



## Principe 1

LES ÉLÈVES ONT  
TOUS BESOIN  
QU'ON MAINTIENNE  
ENVERS EUX  
DES ATTENTES ÉLEVÉES

**RÉDACTION**

Elaine Turgeon, ressource professionnelle,  
Programme de soutien à l'école montréalaise,  
avec la collaboration de Martine Duguay  
et de Danielle Roy, ressources professionnelles,  
Programme de soutien à l'école montréalaise

**COMITÉ DE LECTURE**

Chantal Desbiens, enseignante ressource  
Marie Lalande, conseillère pédagogique  
Kathleen Lareau, conseillère pédagogique  
Sylvie Pépin, enseignante  
Lude Pierre, ressource professionnelle, PSÉM  
Chantale Richer, coordonnatrice, PSÉM

**RÉVISION LINGUISTIQUE**

Sylvie Lebrun

**DESIGN GRAPHIQUE**

scalpeldesign.com

© Programme de soutien à l'école montréalaise,  
Direction régionale de Montréal, Ministère de  
l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010

*Le présent cahier fait partie d'une série de textes pour soutenir le développement de la communication écrite et orale des élèves issus de milieux défavorisés. Chacun de ces textes propose un principe, assorti d'une liste d'interventions. Le texte du principe 2, qui traitera du soutien, devrait être disponible au cours du printemps 2011. Les autres textes paraîtront au fur et à mesure de leur avancement.*

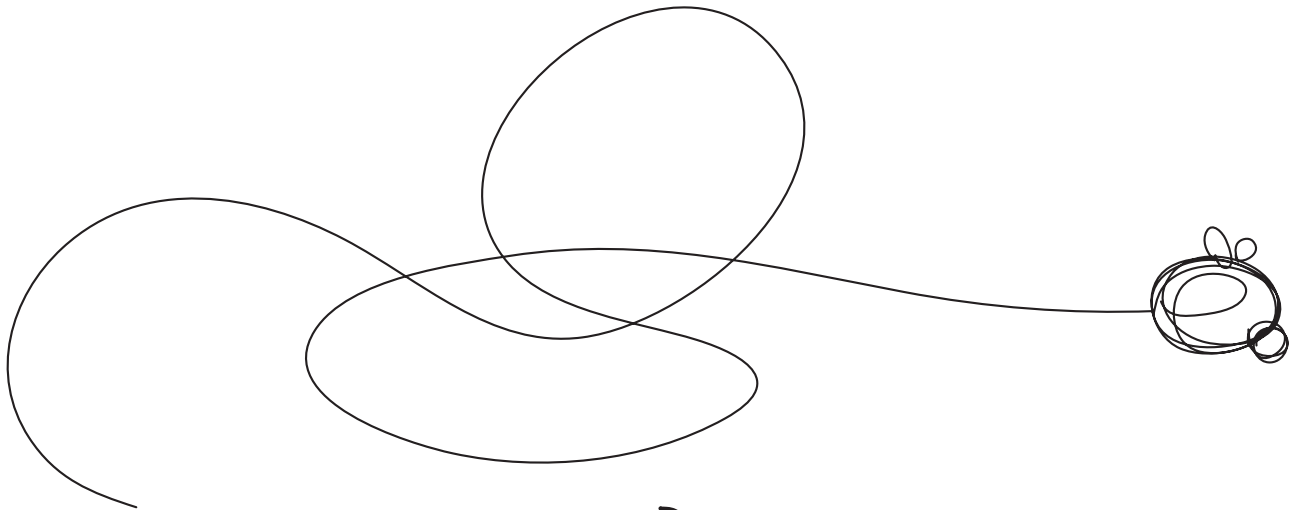
*Ces textes sont le fruit des divers travaux menés par l'équipe du Programme de soutien à l'école montréalaise, en collaboration avec différents acteurs du milieu scolaire, au cours des dernières années. Nous avons entrepris ces travaux pour répondre aux besoins exprimés par le personnel des écoles ciblées par le PSÉM, à la lumière des connaissances issues de la recherche sur l'intervention en milieu défavorisé et sur le développement de la communication orale et écrite. C'est donc pour rendre compte des réflexions, échanges et développements effectués, à ce jour au PSÉM, que nous avons produit ces textes.*

