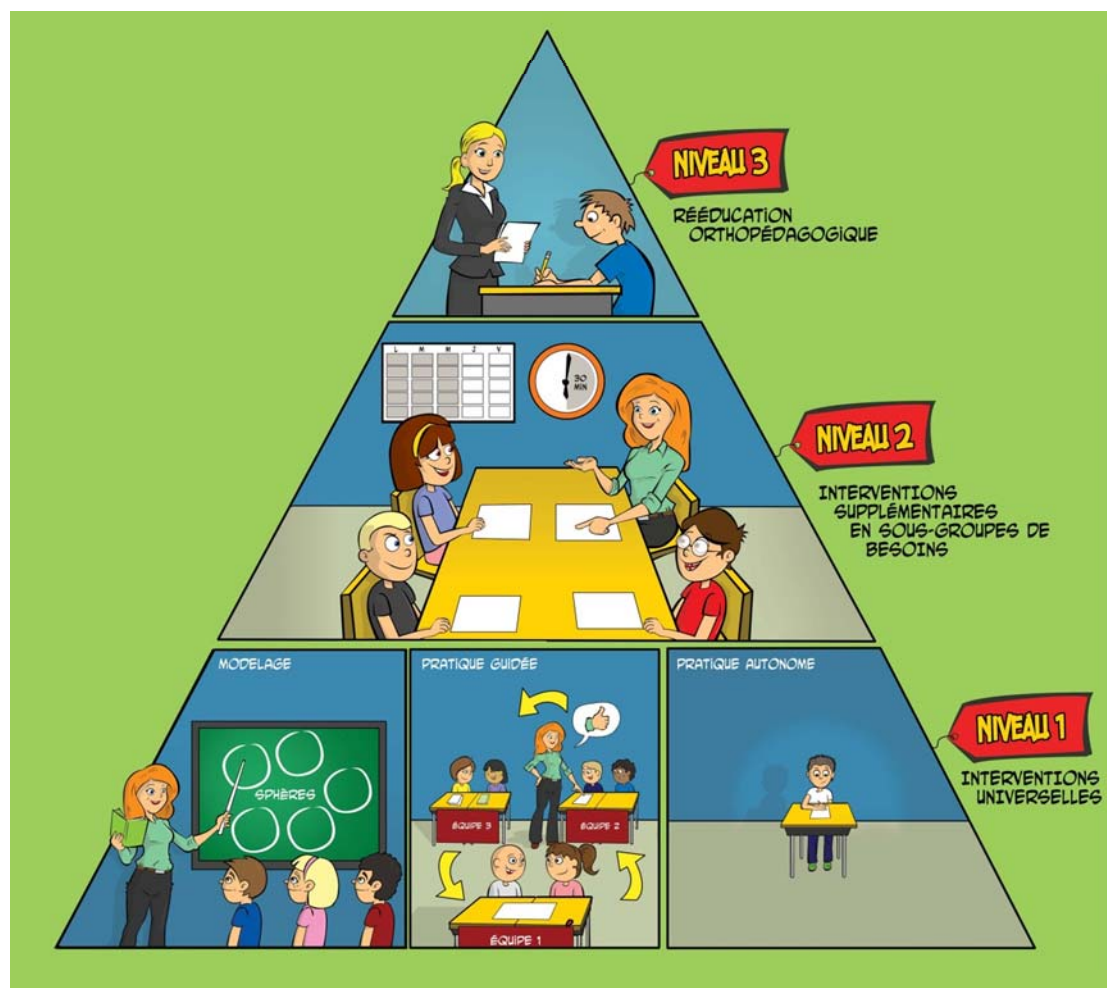


BANQUE D'ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES PERMETTANT DE DÉVELOPPER
LES SPHÈRES DU RÉFÉRENTIEL D'INTERVENTION EN LECTURE
POUR LES ÉLÈVES DE 10 À 15 ANS



RÉPONSE À L'INTERVENTION

NIVEAUX 1 ET 2

Ce document est évolutif
Mars à juin 2013

ÉQUIPE DE PRODUCTION

ISABELLE DÉSY

Enseignante en 6^e année

École de La Saumonière, Commission scolaire de Portneuf

MARIE-CLAUDE DUSSAULT

Enseignante en 5^e - 6^e année

École de l'Île d'Orléans, Sainte-Famille, Commission scolaire des Premières-Seigneuries

KATIA FRENETTE

Conseillère pédagogique en adaptation scolaire

Commission scolaire de Portneuf

SYLVIE GRENIER

Enseignante en 6^e année

École de la Ribambelle, Commission scolaire des Premières-Seigneuries

ISABELLE HUDON

Enseignante en 5^e - 6^e année

École du Phare, Commission scolaire de Portneuf

MARJORIE LEMELIN

Professionnelle à la pédagogie au secondaire

Commission scolaire des Premières-Seigneuries

JULIE MARTEL

Enseignante en adaptation scolaire au secondaire

École secondaire du Mont-Sainte-Anne, Commission scolaire des Premières-Seigneuries

NADIA THOMASSIN

Enseignante au 1^{er} cycle du secondaire

École Le Sommet, Commission scolaire des Premières-Seigneuries

INFORMATISATION

MÉLANIE MALTAIS

Commission scolaire des Premières-Seigneuries

CONCEPTION GRAPHIQUE ET MISE EN PAGE

ÉLÉNA HARDY

Commission scolaire de Portneuf

PRÉSENTATION DU PROJET

Comme tous les intervenants du monde de l'éducation, la Commission scolaire de Portneuf et la Commission scolaire des Premières-Seigneuries sont préoccupées par la réussite de leurs élèves. En lien avec la priorité régionale « Persévérance et réussite scolaire » ainsi qu'avec la publication du *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*, les deux commissions scolaires se sont associées afin de produire des activités pédagogiques basées sur des pratiques gagnantes de l'apprentissage de la lecture. Ce projet se veut aussi un levier qui facilitera l'engagement des enseignants et leur mobilisation à la mise en place du *Référentiel* et de l'approche RAI.

Pour mener à bien ce projet, nous avons eu la chance de collaborer avec quatre enseignantes du 3^e cycle du primaire ainsi qu'avec deux enseignantes du secondaire libérées cinq journées. Ces dernières ont été sollicitées pour leur engagement, leur ouverture aux changements, leurs qualités novatrices et, surtout, leur capacité à questionner et à analyser leurs pratiques.

C'est donc dans cet esprit de collaboration et de partage des expériences que nous pouvons vous offrir cette banque d'activités pédagogiques des niveaux 1 et 2 permettant de développer trois des sphères du *Référentiel en lecture* : identification des mots, fluidité et compréhension. De plus, vous trouverez plusieurs ressources illustrant des pratiques gagnantes pour l'apprentissage de la lecture de même que des outils permettant de suivre et d'évaluer le progrès des élèves.

Nous espérons que ces outils faciliteront l'application du référentiel et du modèle RAI et qu'ils vous inspireront dans votre travail de tous les jours. Nous vous invitons à bonifier et à poursuivre le développement de cette banque d'outils.

Katia Frenette
Marjorie Lemelin

TABLE DES MATIÈRES

Présentation du référentiel	7
Présentation du modèle RAI	
Niveau 1 : Interventions universelles.....	8
Niveau 2 : Interventions supplémentaires intensives en sous-groupes de besoins	8
Niveau 3 : Interventions intensives (rééducation).....	8
Tableau 1 : Développer l'autonomie, un préalable gagnant	9
Présentation des principales pratiques pédagogiques gagnantes les plus souvent mentionnées dans la littérature	
Enseignement explicite	13
Enseignement réciproque	14
Tutorat par les pairs	17
Enseignement stratégique	18
Le dépistage	
Évaluation de l'identification des mots et les outils	20
Évaluation de la fluidité et les outils	22
Évaluation de la compréhension et les outils	23
L'identification des mots	
Éléments à observer et sur lesquels intervenir	29
Activités favorisant le développement de l'identification des mots	30
Effectuer la syllabation d'un mot	31
Bien lire tous les mots	33
Stratégie de dépannage en vocabulaire.....	37
Les mots me donnent de la difficulté.....	41
La fluidité	
Éléments à observer et sur lesquels intervenir	47
Activités favorisant le développement de la fluidité	48
Enregistrement de la lecture d'un album	51
Théâtre des lecteurs.....	55
La lecture par groupes de mots (segmentation).....	59
Lire de manière expressive	63
L'enseignement explicite de la fluidité : la rétroaction.....	69
Les pros ont dit.....	73
La récré chantée	77
Le karaoké de lecture	79
La compréhension	
Processus impliqués dans la compréhension	83
Éléments à observer et sur lesquels intervenir	84
Activités favorisant le développement de la compréhension	85
L'atelier de questionnement de texte.....	87
Le résumé	91
L'enseignement réciproque	95
Les inférences.....	101
Gestion de la compréhension – canevas de lecture interactive	107

Annexes

Annexes 1.A à 1.F	Indicateurs de difficulté et paliers	111
Annexes 2.A à 2.C	Identification des mots.....	117
Annexe 3	Identification des mots- Les volcans	120
Annexes 4.A à 4.D	Fluidité - Saynètes théâtre des lecteurs.....	121
Annexe 4.E	Aide-mémoire symboles de prosodie	128
Annexe 5	Textes séparés en paragraphes	129
Annexe 6.A	Carnet de phrases segmentées de façons différentes	130
Annexe 6.B	Phrases non segmentées.....	134
Annexe 6.C	Les trois mousquetaires	137
Annexe 7	Tableau de rétroaction d'une lecture fluide	138
Annexe 8	Cartes intonations et cartes phrases.....	139
Annexe 9	Phrases pour travailler l'intonation.....	146
Annexe 10.A	Les yeux du dragon.....	147
Annexe 10.B	Atelier de questionnement de textes narratifs.....	149
Annexe 11.A	Pensez-y!	150
Annexe 11.B	Textes accordéons.....	159
Annexe 11.C	Je fais des inférences.....	161
Annexe 12	Lecture interactive	162

BIBLIOGRAPHIE

MELS, (2012). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*, p. 70.

Boushey G. et Moser J., (2009), *Les 5 au quotidien*, Groupe Modulo

Gauthier, C. Bissonnette, S. Richard, M. (2013), *Enseignement explicite et réussite des élèves, la gestion des apprentissages*, ERPI Éducation

TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, p. 34.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2008). *Projet pancanadien de français langue première, Stratégies en lecture et en écriture, Maternelle à la 12^e année*, Montréal : Chenelière Éducation, p. 13.

GIASSON, J. (1995). *La lecture, de la théorie à la pratique*, Gaëtan Morin Éditeur.

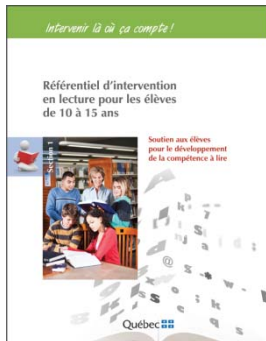
OCZKUS, L. D. (2010). Adaptation de Brian Svenningsen. *L'enseignement réciproque, Quatre stratégies pour améliorer la compréhension en lecture*, Chenelière Éducation, Didactique – Langue et communication.

Atelier.on.ca, ressources pédagogiques en ligne

Strickland, D. S., K. Ganske, Joanne K. Monroe, Carole Duguay (adaptation), (2009). *Les difficultés en lecture et en écriture*, Chenelière Éducation, p. 124.

RÉPONSE À L'INTERVENTION UN MODÈLE EFFICACE

Présentation du référentiel



En lien avec les recherches probantes et le modèle RAI (réponse à l'intervention), le MELS a développé un référentiel d'intervention pour les élèves de 10 à 15 ans afin de favoriser la réussite de tous, en particulier ceux rencontrant des difficultés d'apprentissage en lecture. Dans ce document, vous trouverez les éléments essentiels (pratiques pédagogiques gagnantes, stratégies efficaces, etc.) permettant de soutenir les élèves dans le développement de leur compétence à lire.

Présentation du modèle RAI

Niveau 3 - Interventions intensives (rééducation)

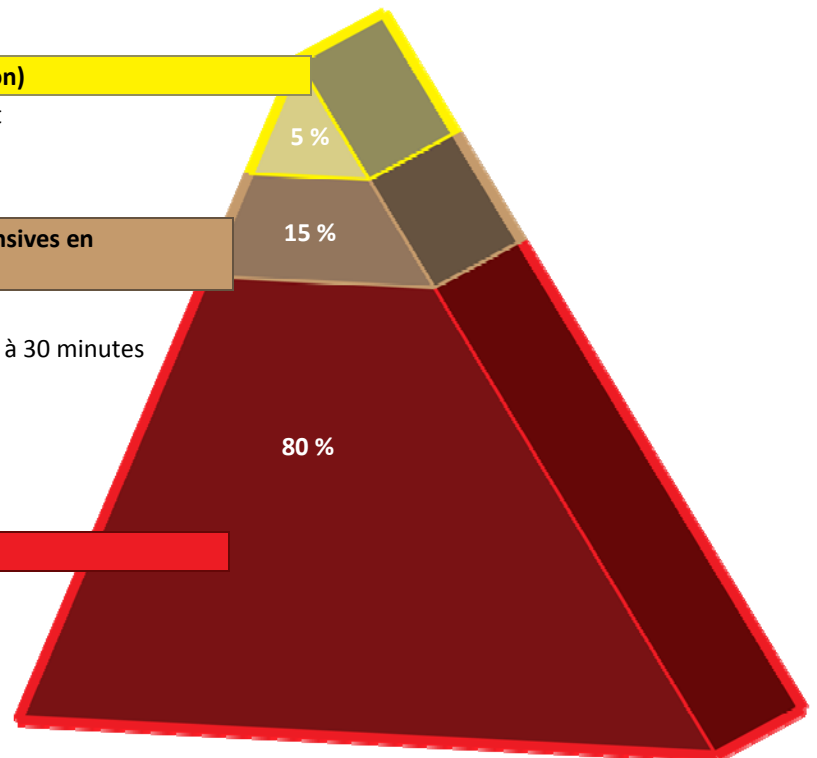
- En individuel ou en dyade avec les élèves ayant des difficultés persistantes
- **Orthopédagogue**

Niveau 2 - Interventions supplémentaires intensives en sous-groupes de besoins

- En sous-groupes avec les élèves ciblés
- Idéalement¹ : 3 fois par semaine à raison de 20 à 30 minutes
- **Enseignant**
- Soutien des autres intervenants au besoin
- Suivi fréquent des progrès (orthopédagogues, enseignant-ressources, TES)

Niveau 1 - Interventions universelles

- En classe, pour tous les élèves
- Quotidiennement, à travers les pratiques pédagogiques
- **Enseignant**
- Dépistage



¹Les recherches démontrent que les élèves progressent de façon satisfaisante lorsque les interventions sont intensives. On entend par là un minimum de 3 fois par semaine à raison de 20 à 30 minutes. En deçà de ce temps, il se pourrait que vous n'observiez pas les effets escomptés.

NIVEAU 1 - INTERVENTIONS UNIVERSELLES

Au niveau 1 de la démarche, on constate qu'en utilisant des pratiques pédagogiques efficaces, il est possible de faire progresser 80 % des élèves. Pour ce faire, il s'agit d'instaurer des routines quotidiennes dans le but de permettre des pratiques fréquentes favorisant ainsi le passage vers l'autonomie. C'est à ce niveau qu'un premier dépistage doit être fait afin de déterminer les objectifs de niveau 1 à travailler avec l'ensemble du groupe et pour cibler les élèves qui ont besoin de soutien. Vous trouverez plus loin dans ce document des exemples pour réaliser un portrait de classe à l'aide d'outils de dépistage.

NIVEAU 2 : INTERVENTIONS SUPPLÉMENTAIRES INTENSIVES EN SOUS-GROUPES DE BESOINS

Les recherches démontrent que pour 15% à 20% des élèves, l'enseignement régulier ne sera pas suffisant. Ils auront besoin d'un enseignement supplémentaire ciblé où le support apporté sera intensifié. L'enseignant travaillera alors avec eux en sous-groupes de besoins semblables, et ce, pour un minimum de 3 fois par semaine à raison de 20 à 30 minutes chaque fois. Cette démarche permet de retravailler la même stratégie enseignée au niveau 1 en regroupant les élèves qui ne la maîtrisent pas et, donc, d'offrir une réponse rapide aux difficultés des élèves.

Pour maximiser l'organisation du travail par sous-groupes de besoins, il est avantageux, au préalable, d'entraîner les élèves à l'autonomie. Vous pourrez ainsi modeler le comportement attendu d'un élève autonome et préciser vos attentes. Cela facilitera et optimisera les interventions de niveau 2 (voir tableau 1).

NIVEAU 3 : INTERVENTIONS INTENSIVES (RÉÉDUCATION)

Pour 5 % des élèves, les interventions de niveau 1 et 2 ne seront toujours pas suffisantes. Ils auront besoin d'interventions encore plus intensives de la part de l'orthopédagogue. L'élève bénéficiera d'une rééducation spécifique à ses troubles d'apprentissage de façon régulière tout en continuant de participer aux interventions de niveau 1 et, au besoin, de niveau 2. Puisque ce niveau s'adresse aux orthopédaques, il ne sera pas détaillé dans ce présent document.

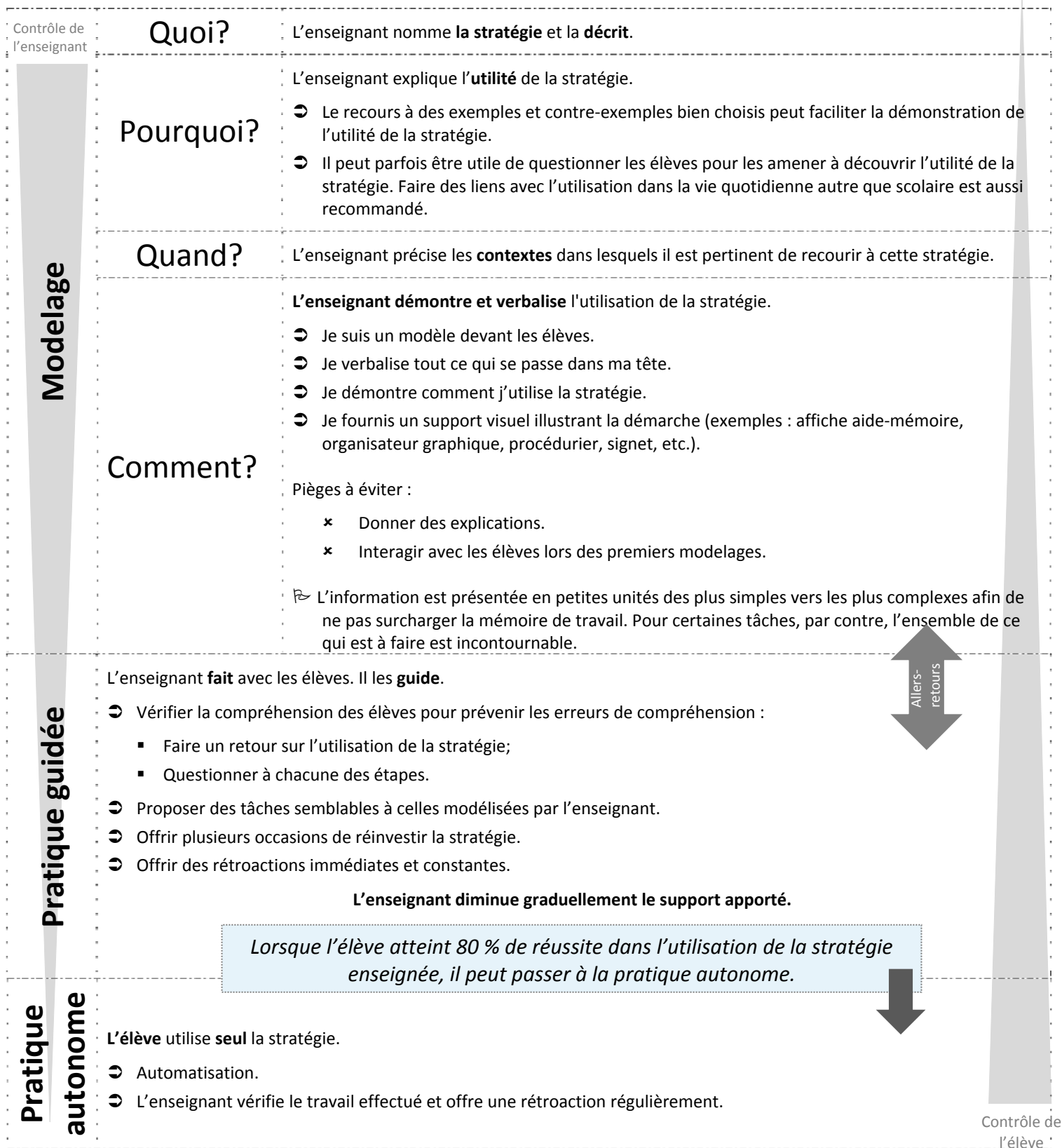
TABLEAU 1 DÉVELOPPER L'AUTONOMIE, UN PRÉALABLE GAGNANT.**OBJECTIF : l'élève est capable de travailler de façon autonome (2 x 30 min)**

PISTES D' ACTIONS	EXEMPLES
1. Définir avec les élèves la notion d'autonomie et ses bienfaits.	▪ Discussions. ▪ Production de tableaux, d'organiseurs graphiques, d'affiches, etc. avec les élèves.
2. Démontrer des situations faisant appel à l'autonomie.	▪ Modelage par l'enseignant avec rétroactions en groupe. ▪ Présentation de contre-exemples.
3. Entraîner les élèves à l'autonomie (cela peut prendre plusieurs semaines).	▪ Entraînement à l'endurance¹. ▪ Travail individuel, en dyade ou en équipe dans des tâches simples et connues. ▪ Activités de consolidation avec autocorrection.
4. Proposer des tâches ou des routines de travail autonome adaptées.	▪ Projets personnels, ateliers, plan de travail, etc.

¹ Pour en connaître davantage sur l'entraînement à la résistance, consultez Boushey et Moser, (2009), *Les 5 au quotidien*, p. 23.

**PRÉSENTATION DES PRINCIPALES PRATIQUES
PÉDAGOGIQUES GAGNANTES LES PLUS
SOUVENT MENTIONNÉES DANS LA
LITTÉRATURE**

ENSEIGNEMENT EXPLICITE



Inspiré de Gauthier, C. Bissonnette, S. Richard, M. (2013), *Enseignement explicite et réussite des élèves, La gestion des apprentissages*, ERPI Éducation.

ENSEIGNEMENT RÉCIPROQUE

QUOI?

L'enseignement réciproque est une technique de discussion étayée qui repose sur **quatre stratégies** dont se sert tout bon lecteur **pour comprendre** un texte : prédire, questionner, clarifier et résumer (Palincsar et Brown, 1984).

L'enseignement réciproque s'intègre à un cadre général de stratégies de compréhension, lesquelles consistent à survoler, à se poser des questions, à faire des liens, à visualiser, à faire l'étude de mots, à clarifier le sens, à résumer et à évaluer (McLaughlin et Allen 2009; Pearson, Roehler, Dole et Duffy, 1992).

Prédire

Avant la lecture, survoler un texte dans le but d'émettre des hypothèses sur son contenu (titre, sous-titres, images...).

Pendant la lecture, s'arrêter régulièrement pour prédire ce qui se produira par la suite.

« Je prédis que... »
« Je pense que... »

Cela oblige les élèves à lire plus attentivement un texte afin de valider leurs prédictions et à rester actifs.

Questionner

Se poser des questions tout au long de la lecture sur les éléments importants du texte afin de valider la compréhension (de qui ou de quoi on parle?, Quand est-ce arrivé ?, etc.)

Les élèves peuvent aussi s'interroger sur certains éléments lors de leur lecture. Ces questionnements sont tout aussi importants puisqu'ils amènent les élèves à être actifs pendant leur lecture donc à mieux comprendre.

Clarifier

Déceler les problèmes de compréhension (mot, phrase, passage, idée...) et les résoudre à l'aide de stratégies (lire avant-après, le petit mot dans le grand mot, etc.).

L'enseignant doit modéliser comment trouver les mots difficiles ainsi que les phrases, les passages ou les chapitres qui manquent de clarté.

Résumer

Faire ressortir l'idée principale du passage ou les éléments importants du texte en quelques mots ou phrases.

Résumer est une stratégie difficile à développer, mais qui améliore la compréhension. Résumer et voir les autres le faire, amènent les élèves à devenir de meilleurs lecteurs.

POURQUOI?

L'enseignement réciproque est une activité d'interaction verbale et de coopération qui oblige les élèves à être conscients de leurs démarches (métacognition). Pour être en mesure d'expliquer à un pair les stratégies utilisées et appliquées, il faut d'abord comprendre soi-même. D'où l'importance de travailler ces quatre stratégies régulièrement en équipes. Le fait de voir et de comprendre comment les autres élèves s'y prennent pour avoir accès au sens est une autre façon d'apprendre.

COMMENT?

Pour y arriver, il faut y aller de façon graduelle. Les élèves ne peuvent être autonomes tout de suite. C'est pourquoi l'enseignant doit modéliser toutes les étapes avant de placer les élèves en petits groupes et de les guider dans l'application des stratégies et dans leurs réflexions. Cela demande beaucoup de pratiques avant de le faire de façon autonome, mais cela en vaut la peine puisque ça **augmente la compréhension**.

QUAND?

Un lecteur efficace devrait utiliser les 4 stratégies chaque fois qu'il lit afin d'être toujours en interaction avec le texte.

Sources :

GIASSON, J. (1995). *La lecture, de la théorie à la pratique*, Gaëtan Morin Éditeur.

OCZKUS, L. D. (2010). Adaptation de Brian Svenningsen. *L'enseignement réciproque, Quatre stratégies pour améliorer la compréhension en lecture*, Chenelière Éducation, Didactique – Langue et communication.

Atelier.on.ca, ressources pédagogiques en ligne.

Propositions de démarches :

1. Modélisation par l'enseignant des quatre stratégies à l'aide du premier paragraphe d'un texte.
2. Pratique guidée : vérifier la compréhension des élèves en travaillant à partir des paragraphes suivants.
3. Fournir de multiples occasions de se pratiquer afin de développer et d'automatiser les stratégies. Il peut être intéressant, pendant la période d'entraînement, de pratiquer les 4 stratégies de l'enseignement réciproque à l'aide d'un paragraphe ou deux tous les jours.
4. Amener graduellement les élèves à appliquer les stratégies dans des textes plus longs.

Plusieurs alternatives s'offrent à vous :

A- Un élève est le mini-prof et modélise l'utilisation des quatre stratégies.	
Enseignant	Élèves
Quels indices peuvent vous aider à prédire ?	Le mini-prof commence par prédire le contenu du paragraphe et demande ensuite à ses pairs, s'ils ont d'autres prédictions à formuler.
Avez-vous des questions sur la stratégie?	
Lisez le deuxième paragraphe et surlignez les mots ou les parties de texte que vous trouvez difficiles (clarifier). Si l'élève n'arrive pas à faire la clarification : « Est-ce que quelqu'un peut l'aider? Est-ce que cela t'a aidé à comprendre? »	Une fois que tout le monde a suivi la consigne, le mini-prof fait part des éléments qu'il veut clarifier et explique quelles stratégies il utilise pour le faire. Le mini-prof demande à ses pairs s'ils ont des mots ou passages qu'ils veulent clarifier.
Avez-vous des questions sur la stratégie?	
Quelles questions pourrais-tu te poser pour vérifier ta compréhension? (Questionner) Si l'élève n'arrive pas à se poser des questions : « Est-ce que quelqu'un peut l'aider? Quelles questions pourrions-nous poser (Qui? Quoi? Où? Quand? ...)? Est-ce que cela t'a aidé à comprendre? »	Le mini-prof fait part de ses questions et réponses à ses camarades. Il voit avec les autres élèves s'ils ont des questions qui n'ont pas été demandées.
Avez-vous des questions sur la stratégie?	

A- (SUITE) Un élève est le mini-prof et modélise l'utilisation des quatre stratégies.	
Enseignant	Élèves
Ressors l'idée principale du paragraphe en quelques mots ou phrases. Si l'élève n'arrive pas à résumer: « Est-ce que quelqu'un peut l'aider?, Est-ce que cela t'a aidé à comprendre? » Avez-vous des questions sur la stratégie?	Le mini-prof résume le paragraphe qu'il vient de lire et vérifie auprès de ses camarades s'ils sont d'accord avec son résumé.
L'enseignant demande aux élèves de se placer en équipe et de faire le paragraphe suivant. Il circule afin de donner une rétroaction immédiate à toutes les équipes.	Les élèves s'entraînent à utiliser les quatre stratégies comme démontrées dans le modelage.
B- Choisir 4 élèves pour une démonstration devant le groupe et donner la responsabilité d'une stratégie à chacun.	
L'enseignant guide les élèves dans l'application des stratégies et donne une rétroaction immédiate (voir le déroulement suggéré en A).	Chacun leur tour, les élèves verbalisent et démontrent l'utilisation qu'ils font de leur stratégie.
C- En grand groupe, l'enseignante, par des questions, amène les élèves à pratiquer les 4 stratégies.	

TUTORAT PAR LES PAIRS

Gauthier, Bissonnette et Richard (2013), ont démontré, par l'analyse de nombreux résultats de recherche que l'enseignement explicite et le tutorat par les pairs étaient les deux méthodes d'enseignement les plus efficaces en lecture, en écriture et en mathématique.

« Le tutorat par les pairs c'est une manière d'enseigner qui consiste à utiliser les élèves comme « co-enseignants » afin de les amener à devenir progressivement leur propre enseignant, ainsi qu'à contrôler et autoréguler leur apprentissage. »

Gauthier, C. Bissonnette, S. Richard, M. (2013), *Enseignement explicite et réussite des élèves, La gestion des apprentissages*, ERPI Éducation.

ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE

QUOI?

L'enseignement stratégique s'inscrit dans le courant de la psychologie cognitive qui s'intéresse aux conditions permettant l'acquisition, l'intégration et le transfert ainsi qu'aux stratégies d'enseignement favorisant la construction des connaissances. Afin de planifier l'enseignement et l'apprentissage, l'enseignant devrait s'appuyer sur cinq principes. L'apprentissage :

- est un processus actif et constructif;
- exige que l'apprenant fasse des liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures;
- requiert la réorganisation constante des connaissances;
- concerne autant les stratégies cognitives que métacognitives;
- concerne autant les connaissances déclaratives (le quoi), procédurales (le comment) que conditionnelles (le quand et le pourquoi)¹.

Modèle de l'enseignement stratégique

AVANT

PRÉPARATION

- Déterminer l'intention pédagogique poursuivie.
- Travailler à partir de contextes d'apprentissages significatifs.
- Présenter l'objectif d'apprentissage aux élèves et l'évaluation prévue.
- Présenter le matériel disponible pour accomplir la tâche.
- Activer les connaissances antérieures.

PENDANT

RÉALISATION

- Identification de la stratégie.
- Modelage de l'utilisation de la stratégie : Quoi? Pourquoi? Comment? Quand?
- Pratique guidée : les élèves mettent la stratégie en pratique et l'enseignant donne des rétroactions immédiates.
- Pratique coopérative : les élèves mettent en pratique la stratégie, en discutent entre eux, justifient leurs actions, comparent et confrontent leurs façons de faire dans le but de changer leurs perspectives².
- Pratique autonome.

APRÈS

INTÉGRATION

- Application et transfert : l'enseignant observe le degré de maîtrise de l'élève, il l'aide à organiser ses connaissances, il discute avec lui des différents contextes de réinvestissement^{2 (Quand?)}.

¹ TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, p. 34.

² Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2008). *Projet pancanadien de français langue première, Stratégies en lecture et en écriture, Maternelle à la 12^e année*, Montréal : Chenelière Éducation, p. 13.

LE DÉPISTAGE

La démarche proposée par le *Référentiel d'intervention en lecture chez les élèves de 10 à 15 ans* préconise une étape de prise d'information et d'interprétation. Outre le suivi des progrès des élèves et la régulation de l'enseignement, cette étape prévoit aussi un dépistage des difficultés en lecture **trois fois par année** pour **tous les élèves**. Cette opération permettra à l'enseignant de :

- repérer les difficultés en lecture des élèves;
- préciser les besoins des élèves;
- dresser le portrait de classe en lecture;
- planifier le soutien adéquat pour que tous les élèves progressent de façon satisfaisante;
- former les sous-groupes d'élèves pour l'enseignement intensif.

