.

Aux États-Unis, l'étude du National Assessment for Education Progress (NAEP, 2018) portant sur la fluidité de la lecture orale a mesuré, en plus de la fluidité de la lecture orale, la lecture de mots et le décodage phonologique chez 1,27 million d'élèves de quatrième année et a révélé que 36 % d'entre eux ne répondaient pas aux exigences du NAEP (White et coll., 2021)¹.

1. **Note de l'adaptation :** Ce que nous trouvons le plus alarmant dans ces données, c'est qu'en moyenne, les élèves dont la lecture n'atteint pas le seuil de réussite se trompent approximativement *une fois tous les six mots*. Songez à l'effet que ce genre de lecture disparate exerce sur la compréhension!

Au Québec, on a fait passer le *Test d'identification de mots écrits* (Escalle, 2006) à 173 élèves de troisième année de la Rive-Sud de Montréal. Les résultats ont montré qu'en moyenne, les élèves réussissaient à lire 68 % des mots. Dans la deuxième partie du test, qui consistait à choisir un homophone approprié, la moyenne se situait à 43 %. Finalement, dans la troisième partie du test, où il fallait lire des mots irréguliers, la moyenne se situait à 47 %. De plus, seulement 45 % des élèves étaient évalués de façon identique par leur enseignant et par l'épreuve. Le même test, donné en France, a produit des résultats assez semblables. Cette étude a été menée par Sylvie Trudeau (2010, Université Laval).

Donc, les enseignants de la troisième à la sixième année, qui doivent aider toute une classe de lecteurs de capacités diverses à lire de manière aisée afin de comprendre des textes complexes, se retrouvent devant deux défis pédagogiques distincts en matière de lecture de mots.

- **Le défi de combler les lacunes :** ce défi consiste à répondre aux besoins des élèves qui n'ont pas pris un bon départ en lecture de mots en renforçant leurs habiletés de base (en les aidant à reprogrammer leur cerveau) et, ainsi, à les préparer à reconnaître les mots plus aisément.
- **Le défi de l'évolution :** ce défi consiste à répondre aux besoins des élèves dont la capacité de lecture atteint le seuil de réussite en développant davantage leur capacité à lire des mots polysyllabiques et en les aidant à améliorer leur reconnaissance automatique de plus en plus de mots.


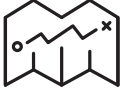




Même si ces défis diffèrent de plusieurs façons, leur solution demeure essentiellement la même : planifier et fournir un enseignement intentionnel de la lecture de mots, en troisième année, mais aussi en quatrième, cinquième et sixième année. Heureusement, l'enseignement de la reconnaissance des mots est constitué de quatre composantes sur lesquelles les enseignants de tous les niveaux peuvent se baser pour relever ces *deux* défis (voir le tableau 4.1).

TABEAU 4.1 Les quatre composantes de l'enseignement intentionnel de la lecture de mots

Composante	Description
Contenu et progression	Un plan basé sur la recherche concernant les correspondances graphèmes-phonèmes et la reconnaissance de mots, incluant <i>ce qui sera enseigné et dans quel ordre</i> , qui est compris et approuvé pour tous les niveaux et programmes de l'école. La figure 4.1 à la page suivante en donne un exemple.
Évaluation	Des mesures simples en matière de lecture et d'écriture de mots, conformes au plan décrit ci-dessus et permettant de cibler les forces et les faiblesses des élèves (outil de consignation des habiletés graphophonétiques, dictée de mots et de phrases, outil de consignation des habiletés de décodage).
Enseignement intentionnel	Des stratégies explicites et basées sur des données probantes pour enseigner le contenu du plan décrit ci-haut, qui guideront l'apprentissage en petit groupe et en grand groupe. (Vous pouvez télécharger la fiche reproductible <i>Modèles de leçons pour l'enseignement explicite des correspondances graphèmes-phonèmes</i> sur la plateforme <i>i+ Interactif</i> .)
Maîtrise visée	Un engagement à faire maîtriser de nouvelles habiletés (l'enseignement initial), à maintenir les habiletés déjà acquises (la révision cumulative intégrée) et à enseigner de nouveau certains points en se basant sur l'évaluation (la différenciation ciblée en petits groupes).