## Principe 1

# LES ÉLÈVES ONT TOUS BESOIN QU'ON MAINTIENNE ENVERS EUX DES ATTENTES ÉLEVÉES

« D'après les spécialistes, il paraît que selon les principes d'aérodynamique, le bourdon est incapable de voler. Ses dimensions, son poids et la forme de son corps par rapport à l'envergure de ses ailes rendent tout vol impossible. Mais comme personne n'a révélé ces principes scientifiques au bourdon, celui-ci vole spontanément ! »

— Pascal Perrat



Pour expliquer l'écart de réussite entre les élèves issus de milieux défavorisés et celui des élèves issus de milieux plus favorisés, plusieurs facteurs, liés à leur bagage d'expériences, peuvent être avancés; pensons, par exemple, au rapport à l'écrit des élèves ou à leur rapport au savoir et à l'école qui peuvent ne pas être en continuité avec les attentes de l'école. Toutefois, il faut reconnaître que les capacités d'apprentissage des élèves ne sont pas en cause. Pour apprendre, ces derniers mettent en œuvre les mêmes processus cognitifs que les élèves issus de milieux plus favorisés. Par ailleurs, les recherches sur les écoles performantes démontrent, entre autres, que dans les écoles de milieu défavorisés où les élèves réussissent, les enseignants<sup>1</sup> maintiennent des attentes élevées.

<sup>1</sup> La réussite des élèves en milieu défavorisé est affaire de collaboration. Collaboration entre la famille et l'école, entre l'école et la communauté, mais aussi, collaboration entre les intervenants scolaires eux-mêmes. Pour qu'une communauté éducative prenne place dans une école, la réussite doit devenir la priorité de tout le personnel. Le texte qui suit, par souci de brièveté, fait surtout référence aux enseignants, mais toutes les pistes de réflexion et d'intervention qu'il propose peuvent s'adresser également aux autres membres d'une équipe-école (personnel du service de garde, membres de la direction, professionnels, etc.).

# QUOI

Les situations et les contextes d'apprentissage qu'un enseignant propose à ses élèves sont teintés du niveau d'attentes qu'il maintient ou non envers ses élèves. En effet, un enseignant qui maintient des attentes élevées envers ses élèves leur proposera des contextes d'apprentissage plus riches et plus exigeants qu'un enseignant qui croit que ses élèves n'ont pas ce qu'il faut pour réussir. Maintenir des attentes élevées

envers les élèves exige donc de la part des intervenants scolaires de croire en leur capacité d'apprendre et de réussir. C'est l'une des conditions de leur réussite sur laquelle les enseignants ont du pouvoir. Cela implique aussi de leur proposer des situations d'apprentissage qui sollicitent des habiletés cognitives de haut niveau et de les soutenir dans le développement de ces dernières. Priver les élèves de ce type d'expériences et

ne pas nourrir d'attentes élevées envers eux, équivaut à les maintenir dans une perspective de réussite scolaire et sociale plus restreinte.

# POURQUOI

On peut avoir tendance, en milieu défavorisé, à accueillir les élèves avec certains présupposés : « ils ne sont pas capables, ils n'ont pas les acquis nécessaires... » Alors, pour compenser, des enseignants bien intentionnés ont tendance à diminuer leurs exigences et à en demander moins à leurs élèves. Il est alors entendu que ces derniers apprennent moins et que leur réussite peut être contrecarrée. Ce faisant, l'écart de réussite entre les élèves issus de milieux défavorisés et ceux issus de milieux plus favorisés risque de se creuser.

Il importe également de souligner que les attentes qu'un enseignant entretient par rapport à ses élèves affectent non seulement leurs apprentissages, mais également leur comportement, leur motivation et leur perception d'eux-mêmes comme apprenants, ce qui, par la suite, entraîne des conséquences sur leur réussite.