Le dépistage devrait permettre de recueillir de l'information sur trois sphères : **l'identification des mots, la fluidité et la compréhension**. Bien que la recherche distingue cinq sphères d'interventions en lecture chez les 10-15 ans, il n'est pas nécessaire d'observer chacune d'elles pour repérer les élèves qui ont besoin de soutien en lecture. Par contre, la motivation et l'engagement ainsi que le vocabulaire feront aussi partie de la planification de l'enseignement. Le tableau suivant, extrait du *Référentiel en lecture* à la page 17, propose des précisions sur le dépistage.

Tableau 2 - Précisions sur le dépistage dans le cadre de la démarche d'intervention

Objectifs	• Offrir un enseignement qui répond aux besoins des élèves • Repérer les élèves qui ont besoin de soutien pour développer leur compétence à lire • Dresser le portrait de la classe en lecture à l'aide des paliers des sphères d'intervention • Fournir un maximum d'information à un coût organisationnel raisonnable
Éléments évalués	• Des éléments précis des sphères d'intervention <i>identification des mots, fluidité de la lecture orale et compréhension</i>
Textes utilisés	• Des textes comparables à ceux habituellement utilisés pour l'enseignement à ce niveau scolaire
Intervenants	• L'enseignant • Collaboration possible d'autres intervenants scolaires

Le Référentiel en lecture suggère aussi des façons d'évaluer les trois sphères ciblées pour le dépistage.

Tableau 17 - Suggestions de façons d'évaluer les trois sphères d'intervention qui permettent de réaliser le dépistage en lecture

Identification des mots	Fluidité	Compréhension
• Questionnement • Analyse de la lecture orale	• Analyse de la lecture orale	• Lecture silencieuse • Questionnement ou rappel de texte, ou les deux

MELS, (2012). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*, p. 70.

L'évaluation de l'identification des mots et les outils

La cueillette d'information devrait, dans ce cas-ci, permettre de savoir si l'élève connaît des ressources qui lui permettent d'identifier des mots nouveaux et, bien sûr, s'il est en mesure de les utiliser efficacement. L'enseignant devra, pour récolter de telles informations, écouter la lecture orale de l'élève.

Tableau - Résumé des suggestions pour évaluer l'identification des mots

Sphère	Suggestions de façon d'évaluer	Suggestions de prises d'information
L'identification des mots	➤ Questionnement. (Que fais-tu lorsque tu rencontres un mot difficile pendant que tu lis ?)	Utiliser une grille pour noter les ressources que l'élève nomme ou noter ses réponses.
	➤ Analyse de la lecture orale. (Observer si l'élève identifie les mots efficacement pour son niveau scolaire.)	Annoter une copie du texte lu par l'élève ou utiliser une grille d'observation.

Le *Référentiel d'intervention en lecture* propose quelques outils pour évaluer l'identification des mots et interpréter les résultats obtenus. D'abord, une grille d'observation à cocher permettant d'identifier les comportements observés. Avec cette grille, l'enseignant sera en mesure de se prononcer à savoir si l'élève est un lecteur efficace ou en difficulté. Cette grille est disponible à l'annexe 5 (p. 85-86) du *Référentiel en lecture*. Il pourra également situer l'élève dans les paliers reliés à cette sphère d'intervention disponibles à la page 90 du *Référentiel en lecture* ou à l'annexe 1.D.

Il existe aussi d'autres façons d'évaluer l'efficacité des ressources mobilisées par les élèves de 10 à 15 ans en identification des mots. Par exemple, l'enseignant pourrait calculer le pourcentage de précision de l'élève et ainsi situer l'élève parmi les trois niveaux d'autonomie de lecture vis-à-vis d'un texte de son niveau scolaire. Une grille comme la suivante permettra d'effectuer ce calcul rapidement.

Calcul du pourcentage de précision			
	-		=
Total de mots lus		Méprises	Mots lus correctement
Exemple : 100 mots lus - 10 méprises = 90 mots lus correctement			
	÷		X100 =
Mots lus correctement		Total de mots lus	Taux de précision
Exemple : (90 ÷ 100) X 100 = 90% de précision			

Pour effectuer ce calcul adéquatement, l'enseignant devrait considérer les éléments suivant comme des méprises : les omissions, les ajouts, les substitutions ainsi que les mots lus par l'enseignant. Par contre, les répétitions, les hésitations, les autocorrections et les erreurs de prononciations ne devront pas être considérées comme des méprises.

Lorsqu'un élève obtiendra un taux de précision de 96% et plus, l'enseignant pourra considérer que le texte présenté se situait au niveau d'autonomie de l'élève. Lorsque le taux de précision se situera entre 90 et 95% cela signifiera que le texte se situait au niveau d'apprentissage pour cet élève. Enfin, un taux de précision de 89% indiquera que le texte correspond au niveau de frustration de l'élève. Plus le taux de précision est bas, plus le texte risque d'être trop difficile pour permettre un niveau de compréhension maximal ou l'effort en identification des mots demande trop d'énergie cognitive à l'élève pour que ce dernier puisse comprendre le texte en profondeur.

Pour documenter l'efficacité de l'utilisation des stratégies d'identification des mots, l'enseignant pourra ajouter à la grille et au palier la réponse que l'élève lui fournira à la question suivante : « Que fais-tu lorsque tu rencontres un mot difficile pendant que tu lis ? » Le Tableau 8 de la page 38 du *Référentiel en lecture* aidera l'enseignant à évaluer l'inventaire des ressources de l'élève.

Tableau 18 - Pistes pour guider l'interprétation de l'information recueillie auprès des élèves qui ont de la difficulté à identifier les mots nouveaux

Questions	Pistes d'interprétation	Pistes d'intervention
L'élève connaît-il des ressources variées pour identifier les mots nouveaux ? Lesquelles ?	• Oui. L'élève connaît les ressources enseignées. • Non. L'élève ne connaît pas les ressources enseignées. • L'élève connaît quelques-unes des ressources enseignées (en dresser la liste).	• Si l'élève connaît les ressources mais qu'il est tout de même en difficulté, il faut le soutenir pour qu'il puisse les utiliser efficacement dans des contextes variés. • Si l'élève ne connaît pas toutes les ressources enseignées, il faut lui enseigner à nouveau celles qu'il ne connaît pas.
L'élève utilise-t-il des ressources variées pour identifier les mots nouveaux en situation de lecture orale autonome ? Est-ce qu'il le fait efficacement ?	• Oui. L'élève utilise des ressources variées. Cependant, elles sont inefficaces pour identifier les mots adéquatement. • Non. L'élève utilise un nombre restreint de ressources. Elles sont parfois efficaces, parfois inefficaces.	• Si l'élève utilise une variété de ressources de façon inefficace, il faut le soutenir pour qu'il les utilise efficacement. • Si l'élève utilise un nombre restreint de ressources, il faut augmenter son répertoire de ressources et le soutenir pour qu'il les utilise de façon efficace.
L'élève néglige-t-il d'utiliser les ressources déjà enseignées en classe pour identifier les mots nouveaux ? Lesquelles ?	• Oui. L'élève emploie un nombre restreint de ressources (en dresser la liste).	• Il faut lui enseigner de nouveau l'utilisation des ressources déjà enseignées.

Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans, p. 71

L'évaluation de la fluidité et les outils

Pour cette sphère, la cueillette d'information devrait renseigner l'enseignant à savoir si l'élève lit à une vitesse adéquate et s'il utilise efficacement les stratégies en lien avec les autres composantes de la fluidité (exactitude, lecture par groupes de mots, ponctuation, expression et intonation).

Pour évaluer la vitesse de lecture orale, l'enseignant pourrait effectuer une appréciation qualitative ou quantitative. Pour l'évaluation qualitative, l'enseignant doit se positionner à savoir si la vitesse de lecture était adéquate ou non pour le texte proposé. Pour une évaluation quantitative de la vitesse, l'enseignant doit calculer le nombre de mots lus en une minute. Il pourra ensuite comparer le résultat à des normes établies (par exemples DIBELS). Il faut savoir qu'un lecteur est considéré autonome lorsqu'il lit entre 80 et 100 mots par minute² et qu'il ne faudrait pas viser dépasser 150 mots par minutes pour la lecture orale puisque ce chiffre correspond à la vitesse d'une conversation normale³. Par contre, la vitesse de lecture silencieuse continuera de se développer bien au-delà.

Pour ce qui est des autres dimensions de la fluidité en lecture, l'enseignant effectuera une appréciation qualitative. L'enseignant pourra utiliser la section *Fluidité* de la grille d'observation de l'annexe 5 (p. 85-86) du *Référentiel en lecture* pour cela. Encore une fois, d'autres possibilités s'offrent à lui. Par exemple, certaines grilles d'évaluation permettent d'évaluer la qualité de la lecture orale de l'élève en le situant dans des niveaux.

Tableau - Résumé des suggestions pour évaluer la fluidité

Sphère	Suggestions de façon d'évaluer	Suggestions de prises d'information
La fluidité	➤ Analyse de la lecture orale. ➤ Évaluer la vitesse de lecture. ➤ Évaluer l'exactitude. ➤ Observer l'intonation, l'expression et la lecture par groupes de mots signifiants.	Calculer le nombre de mots correctement lus par minute. Apprécier la lecture par groupes de mots, le respect de la ponctuation, l'expression et l'intonation.

² Strickland, D. S. et al. (2009). P. 124.

³ Giasson, J. (2011), p. 226

Tableau 19 - Pistes pour guider l'interprétation de l'information recueillie auprès des élèves qui ont de la difficulté à lire avec fluidité

Questions	Pistes d'interprétation	Pistes d'intervention
L'élève doit-il identifier un nombre trop élevé de mots nouveaux pour que sa lecture soit fluide ?	Les textes et les livres proposés en classe présentent un défi trop grand lorsque cet élève doit les lire de façon autonome.	- Proposer des ajustements³² pour lui donner accès aux textes proposés en classe - Offrir des textes et des livres de niveaux de complexité variés en classe - Enseigner à l'élève des ressources permettant d'identifier les mots nouveaux - Soutenir la fluidité par la pratique de la lecture orale répétée (voir la partie <i>Intervention</i>)
L'élève lit-il par groupes de mots signifiants ? Si non, lit-il mot à mot, par groupes de deux ou trois mots ?	Si l'élève ne lit pas par groupes de mots signifiants, il se peut qu'il : - doive identifier un trop grand nombre de mots ; - ne soit pas en recherche de sens ; - soit en surcharge cognitive pour identifier les mots nouveaux.	- Enseigner les stratégies de la fluidité orale - Rappeler que lire, c'est donner du sens aux apprentissages - Enseigner les ressources pour identifier les mots nouveaux
L'élève est-il en recherche de sens ?	L'élève n'est pas en recherche de sens parce qu'il : - est en surcharge cognitive pour identifier les mots nouveaux ; - ne partage pas la conception que la lecture est une construction de sens.	- Enseigner les stratégies de la fluidité orale - Rappeler que lire, c'est donner du sens aux apprentissages - Enseigner les ressources permettant d'identifier les mots nouveaux

Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans, p. 73

L'évaluation de la compréhension et les outils

Lorsque l'enseignant évalue la compréhension, il doit chercher à savoir si l'élève :

- comprend les textes et les livres qu'on lui propose à l'école;
- connait des stratégies cognitives et métacognitives pour favoriser sa compréhension;
- mobilise efficacement les stratégies cognitives et métacognitives en contexte.

Pour y arriver, deux types d'évaluation de la compréhension sont suggérées dans le Référentiel en lecture :

➞ Évaluer la compréhension par le questionnement oral ou écrit

Quelques questions ouvertes, ciblant plusieurs types de compréhension, suffiront à évaluer la compréhension. L'enseignant peut donc questionner l'information explicite et implicite. Il pourrait aussi poser des questions d'élaboration qui demandent de faire des liens entre le texte et les expériences personnelles du lecteur, de faire des hypothèses, d'interpréter, de prédire ou de se mettre dans la peau d'un personnage.

➔ Évaluer par le rappel de texte

Une deuxième possibilité s'offre à l'enseignant pour évaluer la compréhension : le rappel de texte. Pour ce faire, l'enseignant annoncera, avant que l'élève débute la lecture du texte, qu'il le questionnera après sa lecture afin d'évaluer sa compréhension. L'enseignant lancera donc le rappel par une question générale du type : « Peux-tu me dire de quoi parlait ce texte ? » Dans l'éventualité d'un rappel bref, l'enseignant pourra soutenir l'élève par des questions comme « Est-il arrivé autre chose ? » ou « Est-ce que c'est tout ? » ou « Y a-t-il d'autres informations que tu n'as pas encore nommées ? »

L'enseignant pourrait ensuite situer l'élève dans une grille de nature qualitative, quelques-unes étant proposées par la communauté de chercheurs. L'enseignant pourrait également évaluer de façon quantitative en listant les éléments importants du récit au préalable et en leur accordant chacun deux points, par exemple. De cette façon, l'enseignant pourra accorder un pourcentage témoignant de la quantité d'éléments compris par l'élève.

Un texte narratif ou courant pourrait être utilisé. Par contre, la structure plus familière du texte narratif en fait un choix parce qu'il s'avérera plus facile à résumer.

➔ Évaluer l'utilisation des stratégies

L'enseignant pourra questionner, à l'oral ou à l'écrit, l'utilisation que l'élève fait de différentes stratégies de compréhension, des stratégies permettant de résoudre les problèmes de compréhension et des stratégies métacognitives.

Stratégies de compréhension	▪ Se donner une intention de lecture ▪ Survoler le texte avant la lecture ▪ Déterminer sa manière de lire ▪ Faire des prédictions ▪ Vérifier ses hypothèses ▪ Réagir au texte ▪ Etc.
Stratégies de résolution des problèmes de compréhension	▪ Pour résoudre les problèmes de compréhension liés à un mot ▪ Pour résoudre les problèmes de compréhension liés aux idées contenues dans le texte ▪ Pour résoudre les problèmes de compréhension liés aux informations qui entrent en conflit avec mes connaissances antérieures ▪ Pour résoudre les problèmes de compréhension liés à un manque d'information dans le texte ou à des informations imprécises.
Stratégies métacognitives	▪ Détecter les pertes de compréhension. ▪ Évaluer son efficacité à résoudre les problèmes de compréhension ▪ Évaluer la suffisance des stratégies de compréhension utilisées. ▪ S'autoévaluer et se fixer un objectif. ▪ Etc.

MELS, (2012), *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*, p. 75-76.

Tableau – Exemples de questions pour évaluer l’efficacité des stratégies cognitives et métacognitives

o	Lorsque tu rencontres un mot que tu ne connais pas et que tu ne sais pas ce qu’il veut dire, que fais-tu ou que pourrais-tu faire pour en comprendre le sens ?
o	Que conseillerais-tu de faire à un autre élève qui ne comprend pas le sens d’un mot ou de tel mot?
o	Que fais-tu pour t’assurer que tu as bien compris le sens d’un passage du texte?
o	Quelles actions suggérerais-tu à un autre élève pour s’assurer qu’il a bien compris le sens d’un passage ou d’un paragraphe du texte ?
o	Arrives-tu facilement, moyennement ou difficilement à identifier les pertes de compréhension ? Explique.
o	Est-ce que tu trouves que tu es efficace pour retrouver le sens lorsque tu l’as perdu ? Pourquoi affirmes-tu cela ?
o	As-tu fait tout ce que tu pouvais faire pour bien comprendre ce texte ? Si non, qu’aurais-tu pu faire d’autre ?
o	À la lumière de la lecture que tu viens de terminer, comment pourrais-tu faire pour t’assurer d’avoir une compréhension approfondie lorsque tu auras à lire un autre texte ?
o	As-tu utilisé davantage de moyens pour mieux comprendre le texte que la dernière fois ? Explique.

Tableau – Résumé des suggestions pour évaluer la compréhension

Sphère	Suggestions de façon d’évaluer	Suggestions de prises d’information
La compréhension	➤ Questionnement (par écrit ou oralement, poser quelques questions pour vérifier si l’élève a une compréhension adéquate. Vérifier la compréhension de l’information implicite et explicite et la capacité à élaborer une réponse en établissant des liens entre ses expériences et le contenu du texte. Favoriser les questions ouvertes).	Si par écrit, observer les réponses de l’élève, si à l’oral, noter les réponses données ou servez-vous d’une grille.
Est-ce que l’élève comprend les textes et les livres proposés ?		Énoncés à cocher (les éléments rappelés, les informations importantes, la structure du récit). Noter ou enregistrer le verbatim de l’élève.
Est-ce que l’élève connaît des stratégies cognitives et métacognitives pour favoriser sa compréhension?		Liste des stratégies à cocher, questionnaire, noter les réponses de l’élève.
Est-ce que l’élève mobilise efficacement les stratégies cognitives et métacognitives en contexte?	➤ Le rappel oral de texte. (Peux-tu me dire de quoi parlait le texte que tu viens de lire ?)	
	➤ Question sur les stratégies : voir tableau 1.2	

Tableau 20 - Pistes pour guider l'interprétation de l'information recueillie auprès des élèves qui ont de la difficulté à comprendre les textes proposés en classe

Questions	Pistes d'interprétation	Pistes d'intervention
L'élève démontre-t-il une compréhension correcte, bien que partielle, du texte ?	L'élève a besoin de soutien pour comprendre le texte en entier.	Enseigner les stratégies pour comprendre le texte en entier
L'élève démontre une compréhension incorrecte du texte.	L'élève n'arrive pas à résoudre efficacement les problèmes de compréhension des mots, des parties du texte ou du texte en entier.	Enseigner les stratégies de compréhension des mots, des parties du texte ou du texte en entier

Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans, p. 77

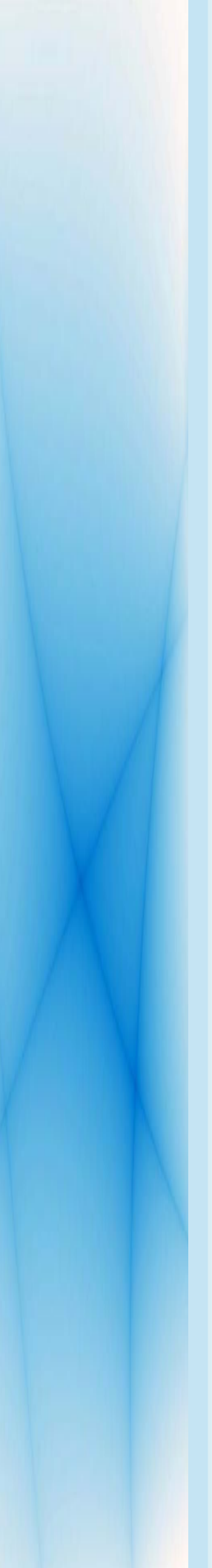
Le portrait de classe

À la suite du dépistage, en fonction des sphères d'intervention, vous pourrez identifier les forces et défis d'un groupe d'élèves et en avoir une vue d'ensemble. Cela facilitera ainsi la planification des notions à privilégier avec l'ensemble du groupe ainsi que la formation des sous-groupes de besoins semblables pour l'enseignement intensif.

Nom de l'élève	Identification des mots	Fluidité de la lecture orale	Compréhension	Vocabulaire	Motivation
1. Andréanne	4	5	2		
2. Lucie	4	5	5		
3. Julien	2	2	2		
4. Arnaud	5	5	5		
5. Steve	5	5	3		
6. Alice	3	3	4		
7. Julie	4	4	4		
8. Cybelle	4	5	5		
9. Luis	5	4	4		
10. Océane	1	2	4		
11. Lili-Rose	5	5	5		
12. Antoine	4	4	4		
13. Maude	4	5	4		
14. Étienne	5	4	5		
15. Pierre-Luc	2	2	3		
16. Léa	4	4	5		
17. Jeanne	4	5	4		
18. Éric	5	5	5		
19. Louis-Philippe	5	5	4		
20. Louis-Alexandre	2	2	1		
21. Laura	4	5	5		

1 Identification des mots	+	-
2 Fluidité de la lecture orale	+	-
3 Compréhension	+	-
4 Vocabulaire	+	-
5 Motivation et engagement dans les tâches de lecture	+	-

Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans, pp.82-83



SPHÈRE

IDENTIFICATION DES MOTS

L'IDENTIFICATION DES MOTS

Définition

Chez les élèves de 10 à 15 ans, identifier des mots nouveaux réfère à l'habileté à effectuer correctement l'ensemble des correspondances graphophonétiques dans les textes, utiliser une variété de stratégies pour identifier les mots nouveaux, utiliser les marques morphologiques et faire l'analyse sémantique des mots (*Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*).

Éléments à observer et sur lesquels intervenir

Lecteur compétent	☑	Lecteur en difficulté	☑
Identifie correctement la majorité des mots nouveaux, même les mots multisyllabiques (de trois syllabes ou plus).	☐	Identifie correctement la majorité des mots courts (une ou deux syllabes), mais identifie difficilement ou incorrectement les mots multisyllabiques (de trois syllabes ou plus).	☐
Décode efficacement les graphèmes ou les syllabes complexes.	☐	Décode difficilement les graphèmes ou les syllabes complexes.	☐
Effectue la syllabation des mots multisyllabiques.	☐	Effectue incorrectement la syllabation des mots multisyllabiques.	☐
Effectue correctement les correspondances graphophonétiques.	☐	Effectue incorrectement certaines correspondances graphophonétiques.	☐
Lit les marques morphologiques audibles.	☐	Lit des marques morphologiques non audibles.	☐

Tiré du *Référentiel en lecture pour les 10-15 ans*, p. 85, MELS 2012

Activités favorisant le développement de l'identification des mots

SELON KAMIL (2003)

Les éléments suivants doivent faire partie de l'enseignement de l'identification des mots :

- Un enseignement systématique, explicite et direct;
- Un enseignement réflexif;
- De fréquentes occasions de pratiquer l'identification de mots en contexte;
- Des liens entre l'analyse des mots, leur identification et l'accès au sens.

Selon deux façons de faire :

- L'enseignement de l'utilisation efficace de ressources variées;
- La pratique de la lecture orale avec soutien.

SELON RÉFÉRENTIEL D'INTERVENTION EN LECTURE POUR LES ÉLÈVES DE 10 À 15 ANS

Tableau 8 - Ressources¹² permettant d'identifier les mots nouveaux

Indices	Stratégies qui s'y rattachent
Sémantique	• Anticiper un mot ou un groupe de mots à partir de ce qui précède • Identifier des mots nouveaux en combinant plusieurs sources d'information (mots situés avant et après, illustrations ou schémas) • Repérer les mots porteurs de sens • Chercher les référents des pronoms de la 3^e personne et des autres substituts • Vérifier, en contexte, la signification des marqueurs de relation et des organisateurs textuels • Émettre une hypothèse sur un terme équivalent • Cerner la partie de la définition du dictionnaire qui est appropriée au contexte • Utiliser des outils de recherche • Recourir à l'information contenue dans la phrase ou dans le texte
Graphophonétique	• Décoder en contexte les mots nouveaux lus par analyse synthèse (relations lettres-sons, syllabes) • Recourir aux correspondances graphophonologiques (relations lettres-sons) pour vérifier si les mots anticipés sont exacts • Effectuer la syllabation d'un mot
Morphologique	• Analyser la morphologie du mot (dérivation, composition, etc.) • Reconnaître la variation de la forme d'un mot (le « e » du féminin, le « s » du pluriel, le « nt » des verbes, les préfixes, les suffixes, les racines, etc.)
Syntaxique	• Analyser la phrase • Observer l'organisation générale de la phrase et l'ordre des mots pour en identifier la nature • Se servir de la structure de la phrase
Stratégies métacognitives d'identification des mots nouveaux	
• Savoir quand, pourquoi et comment utiliser les ressources pour identifier des mots nouveaux • Choisir l'indice le plus susceptible de résoudre son problème d'identification des mots nouveaux • Vérifier si son hypothèse est plausible en fonction des différents indices • Surveiller, gérer et évaluer sa capacité à identifier les mots nouveaux	

INDICES GRAPHOPHONÉTIQUES

Titre de l'activité : **EFFECTUER LA SYLLABATION D'UN MOT**

Composante (s) touchée (s)	☐ Sémantique	☒ Graphophonétique	☐ Morphologie
	☐ Syntaxe	☐ Compréhension	☐ Fluidité

Durée : Variable

PRÉPARATION	Objectif : Donner à l'élève une ressource supplémentaire lorsqu'il a de la difficulté à identifier un mot nouveau ou un mot difficile.
	Attentes : Lorsque l'élève rencontrera un mot multisyllabique qui lui pose problème, il utilisera la syllabation pour le décoder adéquatement.
	Connaissances antérieures : Qu'est-ce qu'une syllabe? Connaissances des correspondances graphophonétiques.

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

RÉALISATION	Quoi?	Je nomme la stratégie et je la décris. Syllaber un mot pour mieux le décoder. Cela signifie découper un mot en syllabes.
	Pourquoi?	J'explique l'utilité de la stratégie. Bien lire tous les mots me permet de mieux comprendre le texte. Parfois, certains mots sont plus difficiles à lire parce qu'ils sont nouveaux, très longs, d'origine étrangère, etc. Dans ces cas-là, je dois utiliser mes stratégies pour décoder les mots nouveaux. La syllabation est une bonne stratégie pour cela. L'enseignant pourrait faire appel à un contre-exemple dans lequel un mauvais décodage brime la compréhension afin d'expliquer l'utilité de la stratégie.
	Quand?	Je précise les contextes. J'utiliserai cette stratégie chaque fois que je rencontrerai un mot nouveau, un mot très long, un mot d'origine étrangère, etc. que j'ai de la difficulté à lire. L'enseignant mentionne également aux élèves que lorsqu'ils écrivent, la syllabation est utile pour savoir où placer le tiret lorsqu'il faut scinder un mot en fin de phrase.



	Comment?	Je démontre et je verbalise. 1- L'enseignant écrit une phrase au tableau pour en faire la division syllabique devant les élèves. Il décrit tout ce qui se passe dans sa tête et qui lui permet de syllaber les mots difficiles à décoder. <i>La recherche en neurolinguistique a démontré cette réalité pluridimensionnelle depuis fort longtemps.</i> Faire ressortir pour chacun des mots difficiles à décoder, les stratégies utilisées pour séparer un mot en syllabes : ➤ Les syllabes se terminent généralement par des voyelles. ➤ Si deux consonnes se suivent, normalement elles doivent être séparées de façon à ce qu'une soit dans une syllabe et l'autre, dans l'autre syllabe. ➤ Certaines consonnes ne doivent pas être séparées (bl, ch, gr, th, br, dr, ph, cl, gn, pl, tr, cr, gl, pr, vr, etc. *). * Référence : Visez juste en français, Université d'Ottawa. L'enseignant répète ce modelage à quelques reprises afin que les élèves saisissent bien dans quelles situations utiliser cette stratégie. Si les élèves ont de la difficulté à syllaber, l'enseignant pourrait faire segmenter des mots en tapant dans les mains par exemple, en parlant comme un robot, en comptant les syllabes sur leurs doigts, etc. Je fais et je guide. 1- L'enseignant écrit une nouvelle phrase au tableau et, en sollicitant l'aide des élèves à tour de rôle, il les aide à syllaber les mots difficiles à décoder. L'enseignant pourrait reprendre cette démarche à quelques reprises. 2- L'enseignant remet une autre phrase aux élèves afin que ceux-ci divisent les mots en syllabes. Cette fois, ce sont eux qui doivent lire à voix haute ce qu'ils font lorsqu'ils rencontrent un mot difficile. L'enseignant pourrait faire segmenter des mots aux élèves qui éprouvent des difficultés à le faire. Il pourrait également s'attarder aux phonèmes les plus complexes (photo, schéma, geôle, agneau, paille, plein, etc.) ainsi qu'aux préfixes et suffixes (psycho, aéro, dys, hémi, philo, etc.) ou à certains mots étrangers communs (wagon, excavation, scanneur, etc.). Les choix de l'enseignant seront basés sur ses observations et évaluations des élèves de ce sous-groupe.
INTÉGRATION		Retour sur l'information essentielle : La syllabation me permet de lire des mots difficiles à décoder. Je peux utiliser cette stratégie chaque fois que je rencontre un mot qui me pose problème.
MATÉRIEL		Une banque de quelques phrases ou de courts textes contenant des mots très longs ou avec des syllabes complexes.

INDICES GRAPHOPHONÉTIQUES

EXACTITUDE DU DÉCODAGE

Titre de l'activité : **BIEN LIRE TOUS LES MOTS**

Composante (s) touchée (s)	☒ Sémantique	☒ graphophonétique	☒ Morphologie
	☒ Syntaxe	☐ Compréhension	☐ Fluidité



Durée : Variable

PRÉPARATION

Objectif : Outiller les élèves de stratégies à utiliser lorsqu'ils rencontrent un mot nouveau ou difficile qu'ils peinent à identifier.

Attentes : À la fin, les élèves seront capables d'utiliser des stratégies précises lorsqu'ils auront de la difficulté à décoder un mot nouveau ou difficile.

Connaissances antérieures : Correspondances graphèmes/phonèmes, morphologie (préfixes, suffixes)

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Niveau 1

RÉALISATION	Quoi?	Je nomme la stratégie et je la décris. Bien lire tous les mots signifie lire tous les mots et toutes les syllabes d'un mot et utiliser la stratégie adéquate selon le contexte.
	Pourquoi?	J'explique l'utilité de la stratégie. Bien lire tous les mots m'aidera à lire de façon fluide en plus de m'assurer que je n'échappe aucune information et donc que je comprends le texte. L'enseignant pourrait démontrer pourquoi cette stratégie est utile en utilisant un contre-exemple (lecture mot à mot, fluidité entachée, voire irritante, mauvaise identification d'un mot qui mène à un bris de compréhension, etc.
	Quand?	Je précise les contextes. Chaque fois que je rencontre un mot nouveau ou difficile, j'utiliserai une stratégie me permettant d'identifier ce mot.

Comment?

Je démontre et je verbalise.

L'enseignant modélise comment il fait pour décoder tous les mots correctement pendant sa lecture en utilisant les stratégies suivantes :

1. Découper un mot en syllabes
2. Analyser la morphologie du mot (préfixe, suffixe, dérivation, composition)
3. Reconnaître la variation de la forme d'un mot (e du féminin, le s du pluriel, le *ent* du verbe)
4. Deviner un mot selon les autres mots
5. Ralentir sa lecture
6. Faire une pause avant un mot
7. Vérifier si le mot lu a du sens dans la phrase
8. Demander à quelqu'un de lire le mot pour nous une première fois
9. Se reprendre si on a mal lu

Modelage

Note : Toutes ces stratégies ne devraient pas être enseignées en même temps. Plusieurs modelages seront nécessaires pour un enseignement graduel.

L'enseignant pourrait utiliser le texte *La Route des baleines* disponible à l'annexe 2.A.

Le terrain de jeux des baleines s'offre à vous dans les régions de Ma...(oh! C'est un mot que je ne connais pas. Je vais le lire par syllabes) Ma/ni/cou/a/gan (Je le relis Manicouagan) [...]

La Route des Baleines longue la rive nord (longue la rive nord ? Ça n'a pas de sens...)
La Route des Baleines LON/GE la rive nord de l'estuaire... (ç'a plus de sens comme ça!)

Le soutien d'un support visuel pourrait aider à illustrer l'utilisation de la stratégie.

Pendant ce temps, les élèves suivent le texte en lisant silencieusement pour s'imprégner de la stratégie enseignée.

Pratique guidée

Je fais et je guide.

L'enseignant distribue le texte *Route de la Nouvelle-France* (annexe 2.a) et demande à un élève de lire les trois premières phrases à haute voix en faisant part à la classe de son utilisation de la stratégie. Si l'élève lit un mot multisyllabique sans faire part de son processus, l'enseignant l'arrête et lui demande comment il aurait pu faire pour décoder ce mot s'il avait rencontré des difficultés. L'enseignant pourrait aussi questionner l'élève qui se reprend : « *Pourquoi relis-tu ce passage ? Parce que ça n'avait pas de sens...* »

Répéter l'exercice avec la dernière phrase lue par un autre élève.

L'enseignant se doit d'offrir des rétroactions correctives lors des interventions afin d'éviter que les élèves enregistrent de mauvais comportements de lecteur.