Comme un consensus sur le contenu et la progression constitue le point de départ du défi de combler les lacunes et du défi de l'évolution, vous vous demandez peut-être à quoi ressemblent un contenu et une progression

Des façons de réfléchir vraiment efficaces pour saisir le sens de tout texte

	<p>Allume ton savoir (active tes connaissances antérieures) en réfléchissant au texte et à ce que tu sais déjà (ou à ce que tu ne sais pas) sur le sujet.</p>
	<p>Fais le plan du texte (observe la structure) en prêtant attention aux éléments répétitifs, aux marqueurs de relation et aux caractéristiques qui révèlent des liens au niveau du texte, des paragraphes et même des phrases.</p>
	<p>Surveille bien ta compréhension (vérifie et clarifie) en la construisant portion par portion (ou même groupe de mots par groupe de mots ou mot par mot), en t'arrêtant lorsque tu ne comprends plus le sens et en relisant pour clarifier toute confusion.</p>
	<p>Creuse sous la surface (pose des questions et répons-y) en lisant de manière active, en faisant preuve de curiosité, en posant des questions importantes et en y répondant au fil de ta lecture.</p>
	<p>Trouve les pièces manquantes (fais des inférences) en prêtant attention à ce que l'auteur <i>ne dit pas</i> et en puisant dans tes propres connaissances pour trouver ce qui manque en visualisant ce que décrit l'auteur, en interprétant les métaphores ou en faisant des prédictions.</p>
	<p>Récapitule les idées principales (résume) en travaillant activement, pendant ta lecture, à lier et à prioriser les idées ou les événements afin de pouvoir réfléchir au texte, en parler ou écrire sur le sujet de manière précise et raisonnée.</p>

Clarifier l'utilisation du mot en contexte

- Nom Verbe Autre
 Adverbe Adjectif

Exemples de phrases :

- Présente une phrase à ta ou ton partenaire.
 Écris une phrase dans ton carnet.
 Autre :

Lier le mot à des réseaux de mots

Mots de la même famille :

- Crée un réseau de mots.
 Explore les synonymes et les antonymes.
 Explore les nuances de sens.
 Explore les mots ayant une morphologie semblable (mots de la même famille morphologique).
 Explore des mots semblables.
 Ajoute ce mot au mur de mots.

Synonymes :

Antonymes :

Note: Vous n'avez pas à suivre ces étapes dans l'ordre. Vous pourriez trouver pertinent de procéder autrement, selon le mot utilisé. Vous pouvez voir un modèle complet de leçon aux pages 75 et 76 de *Changer l'équilibre, 8 à 12 ans*.

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

Les six chapitres présentent des stratégies efficaces qui touchent les principaux sujets à considérer pour mieux enseigner la lecture auprès de tous les élèves de 8 à 12 ans, dont ceux qui éprouvent des difficultés :

- l'influence des connaissances sur la compréhension ;
- l'enseignement de stratégies de compréhension ;
- l'enseignement du vocabulaire ;
- l'enseignement de la lecture de mots ;
- l'enseignement de la fluidité en lecture ;
- la pratique autonome.

Ce guide concis et pratique fourmille d'exemples d'activités et de vignettes de classe qui permettent de mieux saisir les changements en action. Il est également accompagné de fiches reproductibles pour faciliter l'enseignement, dont : des modèles de leçons pour l'enseignement du vocabulaire et de la morphologie ; des outils pour la lecture interactive, l'orthographe, la fluidité et l'enseignement réciproque ; des grilles de planification.

Katie Egan Cunningham est une enseignante chevronnée, une consultante en littératie et une formatrice qui compte vingt ans d'expérience dans le domaine de l'éducation. Elle est professeure agrégée de littératie et d'enseignement de l'anglais au Manhattanville College, où elle enseigne la littératie, la didactique et la littérature pour enfants.

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

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

Andrée Gaudreau est titulaire d'un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire et d'une maîtrise en éducation (option orthopédagogie) de l'Université de Montréal (UdeM). Après plus de 30 années de pratique comme enseignante et orthopédagogue, puis comme conseillère pédagogique, elle a été chargée de cours à la Faculté des sciences de l'éducation de l'UdeM. Elle est l'adaptatrice de *Changer l'équilibre: 5 à 8 ans* et est l'autrice de *Enseigner le français au primaire*, *Émergence de l'écrit*, *L'Univers des sons* ainsi que des jeux *Phonosons*, *Le zoo des sons*, *bdpq au jeu !* et *Rallye*.

Aussi offert :