Par ailleurs, en milieu défavorisé, les aspects économiques et sociaux de la pauvreté sont souvent ceux qui interpellent en premier lieu les intervenants scolaires. Force est d'admettre que même si l'école et la

communauté posent des actions pour intervenir sur ces aspects, ces seules actions ne sauraient suffire à assurer une meilleure réussite aux élèves. Ce qui devrait figurer au premier rang des préoccupations des enseignants, s'ils veulent améliorer la réussite des élèves de milieux défavorisés, devrait être lié à l'apprentissage.

Pour avoir un impact sur la réussite des élèves de milieux défavorisés, il convient de prendre conscience des perceptions qu'on entretient à l'égard des élèves et de leur famille afin que ces dernières n'influencent pas négativement les choix pédagogiques. Il est primordial de viser la réussite de tous les élèves en maintenant un niveau d'attentes élevées envers ces derniers et **particulièrement en ce qui a trait au développement des habiletés de communication écrite et orale.**<sup>2</sup>

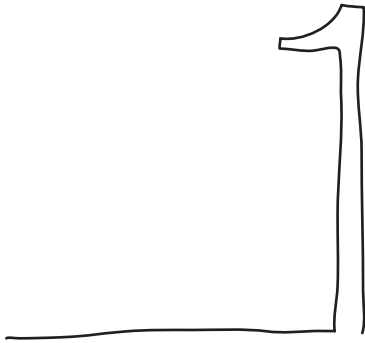
<sup>2</sup> Il est maintenant reconnu que l'apprentissage de la lecture s'appuie sur le développement langagier et gagne à être associé à l'apprentissage de l'écriture. C'est pourquoi nous avons choisi de traiter, dans ce texte, des habiletés de communication écrite (lecture et écriture) et orale dans une perspective d'enseignement combiné de ces dernières.

# COMMENT

La lecture, l'écriture et la communication orale sont des outils pour apprendre, communiquer et construire sa pensée. Ils permettent de prendre part à la société et d'en tirer profit (incluant la santé, les loisirs et éventuellement, le monde du travail). Il s'avère donc primordial que l'école veille au fait de développer suffisamment ces compétences.

Dans ce contexte, pour maintenir des attentes élevées envers les élèves, il convient de mettre en place les interventions suivantes :

- 1 **faire en sorte que les élèves perçoivent et utilisent la communication écrite et orale comme des outils de construction de la pensée;**
- 2 **offrir aux élèves des textes qui comportent des défis;**
- 3 **concevoir des tâches qui permettent aux élèves de relever ces défis;**
- 4 **faire en sorte que les élèves utilisent un vocabulaire précis et élaboré au cours de situations d'apprentissage riches et porteuses de sens;**
- 5 **optimiser le temps d'enseignement.**



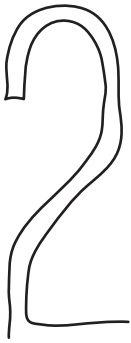
## Faire en sorte que les élèves perçoivent et utilisent la communication écrite et orale comme des outils de construction de la pensée

Un enseignant qui a des attentes élevées veille à ce que son enseignement de l'écriture et de la communication orale dépasse le simple respect des conventions et des règles d'usage. Il fait écrire quotidiennement ses élèves dans des situations qui requièrent l'utilisation de l'écrit (par exemple, écrire pour comprendre, écrire pour organiser sa pensée, écrire pour communiquer, écrire pour se souvenir). Son enseignement s'inscrit dans des projets authentiques qui ont du sens pour les élèves et répondent à de réelles intentions de communication. De la même manière, un enseignant qui a des attentes élevées s'assurera que son enseignement de la lecture aille au-delà du simple apprentissage du décodage, du strict repérage d'informations et d'une seule compréhension de surface.

Pour être considérées comme des outils de construction de la pensée, la lecture, l'écriture et la communication orale doivent permettre aux élèves de réfléchir, d'explorer ou d'expliquer leur pensée. Par ailleurs, il importe de souligner que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture s'appuie sur la maîtrise de la langue parlée et qu'ils s'enrichissent l'un l'autre, mutuellement.