	Pratique guidée Pratique coopérative. Les élèves sont placés en équipe de deux et prennent le texte <i>Route du Fjord</i> (paragraphe 1, annexe 2.a). Un élève fait une lecture à voix haute. Son coéquipier, qui joue le rôle de mentor, l'aide à décoder certains mots s'il éprouve des difficultés (l'aider à syllaber un mot, lui signaler qu'il s'est trompé, lui souffler un mot, etc.). Ensuite, l'élève reprend la lecture du texte en tentant de bien décoder tous les mots. La lecture pourrait être reprise plus d'une fois si l'élève fait plusieurs erreurs. Ensuite, on inverse les rôles et le deuxième élève s'exécute en lisant le texte <i>Route du Fjord</i> (paragraphe 2, annexe 2.a). L'enseignant circule afin d'offrir des rétroactions immédiates aux élèves.
	Pratique autonome L'élève fait seul. L'enseignant offre de multiples occasions de s'exercer.
INTÉGRATION	Retour sur l'information essentielle Le décodage est souvent le premier pas d'une bonne compréhension en lecture. Parfois certains mots posent problème même aux lecteurs les plus habiles. Il est donc important de connaître les différentes stratégies possibles.
MATÉRIEL	Les textes de l'annexe 2.a-b-c coupés et reliés.



ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Niveau 2

PRÉPARATION

Objectif

Voir niveau 1

Attentes

Au niveau 2, les objectifs et les attentes doivent être les mêmes qu'au niveau 1.

Connaissances antérieures : Correspondances graphèmes/phonèmes, morphologie (préfixes, suffixes)

RÉALISATION

Quoi?

Lorsque vous constatez que les élèves ont des difficultés, malgré les activités de modelage et de pratiques efficaces au niveau 1, revoir, la stratégie de façon encore plus explicite, en morcelant davantage.

Pourquoi?

Quand?

Mêmes objectifs qu'au niveau 1.

Comment?

Modelage

Je démontre et je verbalise.

Reprendre le modelage des stratégies de décodage avec les textes suivants disponibles à l'annexe 2.b-c :

*La Route des Navigateurs
La Route des Sommets
La Route des Montagnes
Le Chemin du Roy
La Route des rivières
La Route des Montagnes
La Route du Fleuve*

Pratique guidée

Je fais et je guide.

L'enseignant distribue un texte parmi les précédents ou un autre texte de son choix aux élèves du sous-groupe. Un élève lit le premier paragraphe du texte et, à mesure qu'il rencontre un mot nouveau ou difficile, il verbalise son utilisation des stratégies de décodage. L'enseignant offre des rétroactions correctives immédiates et aide l'élève dans son utilisation des stratégies lorsque cela est nécessaire. Ensuite, un autre élève lit la suite du texte ou un autre des textes de l'annexe 2.

Cette routine sera reprise plusieurs fois pour multiplier les occasions d'utilisation des stratégies et atteindre l'automatisation. L'enseignant pourrait revenir en modelage si nécessaire.

INTÉGRATION

Retour sur l'information essentielle :

Le décodage est souvent le premier pas d'une bonne compréhension en lecture. Parfois certains mots posent problème même aux lecteurs les plus habiles. Il est donc important de connaître les différentes stratégies possibles.

MATÉRIEL

Les textes de l'annexe 2.a-b-c coupés et reliés.

D'autres courts textes si nécessaire.

INDICES SÉMANTIQUES

IDENTIFIER DES MOTS NOUVEAUX

Titre de l'activité : **STRATÉGIE DE DÉPANNAGE EN VOCABULAIRE**

Composante (s) touchée (s)	☒ Sémantique	☐ Graphophonétique	☐ Morphologie
	☐ Syntaxe	☐ Compréhension	☒ Vocabulaire



Durée : Variable

PRÉPARATION

Objectif : L'élève sera capable de résoudre la plupart de ses problèmes lorsqu'il rencontrera un mot nouveau.

Attentes : Lorsque l'élève rencontrera un mot nouveau, il sera en mesure de s'arrêter pour faire une mise au point dans le but de comprendre le mot et de poursuivre sa lecture.

Connaissances antérieures : Les indices graphophonétiques (relation lettres-sons, syllabes), les indices morphologiques (préfixes, suffixes, racines, etc.)
Consultez *La progression des apprentissages en français*, (Primaire) pour plus de détails.

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Niveau 1

RÉALISATION	Quoi?	Je nomme la stratégie et je la décris. J'utilise la stratégie de dépannage en vocabulaire pour trouver le sens d'un mot : 1. Je me demande si j'ai déjà rencontré ce mot dans un autre contexte. 2. Je vérifie dans le mot s'il y a un indice. 3. Je vérifie dans la phrase s'il y a un indice. 4. Je vérifie dans les phrases juste avant ou juste après s'il y a un indice. 5. Si je n'ai pas encore trouvé le sens, je cherche dans le dictionnaire ou dans un autre outil de référence pour connaître la signification du mot.
	Pourquoi?	J'explique l'utilité de la stratégie. Comprendre les mots nouveaux ou difficiles permet de mieux comprendre le texte.
	Quand?	Je précise les contextes. Chaque fois que je rencontre un mot dont je ne connais pas le sens, j'utilise les stratégies de mise au point jusqu'à ce que je trouve le sens du mot nouveau.

Comment?

Je démontre et je verbalise.

Note : Le modelage qui suit se veut un exemple de l'utilisation de cette stratégie. Il n'est pas recommandé de reproduire tel quel ce modelage si vous ne lisez pas ce roman. Par contre, vous pourrez vous en inspirer pour modeler l'utilisation de la stratégie lors des lectures quotidiennes dans votre classe.

Pendant une lecture à haute voix, profiter de la présence d'un mot difficile pour modeler la séquence de dépannage. Puisqu'il s'agit d'une stratégie en séquence, selon les mots rencontrés, parfois le lecteur trouvera ce qu'il cherche à l'étape 1 alors que la fois suivante, il devra passer par toutes les étapes pour y arriver. Dans ce contexte, il devient périlleux de modeler une des cinq stratégies à la fois.

«[...] De un, Abélard ne peut supporter l'idée qu'une fille de quinze ans puisse avoir été enlevée. Même après trente ans de carrière, ça l'ébranle.

- Mais qu'est-ce qu'ils ont dans la tête, ces malades ?

De deux, il abhorre Harry. »

« Abhorre » ? Je ne connais pas ce mot. Qu'est-ce que ça veut dire ? Si je m'arrête et je pense : Est-ce que j'ai déjà rencontré ce mot ? Je ne crois, pas. Je ne le connais pas.

Je vais regarder dans le mot s'il y a un petit mot que je connais. Abhorre. Non, il n'y en a pas... Il n'y a pas de préfixe, pas du suffixe non plus. Humm ! C'est un mot difficile.

Je vais regarder juste avant ou juste après le mot pour voir s'il y a un indice sur le sens de « abhorre ». Je relis.

« De deux, il abhorre Harry. »

Humm... La phrase est courte, il n'y a pas beaucoup de mots. Je vais remonter un peu plus loin. Je vais relire depuis les trois étoiles...

« Une heure auparavant, ...

De un, Abélard ne peut supporter l'idée qu'une fille de quinze ans puisse avoir été enlevée. »

De un... De deux... Est-ce qu'il y a un lien entre ces deux phrases ? Peut-être, mais ça ne m'en dit pas plus sur « abhorre ». Je vais continuer ma lecture, peut-être qu'il y aura un indice.

« L'écolo au bras atrophié... [...]

De trois, le flic hait ces familles... »

De trois... Je reconnais ça. Tantôt, j'ai lu, « De un... De deux... De trois le flic hait. Le flic, et il, c'est le même personnage. Il doit bien y avoir un lien s'il y a un, deux, trois... Un, il ne peut supporter. Deux, il abhorre. Trois, il hait. Je ne suis pas certain, mais « ne peut supporter » et « hait » ça veut dire la même chose. Est-ce que « abhorre » ce serait un synonyme ? Je vais continuer ma lecture.

« [...] De quatre, il exècre les pseudo-témoins... »

Wow ! Un autre mot que je ne connais pas. Exècre. Je ne l'ai jamais rencontré ce mot. Il n'y a pas non plus de mot connu à l'intérieur. Mais je reconnais « De quatre » par contre... Est-ce que ce mot aurait un lien avec les trois autres ? Je vais poursuivre ma lecture pour voir.

Modelage

RÉALISATION	Comment? (suite)	<i>« [...] De cinq, il déteste parcourir le... »</i> <i>De cinq! Je reconnais ça. Est-ce un cinquième mot qui va avec les autres ? Il déteste. Je connais ce mot. Ça veut dire la même chose que « ne peut supporter » et haïr ». Alors est-ce que abhorre et exècre pourraient vouloir dire détester quelque chose ?</i> <i>Il abhorre Harry. Il déteste Harry. Ça pourrait marcher.</i> <i>Il exècre les pseudo-témoins. Il déteste les pseudo-témoins. Ça pourrait marcher aussi!</i> <i>Je peux poursuivre ma lecture. Je crois comprendre que l'auteur énumère des choses que le personnage déteste.</i> <i>« [...] De six, il a horreur qu'on l'appelle... »</i> <i>De six! Encore! Il a horreur, ça veut dire détester ça! Je pense que ça confirme ce que je pensais avant. Je peux continuer ma lecture¹.</i> <i>L'enseignant pourrait noter les mots nouveaux sur le référentiel de classe pour que les élèves puissent réinvestir le vocabulaire dans des situations de communication orale ou d'écriture.</i> Marrois, André, <i>Les Allergiks</i>, épisode 4; L'homme à l'auto blanche, La courte échelle, Épizzod, p. 10 et 11
	Pratique guidée	Je fais et je guide. L'enseignant lit une autre phrase avec les élèves et applique la même démarche de réflexion pour comprendre un mot difficile, cette fois, en les faisant participer. L'enseignant incite les élèves à utiliser cette stratégie fréquemment lors de lecture à voix haute. Il les guide, les questionne. Lorsqu'il fait cela, il leur demande d'explicitier leurs réflexions et leurs justifications.
	Pratique autonome	L'élève fait seul. Lors de ses lectures personnelles, l'élève utilise la stratégie.
INTÉGRATION	Retour sur l'information essentielle : Comprendre les mots nouveaux est très important pour comprendre l'essentiel d'un texte.	
MATÉRIEL	Un dictionnaire au besoin. Un texte d'usage courant dans la classe.	

PRÉPARATION	Objectif Attentes		Voir niveau 1 Au niveau 2, les objectifs et les attentes doivent être les mêmes qu'au niveau 1.
	Connaissances antérieures : Faire ressortir les stratégies de dépannage travaillées au niveau 1. Les indices graphophonétiques (relation lettres-sons, syllabes), les indices morphologiques (préfixes, suffixes, racines, etc.) Consultez <i>La progression des apprentissages en français</i> , (Primaire) pour plus de détails.		
RÉALISATION	Quoi? Pourquoi? Quand?	Lorsque vous constatez que les élèves ont des difficultés, malgré les activités de modelage et de pratiques efficaces au niveau 1, revoir, la stratégie de façon encore plus explicite, en morcelant davantage. Mêmes objectifs qu'au niveau 1.	
	Comment?	Modelage	Je démontre et je verbalise. À l'aide d'un autre texte, l'enseignant modélise à nouveau l'utilisation de la stratégie. Lorsqu'il est nécessaire de se rendre à l'utilisation du dictionnaire, il modélisera aussi comment il cherche et comment il identifie la bonne définition.
		Pratique guidée	Je fais et je guide. L'enseignant accompagne le petit groupe d'élève dans leur utilisation de la stratégie. Il le fait à plusieurs reprises et incite tous les élèves du sous-groupe à expliquer son raisonnement et à justifier sa compréhension d'un mot nouveau. Il pourra être nécessaire, pour les élèves qui éprouvent de la difficulté, de travailler la stratégie hors contexte avec des phrases ou des paragraphes plus courts avant de passer au texte.
INTÉGRATION	Retour sur l'information essentielle : Comprendre les mots nouveaux est très important pour comprendre l'essentiel d'un texte.		
	Matériel : Un dictionnaire au besoin.		

INDICES SÉMANTIQUES

IDENTIFIER DES MOTS NOUVEAUX

Titre de l'activité : **LES MOTS ME DONNENT DE LA DIFFICULTÉ**

Composante (s) touchée (s)	☒ Sémantique	☐ Graphophonétique	☐ Morphologie
	☐ Syntaxe	☐ Compréhension	☐ Vocabulaire



Durée : Variable

PRÉPARATION

Objectif : L'élève sera capable de résoudre la plupart de ses problèmes lorsqu'il rencontrera un mot difficile à décoder ou à comprendre.

Attentes : Lorsque l'élève rencontrera un mot difficile à décoder ou à comprendre, il sera en mesure d'utiliser une stratégie appropriée pour remédier à son problème.

Connaissances antérieures : Décodage

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

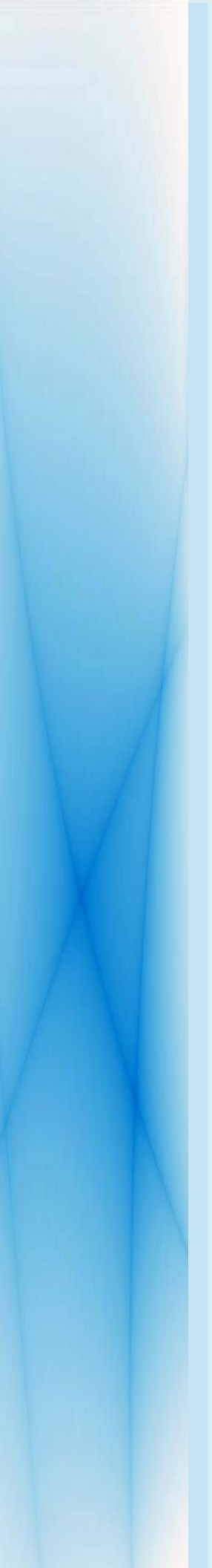
Niveau 1

RÉALISATION

Quoi?	Je nomme la stratégie et je la décris. L'enseignant présente aux élèves la stratégie travaillée : identifier des mots nouveaux.
Pourquoi?	J'explique l'utilité de la stratégie. L'enseignant présente aux élèves l'avantage de connaître différentes stratégies lorsqu'ils rencontrent un mot nouveau qu'ils sont incapables de décoder ou qui nuit à la compréhension.
Quand?	Je précise les contextes. L'enseignant mentionne aux élèves à quels moments les stratégies enseignées sont utiles : • Quand j'ai de la difficulté à décoder un mot : syllabation. • Quand je de la difficulté à comprendre le sens d'un mot : familles de mots, préfixes et suffixes, morphèmes (exemples : ait = imparfait / aux = pluriel), le contexte (lire avant et après le mot, visualiser ce qu'on lit).

Comment?	Discussion réflexive	1. Contre-exemple : l'enseignant fait écouter un court enregistrement d'une lecture présentant diverses difficultés d'identification des mots. Il est important que les élèves aient le texte en support visuel pendant l'écoute. 2. L'enseignant fait ressortir les difficultés rencontrées par le lecteur et amène les élèves à identifier les stratégies à utiliser dans des situations semblables. Il inscrit les stratégies retenues au tableau.
	Modelage	Je démontre et je verbalise. 1. L'enseignant lit le même texte aux élèves en insistant sur les erreurs faites dans le contre-exemple tout en verbalisant sa réflexion pour démontrer les stratégies de dépannage appropriées. 2. L'enseignant valide et corrige ou complète les informations écrites au tableau.
	Pratique guidée	Je fais et je guide. 1. L'enseignant distribue aux élèves un autre paragraphe. Ces derniers sont amenés à lire le court texte seul et à souligner les mots qui leur posent problème (il est important de sélectionner des textes dans lesquels figurent des mots assez difficiles de sorte que tous les élèves rencontrent au moins une difficulté). 2. L'enseignant choisi un élève qui agira en tant que mini-prof, c'est-à-dire qu'il viendra présenter à ses collègues de classe les mots qu'il a soulignés ainsi que les stratégies qu'il a utilisées pour les lire et les comprendre. 3. L'enseignant fait une rétroaction. 4. Il demande ensuite aux autres élèves s'ils ont rencontré des difficultés différentes. Il discute des stratégies utilisées. Pratique coopérative : 1. L'enseignant place les élèves en dyades et s'assure que chacune a un texte à lire (un texte différent par élève ou le même texte par dyade). 2. Les élèves lisent leur extrait à tour de rôle. Celui qui ne lit pas s'assure que lorsque le lecteur rencontre une difficulté, il s'arrête et verbalise la stratégie utilisée. Au besoin, il aide le lecteur en se servant des notes sur les stratégies prises au tableau.

	Pratique autonome	L'élève fait seul. Pour assurer le transfert des stratégies, l'enseignant met régulièrement les élèves dans des situations de lecture qui leur permettent de les travailler.
INTÉGRATION		Retour sur l'information essentielle : S'arrêter lorsqu'on a de la difficulté à décoder un mot ou à l'identifier est essentiel si on veut comprendre le texte.
MATÉRIEL		Texte « Les volcans », annexe 3 ou autres textes.



SPHÈRE FLUIDITÉ

LA FLUIDITÉ

Définition

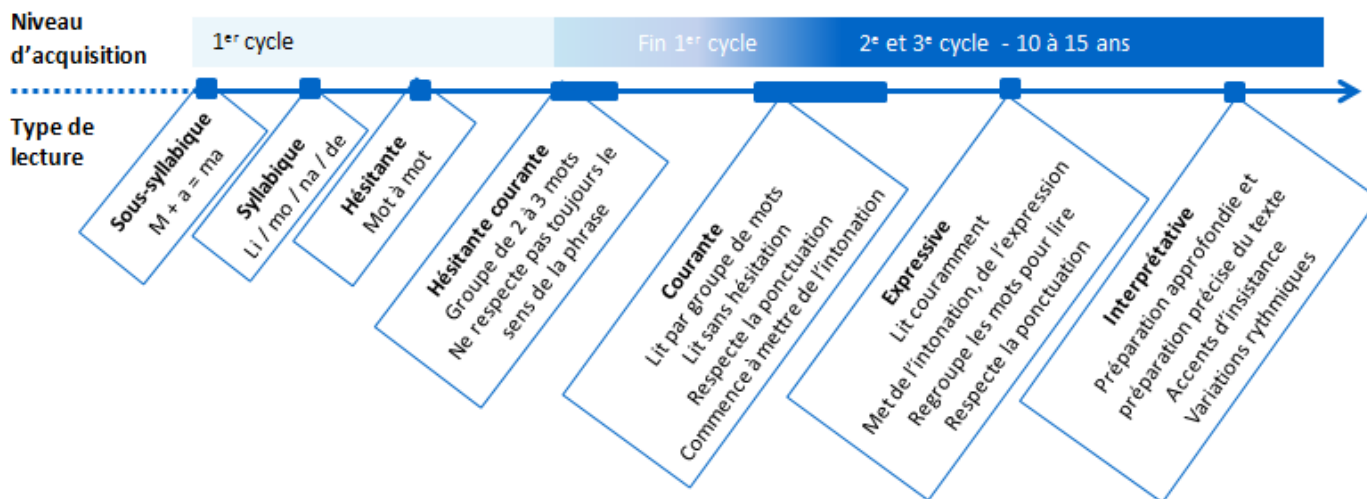
La fluidité en lecture se manifeste par la capacité à lire un texte suivi avec exactitude, rapidité et expression (Kuhn et Stahl, 2003). Développer la fluidité permet donc d'empêcher une surcharge cognitive et facilite ainsi le passage vers la compréhension.

Éléments à observer et sur lesquels intervenir

- Exactitude
- Débit
- Lecture par groupe de mots
- Prosodie (expression, intonation, ponctuation)

* Il ne faut pas oublier de travailler la compréhension en parallèle, car lire ce n'est pas seulement décoder, c'est surtout comprendre!

Développement de la fluidité



Référence : Giasson, Jocelyne, « La lecture, apprentissage et difficultés », Gaëtan Morin éditeur, 2011, p.227

Portrait d'un élève de 10-15 ans : Fluidité

Lecteur compétent ☒	Lecteur en difficulté ☒
▪ Lit à une vitesse adéquate (entre 100 et 150 mots) ☐ ▪ Fait rarement des méprises ☐ ▪ S'autocorrige ☐ ▪ Lit par groupe de mots signifiants ☐ ▪ Tient compte de la ponctuation ☐ ▪ Lit avec une expression et une intonation adéquate ☐	▪ Lit à une vitesse inadéquate parce qu'il a plusieurs hésitations ou parce qu'il décode difficilement plusieurs mots du texte ☐ ▪ Fait plusieurs méprises ☐ ▪ S'autocorrige rarement ☐ ▪ Lit rarement par groupes de mots signifiants ☐ ▪ Lit mot à mot ou par groupes de deux ou trois mots, sans égard au sens et sans tenir compte de la ponctuation ☐ ▪ Lit sur un ton monocorde avec peu d'expression ou aucune expression ou lit avec une expression et une intonation inadéquates ☐

Tiré du Référentiel en lecture pour les 10-15 ans, p.85, MELS 2012

Activités favorisant le développement de la fluidité

SELON LE RÉSEAU CANADIEN DE RECHERCHE SUR LE LANGAGE ET L'ALPHABÉTISATION

Lecture à l'unisson	Tous ensembles, en groupe
Lecture partagée, élève enseignant	Se faire la lecture, un à l'autre
Lecture orale assistée d'un enregistrement	Lire à voix haute en même temps que l'audio
Lecture en duo	Un partenaire qui lit avec fluidité fournit un modèle de lecture fluide, aide à l'identification des mots et donne une rétroaction
Théâtre de lecteurs	Tâche de relecture

Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche, 2009

SELON KUHN ET RASINSKI, 2007

Ce que c'est	Type de regroupement d'élèves	Matériel nécessaire	Déroulement
Lecture pendant l'écoute d'un texte ou d'un livre (<i>reading while listening</i>)	L'élève seul	Des textes ou des livres enregistrés	- Les élèves choisissent un texte ou un livre parmi une sélection préenregistrée. - Ils le lisent pendant qu'ils en écoutent la lecture. - Ils relisent le même texte ou le même livre jusqu'à ce qu'ils puissent le lire avec fluidité de façon autonome. - Ils refont l'activité avec un nouveau texte ou un nouveau livre lorsqu'ils sont parvenus à lire le précédent avec fluidité.
Lecture à deux (<i>paired repeated readings</i>)	Toute la classe ou un sous-groupe d'élèves en dyades	Des textes ou des livres variés	- Préalablement, on enseigne aux élèves à offrir une rétroaction appropriée¹⁵ et on utilise une procédure de pairage¹⁶ pour s'assurer d'un écart raisonnable (et non excessif) entre les élèves. - L'enseignant modèle la lecture orale du texte ou du livre. - Les élèves choisissent un passage¹⁷ de 50 à 100 mots dans le texte ou le livre lu par l'enseignant. - Les élèves décident qui des deux commence la lecture ou ils suivent un horaire prévu qui permet l'alternance des lecteurs. - Les élèves lisent le passage quatre fois : la première fois silencieusement (pour s'y familiariser) et les trois autres fois à voix haute. - Après chaque lecture du passage, les élèves évaluent leur performance sur une feuille d'autoévaluation. - L'élève qui écoute doit commenter la lecture orale après la troisième ou la quatrième lecture. Il note ses commentaires sur une feuille prévue à cet effet. - Les élèves inversent les rôles.
Lecture répétée de textes authentiques dans le but de faire une prestation devant un auditoire réel (<i>authentic repeated reading</i>)	Les élèves de la classe séparés en sous-groupes en fonction de la prestation	Des poèmes, des paroles de chanson, des pièces de théâtre, des textes littéraires, etc.	- En sous-groupe, les élèves répètent la lecture du texte pendant la semaine. - À la fin de la semaine, ils lisent le texte devant un auditoire authentique (les autres élèves de la classe, des élèves d'autres classes, les parents, le personnel de l'école, etc.).
Lecture orale pour développer la fluidité (<i>fluency oriented oral reading</i>)	Des sous-groupes	Des textes ou des livres variés	Les élèves du sous-groupe font une lecture en chœur du même texte ou de textes différents pendant quelques minutes, trois fois par semaine.
Leçons pour développer la fluidité (<i>fluency development lesson</i>)	Toute la classe	Des textes ou des livres variés	- Le texte est lu aux élèves deux ou trois fois pendant que les élèves suivent en le lisant silencieusement. - Tous les élèves de la classe lisent le texte en chœur. - Les élèves sont regroupés en dyades pour faire « la lecture à deux » (voir la procédure décrite dans ce tableau). - Les élèves peuvent, s'ils le veulent, lire le texte à voix haute seuls ou en petits groupes devant les autres élèves de la classe. - Les élèves peuvent, de façon optionnelle, apporter le texte à la maison pour un exercice supplémentaire avec un membre de la famille, par exemple.

15 Par exemple, « Je pense que ta lecture était plus rapide » ; « Je pense que tu as lu plus de mots correctement » ; « Tu lis avec plus d'expression ».

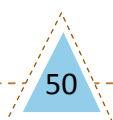
16 Il est d'abord suggéré de dresser une liste des élèves allant du plus habile lecteur au lecteur le plus en difficulté. Ensuite, on divise la liste en deux au milieu et on dispose les élèves en groupes de sorte que le lecteur le plus habile soit jumelé au lecteur moyen au haut de la seconde moitié de la liste initiale et que le lecteur le plus en difficulté soit jumelé au lecteur moyen au bas de la première moitié de la liste initiale.

17 Il est préférable que les élèves qui travaillent ensemble ne lisent pas le même passage pour éviter qu'ils se comparent de façon directe.

Tiré du *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans, Soutien aux élèves pour le développement de la compétence à lire*, MELS, 2012, p. 43.

SELON LE NATIONAL READING PANEL, 2000

« La lecture orale faite de façon répétée, accompagnée d'un encadrement de la part d'enseignants, de pairs ou de parents, a un effet positif significatif non seulement sur la fluidité, mais également sur l'identification et la compréhension des mots. »



LECTURE RÉPÉTÉE DANS LE BUT DE FAIRE UNE PRESTATION

Titre de l'activité : **ENREGISTREMENT DE LA LECTURE D'UN ALBUM**

Composante (s) touchée (s)	☒ Vitesse	☒ Expression et intonation	☒ Liaisons
	☒ Exactitude	☒ Lecture par groupes de mots	☒ Ponctuation



Durée : Variable : 4 à 6 heures ou 4 à 6 périodes.

PRÉPARATION

Objectifs :

- développer la fluidité en lecture en s'appuyant sur les caractéristiques du bon lecteur, soit lire au bon rythme, faire peu de méprises, s'autocorriger, lire par groupes de mots signifiants, faire un bon usage de la ponctuation afin d'avoir la bonne intonation;
- livrer une prestation expressive;
- interpréter un texte;
- motiver le lecteur et l'auditeur;
- offrir un outil pour « l'écoute pendant la lecture » à d'autres élèves.

Attentes : L'élève devra mobiliser les habiletés qu'il a développées lorsqu'il a travaillé la fluidité en classe. Il devra lire au bon rythme, en respectant les groupes de sens et la ponctuation tout en le faisant avec expression et intonation.

Connaissances antérieures : Qu'est-ce que la fluidité? Comment s'exprime la fluidité pendant la lecture à haute voix? Quelles sont les composantes de la fluidité? Quelles sont mes forces en fluidité? Quels sont mes défis en fluidité?

Niveau 1

RÉALISATION

Quoi?

Je nomme la stratégie et je la décris.

Lire un texte à plusieurs reprises afin de faire une lecture fluide enregistrée.

Pourquoi?

J'explique l'utilité de la stratégie.

Lire à plusieurs reprises me permettra de bien préparer ma lecture en identifiant les passages présentant une difficulté pour moi et de préparer une lecture expressive en laissant des traces dans le texte.

Quand?

Je précise les contextes.

J'utilise cette stratégie lorsque je prépare une lecture devant un auditoire.

	Comment?	1. Former des équipes de 2 à 4 élèves. 2. Décider du public visé par notre enregistrement (préscolaire, 1^{er}, 2^e, 3^e cycle) 3. Faire le choix d'un album par équipe. 4. Faire une première lecture de l'album, à l'italienne, sans intonation, pour un premier survol du texte. 5. S'assurer de la compréhension du texte en se questionnant, en soulevant les expressions et les mots les plus difficiles afin de trouver leur signification. Les stratégies de l'enseignement réciproque pourraient être utilisées. 6. Procéder à l'attribution des rôles : le narrateur, les personnages. 7. Pratiquer la lecture individuellement. Les élèves relisent plusieurs fois leur partie jusqu'à l'atteinte d'une fluidité qui tient compte de la maîtrise du débit, de l'intonation et de la justesse de l'interprétation. 8. Pratiquer la lecture avec son équipe quelques fois avant l'enregistrement. 9. Procéder à l'enregistrement de la lecture. 10. Faire écouter l'enregistrement au public cible selon les modalités prévues.
INTÉGRATION		Retour sur l'information essentielle : Autoévaluation de la performance : • Le travail d'équipe : comment décrirais-tu le travail de ton équipe? • Ma préparation : comment juges-tu le travail de préparation que tu as effectué en vue de l'enregistrement? • L'enregistrement : comment juges-tu ta performance? • Es-tu très satisfait, satisfait, peu satisfait ou pas du tout satisfait de ta performance? • À quoi t'a servi la fluidité dans cette production? • Comment évalues-tu ton niveau de fluidité?
MATÉRIEL		• Albums de différents niveaux selon les publics cibles visés. • Logiciel Audacity ou autres. • Matériel d'enregistrement : casques d'écoute avec micro, 2 diviseurs de port (multiprises pour écouteurs et micro ou 1 micro (que les élèves s'échangeront).

PRÉPARATION

Objectif :

- Offrir plus de temps aux élèves qui en éprouvent le besoin afin de préparer l'enregistrement de leur texte.
- Supporter les élèves qui connaissent des difficultés en fluidité.
- Mêmes objectifs qu'au niveau 1.

Attentes : L'élève devra, avec le support de l'enseignant, continuer à développer et mobiliser ses habiletés en fluidité. Il devra lire au bon rythme, en respectant les groupes de sens et la ponctuation tout en le faisant avec expression et intonation.

Connaissances antérieures : Rappeler à l'élève les connaissances antérieures vues au niveau 1.

RÉALISATION

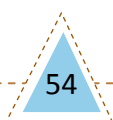
Comment?

Pour les élèves qui éprouvent plus de difficultés en fluidité ou qui ont besoin de plus de support pour leur préparation, l'enseignant pourrait les voir en sous-groupe de besoins afin de leur donner plus de temps pour préparer leur lecture avant l'enregistrement.

Pendant ces périodes de travail, l'enseignant pourrait, par exemple, aider l'élève à identifier les mots difficiles à décoder, séparer les phrases en groupes de mots signifiants, mettre en évidence la ponctuation et laisser des traces des intonations associées ou marquer les endroits où il faudra lire avec expression.

À chaque séance, l'enseignant ciblera un point à travailler et le fera de façon explicite en modélisant et en offrant du support aux élèves. Il ajoutera, ainsi, graduellement d'autres éléments jusqu'à ce que les élèves soient en mesure d'effectuer leur enregistrement.

Il se pourrait que vous deviez faire quelques exercices décontextualisés, à chaque séance, pour chacune des stratégies avant que les élèves puissent le faire dans leur texte ou album.



LECTURE RÉPÉTÉE DE TEXTES AUTHENTIQUES DANS LE BUT DE FAIRE UNE PRESTATION

Titre de l'activité : **THÉÂTRE DES LECTEURS**

Composante (s) touchée (s)	☒ Vitesse	☒ Expression et intonation	☒ Liaisons
	☒ Exactitude	☒ Lecture par groupes de mots	☒ Ponctuation



Durée : Variable

PRÉPARATION

Objectifs :

- développer la fluidité en lecture en s'appuyant sur les caractéristiques du bon lecteur soit lire au bon rythme, faire peu de méprises, s'autocorriger, lire par groupes de mots signifiants, faire un bon usage de la ponctuation afin d'avoir la bonne intonation;
- livrer une prestation expressive;
- interpréter un texte;
- motiver le lecteur et l'auditeur.

Attentes : À la fin, les élèves vont lire au bon rythme, en respectant les groupes de sens et la ponctuation tout en le faisant avec expression et intonation.

Connaissances antérieures : Faire ressortir les éléments importants pour bien lire en faisant le parallèle avec les acteurs de théâtre.

Niveau 1

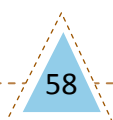
RÉALISATION

Quoi?	Je nomme la stratégie et je la décris. Stratégie de relecture dans le but d'augmenter la fluidité et de travailler l'intonation.
Pourquoi?	J'explique l'utilité de la stratégie. - Améliorer la compréhension - Rendre la lecture agréable à entendre - Augmenter la motivation chez l'élève
Quand?	Je précise les contextes. - À toutes les fois que vous faites une compréhension de lecture, vous devriez relire 2 fois votre texte. - Lorsque vous « bloquez » sur un mot, une expression, une phrase ou un paragraphe. - Avant de faire une présentation devant un auditoire.

	Comment? 1. Placer les élèves en équipe, selon le nombre de personnages de la pièce choisie. 2. Les élèves font une première lecture individuelle de la pièce. 3. En équipe, les élèves font une lecture collective. • Ils se partagent les rôles à l'intérieur de l'équipe. • Ils analysent le texte en ajoutant les flèches ou symboles pour la prosodie (intonation). 4. Les élèves pratiquent leurs répliques à voix haute plusieurs fois, seuls. 5. Ils pratiquent ensuite, en équipe, le déroulement de la pièce. 6. Ils présentent celle-ci devant un auditoire réel (devant le groupe). Une rétroaction immédiate est effectuée après chacune des représentations (commentaires, suggestions, etc.)
INTÉGRATION	Retour sur l'information essentielle : • Pour faire une lecture expressive et compréhensive, je dois... Matériel : • Saynètes de théâtre ayant environ 4 ou 5 personnages. (voir annexe 4.a-b-c-d) • Aide-mémoire des symboles de la prosodie. (voir annexe 4.e)

Niveau 2

PRÉPARATION	Objectif	Voir niveau 1		
	Attentes	Au niveau 2, les objectifs et les attentes doivent être les mêmes qu’au niveau 1.		
Connaissances antérieures : Faire ressortir les éléments travaillés au niveau 1 avec l’ensemble des élèves. De quoi doit-on tenir compte pour interpréter un texte?				
RÉALISATION	Quoi?	Lorsque vous constatez que les élèves ont des difficultés, malgré les activités de modelage et de pratiques efficaces au niveau 1, revoir la stratégie de façon encore plus explicite, en morcelant davantage.		
	Pourquoi?			
	Quand?	Mêmes objectifs qu’au niveau 1.		
	Comment?	Modelage	Je démontre et je verbalise. L’enseignant choisit une nouvelle saynète à travailler avec son sous-groupe de besoin. Il effectue les mêmes étapes qu’au niveau 1, en verbalisant tout haut sa préparation à la lecture.	
		Pratique guidée	Je fais et je guide. Les élèves pratiquent la même saynète que celle modélisée en faisant une lecture en écho. Chaque élève reçoit un rôle et il doit le préparer avec l’aide de l’enseignant. À chaque séance avec le sous-groupe, l’enseignant travaillera un élément précis de façon explicite. Une séance pourra être accordée à la lecture par groupe de mots, une autre à l’intonation et une autre à la vitesse et la fluidité, toujours selon les besoins des élèves du sous-groupe. L’enseignant fournit des rétroactions immédiates à toutes les séances.	
INTÉGRATION	Retour sur l’information essentielle : À la fin de chaque séance, ressortir avec le sous-groupe les éléments importants de la session.			
	Matériel : ➤ Saynètes (voir annexe 4.a-b-c-d) ➤ Aide-mémoire des symboles de la prosodie (voir Annexe 4.e).			



LEÇON POUR DÉVELOPPER LA FLUIDITÉ

Titre de l'activité : **LA LECTURE PAR GROUPEMENTS DE MOTS (SEGMENTATION)**

Composante (s) touchée (s)	☒ Vitesse	☐ Expression et intonation	☐ Liaisons
	☐ Exactitude	☒ Lecture par groupes de mots	☐ Ponctuation



Durée : 20 minutes

PRÉPARATION

Objectif : Regrouper les mots adéquatement afin d'augmenter la fluidité de lecture et, surtout, la compréhension.

Attentes : À la fin, les élèves connaîtront les différentes façons de regrouper les mots afin d'avoir une lecture adéquate.

Connaissances antérieures : Décodage et exactitude.

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Niveau 1

RÉALISATION	Quoi?	Je nomme la stratégie et je la décris. La segmentation en lecture : regrouper les mots d'une phrase en lisant.
	Pourquoi?	J'explique l'utilité de la stratégie. La segmentation facilite la compréhension tout en rendant la lecture orale plus intéressante et expressive.
	Quand?	Je précise les contextes. On devrait toujours segmenter correctement sa lecture afin de mieux comprendre ou d'avoir une lecture agréable pour les autres. Il est normal, au début, d'avoir à segmenter les groupes sur papier, mais avec l'entraînement cette pratique deviendra automatique en lecture silencieuse.

Comment?

Discussion réflexive

- L'enseignant démontre pourquoi cette stratégie est utile en faisant un contre-exemple (difficultés de décodage, lecture mot à mot, mauvais regroupements).

« C'est / la / quatrième / fois que / l'équipe A/le/r/i/on / Su/p/er/mi/le/a/ge / de / Québec remporte / les / honneurs./ Chaque / année, / des / équipes / universitaires / s'affrontent pour / gagner / la course / É/co/-ma/ra/thon. »

- L'enseignant discute avec les élèves et fait ressortir que la lecture par groupes de mots facilite la compréhension parce que le lecteur rassemble les mots par groupes de sens.

Modelage

Je démontre et je verbalise.

L'enseignant modélise la lecture fluide qui tient compte des groupes de mots avec le texte *Un peu d'essence pour une grande distance (paragraphe 1, annexe 5)* en démontrant que cela s'effectue par :

- le sens (facile à comprendre)
- par l'esthétique (agréable à entendre)
- la ponctuation
- en trouvant le groupe du nom sujet (de qui ou de quoi on parle dans la phrase)
- trouver le groupe du verbe : (qu'est-ce qu'on dit sur ce sujet?)

Parcourir l'équivalent de 1 525 km / avec un litre d'essence, / c'est l'exploit réalisé / par les étudiants en génie / de l'Université Laval, / à Québec! /

C'est la quatrième fois / que l'équipe Alerion Supermileage de Québec / remporte les honneurs./ Chaque année, / des équipes universitaires s'affrontent / pour gagner la course Éco-marathon.

L'enseignant utilise un support visuel pour illustrer comment il regroupe les mots qui vont ensemble.

L'enseignant relit le texte à une ou deux reprises à haute voix. Pendant ce temps, les élèves suivent le texte en lisant silencieusement pour s'imprégner de la lecture par groupes de mots.

RÉALISATION		Je fais et je guide. Tous les élèves lisent l'extrait en chœur en suivant le rythme donné par l'enseignant qui lit avec eux. L'objectif étant que tous les élèves décodent correctement tous les mots et respectent le rythme de lecture du groupe. Pratique coopérative : Les élèves sont placés en petits groupes et prennent le texte <i>Un peu d'essence pour une grande distance</i> (paragraphe 2, annexe 5). Les élèves font une première lecture silencieuse puis séparent le texte en groupes de mots. Ensuite, les membres de l'équipe font une mise en commun afin d'arriver à un consensus. Le sous-groupe lit le texte en chœur à plusieurs reprises. L'objectif est d'amener tous les élèves du groupe à lire le texte en même temps de la façon la plus harmonieuse possible. L'enseignant circule afin d'offrir des rétroactions immédiates aux élèves. L'enseignant pige ou choisit quelques sous-groupes qui liront le paragraphe en chœur devant le groupe. Suggestions de rétroactions : - Critique constructive par l'enseignant - Commentaires constructifs des élèves Concours : vote pour la meilleure performance
INTÉGRATION	Retour sur l'information essentielle Matériel : Textes séparés en paragraphes : <i>Un peu d'essence pour une grande distance</i> (paragraphes 1 et 2, annexe 5)	Pratique autonome L'élève fait seul. Multiplier les occasions de pratiquer dans de courts textes puis dans des plus longs.

PRÉPARATION

Connaissances antérieures : L'enseignant fait ressortir les éléments essentiels de la stratégie « segmenter » vue au niveau 1.

RÉALISATION

Quoi?	Lorsque vous constatez que les élèves ont des difficultés, malgré les activités de modelage et de pratiques efficaces au niveau 1, revoir la stratégie de façon encore plus explicite, en morcelant davantage.	
Pourquoi?		
Quand?	Mêmes objectifs qu'au niveau 1.	
Comment?	Modelage	Je démontre et je verbalise. L'enseignant lit une même phrase découpée de 3 façons différentes et sélectionne celle qui est la plus facile à comprendre et la plus agréable à entendre en ressortant les éléments qui l'ont amené à choisir cette phrase.
	Pratique guidée	Je fais et je guide. Chaque élève doit lire une même phrase segmentée de trois façons différentes et choisir la plus appropriée. Il doit ensuite justifier son choix. L'enseignant donne une rétroaction immédiate. Lorsque les élèves deviennent plus habiles, on présente une phrase et on leur demande de segmenter eux-mêmes la phrase (en mettant des barres obliques aux endroits où ils segmenteraient) en tenant compte de la ponctuation, du sens et de l'esthétique. Ils se justifient ensuite et l'enseignant donne des rétroactions immédiates et continues.
	Pratique autonome	L'élève fait seul. L'enseignant amène les élèves à être capables de segmenter dans des textes plus longs.

INTÉGRATION

Retour sur l'information essentielle

Matériel :

- Carnet de phrases segmentées de façons différentes (annexe 6.A).
- Phrases non segmentées (annexe 6.B).
- Textes extraits de vos manuels.

LEÇON POUR DÉVELOPPER LA FLUIDITÉ

Titre de l'activité : **LIRE DE MANIÈRE EXPRESSIVE**

Composante (s) touchée (s)	☒ Vitesse	☒ Expression et intonation	☒ Liaisons
	☒ Exactitude	☒ Lecture par groupes de mots	☒ Ponctuation



Durée :

10 minutes (modelage) + 10 minutes (pratique guidée) + 15 minutes (pratique coopérative)

PRÉPARATION

Objectifs :

- développer la fluidité en lecture en s'appuyant sur les caractéristiques du bon lecteur soit lire au bon rythme, faire peu de méprises, s'autocorriger, lire par groupes de mots signifiants, faire un bon usage de la ponctuation afin d'avoir la bonne intonation;
- livrer une prestation expressive.

Attentes : À la fin, les élèves devraient être en mesure de lire au bon rythme, en respectant les groupes de sens et la ponctuation tout en le faisant avec expression et intonation.

Connaissances antérieures : Qu'est-ce que la fluidité? Quelles sont les composantes de la fluidité? Lire au bon rythme et avec exactitude. Lire par groupes de mots signifiants. Lire en respectant la ponctuation.

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Niveau 1

RÉALISATION

Quoi?

Je nomme la stratégie et je la décris.

Je lis de façon expressive.

Pourquoi?

J'explique l'utilité de la stratégie.

- Rapprocher la lecture du langage oral.
- Améliorer la compréhension.
- Rendre la lecture agréable.

L'enseignant pourrait démontrer pourquoi cette stratégie est utile en faisant la lecture d'un texte de trois façons différentes (exemple : *De l'or apparaît après des séismes* (annexe 5)).

- D'un ton monocorde, en ne tenant aucunement compte de la ponctuation.
- En faisant des variations de ton inappropriées (par exemple, en levant la voix au lieu de la baisser, en variant le ton là où il n'y a pas de ponctuation, etc.).
- En faisant une lecture expressive qui tient compte adéquatement de la ponctuation.

L'enseignant sollicite une rétroaction de la part de ses élèves par rapport à ces trois lectures et recueille les commentaires. À l'aide du support visuel, il rappelle aux élèves les variations de la voix qui correspondent aux différents signes de ponctuation (voir les codes proposés dans l'annexe 4.E).

Quand? Je précise les contextes.

- Chaque fois que je lis un texte.

Comment?

Je démontre et je verbalise.

L'enseignant modélise la lecture expressive en lisant *Des ailes plus courtes pour survivre en ville* (annexe 5).

L'enseignant utilise un support visuel pour séparer les groupes de mots significatifs et mettre en évidence les différents éléments de la ponctuation. Il présente les signes qu'il utilise pour marquer les expressions, les intonations, les hausses et les baisses de ton ainsi que les pauses. Il relit ensuite le texte à haute voix (à une ou deux reprises) en faisant ressortir les variations d'expression qui contribuent à la fluidité de sa lecture.

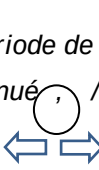
Tout au long de ce modelage, l'enseignant verbalise toutes les réflexions, tous les liens qu'il fait et qui lui permettent de bien préparer sa lecture fluide et ensuite de lire avec expression.

Modelage

Des hirondelles nichant sous les viaducs / ont des ailes plus courtes qu'il y a 30 ans... / pour mieux survivre / aux collisions automobiles 

Des ornithologues états-uniens / ont remarqué / que la largeur d'ailes moyenne de ces hirondelles/ (du genre Petrochelidon)/ était passée d'une largeur moyenne d'ailes de 111 mm / à 106 mm. / ↓

Les oiseaux qui possèdent des ailes plus courtes /ont plus de chances / d'échapper à une collision mortelle / lorsqu'ils tombent du nid. / Pourquoi? / Une aile plus courte / permet de s'envoler / ou de tourner plus rapidement. ↓

Sur cette période de 30 ans / le nombre d'oiseaux retrouvés morts sur la route a diminué / bien que le nombre de nids sous les viaducs soit resté le même. ↓ 

Darwin / à qui l'on doit la théorie de l'évolution / ne devait sûrement pas avoir prévu /ce genre de sélection « naturelle »! 

	Pratique guidée	Je fais et je guide. L'enseignant demande aux élèves de reprendre le même texte et de le lire de façon expressive. Les élèves pourraient être placés en équipes de deux. Ils lisent à tour de rôle, à plusieurs reprises, et commentent les lectures de leur partenaire. Les élèves devraient tenter d'améliorer un aspect de leur fluidité à chaque lecture. Répéter cet exercice quelques fois. Avant de passer à la pratique coopérative, l'enseignant devrait avoir guidé plusieurs séances de groupe ayant pour but de développer cette stratégie. Pratique coopérative : Les élèves sont placés en petits groupes et l'enseignant leur distribue un autre texte, par exemple <i>Les trois mousquetaires</i> (annexe 6.C). Les élèves font une première lecture silencieuse en utilisant les symboles (annexe 4.E) pour mettre en évidence les groupes de mots signifiants, les variations de ton et les expressions. Ensuite, les membres de l'équipe font une mise en commun afin de s'entendre sur les différents symboles choisis. Enfin, le sous-groupe lit le texte en chœur à plusieurs reprises. L'objectif est d'amener tous les élèves du groupe à lire le texte en même temps de la façon la plus harmonieuse possible tout en étant expressifs aux moments opportuns. L'enseignant circule afin d'offrir des rétroactions immédiates aux élèves. L'enseignant pige ou choisit quelques sous-groupes qui liront le paragraphe en chœur devant le groupe. Suggestions de rétroactions : - Critique constructive par l'enseignant - Commentaires constructifs des élèves - Concours : vote pour la meilleure performance
	Pratique autonome	L'élève fait seul. Je propose d'autres textes. L'enseignant offre d'autres opportunités permettant de réinvestir la stratégie que l'élève devra appliquer de façon autonome.

INTÉGRATION

Retour sur l'information essentielle :

La fluidité est un ensemble d'éléments interreliés : le rythme, l'exactitude, la lecture par groupes de mots, la ponctuation, l'intonation et l'expression.

Lorsque la lecture expressive est réalisée adéquatement, le texte prend les allures du langage oral et la compréhension s'en trouve facilitée.

Un lecteur qui lit avec expression démontre qu'il est en recherche de sens et comprendra mieux le texte ainsi que le contexte.

MATÉRIEL	Une série de textes par élève, coupés et reliés : • <i>Des ailes plus courtes pour survivre en ville</i> • <i>De l'or apparaît après des séismes</i> • <i>Les trois mousquetaires</i>	Voir annexe 5 et 6
	Aide-mémoire de la prosodie (annexe 4.E) D'autres extraits de textes diversifiés pour offrir plusieurs occasions de réinvestissement. Un moyen d'offrir un support visuel aux élèves : TNI, projecteur, rétroprojecteur, etc.	

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Niveau 2

PRÉPARATION	Objectif Attentes	Voir niveau 1 Au niveau 2, les objectifs et les attentes doivent être les mêmes qu'au niveau 1.
	Connaissances antérieures : Faire ressortir les éléments travaillés au niveau 1 avec l'ensemble des élèves. Qu'est-ce que la fluidité? À quoi ça sert? Quelles sont les composantes de la fluidité? Qu'est-ce que faire une lecture expressive? À quels endroits doit-on faire des intonations?	

RÉALISATION	Quoi?	Je nomme la stratégie et je la décris. Je lis de façon expressive.
	Pourquoi?	J'explique l'utilité de la stratégie. • Rapprocher la lecture du langage oral. • Améliorer la compréhension. • Rendre la lecture agréable.
	Quand?	Je précise les contextes. Chaque fois que je lis un texte.
	Comment?	Je démontre et je verbalise. L'enseignant choisit un nouveau texte et reprend le même modelage qu'au niveau 1 avec le sous-groupe d'élèves.

		Je fais et je guide. 1. Avec le même texte, attribuer une ou quelques phrases à chaque élève. L'enseignant lira l'extrait avec expression (en respectant les signes mis lors du modelage) et ensuite l'élève répètera en tentant de reproduire la même chose. 2. L'enseignant présente un nouveau texte court ou un autre paragraphe du même texte et, en collaboration avec tous les élèves du sous-groupe, laisse les marques dans le texte permettant de lire le texte avec fluidité, mais, surtout, avec expression. Un premier élève lit le paragraphe avec expression, ensuite un deuxième et ainsi de suite. Après chaque lecture, les élèves font des commentaires pour que la prochaine soit plus fluide et plus expressive. L'enseignant pourrait répéter cette partie quelques fois lors des périodes de travail en sous-groupes de besoins. Lors d'une prochaine période de travail en sous-groupes de besoins : 3. L'enseignant présente un nouveau texte ou un autre paragraphe du texte et, à tour de rôle, les élèves précisent quelles marques ils décident de laisser dans le texte. Ensuite, les élèves répètent individuellement leur lecture avant de faire une lecture à haute voix qui sera commentée par le sous-groupe et l'enseignant.
INTÉGRATION		Pratique guidée L'élève fait seul. L'élève prépare la lecture d'un court texte ou d'un paragraphe et lit le texte à plusieurs reprises avant d'en faire la lecture à haute voix devant l'enseignant.
MATÉRIEL		Retour sur l'information essentielle : La fluidité est un ensemble d'éléments interreliés : le rythme, l'exactitude, la lecture par groupes de mots, la ponctuation, l'intonation et l'expression. Lorsque la lecture expressive est réalisée adéquatement, le texte prend les allures du langage oral et la compréhension s'en trouve facilitée. Un lecteur qui lit avec expression démontre qu'il est en recherche de sens et comprendra mieux le texte ainsi que le contexte. Faire le point avec chaque élève sur ses apprentissages et sur ses progrès. Une série de textes par élève.



LECTURE À DEUX

Titre de l'activité : **L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE LA FLUIDITÉ : LA RÉTROACTION**

Composante (s) touchée (s)	☒ Vitesse	☒ Expression et intonation	☒ Liaisons
	☒ Exactitude	☒ Lecture par groupes de mots	☒ Ponctuation



Durée : 20 minutes + pratique coopérative

PRÉPARATION

Objectif : Amener les élèves à nommer les caractéristiques d'une lecture fluide d'abord dans le but de commenter la lecture de leurs pairs et ensuite d'en être conscient lors de leur propre lecture.

Attentes : À la fin, les élèves seront capables de donner une rétroaction et de reconnaître les composantes de la fluidité.

Connaissances antérieures : décodage, les composantes de la fluidité.

Niveau 1

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

RÉALISATION	Quoi?	Je nomme la stratégie et je la décris. Lire de façon fluide signifie lire au bon rythme, en lisant tous les mots, en tenant compte des groupes de sens et de la ponctuation tout en y mettant des intonations et de l'expression.
	Pourquoi?	J'explique l'utilité de la stratégie. Lire de façon fluide améliore la compréhension parce qu'une telle lecture se rapproche encore davantage du langage oral. Pour y arriver, je dois m'entraîner afin de développer des automatismes qui me permettront de me concentrer sur la compréhension approfondie du texte.
	Quand?	Je précise les contextes. Chaque fois que je lis, je devrais lire de façon fluide, même si je lis dans ma tête. Ainsi, j'augmenterai mes chances de comprendre davantage le texte.

Comment?

Modelage

Je démontre et je verbalise.

Lire un extrait d'un texte aux élèves de façon fluide, avec les caractéristiques d'une bonne lecture. Leur demander de vous écouter attentivement puisqu'ils devront ensuite nommer les caractéristiques d'une lecture fluide.

Après la lecture, faire une liste au tableau avec eux des caractéristiques qui définissent un lecteur fluide (voir l'exemple à l'annexe 7). Ce tableau se veut évolutif. Il est possible que les élèves ne mentionnent pas d'emblée toutes les caractéristiques et des éléments pourraient s'ajouter plus tard lors de la pratique guidée ou coopérative.

Pratique guidée

Je fais et je guide.

Inviter un élève à lire le même extrait en tentant d'appliquer les caractéristiques énumérées plus tôt.

Donner une rétroaction immédiate à l'élève et amener les élèves à formuler des rétroactions constructives qui tiennent compte des critères du tableau.

Un autre élève pourrait lire un autre paragraphe. Il faudrait mentionner aux élèves qu'il sera normal que la lecture soit moins fluide vu qu'il s'agira de la première lecture de l'élève. Il s'agit là d'une opportunité pour les élèves d'apprendre à formuler des rétroactions constructives.

Pratique coopérative

Donner un extrait de texte à lire à chaque élève.

Jumeler les élèves deux par deux et distribuer le tableau des caractéristiques aux élèves. (voir annexe 7)

Chaque élève lit d'abord son texte à voix basse pour préparer leur lecture fluide. Ils devraient donc lire leur texte à quelques reprises et laisser des traces pour effectuer une lecture fluide.

Dans chaque équipe, les élèves liront leur texte à voix haute à tour de rôle. Le coéquipier devra cocher les éléments observables sur le tableau. L'observateur commentera la lecture en fonction de ses observations. Les rôles seront ensuite inversés.

Faire un retour en grand groupe pour ajouter des éléments au tableau, si nécessaire, suite à l'expérience de lecture des élèves.

Répartir le texte d'un conte entre tous les enfants de la classe. Chaque élève recevra un extrait différent.

Demander aux élèves de refaire le même exercice de lecture du texte au moins deux autres fois en tenant compte des observations du coéquipier. Les compiler dans le même tableau pour constater l'évolution.

Compléter l'exercice en demandant aux élèves de lire leur texte à voix haute, à tour de rôle, dans l'ordre afin de reconstituer l'histoire.

	Pratique autonome	L'élève fait seul. En équipe de deux, les élèves choisissent un texte. Ils préparent leur lecture en suivant la même démarche faite précédemment. Ils se donnent de la rétroaction à tour de rôle à l'aide du tableau des caractéristiques d'une lecture fluide. Lorsque l'élève se sent prêt, il présente la lecture à voix haute au public de son choix.
--	-------------------	--

INTÉGRATION	Retour sur l'information essentielle La fluidité est un élément qui donne accès à davantage de fluidité. Pour améliorer la fluidité, il faut s'entraîner en lisant à plusieurs reprises un court texte en tentant, à chaque lecture, d'améliorer sa performance.
MATÉRIEL	Un conte suffisamment long pour être divisé entre tous les élèves de la classe, des fables, des poèmes, une pièce de théâtre pour enfants, etc. Tableau de rétroaction d'une lecture fluide. (annexe 7)



ENSEIGNEMENT EXPLICITE

PRÉPARATION	Objectif Attentes	Voir niveau 1 Au niveau 2, les objectifs et les attentes doivent être les mêmes qu'au niveau 1.
--------------------	---	---

RÉALISATION	Quoi? Pourquoi? Quand?	Lorsque vous constatez que les élèves ont des difficultés, malgré les activités de modelage et de pratiques efficaces au niveau 1, revoir, la stratégie de façon encore plus explicite, en morcelant davantage. Mêmes objectifs qu'au niveau 1.
--------------------	--	---

	Comment?	Je démontre et je verbalise. À partir de courts textes semblables à ceux utilisés au niveau 1, travailler les difficultés de l'élève, une à la fois, en respectant l'ordre suivant : - Vitesse adéquate et exactitude du décodage; - Lecteur par groupes de mots; - Respect de la ponctuation; - L'intonation et l'expression. Par exemple, l'enseignant modélisera comment il fait pour lire à la bonne vitesse et avec exactitude.
	Modelage	
	Pratique guidée	Je fais et je guide. L'enseignant lira ensuite, une phrase à la fois, une partie du texte et l'élève lira en écho en prenant bien soin de répéter exactement la fluidité exprimée. L'enseignant demande à l'élève de lire une nouvelle phrase et il lui offre une rétroaction immédiate lorsque l'élève rencontre une difficulté. Il l'aide d'abord en lui suggérant des stratégies de dépannage et, plus tard, le questionne à savoir quelle stratégie de dépannage pourrait être utilisée. Ces deux étapes seront répétées pour chacune des composantes de la fluidité à travailler. Après cela, l'élève devrait être amené à utiliser toutes les composantes en même temps lors de ses lectures. Il est fort probable que vous deviez passer plusieurs séances sur une même stratégie avant d'en ajouter une nouvelle.
	Pratique autonome	L'élève fait seul. L'élève est en mesure de préparer seul la lecture expressive d'un texte devant public.
INTÉGRATION	Retour sur l'information essentielle La fluidité est un élément qui donne accès à davantage de fluidité. Pour améliorer la fluidité, il faut s'entraîner en lisant à plusieurs reprises un court texte en tentant, à chaque lecture, d'améliorer sa performance. Lire de façon fluide signifie lire au bon rythme, en lisant tous les mots, en tenant compte des groupes de sens et de la ponctuation tout en y mettant des intonations et de l'expression.	
	Matériel : Des textes courts ou des extraits correspondant au niveau d'autonomie ou d'apprentissage de l'élève.	

LECTURE ORALE POUR AMÉLIORER LA PROSODIE

Titre de l'activité : **LES PROS ONT DIT**

Composante (s) touchée (s)	☐ Vitesse	☒ Expression et intonation	☐ Liaisons
	☐ Exactitude	☐ Lecture par groupes de mots	☒ Ponctuation



Durée : 5 à 15 minutes

PRÉPARATION

Objectifs : Répéter la même phrase simple en changeant l'intonation selon la ponctuation et l'émotion.

Attentes : À la fin, les élèves pourront modifier l'intonation de leur voix en tenant compte de la ponctuation et donner du sens à un texte en s'imprégnant de l'atmosphère. Ils liront avec une expression et une intonation adéquates.

Connaissances antérieures : Quels sont les signes de ponctuation? À quoi servent-ils? Pourquoi doit-on tenir compte de la ponctuation lorsque nous lisons? Est-ce que le ton de la voix apporte quelque chose de plus à la lecture?

Niveau 1

RÉALISATION

Quoi? Je nomme la stratégie et je la décris.

Lire avec expression et intonation. Cela signifie qu'il faut varier notre timbre de voix, en tenant compte de la ponctuation et en s'imprégnant de l'atmosphère du texte afin de ne pas avoir une lecture monocorde.

Pourquoi? J'explique l'utilité de la stratégie.

Lire avec expression et intonation améliore la compréhension et rend la lecture orale plus agréable.

Quand? Je précise les contextes

À toutes les fois que vous devez lire.

	Comment? 1^{re} partie • Discussion en lien avec les signes de ponctuation et leurs impacts sur la lecture. • Modelage avec une phrase simple (Je vais à l'école.). Faire plusieurs lectures d'une même phrase, mais en changeant l'intonation et la ponctuation. (Je vais à l'école ! Je vais à l'école?) Pour chacune des lectures, insister sur la modification de l'intonation que vous avez faite selon les différents signes de ponctuation. • Présenter une autre phrase simple ayant divers signes de ponctuation et faire la lecture à l'unisson avec cette dernière. • Faire un retour sur cette phrase et prendre conscience de l'intonation utilisée selon les signes de ponctuation. 2^e partie • Pendant que les élèves ont les yeux fermés, un enfant pige une carte « intonation » ainsi qu'une carte « phrase ». Il doit ensuite dire cette phrase selon l'émotion ou la ponctuation inscrite sur la carte et les autres élèves doivent deviner le sentiment évoqué. • Chaque élève passe à tour de rôle. • Faire un retour sur l'importance de l'intonation afin de rendre l'intention au lecteur.
INTÉGRATION	Retour sur l'information essentielle : Pour démontrer une compréhension adéquate des textes lus et pour rendre la lecture orale agréable, il est important de tenir compte de la ponctuation (revoir les signes de ponctuation avec le ton et les fluctuations que nous devons faire). Revenir sur le fait qu'il est important d'ajuster notre expression selon l'atmosphère que dégage le texte (ralentir sa lecture pour donner du suspense, faire des pauses, changer de voix lorsqu'on change de personnage, etc.). Matériel : • Aide-mémoire de la prosodie (annexe 4.E) • Cartes « intonation » et cartes « phrase » (Annexe 8)

PRÉPARATION

Objectif : Voir niveau 1

Attentes : Au niveau 2, les objectifs et les attentes doivent être les mêmes qu'au niveau 1

Connaissances antérieures : Faire ressortir les stratégies vues au niveau 1.

RÉALISATION

Quoi? Lorsque vous constatez que les élèves ont des difficultés, malgré les activités de modelage et de pratiques efficaces au niveau 1, revoir, la stratégie de façon encore plus explicite, en morcelant davantage.

Pourquoi?

Quand? Mêmes objectifs qu'au niveau 1.

Comment?

Modelage

Je démontre et je verbalise.

L'enseignant lit une même phrase de 3 façons différentes (avec un point, un point d'exclamation et un point d'interrogation) tout en insistant sur la modification de l'intonation de la voix qu'il apporte.

Pratique guidée

Je fais et je guide.

Faire une lecture en écho avec le sous-groupe d'élèves de la même phrase que celle modélisée. Refaire la même chose avec d'autres phrases. Graduellement, guider de moins en moins les élèves jusqu'à ce qu'ils soient capables de modifier adéquatement l'intonation. Vous pouvez, ensuite, donner un texte aux élèves avec la ponctuation manquante et leur lire le texte. Ils devront alors tenter de remettre la ponctuation adéquate. Transférer les stratégies en pratiquant à l'aide de textes ou d'albums.

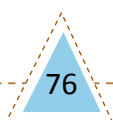
Donner de la rétroaction immédiate à la lecture de chacune des phrases.

INTÉGRATION

Retour sur l'information essentielle

Matériel

- Phrases pour travailler l'intonation (voir annexe 9)
- Textes ou albums de votre choix



LECTURE ORALE POUR DÉVELOPPER LA FLUIDITÉ

LUDIQUE

Titre de l'activité : **LA RÉCRÉ CHANTÉE**

Composante (s)
touchée (s)

☒ Vitesse

☐ Expression et intonation

☐ Liaisons

☒ Exactitude

☒ Lecture par groupes de mots

☐ Ponctuation



Durée :

Environ 5 à 10 minutes par jour.

PRÉPARATION

Objectifs : Travailler la lecture orale à l'aide d'une chanson francophone. Développer la fluidité.

Connaissances antérieures : Qu'est-ce que la fluidité et en quoi est-ce important?
Connaissez-vous cet auteur, cette chanson? Qu'est-ce que les paroles signifient pour vous?

Niveau 1

RÉALISATION

Quoi?

Je nomme la stratégie et je la décris : Lecture orale pour développer la fluidité.

Pourquoi?

J'explique l'utilité de la stratégie : Lire de façon fluide augmente la compréhension et rend plus agréable la lecture orale.

Quand?

Je précise les contextes : Dans toutes les situations, avoir une lecture fluide est essentiel.

Comment?

- Choisir des textes de chansons francophones provenant de différents auteurs dans le but de varier la forme, le vocabulaire, la symbolique, la vitesse, etc.
- Distribuer la copie d'un texte à chaque élève. (Suggestion : conserver les chansons dans un duo-tang.)
- Faire une première écoute de la chanson en suivant le texte simultanément.
- Présenter l'auteur (biographie).
- Analyser les paroles de la chanson.

À plusieurs reprises, durant toute la semaine, les élèves font la lecture en chœur pendant l'écoute de la chanson.

INTÉGRATION

Retour : Il peut être intéressant de faire un retour à la fin de chaque chanson afin de voir si les élèves ont plus de facilité à chanter la chanson après plusieurs fois. Est-ce qu'il y a des accrocs? Lesquels?

Matériel :

- Pièces musicales
- Photocopie des paroles des chansons

Voici des suggestions de chansons que vous pourriez exploiter :

- La chasse-galerie, Claude Dubois.
- Les doigts, Keven Parent
- Le géant Beupré, Beau dommage
- Les trois petits cochons, Dan Bigras
- Mauvais caractère, Les Colocs

- Attention, mesdames et messieurs, Michel Fugain
- Le petit bonheur, Félix Leclerc
- Sacré Charlemagne, France Gall
- Je voudrais voir la mer, Michel Rivard



IDENTIFICATION DES MOTS ET FLUIDITÉ

LUDIQUE

Titre de l'activité : **LE KARAOKÉ DE LECTURE**

Composante (s) touchée (s)	☒ Vitesse	☒ Expression et intonation	☐ Liaisons
	☐ Assemblage	☐ Lecture par groupes de mots	☒ Ponctuation



Durée : 45 minutes

Niveau 1

Quoi?	L'enseignant présente aux élèves la stratégie travaillée : lire à une vitesse adéquate à l'aide d'un logiciel de synthèse vocale.
Pourquoi?	L'enseignant explique aux élèves en quoi le rythme de lecture vient aider la compréhension d'un texte. Il serait pertinent de laisser les élèves découvrir ce fait pendant l'activité (voir l'étape 1 du « Comment ? »).
Quand?	L'enseignant informe les élèves de l'importance d'avoir un bon rythme de lecture en tout temps. Il dit aux élèves qu'il est parfois normal, lors d'une première lecture ou avec un texte difficile, de ne pas lire à un rythme adéquat.
Comment ?	1- Contre-exemple : l'enseignant lit un court texte trop lentement et demande aux élèves s'ils ont compris ce qui leur a été lu. Par la suite, il lit le même texte trop rapidement et fait la même demande aux élèves. Il questionne aussi les élèves afin de savoir qu'est-ce qui, selon eux, cause une lecture trop lente ou trop rapide. Constats : • Une lecture trop lente manifeste souvent des difficultés de lecture diverses, entre autres en lien avec l'identification des mots. Cela nuit à la compréhension du texte lu. • Une lecture trop rapide manifeste d'autres types de difficultés, comme le non-respect de la ponctuation, la lecture incomplète de certains mots, des méprises, etc. et entraîne également une incompréhension de ce qui est lu.

- 2- Suite aux constats soulevés au point 1, l'enseignant explique l'importance du rythme de lecture. Par la suite, il introduit *Word Q* en expliquant son fonctionnement : ce logiciel fait la lecture d'un texte donné selon un rythme déterminé par l'enseignant.

Il fait écouter un texte lu par le logiciel et on commente ce qui fait qu'on reconnaît qu'il n'est pas lu par une vraie personne. Puis, les élèves reçoivent le texte et s'exercent à le lire en tentant de faire mieux que le logiciel (vitesse et expression). Après quelques minutes, on écoute certains élèves et formule des commentaires constructifs.

- 3- L'enseignant présente l'activité aux élèves : le logiciel lira un texte en mettant en

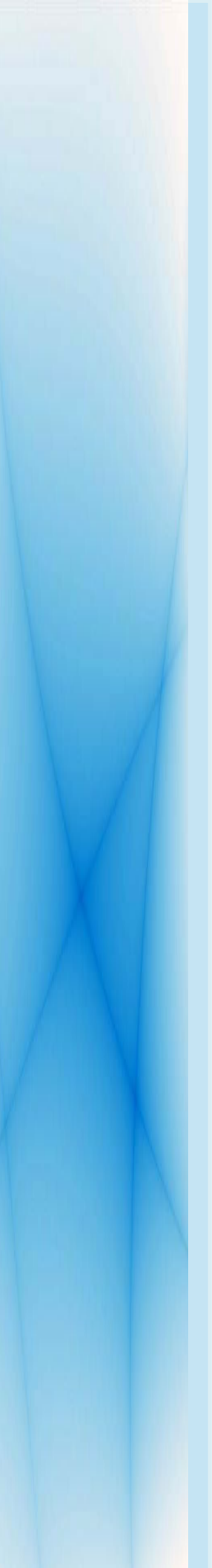
surbrillance ce qu'il lit. Les élèves, quant à eux, devront lire en même temps, et ce, à voix haute. Lorsque le son du logiciel sera coupé, les élèves devront poursuivre. L'objectif des élèves est de réussir à conserver le rythme de lecture proposé par *Word Q*. Ainsi, lorsque le son sera réactivé, les élèves devraient être rendus au même endroit que le logiciel.

Cet exercice se veut surtout ludique. Bien qu'il permette aux élèves de faire quelques constats, il faudra travailler la vitesse et l'expression autrement avec les élèves qui éprouvent des difficultés.

- 4- À la fin de l'activité, l'enseignant amène les élèves à se questionner sur leurs difficultés : lisiez-vous trop lentement ? Trop rapidement ? Pourquoi ? Il peut demander aux élèves de lui fournir leurs réponses à ces questions, à l'oral ou à l'écrit, afin d'être en mesure d'aider les élèves dans le besoin (niveau 2) en leur proposant une activité ciblée.

Matériel

Texte à lire, *Word Q* ou autre logiciel en synthèse vocale, support visuel présentant le texte lu par le logiciel pour que les élèves puissent lire en même temps.



SPHÈRE

LA COMPRÉHENSION



LA COMPRÉHENSION

Définition

La compréhension est l'objectif ultime de la lecture à l'école. *Comprendre un texte, c'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances.*

Jocelyne Giasson, 2012, La lecture apprentissage et difficultés, p.236

Processus impliqués dans la compréhension

Pour enseigner aux élèves comment comprendre les textes proposés à l'école, il peut s'avérer intéressant d'organiser les stratégies en fonction des trois temps du processus de lecture, soit avant, pendant et après la lecture. Cette organisation ne permet toutefois pas de traiter de toute la complexité des étapes que les lecteurs doivent suivre pour construire le sens d'un texte. Block et Pressley (2007) suggèrent plutôt aux enseignants d'organiser l'enseignement de la compréhension en fonction de quatre catégories de processus, soit ceux qui sont nécessaires pour :

- comprendre les mots ;
- comprendre les phrases ou les paragraphes ;
- comprendre les textes ;
- construire les apprentissages et les utiliser.

Tableau 13 – Processus associés à la compréhension

Catégories de processus associés à la compréhension	Exemples d'actions à réaliser pour être actifs sur le plan cognitif
Les processus de compréhension nécessaires pour comprendre <i>les mots</i>	• Mobiliser des ressources variées pour identifier les mots et en comprendre le sens
Les processus de compréhension nécessaires pour comprendre <i>les phrases et les paragraphes</i>	• Arrêter la lecture pour relire un passage ou pour mettre en œuvre le processus de résolution de problèmes afin de comprendre le sens d'une phrase ou d'un paragraphe qui n'est pas clair
Les processus de compréhension nécessaires pour comprendre <i>les textes</i>	Avant la lecture • Se préparer à la lecture d'un texte en le survolant (lire les titres et observer les caractéristiques, les sections, les images et les légendes) et en faisant des prédictions sur le contenu • Aborder un texte en anticipant les éléments propres au genre et à la structure Pendant la lecture • Produire des interprétations sensées ; confirmer ou infirmer les hypothèses et les prédictions faites avant la lecture et au fur et à mesure ; se faire des images mentales en rapport avec le contenu ; se poser des questions sur le contenu et y répondre • Noter (mentalement ou par écrit) les éléments propres au genre et à la structure du texte au fil de la lecture • Établir des liens entre le contenu du texte et ses expériences personnelles, ses connaissances sur le monde ou les idées et le contenu d'autres textes sans perdre le fil de la lecture Après la lecture • Faire un résumé¹ en incluant les éléments propres au genre du texte et à sa structure • Trouver l'information manquante
Les processus de compréhension nécessaires pour construire les apprentissages et les utiliser	• Réfléchir sur le contenu du texte et décider de la manière de s'en servir pour apprendre ou pour réaliser les activités proposées en classe

1. Pour les élèves du premier cycle du secondaire

Éléments à observer et sur lesquels intervenir

Lecteur compétent ☒	Lecteur en difficulté ☒
- Énumère plusieurs stratégies pour comprendre les textes. ☐ - Utilise efficacement des stratégies variées pour comprendre les textes. ☐ - Choisit des stratégies appropriées pour comprendre les textes. ☐ - Répond de façon appropriée aux questions de compréhension portant sur l'information explicite et implicite. ☐ - Reformule adéquatement des extraits de texte. ☐ - Résume adéquatement le texte. ☐	- Énumère peu de stratégies pour comprendre les textes ☐ - Utilise peu de stratégies pour comprendre les textes. ☐ - Surutilise quelques stratégies de compréhension. ☐ - Choisit des stratégies inappropriées pour comprendre les textes. ☐ - Utilise inefficacement des stratégies de compréhension par ailleurs adéquates. ☐ - Répond partiellement ou de façon inappropriée aux questions de compréhension portant sur l'information explicite et implicite. ☐
Réalise correctement les tâches scolaires dont les informations ou les consignes proviennent de textes. ☐	Reformule difficilement ou de façon inappropriée des extraits du texte. ☐
Interrompt sa lecture lorsqu'il y a perte de compréhension et utilise des moyens efficaces pour la retrouver. ☐	Résume le texte en partie ou de manière erronée. ☐
Résume adéquatement le texte. ☐	Accomplit partiellement ou incorrectement les tâches scolaires dont les informations ou les consignes proviennent de textes. ☐
Réalise correctement les tâches scolaires dont les informations ou les consignes proviennent de textes. ☐	Interrompt rarement ou n'interrompt jamais sa lecture lorsqu'il y a perte de compréhension. ☐
- Interrompt sa lecture lorsqu'il y a perte de compréhension et utilise des moyens efficaces pour la retrouver. ☐ - Démontre une compréhension adéquate pour les types de textes enseignés en classe. ☐	- Lorsque survient une perte de sens, ne sait pas comment le retrouver ou utilise inefficacement des moyens pour le retrouver. ☐ - Démontre une compréhension adéquate pour certains types de textes, mais inadéquate pour d'autres textes lus en classe. ☐

Tiré du *Référentiel en lecture pour les 10-15 ans*, p. 86, MELS 2012



SELON RÉFÉRENTIEL D'INTERVENTION EN LECTURE POUR LES ÉLÈVES DE 10 À 15 ANS

Six stratégies sont reconnues pour avoir un effet important sur la compréhension en lecture. Nous nous attarderons donc à celles-ci dans ce présent document puisque ce sont les stratégies à préconiser par les enseignants.

- Les stratégies permettant d'activer les connaissances;
- les organisateurs graphiques;
- les stratégies permettant de gérer la compréhension;
- le résumé;
- les questions sur le texte et les réponses aux questions;
- l'enseignement réciproque.

LA GESTION DE LA COMPRÉHENSION

Titre de l'activité : L'ATELIER DE QUESTIONNEMENT DE TEXTE

Composante (s) touchée (s)	☐ L'activation des connaissances antérieures	☒ La gestion de la compréhension	☐ Les questions sur le texte et réponses aux questions
	☐ Les organisateurs graphiques	☐ Le résumé	☐ L'enseignement réciproque



Durée : 45 minutes

PRÉPARATION

Objectif : Rendre transparentes les opérations nécessaires à la compréhension de texte dans une situation réelle de lecture.

L'enseignant choisit un texte narratif ou courant ou un extrait de texte au niveau d'apprentissage des élèves (identification des mots entre 90 et 95%). La longueur idéale est de 600 mots en 6^e année ou en 1^{re} secondaire. L'enseignant pourrait choisir un texte plus court qui conviendra mieux aux élèves en difficultés.

L'enseignant analyse les éléments constitutifs du texte.

- Narratif : personnages, intrigue, liens entre les événements, liens entre les émotions des personnages et leurs actions, les retours en arrière, etc.
- Courant : concepts clés, liens entre les concepts, explications, comparaisons, enchaînements, etc.

L'enseignant forme des sous-groupes hétérogènes de 3 à 8 élèves.

Niveau 1

RÉALISATION

1. L'enseignant remet le texte, face cachée, à chaque élève. Tous les élèves commenceront la lecture en même temps. (voir annexe 10.A pour un exemple de texte)

Note : Numéroté les lignes du texte facilitera les discussions par la suite.

2. Les élèves lisent le texte une fois individuellement et en silence à leur rythme habituel. Lorsqu'ils ont terminé, ils retournent le texte à nouveau.

3. **Échanges sur le texte (20 minutes)**

Voir annexe 10.B pour un exemple d'éléments à faire ressortir chez les élèves.

L'enseignant initie un échange avec une question plutôt générale : Qu'est-ce qui se passe dans cette histoire? » (narratif) « Qu'est-ce que ce texte nous apprend? » (courant).

Il note dans un tableau semblable à celui plus bas les éléments de réponse qui font consensus parmi les élèves.

Ensuite, l'enseignant questionne les élèves sur les éléments qui n'ont pas été mentionnés lors du premier échange. Il relance la discussion lorsque nécessaire et questionne les passages qui prêtent à interprétation. **Si des divergences de point de vue sont exprimées, l'enseignant ne tranche pas.**

Les élèves doivent comprendre qu'ils ne doivent pas adhérer à un propos s'ils ne connaissent pas la réponse. L'enseignant notera donc ces éléments discordant dans la colonne de droite.

Les constituants qui font consensus	Les constituants qui sont matière à controverse

4. La vérification (20 minutes)

Les élèves relisent le texte individuellement dans le but de valider leur réponse et d'éclaircir les éléments controversés.

Ensuite, l'enseignant fait le point avec les élèves sur les éléments controversés dans le tableau en cherchant ce que le texte dit pour chaque constituant. Le but étant de traiter tous les constituants qui sont matière à controverse et de s'arrêter sur les éléments essentiels qui n'avaient pas été relevés au départ.

Cette étape est charnière. C'est à ce moment que les élèves apprennent ce qu'il faut faire pour comprendre. L'enseignant doit donc profiter de ce moment pour expliciter lui-même ou faire expliciter le raisonnement qui permet à un élève de justifier sa compréhension du texte.

L'enseignant terminera cette activité en relisant le texte à haute voix pour favoriser la compréhension définitive du texte.

INTÉGRATION

Retour sur l'information essentielle :

Pour comprendre un texte, il faut être alerte pendant la lecture. Pour cela, il est nécessaire de faire des liens entre les idées, avec nos connaissances, se questionner, utiliser nos connaissances générales, etc.

MATÉRIEL

L'extrait du roman *Les yeux du dragon* de Stephen King. (Annexe 10.A)

Un espace pour noter les réponses des élèves qui font consensus ou qui sont matière à controverse.

PRÉPARATION

Objectif

Voir niveau 1

Attentes

Au niveau 2, les objectifs et les attentes doivent être les mêmes qu'au niveau 1.

RÉALISATION

Avec les élèves qui ont connu le plus de difficulté avec l'activité de niveau 1, reprendre avec eux un élément qu'ils n'avaient pas saisi et refaire avec eux, explicitement, le processus qui permet de comprendre cette partie du texte (liens explicites et implicites, inférences, etc.).

Avec un deuxième élément incompris, les questionner jusqu'à ce qu'ils arrivent à tracer le chemin qui les mènent à la compréhension.

Avec un troisième élément, demander à un élève d'explicitier les liens et les inférences qu'il fait pour justifier sa compréhension.

Reprendre ce processus avec un autre texte et en faisant en sorte que chaque élève ait la possibilité de prendre la parole et d'explicitier les réflexions qui lui permettent de comprendre.

INTÉGRATION

Retour sur l'information essentielle :

Pour comprendre un texte, il faut être alerte pendant la lecture. Pour cela, il est nécessaire de faire des liens entre les idées, avec nos connaissances, se questionner, utiliser nos connaissances générales, etc.

Matériel :

L'extrait du roman *Les yeux du dragon* de Stephen King. (Annexe 10.A)



LE RÉSUMÉ

Titre de l'activité : **LE RÉSUMÉ**

Stratégies touchées :	☐ L'activation des connaissances antérieures	☐ La gestion de la compréhension	☐ Les questions sur le texte et réponses aux questions
	☐ Les organisateurs graphiques	☒ Le résumé	☐ L'enseignement réciproque



Durée : Variable

PRÉPARATION

Objectif : Amener les élèves à identifier les idées principales et les idées secondaires dans le but de sélectionner celles qui doivent être conservées pour résumer le texte.

Attentes : La discussion entre pairs amènera les élèves à consolider leurs processus et stratégies permettant d'identifier les idées principales.

Niveau 1

RÉALISATION

Quoi?	Je nomme la stratégie et je la décris. Je résume le texte que je viens de lire. Pour faire un bon résumé, je dois comprendre le texte, repérer ce qui est important et « ramasser » l'information. Je dois donc repérer les idées principales et secondaires pour ensuite sélectionner celles à conserver pour résumer.
Pourquoi?	J'explique l'utilité de la stratégie. Résumer un texte me permet de faire des liens entre les différentes parties et de conserver uniquement les informations essentielles. Résumer nécessite que j'aie bien compris le texte que j'ai lu.
Quand?	Je précise les contextes. Je peux résumer une partie d'un texte pendant que je lis pour m'assurer de ma compréhension ou pour faire le point sur ce que je viens de lire. Je peux faire un résumé après avoir lu un texte lorsque je dois réutiliser les informations contenues dans ce texte pour les réutiliser dans un autre texte, dans un exposé oral, en vue d'un examen, etc.

	Comment?	1- Demandez aux élèves de lire un paragraphe du texte, puis de fermer leur livre. 2- Invitez-les à dire ce dont ils se souviennent du texte, ce qui est selon eux l'idée principale de ce paragraphe. Dessinez un tableau que vous divisez en deux parties. Écrivez, dans la partie de gauche, l'information sous une forme abrégée (si un élève dit qu'il n'est pas certain d'avoir bien retenu l'information, c'est une porte ouverte vers l'étape suivante). Les élèves constateront qu'ils n'identifient pas tous la même information comme l'idée principale et c'est voulu. Les élèves s'apercevront également de la richesse de la coconstruction du sens d'un texte et ils profiteront des justifications des autres pour enrichir leur répertoire de stratégies. 3- Invitez les élèves à retourner au texte et à relire le paragraphe pour clarifier l'information ou en ajouter. L'objectif est de les habituer à ne pas se satisfaire d'une information vague ou incomplète. 4- Écrivez, dans la partie de droite du tableau, la nouvelle information et les précisions, c'est-à-dire les ajouts et les modifications. 5- Regroupez les éléments qui vont ensemble et donnez un nom à chacune des catégories. Expliquez aux élèves la façon dont vous vous y prenez pour organiser l'information de manière logique (cette étape est la plus exigeante) un peu comme si vous identifiez les aspects et les sous-aspects. 6- Reproduisez les mêmes étapes avec le paragraphe suivant jusqu'à ce que vous ayez lu le texte en entier. 7- Le temps est maintenant venu de rédiger un résumé. Présentez aux élèves les composantes d'un bon résumé de texte : • Placer l'idée principale en premier ; • Regrouper des idées semblables ; • Omettre des détails ; • Représenter la position de l'auteur ; • Avoir une longueur appropriée (au plus le tiers du texte). 8- Modelez la réflexion qui vous permettra de sélectionner les idées à conserver. Rédigez un résumé à partir des regroupements effectués au tableau, après y avoir ajouté les liens nécessaires et en avoir éliminé l'information secondaire. 9- Amener graduellement les élèves à sélectionner les informations à conserver et, plus tard, à rédiger un résumé.
INTÉGRATION	Retour sur l'information essentielle	Pour résumer un texte, il faut, non seulement, bien le comprendre, mais surtout être en mesure d'identifier les informations essentielles. Ressortir les informations essentielles avec les élèves.
MATÉRIEL		Un texte de longueur et d'un niveau de difficulté acceptable pour conserver l'intérêt des élèves et offrir un défi raisonnable.

PRÉPARATION

Objectif

Voir niveau 1

Attentes

Au niveau 2, les objectifs et les attentes doivent être les mêmes qu'au niveau 1.

RÉALISATION

Quoi?

Lorsque vous constatez que les élèves ont des difficultés, malgré les activités de modelage et de pratiques efficaces au niveau 1, revoir, la stratégie de façon encore plus explicite, en morcelant davantage.

Pourquoi?

Quand?

Mêmes objectifs qu'au niveau 1.

Comment?

Modelage

Je démontre et je verbalise.

L'enseignant lit un paragraphe à haute voix et verbalise ce qui se passe dans sa tête pour identifier l'idée principale. Il pourrait aussi verbaliser les stratégies qu'il utilise pour rester actif pendant sa lecture.

- Garder en tête son intention de lecture.
- Se remémorer la tâche à faire et le type d'informations recherchées.
- Formuler des hypothèses, les vérifier, en formuler de nouvelles.
- Évaluer sa compréhension.
- Utiliser des stratégies de récupération de sens.

Pratique guidée

Je fais et je guide.

L'élève lit un paragraphe à haute voix et l'enseignant le questionne fréquemment sur ce qu'il vient de lire : « Est-ce une idée importante ou secondaire ? Est-ce qu'on en a déjà parlé dans ce texte ? etc. »

L'enseignant pourrait aussi vérifier l'utilisation que l'élève fait des stratégies pour rester actif pendant sa lecture.

Tranquillement, l'enseignant transfèrera la responsabilité de questionner à l'élève. Le travail en sous-groupe d'élève sera riche pour les élèves qui rencontrent des difficultés. Le fait d'entendre les autres expliciter leurs raisonnements les aidera à renforcer leur compétence à lire et comprendre des textes.

INTÉGRATION	Retour sur l'information essentielle Résumer nécessite d'être actif pendant la lecture afin de comprendre le texte et d'identifier les informations principales et secondaires en... (ressortir les éléments essentiels.).
MATÉRIEL	Commencer par de courts paragraphes et ensuite, un texte de longueur et d'un niveau de difficulté acceptable pour conserver l'intérêt des élèves et offrir un défi raisonnable.

L'ENSEIGNEMENT RÉCIPROQUE

Titre de l'activité : **L'ENSEIGNEMENT RÉCIPROQUE**

Stratégies touchées :	☐ L'activation des connaissances antérieures	☐ La gestion de la compréhension	☐ Les questions sur le texte et réponses aux questions
	☐ Les organisateurs graphiques	☐ Le résumé	☒ L'enseignement réciproque



Durée : Variable

PRÉPARATION

Objectif : Améliorer la compréhension en lecture en passant par la communication orale.

Attentes : À la fin , les élèves seront en mesure de gérer leur compréhension en utilisant les quatre stratégies leur permettant d'être actifs tout au long de la lecture.

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Niveau 1

RÉALISATION	Quoi?	Je nomme la stratégie et je la décris. Nommer le concept d'enseignement réciproque. L'enseignement réciproque signifie de travailler en équipe pour expliquer et appliquer les stratégies de compréhension de texte (prédire, clarifier, questionner, résumer) en assumant tour à tour le rôle d'enseignant.
	Pourquoi?	J'explique l'utilité de la stratégie. • Pour mieux comprendre ce que je lis • Pour lire plus efficacement • Pour découvrir plus d'informations que ce qui est donné directement dans le texte. • Pour être plus engagé dans mes lectures
	Quand?	Je précise les contextes. Préciser aux élèves qu'ils devraient utiliser ces quatre stratégies lorsqu'ils lisent un texte et que certaines leur seront plus utiles dans certaines situations.

Comment?

Je démontre et je verbalise :

- Remettre le texte aux élèves pour qu'ils puissent suivre.
- Modeler l'utilisation des quatre stratégies à l'aide d'un texte.
- Penser à voix haute tout au long du modelage pour démontrer le processus de réflexion pendant l'application des quatre stratégies :

Je vais modeler la stratégie **Prédire.**

Expliciter toutes les réflexions et observations qui peuvent être faites avec ce texte et qui illustre l'utilisation de la stratégie Prédire.

Je regarde la présentation générale.

Je regarde le titre, je pense que le sujet sera...

Je regarde les sous-titres. Ils confirment ce que je pensais et en plus je pense que le texte parlera aussi de...

Je regarde les images, les photos, les légendes. Je pense que le texte parlera aussi de...

Après avoir lu le premier paragraphe, je prédis que la suite du texte traitera de... parce que j'ai vu... à cet endroit.

Etc.

Avec toutes ces informations, je crois qu'il sera question de... »

Maintenant, je vais lire la première section jusqu'au 1^{er} sous-titre, je vais **clarifier** certains mots ou passage que je ne comprends pas. Je vais relire la phrase en remplaçant le mot par mon hypothèse. Est-ce que cela a du sens?

Je vais ensuite utiliser la stratégie **questionner**. Je vais me poser des questions pour vérifier si j'ai bien compris la section du texte. Mes questions doivent être intéressantes et ne pas porter sur des détails. Je vais relire le texte pour tenter de trouver la réponse.

Finalement, je suis prêt à **résumer**. Je vais sélectionner les idées vraiment importantes à retenir.

Je vais poursuivre ma lecture et ce que j'ai lu va m'aider à prédire le contenu de la section 2.

Le fait de modeler dès le départ les quatre stratégies de l'enseignement réciproque donne à l'élève un portrait d'ensemble de cette façon de travailler la compréhension en lecture. Ensuite, les stratégies devront être reprises une à une, en pratique guidée et coopérative.

Modelage

Je fais et je guide.

- Faire un retour avec les élèves sur les 4 stratégies.

Après le modelage, demander aux élèves de nommer chacune des stratégies utilisées ainsi que les actions posées par l'enseignant et les étapes de la démarche qui ont été modelées. Construire le référentiel de classe pour ces stratégies par la même occasion.

*J'ai utilisé la stratégie **prédire** de quoi il sera question dans le texte en :*

- *survolant la présentation générale,*
- *regardant le titre, les sous-titres*
- *regardant les photos, les légendes, les images.*
- *Etc.*
- *Reproduire la même démarche avec les trois autres stratégies : Clarifier, questionner, résumer.*
- Guider d'abord 4 élèves volontaires qui démontreront leur utilisation des stratégies devant la classe.
- Offrir des rétroactions correctives immédiates, faire expliciter les réflexions, soutenir l'utilisation de la stratégie.

Quels indices peuvent vous aider à prédire?

Miniprof tente de prédire.

Les autres : avez-vous d'autres prédictions? Classe : Avez-vous des questions sur la stratégie?

Tout le monde : lire une partie du texte et surligner les mots ou les passages que vous trouvez difficiles.

Miniprof : partage les mots ou les passages qu'il a soulignés. Est-ce que quelqu'un peut l'aider? Est-ce que cela t'a aidé à comprendre?

Autres : avez-vous des mots ou des passages que vous voulez clarifier?

Poursuivre en ajoutant les deux autres stratégies : résumer et questionner.

- Poursuivre avec les autres paragraphes.

Pratique coopérative

Les élèves se regroupent en équipes de quatre. Ils s'attribuent chacun une stratégie et au fur et à mesure de la lecture du texte, ils mettent en pratique leur stratégie. L'enseignant circule et offre des rétroactions immédiates en validant la compréhension des élèves.

Les rôles pourraient être changés après chaque paragraphes ou pour la prochaine lecture.

	Pratique autonome	L'élève fait seul. Multiplier les occasions de pratiquer les stratégies.
INTÉGRATION		Retour sur l'information essentielle : Pour lire efficacement et mieux comprendre ce que je lis; • Se préparer à la lecture d'un texte en le survolant et en faisant des prédictions sur le contenu. • Identifier les mots et en comprendre le sens. • Arrêter la lecture pour relire un passage ou pour utiliser des stratégies afin de comprendre le sens d'une phrase ou d'un paragraphe qui n'est pas clair. • Confirmer ou infirmer les hypothèses et les prédictions. • Se faire des images mentales. • Se poser des questions sur le contenu et y répondre. • Faire un résumé. <i>Référentiel en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans, p.52, MELS</i>
MATÉRIEL		Des textes avec plusieurs paragraphes.

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Niveau 2

PRÉPARATION	Objectif Attentes	} Même chose qu'au niveau 1
		Connaissances antérieures : Faire ressortir les connaissances du niveau 1 en s'attardant sur une stratégie à la fois, à chaque séance.
RÉALISATION	Quoi? Pourquoi? Quand?	Au niveau 2, pour les élèves qui ont des difficultés, reprendre chacune des stratégies une à la fois jusqu'à ce que les élèves soient capables de les appliquer. Nommer chacune des stratégies et les décrire tout en expliquant leur utilité et les contextes dans lesquels elles sont utiles. Graduellement, vous pourrez ajouter les stratégies jusqu'à ce que les élèves puissent toutes les utiliser.

Comment?	Modelage Je démontre et je verbalise. À chaque séance de travail en sous-groupes de besoins, travailler une stratégie à la fois et en ajouter une autre graduellement jusqu'à ce que les quatre stratégies soient maîtrisées. Il se peut que vous passiez plusieurs séances sur une même stratégie avant d'en ajouter une autre. Prendre de courts paragraphes ou de courts textes lorsque vous voulez amener les élèves à acquérir une stratégie, cela sera plus facile à transférer dans des textes plus longs par la suite. Faire plusieurs modelages à chaque séance afin d'illustrer la stratégie avant de mettre les élèves en pratique. Pratique guidée Je fais et je guide. À l'aide de courts paragraphes ou de courts textes semblables à ceux modélisés (les textes informatifs sont préférables pour travailler les stratégies), faire verbaliser les élèves afin de valider leur compréhension. Voici quelques suggestions intéressantes pour travailler chacune des stratégies : <u>Prédire</u> : Donner un texte aux élèves et demandez-leur de prédire ce dont il sera question en survolant le texte. Par la suite, après la lecture de chacun des paragraphes, amenez-les à prédire la suite de la lecture en vous expliquant pourquoi ils pensent cela. Confirmer ou infirmer les prédictions au fur et à mesure. <u>Questionner</u> : Vous pourriez commencer par mettre des points d'interrogation aux endroits où il serait approprié de se poser des questions et amener les élèves à voir lesquelles ils pourraient se poser et si elles sont pertinentes. Par la suite, demandez-leur de prendre d'autres courts textes, de les lire et de mettre eux-mêmes des points d'interrogation là où ils se poseraient des questions. Leur donner une rétroaction sur la pertinence de leur question et sur leur façon d'y répondre. <u>Clarifier</u> : Vous pourriez souligner des passages ou des mots sur lesquels vous croyez que les élèves auront besoin de précision. Demandez-leur de vous expliquer ce que veulent dire ces mots et quelles stratégies ils ont utilisées pour parvenir à trouver le sens. Par la suite, demandez-leur, à l'aide d'autres courts paragraphes, de souligner les mots ou passages sur lesquels ils ont buté et donnez-leur une rétroaction sur les stratégies qu'ils ont utilisées pour parvenir à comprendre le sens. <u>Résumer</u> : Identifier les idées principales est une tâche difficile à exécuter et à enseigner aux élèves. On l'aborde au primaire, souvent sous forme de rappel, mais on continue de l'enseigner au secondaire jusqu'à l'âge adulte. Vous pourriez commencer par travailler l'idée principale d'une phrase longue et ensuite l'idée principale d'un paragraphe. Il est important d'enseigner aux élèves à résumer des petites quantités de texte avant de résumer des passages plus longs.
----------	--

	Enseigner à arrêter leur lecture afin de voir s'ils ont compris ce qu'ils viennent de lire et à noter un mot-clé dans la marge de chaque paragraphe. Vous pourriez aussi leur demander d'écrire quoi, où, quand, comment dans la marge (y aller graduellement en insérant une question à la fois à trouver). Une autre stratégie consiste à demander aux élèves de lire une partie du texte, puis de fermer leur livre. Ensuite, on les invite à dire ce dont ils se rappellent du texte. Vous pouvez dessiner un tableau que vous divisez en deux parties et écrivez dans la partie gauche les informations sous une forme abrégée. Invitez les élèves à retourner au texte pour clarifier l'information ou en ajouter. L'objectif est de les habituer à ne pas se satisfaire d'une info vague ou incomplète. Écrivez dans la partie de droite du tableau les nouvelles informations (ajouts et modifications). Regroupez les éléments qui vont ensemble et donnez un nom à chaque catégorie. Expliquez aux élèves la façon dont vous vous y prenez pour organiser l'info de manière logique. Rédigez un résumé à partir des regroupements effectués au tableau, après y avoir ajouté les liens nécessaires et en avoir éliminé l'info secondaire. Ensuite, les élèves reprennent le même exercice avec un autre texte en équipes.
INTÉGRATION	Retour sur l'information essentielle
MATÉRIEL	Prévoir de courts textes ou paragraphes ainsi que des textes plus longs.

GÉRER LA COMPRÉHENSION

Titre de l'activité : **LES INFÉRENCES**

Stratégies touchées :	☐ L'activation des connaissances antérieures	☒ La gestion de la compréhension	☐ Les questions sur le texte et réponses aux questions
	☐ Les organisateurs graphiques	☐ Le résumé	☐ L'enseignement réciproque



Durée : 20 à 30 minutes

PRÉPARATION

Objectifs : Définir ce qu'est une inférence.

Faire prendre conscience aux élèves de l'importance des indices et de l'utilité des inférences.

Attentes : À la fin, les élèves iront au-delà du texte et seront capables d'induire les informations à partir d'indices et de leurs connaissances. Ils pourront faire des liens entre les informations.

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Niveau 1

RÉALISATION

Quoi? Je nomme la stratégie et je la décris.

Inférer signifie d'aller au-delà du texte, d'induire des informations à partir d'indices et de connaissances (on prend des indices qu'on voit avec nos yeux, on les met ensemble avec ce qu'on connaît déjà pour déduire l'information que nous n'avions pas au départ).

Inscrire au tableau les 4 étapes pour effectuer des inférences :

- Se faire des images dans notre tête
- Chercher des indices, penser à ce qu'on connaît (Cela me fait penser à....)
- Faire des hypothèses
- Vérifier les hypothèses

Pourquoi? J'explique l'utilité de la stratégie.

- Pour mieux comprendre ce qu'on lit parce qu'on fera mieux les liens entre les informations.
- Pour découvrir plus d'informations que ce qui est donné directement dans le texte.

Quand? Je précise les contextes.

Préciser aux élèves dans quels contextes il est pertinent d'utiliser ces stratégies et les encourager à les utiliser.

Pendant la lecture, on se fait des images dans notre tête.

On se pose de questions. On cherche des indices, on pense aussi à ce que l'on connaît. Cela me fait penser à...

En lecture on fait des hypothèses et il faut les vérifier. On met les indices ensemble puis on vérifie si ce qu'on pensait est bon. Il faut souvent utiliser plus d'un indice pour s'assurer de faire une bonne inférence.

Comment?

Je démontre et je verbalise.

- Expliquer aux élèves que nous allons leur lire un texte en nous arrêtant plusieurs fois et qu'ils devront chaque fois émettre des hypothèses.
- Noter au tableau les hypothèses des élèves. À chaque arrêt, éliminer les hypothèses qui ne conviennent plus avec les nouveaux indices.

Modelage

La guêpe amoureuse

Une guêpe ouvrière, modèle d'une usine de guêpes, tomba amoureuse. Tous les matins et tous les soirs, son bien aimé passait sur la route, près de l'arbre sur lequel était collée l'usine de guêpes. Sa couleur jaune, son joli ventre bombé et, par-dessus tout, son bourdonnement impertinent faisaient vibrer le cœur de la guêpe. Quand il disparaissait après le virage, la guêpe ne pensait plus qu'au moment où elle le verrait réapparaître et malheureusement disparaître dans l'autre sens... Son travail s'en ressentait et ses collègues devaient souvent se partager sa tâche. « Il est trop gros pour toi, il te mangerait ! » lui disaient-elles en plaisantant.

*De qui la guêpe est-elle amoureuse ?
Continuons notre lecture...*

Un jour, n'y tenant plus, l'amoureuse se jeta à la poursuite de l'insecte à deux roues. Elle était décidée à lui déclarer sa flamme. Hélas, il filait comme le vent. Vite distancée, la guêpe dut se reposer sur le toit d'une coccinelle qui roulait plus doucement. Elle croyait ne plus jamais revoir l'engin adoré quand, arrivant en ville, elle reconnut son prince charmant garé sur un trottoir. Mais de le voir immobile causa à la guêpe une grande frayeur : elle le crut mort. Elle alla se poser sur l'œil de la bête métallique et, là, quelle ne fut pas sa surprise de découvrir, écrasés, une multitude de moucherons, de moustiques... et de guêpes! Elle en fut horrifiée : « cet animal fait semblant de dormir pour mieux m'attraper! Il est pire qu'une araignée. Devant son bel amour brisé, elle s'envola prestement loin du monstre. » - Bruno Heitz

De qui la guêpe est-elle amoureuse ? Comment le savez-vous ?

- Démontrer aux élèves que leur idée a changé quand on a continué à lire le texte. Donc, c'est important de vérifier nos hypothèses en recherchant tous les indices possibles pour déduire l'information.
- Faire des inférences à l'aide d'indices dans un texte et en utilisant ses connaissances pour déduire l'information non explicite (texte avec questions implicites).
- Lire le premier paragraphe et démontrer aux élèves comment vous raisonner. Quelles images vous vous faites dans votre tête? Quels liens faites-vous avec vos connaissances? Faites ressortir les indices en les soulignant.

1	2	3	4	5	6
Je lis la question et je me demande qu'est-ce que je cherche?	J'identifie et je souligne les indices du texte qui me permettent de faire une inférence.	Donc, j'émetts une hypothèse à partir de ces indices et de mes connaissances	Je relis la phrase pour valider mon inférence en lien avec ma question.	Je note la réponse.	Je poursuis ma lecture en pensant à mes inférences.

Référence : Projet pancanadien

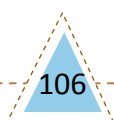
Pratique guidée

Je fais et je guide.

- À l'aide de courtes phrases, faire ressortir les indices par les élèves, les questionner sur leur façon de faire, recourir à l'imagerie mentale (voir proposition d'activité en annexe 11.A).
- Différentes alternatives s'offrent à vous. Varier les approches (pratique guidée collective, travail en petits groupes ou individuellement...).
- La tâche pourrait être étalée sur plusieurs jours, en demandant aux élèves de faire un ou deux numéros par jour et en faisant immédiatement un retour avec eux.
- Transférer dans des textes de leur niveau avec des questions implicites.

		L'élève fait seul. • Travailler à partir de textes. • Multiplier les occasions de pratiquer la stratégie inférer.
INTÉGRATION		Retour sur l'information essentielle
		Matériel : Courts textes séparés en paragraphes pour pouvoir émettre des hypothèses (voir annexe 11.B). Courtes phrases pour travailler les inférences (voir annexe 11.A). Travailler à partir de textes contenant de l'information implicite. Prolongation : Vous référer à l'annexe 11.C qui présente les 6 étapes que doit suivre un lecteur pour effectuer, de façon autonome, une inférence.
ENSEIGNEMENT EXPLICITE		
PRÉPARATION	Objectif Attentes	} Même chose qu'au niveau 1
		Connaissances antérieures : Faire ressortir les connaissances du niveau 1.
RÉALISATION	Quoi? Pourquoi? Quand?	Lorsque vous constatez que les élèves ont des difficultés, malgré les activités de modelage et de pratiques efficaces au niveau 1, revoir, la stratégie de façon encore plus explicite, en morcelant davantage. Mêmes objectifs qu'au niveau 1.

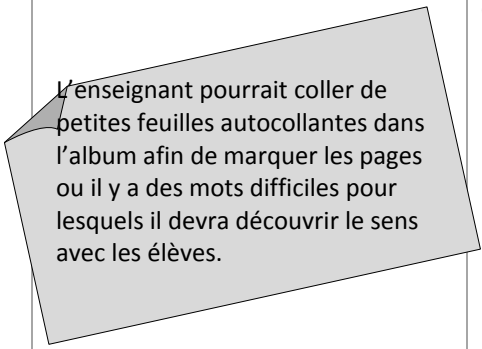
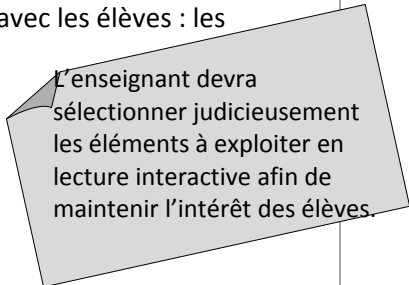
	Comment?	Modelage et pratique guidée	Je démontre, je verbalise, je fais et je guide. • Commencer par les inférences à l'oral. Questionner les élèves • Retravailler la technique pour faire des inférences dans de courts textes. • Faire beaucoup de modelage, de façon encore plus explicite qu'au niveau 1, faire verbaliser les élèves un à un, les questionner pour qu'ils fassent des liens avec leurs connaissances, travailler l'imagerie mentale. • Transférer dans des textes plus longs (ex. : Lire entre les lignes des éditions à reproduire).
INTÉGRATION	Retour sur l'information essentielle		
	Matériel : Courts textes contenant des informations implicites. Textes un peu plus longs pour le transfert.		



GESTION DE LA COMPRÉHENSION

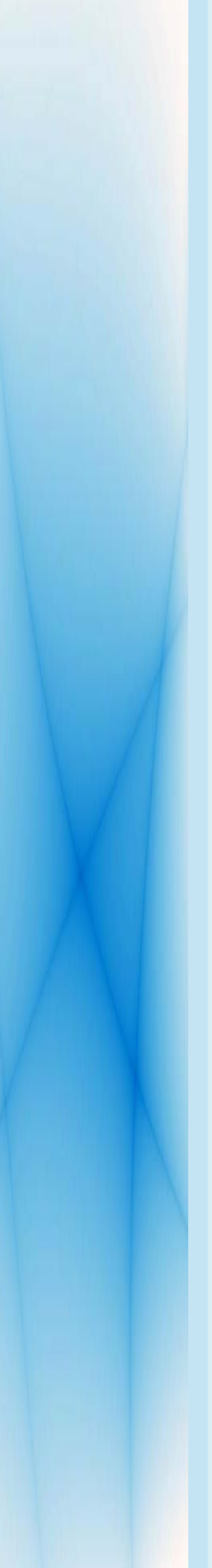
Canevas

Lecture interactive

Informations générales	
Titre : _____	
Auteur : _____	
Lecteur cible : _____	
Étapes de réalisation	Contenu des interactions
Préparation de l'enseignant Exploration du livre et planification de la lecture interactive. 	Pourquoi choisir ce livre avec mes élèves? Exploration des attributs du livre et identification des éléments à considérer lors de la lecture interactive : • Survol : titre, sous-titre, auteur, illustrateur, présentation matérielle, évocation des images sur la première et la quatrième de couverture, quatrième de couverture • Lecture du texte • Mots de vocabulaire nouveaux ou difficiles • Éléments de compréhension à explorer avec les élèves : les moments clés de l'histoire • Éléments à interpréter avec les élèves • Éléments pouvant susciter une réaction • Éléments à apprécier Préparer la lecture orale expressive. Prévoir, si désiré, la tâche que les élèves devront accomplir après la lecture. 
Préparation des élèves à la lecture • Survoler le livre • Formuler des hypothèses quant au déroulement de l'histoire • Formuler l'intention de lecture	Éléments sur lesquels s'arrêter lors du survol avec les élèves : • Titre, auteur, illustrateur • Quatrième de couverture • Images permettant de formuler une hypothèse • Disposition du texte Hypothèses à formuler : • Que se passera-t-il dans cette histoire ? • Qu'arrivera-t-il au personnage principal ? Intention de lecture : • En lisant ce livre, j'aimerais découvrir... • Je lis ce livre pour...

Lecture • S'arrêter pour recueillir les réactions et les commentaires des élèves. • Vérifier les hypothèses, en formuler de nouvelles. • S'arrêter sur le vocabulaire nouveau ou difficile. • S'attarder aux images. • Se rappeler l'intention de lecture. L'enseignant pourrait également coller de petites feuilles autocollantes dans l'album afin de marquer les pages où il désire questionner les élèves ou susciter des prédictions.	Lecture à haute voix du texte. Moments où susciter des hypothèses quant à la suite de l'histoire : • D'après vous que se passera-t-il ensuite ? Images sur lesquelles s'attarder avec les élèves : • Que voyez-vous dans cette image ? • Que pensez-vous qui se passe dans la tête du personnage ? • Etc. Mots difficiles ou nouveaux pour lesquels nous devons trouver le sens ensemble. • • Moments où recueillir les commentaires et réactions des élèves : • Pensez-vous que le personnage a bien agi ? • Qu'auriez-vous fait à la place du personnage ? • Avez-vous déjà vécu une telle situation ? • Etc.
Retour sur la lecture • Effectuer un retour sur l'intention de lecture. • Questionner la compréhension des élèves. • Susciter l'interprétation du texte. • Apprécier le texte. • Effectuer une tâche en lien avec cette lecture, s'il y a lieu.	Effectuer un retour sur l'intention de lecture du départ. • Y a-t-on répondu ? Comment ? Pour travailler la compréhension, il est possible de : • Effectuer un rappel de texte à l'oral en groupe. • Questionner les élèves à propos d'éléments explicites et implicites et leur demander de justifier leur réponse en explicitant leur raisonnement s'il y a lieu. • Faire un organisateur textuel. • Demander aux élèves de résumer le texte dans leur mot à l'oral ou à l'écrit en petits groupes. • Etc. Questionner les éléments qui prêtent à interprétation : • Que voulait dire le personnage lorsqu'il a dit : « [...] » ? • D'après toi, que pense le personnage de... ? • Etc. Exemples de tâches : • Réécrire la fin ou une autre péripétie à l'histoire. • Composer un poème semblable à ce que le personnage a écrit. • Écrire une lettre à un des personnages. • Écrire ou enregistrer une critique de ce livre. • Etc.

Voir annexe 12 pour un exemple avec album.



ANNEXES

Qui sont les élèves à risque ?

IDENTIFICATION DES MOTS

Indicateurs de difficulté

- ☐ Identifie correctement la majorité des mots courts (une ou deux syllabes), mais identifie difficilement ou incorrectement les mots multisyllabiques (de trois syllabes ou plus).
- ☐ Décode difficilement les graphèmes ou les syllabes complexes.
- ☐ Effectue incorrectement la syllabation des mots multisyllabiques.
- ☐ Effectue incorrectement certaines correspondances graphophonétiques.
- ☐ Lit des marques morphologiques non audibles.

Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans, p. 85.

Pistes d'intervention

- Enseigner les correspondances graphophonétiques que l'élève ne maîtrise pas.
- Enseigner les ressources permettant d'identifier les mots nouveaux.
- Enseigner les marques morphologiques (les sens des morphèmes fréquents, les confusions entre graphèmes et morphèmes « ent » par exemple, etc.)
- Enseigner comment faire l'analyse sémantique des mots (la constitution des mots, les préfixes et les suffixes fréquents, les mots dérivés du même radical, etc.)
- Enseigner la syllabation.

Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans

FLUIDITÉ

Indicateurs de difficulté

- ☐ Lit à une vitesse inadéquate parce qu'il a plusieurs hésitations ou parce qu'il décode difficilement plusieurs mots du texte.
- ☐ Fait plusieurs méprises lorsqu'il lit.
- ☐ S'autocorrige rarement lorsqu'il fait des méprises.
- ☐ Lit rarement par groupes de mots signifiants.
- ☐ Lit mot à mot ou par groupes de deux ou trois mots, sans égard au sens et sans tenir compte de la ponctuation.
- ☐ Lit sur un ton monocorde avec peu d'expression ou aucune expression ou lit avec une expression et une intonation inadéquate.

Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans, p. 85.

Pistes d'intervention

- Enseigner les stratégies de lecture orale :
 - Lire par groupes de mots signifiants
 - Lire avec une expression et une intonation adéquates
 - Utiliser la ponctuation adéquatement
 - Etc.
- Enseigner la conception de la lecture : la recherche de sens (autocorrection des méprises).
- Offrir de nombreuses occasions de lire oralement avec le soutien d'un pair ou d'un expert (pratique guidée avec rétroaction corrective).

Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans

COMPRÉHENSION

Indicateurs de difficulté

- ☐ Énumère peu de stratégies pour comprendre les textes.
- ☐ Utilise peu de stratégies pour comprendre les textes.
- ☐ Surutilise quelques stratégies de compréhension.
- ☐ Choisit des stratégies inappropriées pour comprendre les textes.
- ☐ Utilise inefficacement des stratégies de compréhension par ailleurs adéquates.
- ☐ Répond partiellement ou de façon inappropriée aux questions de compréhension portant sur l'information explicite et implicite.
- ☐ Reformule difficilement ou de façon inappropriée des extraits du texte.
- ☐ Résume le texte en partie ou de manière erronée.
- ☐ Accomplit partiellement ou incorrectement les tâches scolaires dont les informations ou les consignes proviennent de textes.
- ☐ Interrompt rarement ou n'interrompt jamais sa lecture lorsqu'il y a perte de compréhension.
- ☐ Lorsque survient une perte de sens, ne sait pas comment le retrouver ou utilise inefficacement des moyens pour le retrouver.
- ☐ Démonstre une compréhension adéquate pour certains types de textes, mais inadéquate pour d'autres textes lus en classe.

Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans, p. 86.

Pistes d'intervention

- Enseigner les stratégies cognitives et métacognitives à utiliser par rapport aux mots, aux phrases, à des passages, à des paragraphes ou au texte entier :
 - Les stratégies de compréhension et de gestion de la compréhension.
 - L'utilisation d'organiseurs graphiques pour augmenter la compréhension.
 - L'enseignement réciproque (quatre stratégies).
 - Les liens entre la question et la réponse.
 - L'utilisation des outils de référence.
 - Etc.

Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans

**Référentiel d'intervention en lecture
pour les élèves de 10 à 15 ans**

Tableau 26 – Paliers de la sphère d'intervention *Identification des mots*

En lecture orale, lorsqu'il lit des textes correspondant à son âge, l'élève...					
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5	
N'identifie pas la plupart des mots du texte	Identifie correctement la majorité des mots courts du texte	Identifie correctement la majorité des mots du texte selon le contexte	Identifie correctement la plupart des mots de textes variés	Identifie correctement les mots de textes variés	
Effectue incorrectement plusieurs correspondances graphophonétiques, même les plus simples. Parvient à identifier quelques mots courts ou d'usage courant. Utilise, avec de l'aide, des stratégies, parmi celles enseignées, pour identifier les mots nouveaux.	Identifie correctement la majorité des mots d'une ou de deux syllabes mais difficilement ceux de trois syllabes ou plus. Décode inefficacement les graphèmes ou les syllabes complexes. Prononce des graphèmes muets, notamment ceux correspondant à des marques morphologiques ⁴² . Lorsqu'on le lui demande, utilise des stratégies, parmi celles enseignées, pour identifier les mots nouveaux.	Identifie certaines syllabes et certains graphèmes complexes. À l'occasion, effectue incorrectement la syllabation des mots multisyllabiques. Utilise peu de stratégies parmi celles enseignées pour identifier les mots nouveaux.	Identifie la plupart des syllabes et des graphèmes complexes. Utilise quelques stratégies, parmi celles enseignées, qui lui permettent d'identifier certains mots nouveaux.	Effectue correctement l'ensemble des correspondances graphophonétiques dans les textes. Utilise une variété de stratégies pour identifier les mots nouveaux.	
Pistes d'intervention ciblées en fonction des paliers					
• Enseigner les correspondances graphophonétiques que l'élève ne maîtrise pas • Enseigner les ressources permettant d'identifier les mots nouveaux • Enseigner les marques morphologiques • Enseigner comment faire l'analyse sémantique des mots					
Palier 1 : L'élève requiert une intervention ciblée et soutenue, l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant nettement insuffisant.				L'élève pourrait bénéficier d'un enseignement intensif en sous-groupe d'élèves présentant des besoins semblables.	
Palier 2 : L'élève requiert une intervention ciblée et soutenue, l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant insuffisant.					
Palier 3 : L'élève requiert une intervention ciblée, l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant généralement insuffisant.				L'élève pourrait bénéficier d'une aide de type « récupération ».	
Palier 4 : L'élève requiert une intervention ponctuelle, l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant parfois insuffisant.					
Palier 5 : L'élève ne requiert pas d'intervention spécifique, l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant suffisant.					

⁴² Les marques morphologiques indiquent le genre, le nombre ou la terminaison verbale.



**Référentiel d'intervention en lecture
pour les élèves de 10 à 15 ans**

Tableau 27 - Paliers de la sphère d'intervention *Fluidité de la lecture orale*

<i>En lecture orale, lorsqu'il lit des textes correspondant à son âge, l'élève...</i>				
Palier 1 <i>Lit avec grande difficulté et de manière imprécise</i>	Palier 2 <i>Lit avec difficulté, souvent de manière imprécise</i>	Palier 3 <i>Lit avec une certaine aisance</i>	Palier 4 <i>Lit avec aisance selon le contexte</i>	Palier 5 <i>Lit avec aisance sans égard au contexte</i>
Hésite en lisant le texte : sa vitesse est inadéquate ⁴³ . Fait de nombreuses méprises ⁴⁴ , qu'il ne corrige pas de façon générale. Lit parfois mot à mot.	Lit par groupes de deux ou trois mots, sans égard au sens. Fait des méprises, qu'il corrige lorsqu'on le lui demande ou avec de l'aide. Lit sans expression ou avec une expression inadéquate.	Lit généralement par groupes de mots signifiants tout en regroupant parfois des mots de façon incorrecte dans certaines phrases longues. Fait quelques méprises sans systématiquement les corriger. Lit avec peu d'expression.	Lit par groupes de mots signifiants à une vitesse satisfaisante selon la complexité des phrases ou du vocabulaire employé. Fait certaines méprises qui affectent peu le sens de la phrase : ne les corrige pas systématiquement.	Lit par groupes de mots signifiants à une vitesse adéquate. Fait rarement des méprises et s'autocorrige la plupart du temps. Lit avec une expression appropriée.
Pistes d'intervention ciblées en fonction des paliers				
• Enseigner les stratégies de lecture orale • Enseigner la conception de la lecture : la recherche de sens (autocorrection des méprises) • Offrir de nombreuses occasions de lire oralement avec le soutien d'un pair ou d'un expert (pratique guidée avec rétroaction corrective)				
Palier 1 : L'élève requiert une intervention ciblée et soutenue , l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant nettement insuffisant.				L'élève pourrait bénéficier d'un enseignement intensif en sous-groupe d'élèves présentant des besoins semblables.
Palier 2 : L'élève requiert une intervention ciblée et soutenue , l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant insuffisant.				
Palier 3 : L'élève requiert une intervention ciblée , l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant généralement insuffisant.				
Palier 4 : L'élève requiert une intervention ponctuelle , l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant parfois insuffisant.				L'élève pourrait bénéficier d'une aide de type « récupération ».
Palier 5 : L'élève ne requiert pas d'intervention spécifique , l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant suffisant.				

43 Par exemple, il lit correctement moins de 100 mots/minute.

44 L'élève dit un autre mot que celui qui est écrit. La méprise peut changer ou non le sens de la phrase ou du texte.



**Référentiel d'intervention en lecture
pour les élèves de 10 à 15 ans**

Tableau 29 – Paliers de la sphère d'intervention Compréhension

Lorsqu'il lit ⁴⁷ des textes ⁴⁸ correspondant à son âge, l'élève...				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Manifeste une compréhension limitée des textes lus	Manifeste une compréhension partielle des textes lus	Manifeste une compréhension globale des textes lus	Manifeste une compréhension appropriée des textes lus selon le contexte	Manifeste une compréhension appropriée sinon approfondie des textes lus
Démontre une compréhension limitée en relevant un ou plusieurs éléments isolés du texte. Répond ⁴⁹ de façon inappropriée lorsqu'on l'interroge à propos de l'information explicite. Reformule difficilement des extraits du texte. Avec de l'aide, utilise quelques stratégies parmi celles enseignées pour comprendre les textes.	Démontre une compréhension de certaines informations du texte, principalement celles qui sont explicites. Reformule quelques extraits du texte. Résume ⁵⁰ avec grande difficulté le texte. Utilise peu de stratégies parmi celles enseignées pour comprendre les textes ou les utilise inefficacement. Ne se rend pas compte des pertes de sens au fil de sa lecture.	Démontre une compréhension de l'ensemble du texte sans toutefois en saisir les subtilités ou la plupart des informations implicites. Résume certains textes courts. Lorsque survient une perte de sens, utilise peu de stratégies parmi celles enseignées, choisit toujours la même stratégie ou opte pour des stratégies inadéquates pour trouver le sens.	Démontre une compréhension adéquate des textes liés à ses champs d'intérêt ou dont le sujet lui est familier. Reformule efficacement des extraits du texte. Résume correctement les textes. Utilise des stratégies, parmi celles enseignées, généralement appropriées pour comprendre le texte.	Démontre une compréhension de textes variés, que le sujet lui soit familier ou non. Répond de façon appropriée aux questions de compréhension portant sur l'information explicite et implicite. Résume efficacement les textes. Utilise des stratégies adéquates pour comprendre le texte.
Pistes d'intervention ciblées en fonction des paliers				
Enseigner les stratégies cognitives et métacognitives à utiliser par rapport aux mots, aux phrases, à des passages, à des paragraphes ou au texte entier				
Palier 1 : L'élève requiert une intervention ciblée et soutenue , l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant nettement insuffisant.				L'élève pourrait bénéficier d'un enseignement intensif en sous-groupe d'élèves présentant des besoins semblables.
Palier 2 : L'élève requiert une intervention ciblée et soutenue , l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant insuffisant.				
Palier 3 : L'élève requiert une intervention ciblée , l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant généralement insuffisant.				
Palier 4 : L'élève requiert une intervention ponctuelle , l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant parfois insuffisant.				L'élève pourrait bénéficier d'une aide de type « récupération ».
Palier 5 : L'élève ne requiert pas d'intervention spécifique , l'enseignement adressé à l'ensemble du groupe étant suffisant.				

47 Pour recueillir l'information pertinente, il est possible de lire le texte pour l'élève s'il rencontre des difficultés sur le plan de la fluidité ou de l'identification de mots au cours de sa lecture.

48 Les textes portent sur des sujets variés et sont liés à toutes les disciplines scolaires.

49 De façon spontanée, l'élève ne produit pas de résumé ; il faut donc lui poser des questions pour évaluer sa compréhension.

50 Au troisième cycle du primaire, on considérera le rappel de texte plutôt que le résumé afin de porter un jugement sur la progression de l'élève.



ROUTE DES BALEINES

Suivez les grands cétacés



Le terrain de jeux des baleines s'offre à vous dans les régions de Manicouagan et de Duplessis! La Route des Baleines longe la rive nord de l'estuaire et du golfe du Saint-Laurent sur près de 900 km. Une douzaine d'espèces de baleines, dont le rorqual bleu, se donnent rendez-vous au large de ses côtes pendant la belle saison. Plusieurs sites rattachés au Parc marin du Saguenay-Saint-Laurent permettent d'observer les cétacés à partir du rivage ou, bien sûr, au cours d'une passionnante croisière sur le fleuve!

Source : <http://www.bonjourquebec.com/qc-fr/routebaleines.html>



ROUTE DE LA NOUVELLE-FRANCE

Splendeurs aux portes de Québec



Ce petit chemin d'une cinquantaine de kilomètres est un véritable joyau. Imaginez. Partout, des maisons ancestrales confèrent à cette route historique un cachet unique. En toile de fond : la chaîne des Laurentides et son imposant mont Sainte-Anne; des points de vue sur le Saint-Laurent et l'île d'Orléans, recherchée pour son charme bucolique et ses beaux villages; la ville de Québec non loin, qui trône splendidement au haut du cap Diamant.

Source : <http://www.bonjourquebec.com/qc-fr/routenouvellefrance.html>



ROUTE DU FJORD

Un univers de démesure façonné par les glaciers



Unique en Amérique du Nord, le fjord du Saguenay éblouit les visiteurs par sa beauté nordique, ses immenses murailles de roc et ses caps vertigineux. Partez à la découverte de ses deux rives en suivant les panneaux de la Route du Fjord. Au creux de ce colossal amphithéâtre naturel coule la rivière Saguenay, habitat du béluga et de 54 espèces de poissons, dont le requin du Groenland.

D'une façon générale, les richesses naturelles du fjord sont protégées par le Parc national du Saguenay, qui ceinture ses rives, et le Parc marin du Saguenay—Saint-Laurent, qui couvre le milieu aquatique. Ces parcs proposent plusieurs activités : croisières, kayak de mer, pêche... Des sentiers de raquette et de ski nordique sont par ailleurs aménagés pour des expéditions de courte et de longue randonnée.

Source : <http://www.bonjourquebec.com/qc-fr/routefjord.html>



ROUTE DES NAVIGATEURS

Les chemins de la découverte



En suivant ce parcours sur la rive sud du Saint-Laurent, vous vous imprégnez de trois siècles d'histoire touchant la navigation, la pêche et la construction navale. Profitez de vues saisissantes sur un fleuve ponctué d'îles, arrêtez-vous dans des villages pittoresques au riche patrimoine architectural et acceptez les innombrables invitations à partir en bateau sous les envolées des oiseaux de mer.

Source : <http://www.bonjourquebec.com/qc-fr/routenavigateurs.html>

ROUTE DES SOMMETS

Une fête pour les yeux



Dominée par des cimes oscillant entre 800 m et près de 1200 m d'altitude, la Route des Sommets vous invite à découvrir les hautes montagnes du Québec méridional. Richement dotée par la nature, avec ses coteaux et ses vallons boisés ponctués de superbes lacs et d'imposantes crêtes granitiques, la région multiplie les panoramas saisissants dans ce coin méconnu des Cantons-de-l'Est.

L'itinéraire débute au pied des monts Mégantic, Saint-Joseph (tous deux accessibles en voiture) et Victoria, situés dans les limites du parc national du Mont-Mégantic. En plus des fervents de plein air, le parc attire aussi les astronomes amateurs grâce à son observatoire et sa situation privilégiée au cœur de la première Réserve mondiale de ciel étoilé. Mégantic... magnifique!

Source : <http://www.bonjourquebec.com/qc-fr/routesommets.html>

ROUTE DES RIVIÈRES

Pays d'eau et d'audace!



La Route des Rivières longe ou franchit une dizaine de cours d'eau de la Mauricie, dont l'emblématique Saint-Maurice. Qu'elle serpente en pleine campagne, entre les coteaux boisés ou en forêt, que ses flots soient paisibles ou torrentueux, chacune de ces rivières vous raconte une page de l'histoire de sa région.

Elle vous amène tout d'abord dans le comté de Maskinongé, à Sainte-Ursule, où se niche le pittoresque Domaine de la carrière et son moulin à eau ancestral. En sortant du village, arrêtez-vous au superbe parc des chutes de Sainte-Ursule, hautes de 73m, avant de poursuivre jusqu'à Saint-Paulin, où le Théâtre en rivière présente une pièce historique le long de la rivière du Loup.

Source : <http://www.bonjourquebec.com/qc-fr/routerivieres.html>

ROUTE DES MONTAGNES

À la découverte de monts d'exception



Caractérisée par ses paysages de montagne sans pareils, façonnée par une météorite, la région de Charlevoix présente un environnement plus grand que nature.

Sur la Route des Montagnes, vous vous retrouverez parmi les hauts reliefs de la Réserve mondiale de la biosphère de Charlevoix. Cette route touristique permet de découvrir l'arrière-pays et d'observer certains des plus hauts sommets du Bouclier laurentien, en s'écartant du principal axe routier qui traverse Charlevoix (route 138).

La Route des Montagnes propose également une incursion dans la municipalité de Notre-Dame-des-Monts. Ce village abrite, en outre, des ateliers d'artisans et des fermes agrotouristiques.

Source : <http://www.bonjourquebec.com/qc-fr/routemontagnes.html>



ROUTE DU FLEUVE

Entre mer et montagnes



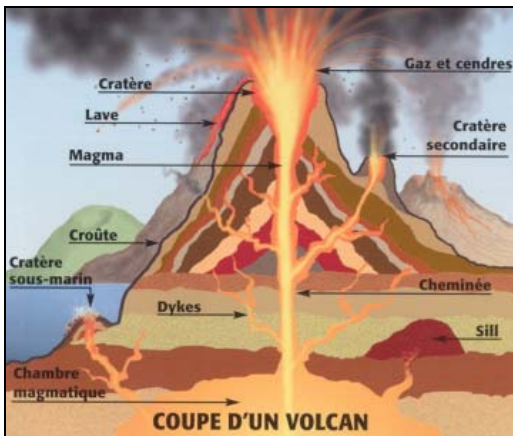
La Route du Fleuve, c'est un défilé de paysages grandioses dans la région de Charlevoix. Berceau de la villégiature au Canada, prisée des peintres, déclarée réserve mondiale de la biosphère par l'UNESCO, cette région recèle des beautés naturelles.

Empruntant un itinéraire peu fréquenté, la route relie Baie-Saint-Paul à La Malbaie. Baie-Saint-Paul, nichée au creux des montagnes dans un site incomparable, est une petite ville animée, réputée pour ses restaurants et auberges sympathiques ainsi que pour ses galeries d'art. La Malbaie est quant à elle très appréciée des vacanciers pour son golf, son casino et son hôtellerie de qualité. C'est d'ailleurs ici que se trouve le célèbre Manoir Richelieu de même que le Musée de Charlevoix.

Source : <http://www.bonjourquebec.com/qc-fr/routefleuve.html>



Les volcans



Un volcan est généralement une montagne (dôme ou cône) qui émet ou a émis des matières en fusion (lave : volcan de type hawaïen) ou solides (cendres et scories : volcan de type strombolien). Cette émission est possible en raison d'un orifice à la surface de la Terre, qui permet ou a permis un passage entre les régions internes du globe (magma) et sa surface.

Un volcan est composé de trois parties : le réservoir de magma qui se trouve en profondeur, une ou plusieurs cheminées qui permettent au magma de s'échapper du réservoir en direction de la surface des plaques tectoniques, et en surface, l'appareil volcanique dont la composition varie selon le type de volcan (coulées de lave, débris des projections...).

Il y a des milliers de volcans sur Terre. Certains sont « éteints » (cas des volcans français dans le Massif central). D'autres sont actifs, soit en permanence, soit par intermittence (ils sont alors considérés comme assoupis).

• Pourquoi les volcans se forment-ils ?

Les volcans sont surtout situés au voisinage des régions où la lithosphère des plaques tectoniques émerge et des régions où la lithosphère s'enfonce. Le magma est une matière minérale, très chaude (entre 800 et 1200 degrés) qui est liquide ou pâteuse selon sa composition chimique. À la surface, au contact de l'air ou de l'eau, le magma refroidit et se solidifie, il devient alors une roche volcanique. Le magma qui monte lors de l'éruption d'un volcan est « bourré de gaz », essentiellement de la vapeur d'eau, du gaz carbonique et du gaz soufré. Le nuage peut monter jusqu'à 10 km de hauteur (comme lors de l'éruption du mont Saint-Helens en 1980 aux États-Unis).

Parfois, la coulée de lave se déverse le long des pentes du volcan à très grande vitesse (cas de l'Etna en Italie).

• Où se forment les volcans ?

Les volcans se forment là où les plaques tectoniques sont en contact.

- Les dorsales

C'est là où deux plaques tectoniques s'écartent. La pression diminue ce qui permet au magma de remonter. Cela permet de « boucher la fissure » naissante. L'éruption est continue. Les dorsales sont des volcans effusifs, donc la lave qui s'en écoule est fluide. Ce type de volcans forment des chaînes de montagnes sous-marines dans tous les océans. L'écartement des plaques peut aussi donner naissance à de gigantesques fissures continentales (les rifts) et être à l'origine de futurs océans (ainsi la mer Rouge et le Rift de l'Est africain).

- Les zones de subduction

Cela se passe lorsqu'une plaque passe en dessous d'une autre plaque. Les éléments de la plaque qui plonge s'échauffent et se décomposent. Cela donne naissance à des laves acides et visqueuses. Le frottement de ces deux plaques engendre des fractures de la plaque supérieure et la remontée de magma. Ce sont des volcans de type explosif et ils peuvent former des îles. Ces zones de subduction donnent naissance aux volcans des Andes, du Japon, des Philippines, des îles indonésiennes (la « ceinture de feu » de l'océan Pacifique). Ce sont aussi des régions de séisme.



Des volcans sur l'île de Java en Indonésie

- Les points chauds

Ce sont des remontées d'énergie ou de matières depuis la base du manteau terrestre. Ces remontées percent la lithosphère comme des « chalumeaux ». Les points chauds sont fixes alors que la plaque tectonique au-dessus d'eux bouge, donc un point chaud peut former plusieurs volcans en chapelet. Ces points chauds peuvent expliquer la présence de volcans au milieu des plaques (comme le Tibéri dans la plaque africaine ou les îles Hawaï dans la plaque pacifique).

Théâtre

« Tu exagères »

Léo: Martin, tu vas voir mon nouveau jeu. On va bien rigoler.

Martin: Vas-y, raconte!

Lucie: Regarde, voilà Nicole qui arrive. *Dès que Nicole passe près d'eux, Léo crie:* Nicole la folle!

Léo éclate de rire.

Martin: Oh! Tu exagères!

Léo *continue*: Voilà Odile. Bonjour Odile, dents de crocodile!

Martin: Oh! Tu exagères!

Léo: Mais non! C'est rigolo!

Martin: Mais ce n'est pas très gentil pour elles!

Léo: Ce n'est pas grave, on s'amuse! Regarde, voilà Isabelle qui arrive. Salut Isabelle, la poubelle!

Léo éclate de nouveau de rire.

Martin: Oh! Léo! Tu exagères!

Léo: Mais non! Ne t'inquiète pas! Regarde Marianne, tête d'âne!

Martin: Oh! Tu exagères! On ne se moque pas bêtement des amis. C'est idiot! Alors, adieu Léo, grand nigaud !

Martin sort accompagné des filles

Léo: Oh! Tu exagères!





Théâtre

UNE PEUR BLEUE

Lucie debout sur un tabouret, hurle.

Lucie: Au secours! Théo! Au secours! Viens vite!

Théo affolé, ouvre la porte violemment.

Théo: Que se passe-t-il? Tu es toute pâle...

Lucie: Je l'ai vue, Théo! Je l'ai vue! Elle est affreuse.

Théo: Mais qui?

Lucie: La bête! Noire, laide, et avec du poil sur les pattes!

Théo *moqueur*: Ha! Ha! La peureuse. Où est-elle, cette énorme bête?

Lucie: Elle se cache là-bas, dans le coin!

Théo s'approche de l'endroit et découvre l'araignée.

Théo: Oh! Quelle horreur! Va-t-en, sale bête!

Théo court rejoindre Lucie sur le tabouret. Tous les deux hurlent ensemble.

Kévin *arrive en riant*: Ha! Ha! Ha! Quel bruit pour une petite bestiole que papa a trouvée. On voulait vous faire une surprise. On l'appellera Maitika!

Lucie *qui descend du tabouret*: C'est vrai qu'elle est mignonne. Il ne faut pas avoir peur comme ça, Théo, c'est toi qui l'as dit!



LE PETIT MALADE

LE MEDECIN, *le chapeau à la main* - C'est ici, madame qu'il y a un petit malade?

MADAME - C'est ici, docteur; entrez donc. C'est pour mon petit garçon. Figurez vous, ce pauvre mignon, je ne sais pas comment ça se fait, depuis ce matin, tout le temps il tombe.

LE MÉDECIN - Il tombe !

MADAME - Tout le temps; oui, docteur,

LE MÉDECIN Par terre ?

MADAME - Par terre.

LE MÉDECIN C'est étrange, cela... Quel âge a-t-il ?

MADAME -Quatre ans et demi.

LE MÉDECIN Quand le diable y serait, on tient sur ses jambes, à cet âge-là ! et comment ça lui a-t-il-pris ?

MADAME -Je n'y comprends rien, je vous dis. très bien hier soir et il trottait comme un lapin à travers l'appartement. Ce matin, je vais pour le lever, comme j'ai l'habitude de le faire. Je lui enfle ses bas, je lui passe sa culotte, et je le mets sur ses jambes. Pouf! il tombe.

LE MÉDECIN Un faux pas, peut-être.

MADAME - Attendez ! Je me précipite ; je le relève Pouf! il tombe une seconde fois. Etonnée je le relève encore... Pouf! par terre ! et comme ça sept ou huit fois de suite. Bref, docteur, je vous le répète, je ne sais pas comment ça se fait, depuis ce matin, tout le temps, il tombe.

LE MÉDECIN - Voilà qui tient du merveilleux... Je puis voir le petit malade?

- Sans doute.

Elle sort puis reparaît tenant dans ses bras le gamin. Celui-ci arbore sur ses joues les couleurs d'une extravagante bonne santé.

Il est vêtu d'un pantalon et d'une blouse lâche, empesée de confitures séchées.



LE MÉDECIN - Il est superbe, cet enfant-là ! Mettez-le à terre, je vous prie.

La mère obéit L'enfant tombe.

LE MÉDECIN - Encore une fois, s'il vous plaît.

Même jeu que ci-dessus. L'enfant tombe..

MADAME - Encore.

Troisième mise sur pieds, immédiatement suivie de la chute du petit malade qui tombe tout le temps.

LE MÉDECIN rêveur - C'est inouï,

Au petit malade, que soutient sa mère sous les bras.

LE MÉDECIN Dis-moi, mon petit ami, tu as du bobo quelque part ?

TOTO - Non, monsieur.

LE MÉDECIN - Cette nuit, tu as bien dormi?

TOTO - Oui, monsieur.

LE MÉDECIN - Et tu as de l'appétit, ce matin? Mangerais-tu volontiers une petite sousoupe?

TOTO - Oui, monsieur.

LE MÉDECIN - Parfaitement . C'est de la paralysie.

MADAME - De la para ! Ah ! Dieu !

Elle lève les bras au ciel. L'enfant tombe.

LE MÉDECIN - Hélas ! Oui, madame. Paralysie complète des membres inférieurs. D'ailleurs, vous allez voir vous-même que les chairs du petit malade sont frappées d'insensibilité absolue.

Tout en parlant, il s'est approché du gamin et il s'apprête à faire l'expérience indiquée, mais tout a coup:

LE MÉDECIN Ah, ça, mais... ah ça, mais... ah ça, mais... *Puis éclatant:*

Eh ! Sacrédié, madame, qu'est-ce que vous venez me chanter avec votre paralysie?

MADAME - Mais docteur...

LE MÉDECIN - Je le crois bien, tonnerre de Dieu, qu'il ne puisse tenir sur ses pieds... Vous lui avez mis les deux jambes dans la même jambe du pantalon !

D'après une idée originale de Jennnifer Imboden Anne Sophie Lourenco et Delphine, Roux
scène transcrite revue et corrigée par PM Epiney, avril 98
2 scènes, 3 pages, 3 personnages: la voyante, la cliente, Fille de la voyante

Une voyante qui n'a pas perdu la boule!

• Scène 1

VOYANTE

(Musique de la Grèce antique. La voyante fait des incantations devant sa boule magique.) Rien, rien, je ne vois toujours rien dans cette foutue boule. Et pourtant il faudra bien lui dire quelque chose.

(Entre la fille de la voyante. La musique s'éteint.)

FILLE

Est-ce que c'est écrit dans ta boule si tu me feras à souper ce soir?

VOYANTE

Tu sais bien que je n'aime pas que tu plaisantes avec mon instrument de travail. *(Elle crache sur sa boule puis l'astique avec un chiffon sec.)*

FILLE

Instrument de travail ? Un vulgaire globe de lampe ! Un piège à pigeons, oui !

VOYANTE

Il n'empêche que c'est grâce à ce piège à pigeons, - comme tu dis - que je gagne de quoi mettre du pain sur notre table.

FILLE (Elle avise un vieux morceau de pain sec.)

Du pain? T'appelles ça du pain ? *(Elle arrache avec peine un morceau.) (La bouche pleine)* Un vulgaire morceau de farine rongé par la moisissure!

VOYANTE

Patiente encore un peu ma fille. Tout à l'heure, nous allons recevoir la baronne de la Tronche Machin Truc Chose...

FILLE

Et alors?

VOYANTE

Approche, que je te dise quelque chose à l'oreille. *(jeu.)*

FILLE *(conquise)*

Et tu crois que ça peut marcher?

VOYANTE

N'oublie pas que je suis capable de prédire l'avenir!

FILLE *(elle s'esclaffe)*

Tu parles.

VOYANTE

Ça marchera aussi sûr que cette boule est stupide!

FILLE

Maman, tu es la meilleure voyante extralucide que je connaisse!

VOYANTE

Là, je te reconnais bien, ma fille. *(Elle la serre dans ses bras.)*

VOYANTE *(dans un mouvement de tendresse)*

Depuis que ton père nous a quittées, je n'ai plus que toi comme consolation. Tu es mon soleil.

FILLE

Maman, arrête. J'ai horreur que tu me dises cela. Ça me rend tout chose. Mets plutôt tes oripeaux!

VOYANTE (Elle revêt sa "tenue" de voyante, fait quelques gesticulations et prend le ton d'une sorcière italienne.)

Je prrrrrédis pour toi oun brrrrrrrillant avenirrrr..

Scène 2

(On sonne.)

VOYANTE

Ca y est, c'est elle. Cache-toi derrière cette tenture et OK? (Elle lui fait un grand clin d'œil.)

(La cliente entre. C'est une femme du monde qui a des manières. Elle est habillée de façon extravagante et agite un éventail. Elle a un parler très snob. La musique de la Grèce antique reprend.)

VOYANTE (Elle s'incline très respectueusement)

Madame la baronne Adrienne de la Grenouillère du Col de Cygne alambiqué, bienvenue dans ma modeste demeure.

Cliente

Cessez de vous répandre en politesses, ma chère. Feu mon mari qui était un homme de bien, paix à son âme (elle se signe), aimait à venir chez vous. Il me confiait chaque fois: "Adrienne, ma douce amie, ne trouvez-vous pas notre voyante quelque peu maniérée ?" Je lui répondais sans ambages : "Non, je ne veux point vous chagriner mais je sais que c'est une femme intelligente qui a de la considération pour notre situation." Dieu, maintenant, qu'il n'est plus, je me demande s'il n'avait tout de même pas un peu raison. (Elle fait un sourire de circonstance puis s'assied). Dites-moi plutôt , chère Madame, ...

VOYANTE

Je suis à votre service, Madame la baronne de la...

Cliente (la coupant)

J'aime beaucoup les revenants.

VOYANTE

Les revenants?

Cliente

Oui, les esprits qui reviennent nous hanter après leur mort.

VOYANTE

Je vois, je vois.

Cliente

Pas si vite, attendez. Comment, comment je serais quand je serais morte.

VOYANTE

Vous aimeriez savoir si vous serez vraiment morte pour de bon ?

Cliente

Oui, mais encore...

VOYANTE

Si vous aurez une rencontre avec un revenant?

Cliente (un peu gênée)

Vous lisez aussi dans les pensées. Je n'osais pas vous l'avouer de manière aussi abrupte. C'est cela même, ma chère.

VOYANTE (Fait des manipulations autour de la tête de sa cliente et "transfère" son esprit dans la boule. Puis elle fait des incantations à la boule.)

Mon Dieu, je vois.

Cliente (*très intriguée*)

Déjà. Que voyez-vous?

VOYANTE

Je vois ... une femme.

Cliente (*très surprise et un peu déçue*)

Une femme ? Comment est-elle ?

VOYANTE (*brosse le portrait physique et la tenue vestimentaire de sa cliente.*)

Cliente (*Elle s'observe.*)

Comme cela est mystérieux ! Le portrait que vous brossez a de curieuses similitudes avec une personne de ma connaissance. (*Elle fouille dans sa mémoire*)

VOYANTE (*poursuit sa description*)

Elle porte un sac à main en peau de chameau qui contient un peigne en émail dans sa deuxième poche.

Cliente (*elle fouille dans son sac, en retire le peigne, le met dans ses cheveux*)

Ca alors! Quelle coïncidence! Comme c'est étrange. (au public) J'aime. J'adore. Je ne me suis jamais sentie si proche de mon défunt mari. Je tremble d'angoisse et de plaisir.

VOYANTE

Attendez, ne vous agitez pas. Il y a aussi...

Cliente

Quoi donc? Quoi donc? Quoi donc? (*Elle "piaffe" sur sa chaise comme une enfant exubérante.*)(au public)

Je brûle d'impatience. Dites, ne me laissez pas ainsi languir.

VOYANTE

Un bâton de rouge.

Cliente

Exact ! (*elle le pose sur la table, se "tartine" les lèvres*) Mais encore?

VOYANTE

Un miroir.

Cliente (*fouille fébrilement le sac mais n'en sort rien*)

J'ai dû le laisser sur ma table de nuit.

VOYANTE

Un épais portefeuille en cuir de crocodile.

Cliente

Epais? (*Elle le considère.*) Oui, on peut le dire.(*Elle le pose sur la table.*)

VOYANTE (*Elle paraît sidérée.*)

Oh!

Cliente

Quoi donc ? Qu'est-ce à dire ?

VOYANTE

L'image est un peu brouillée... (*La musique se fait plus forte.*) Une ombre apparaît au fond de la toile. (*A ce moment, sa fille sort de sa cachette et s'approche en catimini de la cliente. Elle porte un masque, un suaire et un boulet aux pieds.*) C'est un homme! Il ouvre la bouche.

Cliente (*apeurée*)

Que dit-il ?

Fille (*prenant une voix d'outre-tombe*)

Je t'attends, Adrienne.

Cliente

Sacrebleu. Il me parle à moi. Est-ce mon mari?

VOYANTE

Il veut encore dire quelque chose

Cliente (qui est au bord de l'évanouissement)

Parle, parle, mon Alphonse.

Fille

Où est caché le pot aux roses?

Cliente (reprend, troublée)

Le pot aux roses ?

Fille

Où as-tu jeté la clé de l'armoire du grenier?

Cliente

Armoire, quelle armoire?

Fille

Pourquoi n'as-tu pas continué de cultiver notre jardin?

Cliente

...

Fille

Quelle idée t'a donc pris de revenir ici sans moi?

Cliente

Je n'en puis plus. C'est insupportable d'entendre tous ces reproches! *(Elle se bouche les oreilles.)*

VOYANTE *(Elle pousse un grand cri.)*

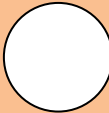
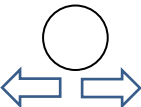
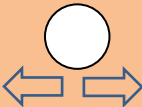
Noir, son visage est devenu noir...C'est à présent un esprit maléfique et malfaisant.

(La cliente est pétrifiée sur sa chaise. Sa respiration s'accélère sur le coup de l'émotion) (La voyante poursuit, très inspirée.) Il s'approche de la femme. *(La fille s'approche)* Horreur! Sa main est armée d'un couteau de boucher. Il lève le bras, attention, il va la frapper.

(La fille touche légèrement l'épaule de la cliente. Celle-ci pousse un cri épouvantable et quitte la pièce en oubliant bien sûr le bâton de rouge et ... le portefeuille.)

(La mère et la fille jubilent, elles ouvrent le portefeuille et découvrent à l'intérieur une poignée de confettis. Mines déconfites sur le baisser de rideau.)

Symboles fluidité

Signes de ponctuation et symboles (variation de ton, pauses, expressions)	
Point (.)	
Point virgule (;)	
Deux points (:)	
Points de suspension (...)	
Virgule (,)	
Point d'interrogation (?)	
Point d'exclamation (!)	
Parenthèses () ou tiret -	

Un peu d'essence pour une grande distance!

Parcourir l'équivalent de 1 525 km avec un litre d'essence, c'est l'exploit réalisé par les étudiants en génie de l'Université Laval, à Québec!

C'est la quatrième fois que l'équipe Alerion Supermileage de Québec remporte les honneurs. Chaque année, des équipes universitaires s'affrontent pour gagner la course Éco-marathon.

Le défi? Construire le bolide qui parcourra la plus longue distance avec le moins d'essence possible. Il est équipé d'un moteur modifié de la même puissance... qu'une tondeuse à gazon! Les participants ne vont pas très vite : ils roulent sur une distance d'environ 10 km à une vitesse moyenne de 30 km/h.

Les progrès en ingénierie réalisés lors de cette compétition pourraient bien mener à des moteurs de voiture plus performants et éco-énergétiques.

Source : http://www.lesdebrouillards.qc.ca/client/articles_impression.asp?page=6807



Des ailes plus courtes pour survivre en ville

Des hirondelles nichant sous les viaducs ont des ailes plus courtes qu'il y a 30 ans... pour mieux survivre aux collisions automobiles!

Des ornithologues états-uniens ont remarqué que la largeur d'ailes moyenne de ces hirondelles (du genre *Petrochelidon*) était passée d'une largeur moyenne d'ailes de 111 mm à 106 mm.

Les oiseaux qui possèdent des ailes plus courtes ont plus de chances d'échapper à une collision mortelle lorsqu'ils tombent du nid. Pourquoi? Une aile plus courte permet de s'envoler ou de tourner plus rapidement.

Sur cette période de 30 ans, le nombre d'oiseaux retrouvés morts sur la route a diminué, bien que le nombre de nids sous les viaducs soit resté le même.

Darwin, à qui l'on doit la théorie de l'évolution, ne devait sûrement pas avoir prévu ce genre de sélection « naturelle »!

Avec la collaboration de l'Agence Science-Press.

Source : http://www.lesdebrouillards.qc.ca/client/page_article.asp?page=6797&clef=&clef2=4



De l'or apparaît après des séismes

Ce n'est pas de la magie, mais de la chimie!

Des scientifiques ont constaté que les tremblements de terre forment souvent des filons d'or dans le sol. Pourquoi? À 10 km sous la surface du sol, il y a de l'eau qui circule dans la roche. Cette eau souterraine renferme des particules de minéraux comme le quartz et l'or. Quand des fissures se créent dans la roche à la suite d'un séisme, l'eau s'en échappe sous forme de vapeur et les minéraux qu'elle contient se déposent presque instantanément sur les roches avoisinantes... et forment des filons d'or!

Les chercheurs ont découvert que ces filons peuvent apparaître dès que le tremblement de terre dépasse une magnitude de 2 sur l'échelle de Richter. Chaque année, dans le monde, on dénombre plus d'un million de ces séismes à peine perceptibles. Bien que chaque séisme produise peu d'or, la fréquence du phénomène devrait permettre d'extraire des quantités appréciables du précieux métal.

Cette découverte provoquera-t-elle une nouvelle ruée vers l'or?

Source : http://www.lesdebrouillards.qc.ca/client/page_article.asp?page=6787&clef=&clef2=4

1

- A) Les océans /occupent les sept dixièmes de la surface de la Terre /et, pourtant, la géographie de certaines planètes /nous est mieux connue, encore aujourd'hui, /que celle des profondeurs marines.
- B) Les océans occupent les sept dixièmes de la surface de la Terre /et, /pourtant, /la géographie de certaines planètes /nous est mieux connue, /encore aujourd'hui, /que celle des profondeurs marines.
- C) Les océans occupent les sept dixièmes de la surface de la Terre /et, /pourtant, /la géographie de certaines planètes nous est mieux connue, /encore aujourd'hui, /que celle des profondeurs marines.



3

- A) Au moment même /où sa fiancée /rompait sa troisième aiguille, /son bateau /s'était perdu, /et Jean Bris /s'en était allé / pour le royaume /des poissons.
- B) Au moment même où sa fiancée rompait sa troisième aiguille, /son bateau s'était perdu, /et Jean Bris s'en était allé /pour le royaume des poissons.
- C) Au moment même /où sa fiancée rompait sa troisième aiguille, /son bateau s'était perdu, /et Jean Bris s'en était allé /pour le royaume des poissons.



5

- A) Toutes les îles deviendraient /les sommets de montagnes parfois colossales.
- B) Toutes les îles /deviendraient /les sommets de montagnes /parfois colossales.
- C) Toutes les îles deviendraient /les sommets de montagnes /parfois colossales.



7

- A) Si l'eau disparaissait des océans, /on remarquerait que, /souvent, les continents /se prolongent / par un large plateau continental.
- B) Si l'eau disparaissait des océans, /on remarquerait /que, souvent, /les continents se prolongent /par un large plateau continental.
- C) Si l'eau disparaissait des océans, /on remarquerait que, /souvent, /les continents se prolongent /par un large plateau continental.





2

- A) Pour plusieurs générations, /le professeur Tournesol, héros des aventures de Tintin, /a été le symbole du savant lunatique, /génial mais inapte au quotidien.
- B) Pour plusieurs générations, /le professeur Tournesol, /héros des aventures de Tintin, /a été le symbole du savant lunatique, /génial mais inapte au quotidien.
- C) Pour plusieurs /générations, le professeur Tournesol, /héros des aventures de Tintin, /a été le symbole du savant lunatique, génial /mais inapte au quotidien .



4

- A) Comme le professeur Tournesol, /le professeur Piccard /devait vivre des aventures /qui l'ont amené /plus haut et plus profond /qu'aucun homme de son époque.
- B) Comme le professeur Tournesol, /le professeur Piccard devait vivre des aventures /qui l'ont amené /plus haut et plus profond qu'aucun / homme de son époque.
- C) Comme le professeur Tournesol, /le professeur Piccard devait vivre des aventures /qui l'ont amené plus haut et plus profond /qu'aucun homme de son époque.



6

- A) Que /verrait-on /si, du jour au lendemain, /les océans se vidaient /de leur eau?
- B) Que verrait-on si, /du jour au lendemain, /les océans se vidaient de leur eau?
- C) Que verrait-on /si, /du jour au lendemain, /les océans /se vidaient de leur eau?



8

- A) Mais Azéline l'attendait toujours, /et sans inquiétude /elle brodait ses mouchoirs.
- B) Mais /Azéline l'attendait toujours, /et sans inquiétude elle brodait ses mouchoirs.
- C) Mais Azéline / l'attendait toujours, /et sans inquiétude /elle brodait ses mouchoirs.



9

- A) Ce canidé puissant, /rusé et courageux /est plus petit que le loup /et a les oreilles et le museau plus pointus.
- B) Ce canidé puissant, rusé et courageux /est plus petit que le loup et a les oreilles /et le museau plus pointus.
- C) Ce canidé puissant, /rusé et courageux /est plus petit que le loup et a les oreilles et le museau plus pointus.



11

- A) Il faisait alors /très froid, /beaucoup plus froid qu'aujourd'hui.
- B) Il faisait alors très froid, /beaucoup plus froid /qu'aujourd'hui.
- C) Il faisait /alors très froid, beaucoup /plus froid qu'aujourd'hui.



13

- A) On retrouve /le grand-duc /dans des régions boisées, /les immenses forêts /de conifères aussi bien que de feuillus, /les boisés de fermes /et même l/es boisés de parcs urbains.
- B) On retrouve le grand-duc dans des régions boisées, /les immenses forêts de conifères aussi bien que de feuillus, /les boisés de fermes /et même les boisés de parcs urbains.
- C) On retrouve le grand-duc /dans des régions boisées, /les immenses forêts /de conifères aussi bien que de feuillus, /les boisés de fermes et même /les boisés de parcs urbains.



15

- A) À quinze heures, /mon frère /alla dans le potager /et cueillit son légume préféré, /ce qui rendit / son lapin jaloux.
- B) À quinze heures, /mon frère alla dans le potager et cueillit son légume préféré, /ce qui rendit son lapin jaloux.
- C) À quinze heures, /mon frère alla dans le potager /et cueillit son légume préféré, /ce qui rendit son lapin jaloux.





10

- A) Comme /elle joue du piano /depuis l'âge de six ans et qu'elle est âgée de 11 ans, /cela fait au moins 5 ans qu'elle joue d'un instrument.
- B) Comme elle joue du piano depuis l'âge de six ans /et qu'elle est âgée de 11 ans, /cela fait au moins 5 ans /qu'elle joue d'un instrument.
- C) Comme elle joue du piano depuis l'âge de six ans et qu'elle est âgée de 11 ans, /cela fait au moins 5 ans qu'elle joue d'un instrument.



12

- A) Le chef reconnut le jeune homme qui , /au lever du soleil, /avait sauvé son fils et son neveu d'une mort certaine.
- B) Le chef /reconnut le jeune homme qui , /au lever du soleil, /avait sauvé son fils /et son neveu / d'une mort certaine.
- C) Le chef reconnut le jeune homme qui , /au lever du soleil, /avait sauvé son fils et son neveu / d'une mort certaine.



14

- A) Tandis /que les autres se débattaient avec la mer furieuse, /la fille du chef arriva /à se faufiler entre les vagues /jusqu'à la boule de cuivre.
- B) Tandis que les autres se débattaient /avec la mer furieuse, /la fille du chef /arriva à se faufiler entre les vagues /jusqu'à la boule de cuivre.
- C) Tandis que les autres se débattaient avec la mer furieuse, /la fille du chef /arriva à se faufiler entre les vagues jusqu'à la boule de cuivre.



16

- A) Lorsqu'ils découvrent les secrets de la chimie naturelle, /les savants s'efforcent de les reproduire dans leurs laboratoires.
- B) Lorsqu'ils découvrent /les secrets de la chimie naturelle, /les savants s'efforcent /de les reproduire /dans leurs laboratoires.
- C) Lorsqu'ils découvrent les secrets de la chimie naturelle, /les savants s'efforcent de les reproduire /dans leurs laboratoires.



1

- A. Les ours polaires mangeaient les poissons avec beaucoup d'appétit.
- B. Les humains se servent des végétaux pour se nourrir et se soigner.



3

- A. Les fleurs du trèfle, mélangées avec du jus d'oignon et du miel chaud, donnent un sirop recommandé contre le rhume.
- B. Nous savons que le plantain est une mauvaise herbe très répandue sur la terre.



5

- A. Dans certaines régions, on a trouvé des méthodes efficaces pour prévenir tout dommage que le castor pourrait causer aux terres, aux routes et aux plantations d'arbres.
- B. Pour se nourrir en automne et en hiver, le castor ronge l'écorce du peuplier faux-tremble, du peuplier, du saule et du bouleau.



7

- A. Les castors qui vivent dans nos cours d'eau créent des étangs favorables à la truite et améliorent l'habitat de plusieurs espèces d'animaux sauvages.
- B. Le mammouth était un mammifère qui avait une toison laineuse longue et épaisse qui le protégeait des grands froids.



	2 A. La fougère-à-l'autruche, aussi appelé tête-de-violon, pousse dans différentes régions du Québec. B. Cet animal a survécu à l'ère de glace, mais il est disparu il y a 9000 ans.	
	4 A. Le mastodonte d'Amérique habitait exclusivement l'Amérique du Nord, surtout à l'est. B. Un de ses prédateurs était le chat des cavernes, qui s'attaquait aux jeunes mastodontes.	
	6 A. On a transporté Jarkov, le mammoth, en hélicoptère jusqu'au laboratoire où les savants vont l'étudier. B. Nous allons à la pêche sur la rivière poissonneuse.	
	8 A. La crue des eaux a provoqué une grave inondation dans les rues du village. B. Une éolienne utilise le vent pour produire de l'énergie et cette énergie est renouvelable.	

9

- A. Le pétrole est une huile minérale et naturelle qu'on retrouve dans le sol.
- B. L'eau est une grande richesse naturelle du Québec qui nous permet de produire de l'électricité.



11

- A. Les fleurs du trèfle, mélangées avec du jus d'oignon et du miel chaud, donnent un sirop recommandé contre le rhume.
- B. Nous savons que le plantain est une mauvaise herbe très répandue sur la terre.



10

- A. Le verglas a causé des dommages importants au réseau électrique.
- B. Les pluies diluviennes ruissellent dans les rues sales de la grande ville.



12

- A. Tante Amandine est une dame charmante qui vit dans une belle maisonnette multicolore sur le bord d'une voie ferrée.



LES TROIS MOUSQUETAIRES

Alexandre Dumas

J.-B. Fellens et L.-P. Dufour, 1849 (pp. 5-15).

— Eh ! Monsieur, s'écria-t-il, monsieur, qui vous cachez derrière ce volet ! oui, vous, dites-moi donc un peu de quoi vous riez, et nous rirons ensemble.

Le gentilhomme ramena lentement les yeux de la monture au cavalier, comme s'il lui eût fallu un certain temps pour comprendre que c'était à lui que s'adressaient de si étranges reproches ; puis, lorsqu'il ne put plus conserver aucun doute, ses sourcils se froncèrent légèrement, et après une assez longue pause, avec un accent d'ironie et d'insolence impossible à décrire, il répondit à d'Artagnan :

— Je ne vous parle pas, monsieur.

— Mais je vous parle, moi ! s'écria le jeune homme exaspéré de ce mélange d'insolence et de bonnes manières, de convenances et de dédains.

http://fr.wikisource.org/wiki/Les_Trois_Mousquetaires/Chapitre_1

Une lecture fluide signifie...

		Entraînements à la lecture fluide									
		Cochez lorsque l'élément est présent dans la lecture									
	Éléments observables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vitesse et exactitude	Lire tous les mots										
	Lire la fin de tous les mots, lorsque nécessaire										
	Ne pas lire les fins de mots muettes										
	Lire à la bonne vitesse : ni trop vite ni trop lentement										
	Lire sans hésiter										
	Autre :										
Lecture par groupes de mots	Lire par groupes de mots signifiants (groupes de sens)										
	Bien articuler										
	Faire les liaisons nécessaires										
	Autre :										
Respect de la ponctuation	Faire des pauses longues au point final										
	Faire des pauses courtes aux virgules										
	Autre :										
Intonation et expression	Baisser le ton au point final.										
	Hausser le ton au ? ou !										
	Lire avec le ton approprié selon le contenu du texte										
	Autre :										

Cartes intonation



Enjoué

Effrayé

Timide

Endormi

Fier

convainquant

Fâché

Persuasif

Cartes intonation



Découragé

Essoufflé

Souffrant

À l'anglaise

Discret

Faible

"Bête"

Impatient

Cartes intonation



!

?

...

.

?

!

...

.

Cartes intonation



Joyeux

Peiné

Peureux

Stressé

Inquiet

Fatigué

Excité

Déprimé



Les carottes sont
cuites

Il fait beau dehors

J'ai fait mes devoirs

Tu manges une pomme

Luc va à l'école

Son chien Fido dort
dans sa niche

Les vacances sont
terminées

Les élèves jouent au
soccer



J'ai brisé mon iPod

Je me suis cassé le gros
orteil

J'ai reçu une nouvelle
bicyclette

Je suis fatigué

C'est ma fête
aujourd'hui

Je me suis chicané avec
mon ami

Les photos sont
magnifiques

Je me suis fait voler
mon sac d'école



Cartes phrases

Ma tortue nage dans
son bassin

Le chinois mange avec
ses baguettes

Le mexicain fait une
sieste

L'eau coule sur le
plancher

J'ai gagné à la loterie.

J'ai échoué mon examen

J'ai perdu mon chat

Ma mère est en colère

Jules César est un grand empereur de Rome.
 Jules César est un grand empereur de Rome!
 Jules César est un grand empereur de Rome?

Le programme sera exceptionnel!
 Le programme sera exceptionnel.
 Le programme sera exceptionnel?

A B C D E ?
 A B C D E!
 A B C D E.

Je dois aider les jeunes.
 Je dois aider les jeunes?
 Je dois aider les jeunes!

On veut réfléchir?
 On veut réfléchir.
 On veut réfléchir!

Il a été arrêté par la police!
 Il a été arrêté par la police?
 Il a été arrêté par la police.

1 2 3 4 5!
 1..2..3..4..5.
 1..2..3..4..5?

Tu cours plus vite que l'éclair?
 Tu cours plus vite que l'éclair.
 Tu cours plus vite que l'éclair!

Mon chien est mort.
 Mon chien est mort!
 Mon chien est mort?

La le li lo lu?
 La le li lo lu!
 La le li lo lu.

Le fameux virus se propage rapidement.
 Le fameux virus se propage rapidement?
 Le fameux virus se propage rapidement!

Signes de ponctuation et symboles (variation de ton, pauses, expressions)

Point (.)



Point virgule (;)



Deux points (:)



Points de suspension (...)



Virgule (,)



Point d'interrogation (?)



Point d'exclamation (!)



Parenthèses () ou tiret -



LES YEUX DU DRAGON

Stephen King

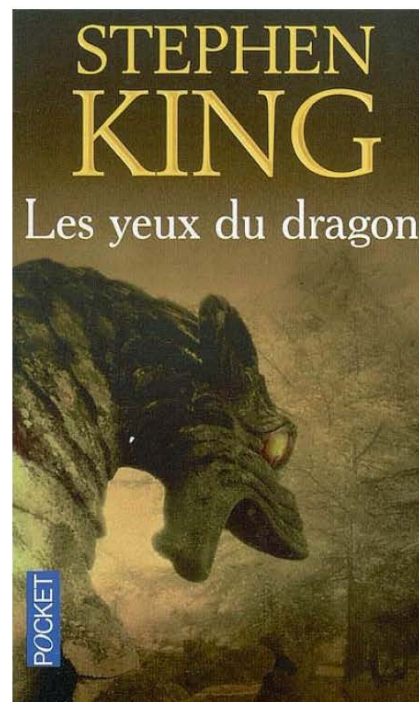
CHAPITRE 1

1 Il était une fois un roi qui vivait dans le
2 royaume de Delain avec ses deux enfants.
3 Delain était un vieux royaume qui avait déjà
4 connu des centaines, voire des milliers de rois.
5 Quand les choses durent longtemps, même les
6 historiens ne se souviennent pas de tout.

7 Roland le Bon n'était ni le meilleur ni le
8 pire des rois à régner sur le pays. Il s'efforçait
9 tant qu'il pouvait de ne pas faire trop de mal,
10 et, la plupart du temps, il y parvenait. Il
11 tentait aussi de toutes ses forces de faire le
12 bien, mais, hélas, il rencontrait moins de
13 succès en ce domaine. Il doutait qu'on se
14 souvienne de lui longtemps après sa mort.

15 Et sa mort pouvait venir d'un moment à l'autre, car il était vieux et
16 son cœur s'affaiblissait. Il lui restait peut-être une année à vivre, peut-
17 être trois. Tous ceux qui le connaissaient et qui avaient remarqué son
18 teint gris et ses mains tremblantes s'accordaient à penser que dans cinq
19 ans au maximum un nouveau roi serait couronné sur la Grand-Place, au
20 pied de l'Aiguille... Effectivement, par la grâce de Dieu, cela ne fut que
21 cinq ans plus tard.

22 Dans le royaume du plus riche baron, du courtisan le plus
23 enrubanné au plus pauvre serf et à sa femme en haillons, tout le monde



24 parlait de Peter, le futur roi, le fils aîné de Roland. Mais un homme
25 réfléchissait, ruminait, faisait de tout autres projets : il se demandait
26 comment s'assurer que Thomas, le cadet, soit couronné à la place de son
27 frère. Cet homme, c'était Flagg, le magicien du roi.

CHAPITRE 2

28 Bien que Roland fut fort âgé - il avouait soixante-dix ans, mais il
29 avait beaucoup plus que cela - ses fils étaient fort jeunes. Il s'était marié
30 très tard, car il ne trouvait aucune épouse à sa convenance. De toute
31 façon, sa mère, la reine douairière de Delain, paraissait immortelle aux
32 yeux de Roland comme aux yeux du peuple.

33 Elle non plus ne songeait pas à la mort, d'ailleurs. Cela faisait déjà
34 près de cinquante ans qu'elle régnait lorsqu'un jour, elle mit une
35 rondelle de citron dans son thé pour soulager la toux qui la torturait
36 depuis une bonne semaine. Pendant qu'elle buvait, un jongleur exécutait
37 un numéro pour distraire la reine et sa cour. Il jonglait habilement avec
38 cinq boules de cristal. Au moment où la reine mit la rondelle de citron
39 dans sa bouche, le jongleur laissa tomber une de ses boules qui éclata
40 bruyamment sur le sol de dalles de la grande cour Est. La reine eut un
41 hoquet en entendant ce vacarme; la rondelle de citron glissa au fond de
42 sa gorge et l'étouffa sur-le-champ.

43 Quatre jours plus tard, Roland fut couronné sur la Grand-Place de
44 l'Aiguille. Le jongleur n'assista pas à la cérémonie : il avait été décapité
45 dans la cour des exécutions au pied de l'Aiguille trois jours plus tôt.

486 mots



Atelier de questionnement de textes narratifs

Canevas de préparation

Les personnages

- Quels sont les personnages ?
- Que sait-on des personnages ?
- Quel est leur rôle dans l'histoire ? (Roi, reine, fils de..., frère de..., magicien du roi, jongleur, etc.) Quel est le lien entre les personnages ? (père, mère, fille, fils, cousin, voisin, ami, etc.)
- Quelles sont les caractéristiques des personnages ? (Âge, histoire, caractéristiques physiques et psychologiques, etc.) Comment le sais-tu ? (nommé par l'auteur, éléments d'un dialogue, éléments tiré du comportement du personnage, etc.)
- Etc.

L'intrigue

- Que se passe-t-il dans cette histoire ?
- Quelles sont les actions des personnages ? Quelles sont les conséquences de ces actions ?
- Pourquoi le personnage agit-il ainsi ? Comment le sais-tu ?
- Comment se sentait le personnage après cet événement ? Comment le sais-tu ?
- Comment se termine cette histoire ?
- Etc.

Le temps

- Quand se déroule cette histoire ?
- À quelle époque se déroule cette histoire ?
- À quelle saison se déroule cette histoire ?
- Etc.

Les lieux

- Où se déroule cette histoire ?
- Quelle est l'ambiance ou l'atmosphère dans ce lieu ?
- Etc.

Les inférences

Action  1- Concentré sur sa respiration, le dos courbé et la tête relevée, Luc fixe la route devant lui. Les mains agrippées sur le guidon, il veut dépasser son concurrent. Que fait Luc? Indices : _____ _____ _____ Donc : _____	Action  2- Tout bouge, les livres de ma bibliothèque tombent sur le plancher. Le grand vase sur la table a roulé par terre et il s'est cassé en mille morceaux. Une fissure est apparue sur le mur. Que se passe-t-il? Indices : _____ _____ _____ Donc : _____
Action  3- Benoît enfourche sa monture, il sert les jambes, se cramponne à la selle et part au galop. Que fait Benoît ? Indices : _____ _____ _____ Donc : _____	

Agent

- 1- Lorsque j'ai reçu cet appel m'annonçant que j'avais été choisie pour le poste, j'ai lancé un cri de joie. Moi qui adore marcher, qui est sociable et surtout qui a toujours rêvé de porter cet uniforme, j'étais tout à fait comblée. Mon travail m'oblige à respecter la confidentialité du courrier. Beau temps, mauvais temps, j'arpente les rues du quartier.

De quel poste s'agit-il?

Indices : _____

Donc : _____

Agent

- 3- Marie rend visite aux élèves dans les écoles pour leur parler de sécurité. Elle porte une arme et un uniforme. Elle aime beaucoup rendre service aux gens.

Qui est Marie ?

Indices : _____

Donc : _____

Agent

- 2- Avec une grande facilité, Éric change de voie en jetant un bref regard dans son rétroviseur. Rien à craindre, il connaît le quartier comme le fond de sa poche. À l'arrivée, il arrête le compteur et demande à son client de payer la note.

Qui est Éric ?

Indices : _____

Donc : _____

Agent

- 4- Tous les matins à cinq heures, Josée prépare ses moules à pain, prépare sa pâte avec un peu de farine et de levure. Plus tard, elle installe ses pains au comptoir.

Qui est Josée?

Indices : _____

Donc : _____

Catégorie



- 1- Luc découpe dans tous les magazines les photos de voitures, de trains et d'avions.

De quelle catégorie d'objets s'agit-il?

Indices : _____

Donc : _____

Catégorie



- 2- Maurice Richard, Jean Béliveau et Jacques Lemaire sont photographiés dans le journal à la première page.

De quelle catégorie de personnes s'agit-il?

Indices : _____

Donc : _____

Catégorie



- 3- Toute la journée au musée, j'ai contemplé des Degas, Picasso, Renoir et Gauguin. Cependant, ce qui m'a le plus impressionné ce sont les Monet et les Van Gogh.

De quelle catégorie de personnes s'agit-il?

Indices : _____

Donc : _____

Lieu



- 5- Christopher et sa classe marchent doucement dans le corridor et rentrent dans la pièce. Ils s'assoient en silence aux tables et attendent que madame Perron arrive. « Bonjour! » dit madame Perron. « S'il vous plaît, mettez vos livres sur mon pupitre et vous pourrez en choisir d'autres quand j'aurai complété votre carte.. »

Où sont Christopher et sa classe ?

Indices : _____

Donc : _____

Cause / Effet

- 1- Tout à coup, la lumière de la cuisine s'éteint toute seule. Au salon, Luc regarde un écran noir.

Que s'est-il passé?

Indices : _____

Donc : _____

Cause / Effet

- 2- Lorsque mes parents sont rentrés ce soir, la porte de la maison était ouverte. Des objets traînaient partout sur le sol. Les tiroirs de la commode étaient ouverts. Ma tirelire avait disparu

Que s'est-il passé?

Indices : _____

Donc : _____

Cause / Effet

- 3- Ma mère me décrit ce qu'elle voit dans sa maison. «Les vitres sont brisées. Autour des fenêtres, les briques sont noircies. À l'intérieur une suie noire recouvre les murs et les meubles. Une forte odeur de fumée me monte au nez. Le spectacle est désolant. »

Qu'est-ce qui a causé cette situation?

Indices : _____

Donc : _____

Cause / Effet

- 4- Depuis le matin, l'eau monte dans la cave de notre maison. Déjà, des boîtes et des meubles flottent autour de nous.

Qu'est-ce qui a causé cette situation?

Indices : _____

Donc : _____

Lieu



1- La journée était superbe et chaude. J'étais fort emballé de me promener parmi tous ces animaux. J'aurais bien aimé pouvoir les toucher mais les grillages nous en empêchaient. Il y avait même des gardiens qui surveillaient les visiteurs. Après un certain temps, je suis allé m'amuser avec mon ami dans les jeux. Par la suite, nous avons dégusté une immense barbe à papa.

À quel endroit sommes-nous ?

Indices : _____

Donc : _____

Lieu



3- Paul entend les oiseaux. Il marche à travers les branches d'arbre. Il aime l'odeur des sapins et des pins.

Où est Paul ?

Indices : _____

Donc : _____

Lieu



2- Sans attendre, Luc étend sa serviette de bain sur le sable chaud tout près d'un parasol.

Où est-il ?

Indices : _____

Donc : _____

Lieu



4- Léo achète des arachides au kiosque et se rend près de la cage des singes pour les nourrir.

Où est Léo ?

Indices : _____

Donc : _____

Objet

1- Pour bien pratiquer ce sport de randonnée, voici quelques bons conseils. Assure-toi que tu es habillé chaudement, que ton équipement est bien adapté à ton poids, ta grandeur et ton niveau de compétence. Vérifie s'il est nécessaire d'appliquer de la cire. Sois certain que les fixations sont bien solides.

De quels articles de sport s'agit-il?

Indices : _____

Donc : _____

Objet

3- Le garçon ne veut pas regarder. Il a toujours eu peur de recevoir un vaccin. L'infirmière s'approche du garçon et relève sa manche. Avec l'instrument, elle injecte le liquide.

De quel instrument s'agit-il?

Indices : _____

Donc : _____

Objet

2- Fixée aux pieds, elle se transforme en une sorte de tapis volant zigzagant sur la pente enneigée.

Quel est le nom de cet objet?

Indices : _____

Donc : _____

Objet

4- Martine et Myriam se sont approchées de la fenêtre. Martine dit : « Regarde, vois-tu quelque chose ? » Myriam répond : « Je vois deux yeux qui brillent dans le noir. Est-ce qu'il est à toi ? » Martine répond : « Non, mais il est de la même race que le mien. Lui, il garde la propriété des voisins. »

Qu'est-ce que Martine et Myriam regardaient ?

Indices : _____

Donc : _____

Problème-solution



- 1- Jimmy regarde au tableau, mais il ne peut pas voir ce qui est écrit. Les lettres sont embrouillées. Il regarde dans son sac: «Oh non! dit Jimmy, j'ai oublié mes lunettes. Je vais m'approcher du tableau.»

Quel est le problème de Jimmy?

Indices : _____

Donc : _____

Problème-solution



- 2- Tous les matins, Marc arrive à l'école en retard. Il n'a pas le temps de manger. Il s'habille en vitesse. Il manque toujours son autobus scolaire.

Comment Marc peut-il solutionner son problème ?

Indices : _____

Donc : _____

Problème-solution



- 3- Monsieur Duval est découragé. Dans son sous-sol, il y a une fuite. L'eau s'écoule du tuyau près de la laveuse à linge. Ce n'est que quelques gouttes mais cela dure depuis des semaines. Monsieur Duval n'est pas très habile de ses mains.

Comment Monsieur Duval peut-il résoudre ce problème?

Indices : _____

Donc : _____

Objet



- 5- Falco se retrouve à 90 mètres sous la mer. L'endroit à explorer est un gouffre unique au monde. Cette visite peut permettre d'enrichir notre connaissance sur l'histoire de la Terre. Soudain, dans la soucoupe de Falco, le moteur s'arrête. L'engin se retrouve dans la vase. Falco garde son sang-froid car il est en situation de danger.

Quel est cet engin ?

Indices : _____

Donc : _____

Sentiment-Attitude



- 1- C'est le tirage du vélo de montagne. La directrice pige un nom dans la boîte. En souriant, elle appelle Luc à venir chercher son cadeau. Les yeux ronds, la bouche ouverte, Luc fige quelques instants. Puis, il va chercher son prix.

Comment Luc se sent-il?

Indices : _____

Donc : _____

Sentiment-Attitude



- 2- Roger regarde par la fenêtre. La pluie tombe depuis ce matin. Il ne sait pas quoi faire. Roger n'a pas d'ami pour venir jouer avec lui aujourd'hui. Roger soupire et va regarder la télévision.

Quel sentiment éprouve Roger ?

Indices : _____

Donc : _____

Sentiment-Attitude



- 3- Yves monte sur la première marche du podium. C'est la première fois qu'il gagne la médaille d'or. Lorsqu'il entend son nom suivi de l'hymne de son pays, Yves gonfle le torse et sourit à pleines dents.

Comment se sent Yves?

Indices : _____

Donc : _____

Sentiment-Attitude



- 4- Cela fait déjà deux heures que je me berce sur le balcon. Au loin, les phares d'une voiture s'approchent sur la grande route. Cette fois-ci, je suis convaincu que c'est eux. Il y a déjà quatre ans que je corresponds avec Jasmine et c'est aujourd'hui que je vais enfin la rencontrer. J'ai le cœur qui me débat dans la poitrine.

Quel est le sentiment éprouvé ?

Indices : _____

Donc : _____

Temps



- 1- Déjà vers quatre heures, la maison est sombre. Une à une, les feuilles de mon seul arbre tombent le long du trottoir.

Quelle est la saison ?

Indices : _____

Donc : _____

Temps



- 2- Julie regarde par la fenêtre. Il y a de gros nuages noirs, le vent s'élève, des éclairs traversent le ciel et des bruits de tonnerre se font entendre. La pluie tombe très fort dans la rue.

Quel temps fait-il ?

Indices : _____

Donc : _____

www.csrdn.qc.ca/discas/materialedidactique/inferences.html

Il avait plus de vingt ans d'accord ! Vingt années de bons et loyaux services à labourer cette terre argileuse du plateau. Mais le changer il y allait fort le père Pégas...Et puis à la ferme ce ne serait plus pareil.

De qui ou de quoi parle le texte?

C'est qu'on l'aime bien tout de même. Il a du mal à partir, il tressaute, il fume noir, mais il tire sans faillir la charrue de huit fers...

De qui ou de quoi parle le texte?

Après un travail aussi exigeant, rien de mieux que de se reposer auprès de sa douce Fleurette en grignotant quelques brins de foin.

De qui ou de quoi parle le texte?

Une guêpe ouvrière, modèle d'une usine de guêpes, tomba amoureuse. Tous les matins et tous les soirs, son bien aimé passait sur la route, près de l'arbre sur lequel était collée l'usine de guêpes. Sa couleur jaune, son joli ventre bombé et, par-dessus tout, son bourdonnement impertinent faisaient vibrer le cœur de la guêpe. Quand il disparaissait après le virage, la guêpe ne pensait plus qu'au moment où elle le verrait réapparaître et malheureusement disparaître dans l'autre sens... Son travail s'en ressentait et ses collègues devaient souvent se partager sa tâche. « Il est trop gros pour toi, il te mangerait ! » lui disaient-elles en plaisantant.

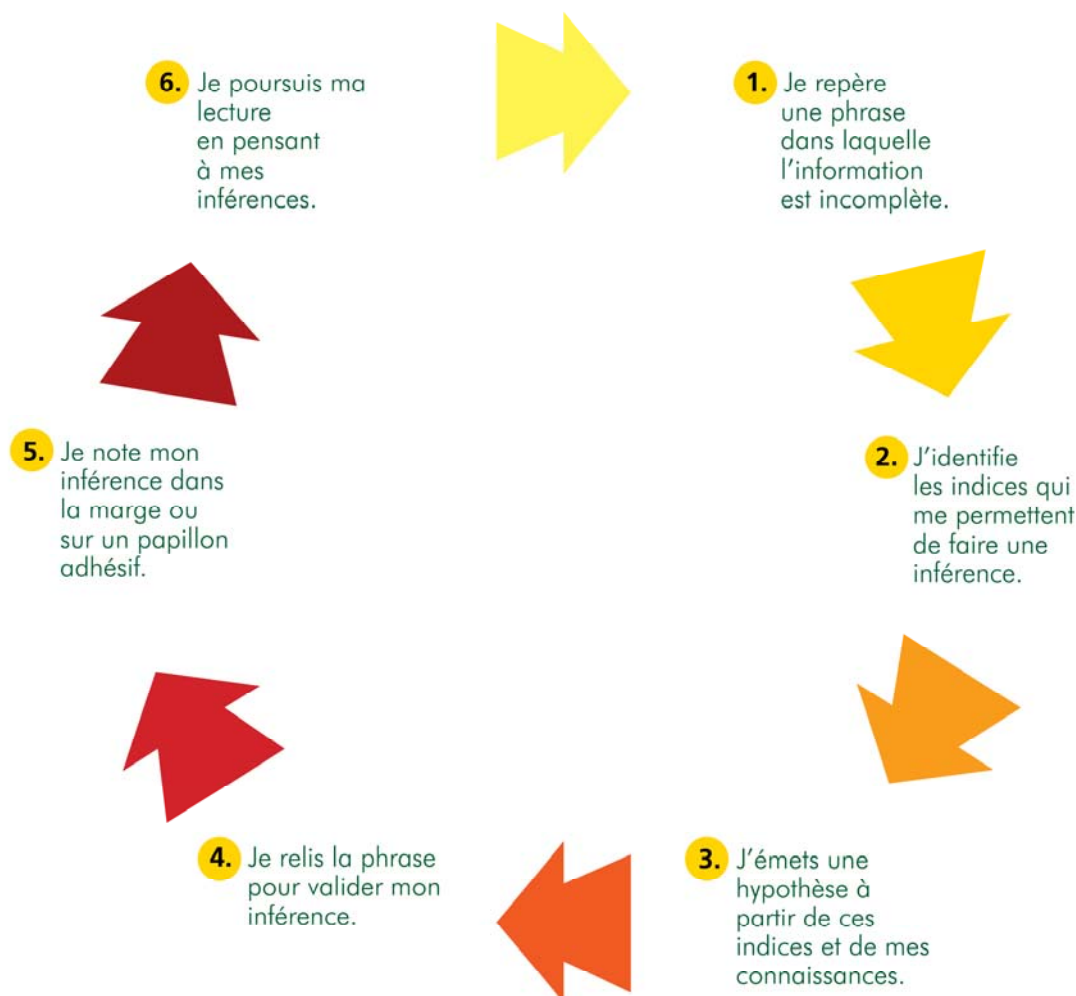
De qui la guêpe est-elle amoureuse ?

Un jour, n'y tenant plus, l'amoureuse se jeta à la poursuite de l'insecte à deux roues. Elle était décidée à lui déclarer sa flamme. Hélas, il filait comme le vent. Vite distancée, la guêpe dut se reposer sur le toit d'une coccinelle qui roulait plus doucement. Elle croyait ne plus jamais revoir l'engin adoré quand, arrivant en ville, elle reconnut son prince charmant garé sur un trottoir. Mais de le voir immobile causa à la guêpe une grande frayeur : elle le crut mort. Elle alla se poser sur l'œil de la bête métallique et, là, quelle ne fut pas sa surprise de découvrir, écrasés, une multitude de moucherons, de moustiques... et de guêpes ! Elle en fut horrifiée : « cet animal fait semblant de dormir pour mieux m'attraper ! Il est pire qu'une araignée. Devant son bel amour brisé, elle s'envola prestement loin du monstre.

Il sent la brûlure du sable chauffé par le soleil de midi à travers ses chaussures. Le public semble chaud lui aussi. Voilà une heure qu'il hurle. De qui ou de quoi parle le texte?	Petit Ben et moi avons bien l'intention de profiter de cette journée sans classe. Que vont-ils faire ?
Lui, au milieu de l'arène se sent pourtant bien seul. Son habit resplendissant renvoie mille éclats. C'est le moment qu'il préfère, juste avant d'affronter le mastodonte. De qui ou de quoi parle le texte?	Tout était prévu depuis la veille. Les conditions météorologiques s'annonçaient excellentes et la Retourne en cette saison n'avait pas de remous trop agités car son courant était faible. Que vont-ils faire ?
La porte s'ouvre, l'animal plonge, ivre de rage, les naseaux écumants. Le vrai combat à mort peut alors commencer... De qui ou de quoi parle le texte?	L'onde claire et le peu de profondeur, seraient propices sans doute à piéger quelques belles perches arc-en-ciel. Que vont-ils faire ?



Je fais des inférences et je les note



Source : Conseil des ministres de l'éducation, (2008). *Projet pancanadien de français langue première, Guide pédagogique, Stratégies en lecture et en écriture (maternelle à la 12^e année)*, Chenelière Éducation, p. 399.

Lecture interactive

Informations générales	
Titre : <u>Les amants papillons</u>	
Auteur et illustrateur : <u>Benjamin Lacombe</u>	
Lecteur cible : <u>5^e, 6^e années et 1^{re} secondaire (livresouverts.qc.ca)</u>	
Étapes de réalisation	Contenu des interactions
Préparation de l'enseignant Exploration du livre et planification de la lecture interactive. 	Pourquoi choisir ce livre avec mes élèves? <i>Cet album permettra à l'enseignant de traiter de la culture japonaise à travers une variante du classique Roméo et Juliette en plus de découvrir des illustrations très évocatrices et une histoire touchante.</i> Exploration des attributs du livre et identification des éléments à considérer lors de la lecture interactive : - Benjamin Lacombe est d'origine française. Il illustre les textes qu'il écrit. - Vocabulaire : <i>amant, Okasan, mausolée, funeste, opportun, haïkus, convenable, isho-tansu, palanquin, kimono, chahutant, missive, kimono blanc, déchus, fêlure, stèle.</i> Préparer la lecture orale expressive.
Préparation des élèves à la lecture - Survoler le livre - Formuler des hypothèses quant au déroulement de l'histoire - Formuler l'intention de lecture	Éléments sur lesquels s'arrêter lors du survol avec les élèves : - D'après le titre, que pourrait raconter cette histoire ? - Feuilleter quelques pages : D'après vous, dans quelle région du monde se déroule cette histoire?(S'arrêter sur la première page de texte) - Ces gens ont-ils un mode de vie semblable au vôtre ? Qu'est-ce qui vous permet d'affirmer cela ? - D'après vous, quel sentiment habite la jeune fille sur la page couverture ? Pourquoi ? Hypothèses à formuler : - D'après le titre, que pourrait bien raconter cette histoire ? Intention de lecture : - En lisant ce livre, j'aimerais découvrir le lien entre les amants et les papillons.

Lecture

- S'arrêter pour recueillir les réactions et les commentaires des élèves.
- Vérifier les hypothèses, en formuler de nouvelles.
- S'arrêter sur le vocabulaire nouveau ou difficile.
- S'attarder aux images.
- Se rappeler l'intention de lecture.

Afin que l'enseignant se repère plus facilement, la page 1 a été attribuée à la première image qui précède la première page de texte débutant par « Naoko, c'est aujourd'hui que tu pars. »

Lecture à haute voix du texte.

Page 2 : D'après toi, comment se sent Naoko après cette annonce ?

Page 4 : Qui est Osakan ? (se diriger vers le lexique)

Qui est Suzuki ?

Maintenant que tu la connais un peu mieux, comment se sent Naoko ?

Page 5 : Qu'est-ce qu'un mausolée ?

Qu'est-ce que les jeunes filles japonaises apprennent pour devenir des jeunes femmes du monde ?

Qu'est-ce que des haïkus ?

Page 7 : Est-ce que Suzuki acceptera la proposition de Naoko ?

Page 9 : (Avant de lire la page suivante) Est-ce que cette image te permet de confirmer ou d'infirmer ta prédiction ? Qui a-t-il dans cette image que nous cherchons à comprendre ? (papillons) Est-ce qu'ils nous donnent des informations sur le lien entre les amants et les papillons ?

Lire la page 10.

À cet endroit de l'histoire, l'enseignant pourrait interrompre sa lecture et demander aux élèves d'inventer la suite. Il reprendra la lecture plus tard et comparera les fins inventées à la vraie.

Pages 11-12 : Examine cette image. Où sont-elles ? Dans quelle partie de la ville ? (un marché) Qu'est-ce qui te permet d'affirmer qu'ils sont dans un tel endroit ?

D'après toi, que dit Suzuki à Naoko ? Comment se sentent Naoko et Suzuki d'après toi ?

Pages 15-16 : Examine cette image. Que font Kamo et Naoko ? Que leur arrivera-t-il d'après toi ?

Page 17 : Pourquoi l'auteur utilise-t-il le terme s'entr'aimer ? Qu'est-ce que cela veut dire ?

Regarde bien l'image, que remarques-tu ? (Papillons) Est-ce qu'ils nous donnent des informations sur le lien entre les amants et les papillons ?

À ce point-ci de l'histoire, comment se sent Naoko d'après toi ?

Page 19 : Pourquoi Kamo part-il le cœur battant ?

Comment se terminera l'histoire d'après toi ?

Page 22 : Comment se sent Kamo ?

Comment aurais-tu réagi à la place de Kamo ? Aurais-tu accepté la situation comme il l'a fait, sans insister ?

Page 23 : Pourquoi Naoko revêt-elle son kimono blanc ?

Regarde bien l'image, que remarques-tu ? (Papillons) Est-ce qu'ils nous donnent des informations sur le lien entre les amants et les papillons ?

Pages 25-26 : Observe l'image. Quels sentiments se dégagent de celle-ci ?

Page 29 : Voici nos papillons encore une fois ! Que représentent-ils ? Es-tu en mesure d'expliquer le titre maintenant ? Ta prédiction sur la fin de l'histoire était-elle juste ?

Retour sur la lecture

Pour travailler la compréhension :

- Effectuer un retour sur l'intention de lecture.
- Questionner la compréhension des élèves.
- Susciter l'interprétation du texte.
- Apprécier le texte.
- Effectuer une tâche en lien avec cette lecture, s'il y a lieu.

- Rappel du texte : *Que racontait cette histoire ? (Soutenir le rappel en repassant certaines images ou par des questions au besoin.)*
- *À la page 5, le narrateur dit que Naoko ne porte plus que de la couleur, comme pour teindre sa tristesse. Qu'est-ce que cela veut dire ?*
- *À la fin de l'histoire, crois-tu que Naoko est toujours triste comme au début de l'histoire ?*
- *Que veulent dire les expressions suivantes :*
 - *Un petit grain dans un grand bol de riz (p.4)*
 - *Pas plus haut que trois litchis (p. 5)*
 - *On pouvait entendre battre les ailes d'un papillon(p.10)**Pour chacune, peux-tu trouver une expression équivalente que nous utilisons ici ?*
- *Je vais relire certaines pages, identifie des métaphores ou des comparaisons.*
 - *Les mains jointes comme pour une prière (p. 7)*
 - *Le silence lourd (p. 10)*
 - *cette immense et grouillante fourmilière de Kyoto (p. 14)*
 - *Vif comme la rivière (p. 17)*
 - *Le cœur en morceaux (p. 22)*
 - *Le ciel semblait pleurer les amants déçus (p. 27)*
 - *Etc.*
- *Voici quelques mots tirés du texte qui ont plusieurs sens. Ensemble, nous allons travailler à trouver tous les sens possibles.*
 - *Foyer (p. 2)*
 - *S'engager (p. 14)*
 - *Monde (p. 14)*
 - *Cœur (p. 22)*

(Ensuite, l'enseignant pourrait choisir un de ses mots et demander aux élèves de composer un court texte dans lequel ils utiliseront le plus de sens possible de ce mot.)

Questionner les éléments qui prêtent à interprétation :

- *Pourquoi Suzuki a-t-elle accepté la demande de Naoko ?*
- *Maintenant que tu connais la fin de l'histoire, pourquoi Naoko a-t-elle enfilé son kimono blanc pour aller dire son dernier adieu à Kamo ?*

Réaction :

- *Comment as-tu trouvé cette histoire ?*
- *Qu'as-tu aimé dans cette histoire ?*
- *Te rappelle-t-elle une autre histoire que tu connais ? (Expliciter les liens entre Roméo et Juliette)*

Prolongement possible :

L'enseignant pourrait faire lire des haïkus aux élèves et en relever les caractéristiques. Il pourrait même leur en faire écrire...