Des exemples de situations où la communication écrite et orale sont utilisées comme des outils de construction de la pensée :

- débattre en équipe et prendre position sur un sujet controversé;
- au cours d'un débat, remettre en question une opinion basée sur des préjugés;
- expliquer à un pair ce qu'on a compris ou ce qu'on retient d'une lecture;
- en dyade, émettre des hypothèses à propos d'un problème à résoudre;
- communiquer sa façon de procéder à un pair;
- en équipe, prendre position et critiquer un texte dont les sources sont peu crédibles;
- donner de la rétroaction constructive à un pair à propos d'un de ses textes;
- écrire pour mieux comprendre (prendre des notes, ajouter des commentaires dans la marge d'un texte, numéroter des informations, se faire un tableau, résumer dans ses mots, etc.);
- écrire pour organiser ses idées (se faire un schéma pour représenter un apprentissage, rédiger dans ses mots une notion apprise, se faire un plan pour l'organisation d'une fête ou d'une présentation, expliquer son point de vue, noter les questions qu'on se pose, faire un résumé, etc.);
- etc.



## Offrir aux élèves des textes qui comportent des défis

« Un beau livre, c'est celui qui sème à foison des points d'interrogation. »

— Jean Cocteau

Lire un texte, c'est essentiellement en construire le sens. Cela implique davantage que la simple reconnaissance et l'addition des mots qui le composent. Un texte comporte généralement des blancs, des liens implicites, des reprises d'information sous différents termes, des référents à des notions non maîtrisées, etc. Pour comprendre un texte, un lecteur doit avoir recours à divers processus et cette démarche requiert un ensemble de stratégies qui lui sont liées. Par exemple, lorsqu'un lecteur rencontre un obstacle de compréhension, il peut poursuivre sa lecture, relire un passage qui précède, faire une hypothèse, recourir aux illustrations, aux schémas et aux graphiques, etc. (voir annexe A). Un enseignant soucieux de soutenir le développement de la compétence à lire de ses élèves fera donc en sorte de leur proposer des textes qui comportent des défis et ce, afin de leur apprendre à mettre en branle les processus de lecture et à recourir aux stratégies qui permettent de surmonter les obstacles.

Parce que certains enseignants croient que leurs élèves issus de milieux défavorisés n'ont pas ce qu'il faut pour aborder ce genre de textes, ils peuvent avoir tendance à choisir et à proposer à leurs élèves uniquement des textes qui présentent les caractéristiques suivantes : phrases courtes, vocabulaire simple, mots de substitution ou mots de relation peu fréquents, faible présence d'éléments à inférer, etc. Ce faisant, ces élèves sont exposés à des textes qui soutiennent peu le développement de leur compétence à lire et ils risquent de se trouver davantage en difficulté devant des textes qui sortent de ces sentiers balisés.

Les élèves de milieux défavorisés auraient avantage à être mis en contact avec des textes qui leur permettent de mettre en branle l'ensemble des processus cognitifs liés à la lecture et de recourir aux différentes stratégies qui les soutiennent afin d'accéder aux mêmes possibilités de réussite que leurs pairs de milieux plus favorisés qui, eux, peuvent avoir été davantage exposés à ce genre de textes. Il va sans dire que l'aide et l'accompagnement de l'enseignant devront être offerts en fonction du degré de soutien requis par les élèves (à ce sujet, voir le principe 2). Par ailleurs, ce type de textes devra être proposé en alternance avec des lectures moins complexes quand le degré de soutien de l'enseignant sera moindre, par exemple, en lecture autonome.

### Des exemples de textes qui comportent des défis :

- textes courants (documentaires, directifs ou incitatifs) dont la structure ou le vocabulaire pose problème (spécialisé ou abstrait, par exemple);
- textes qui comportent des difficultés et qui réclament un certain travail de la part du lecteur pour les comprendre (ordre chronologique perturbé, utilisation de flash-back, présence de deux narrateurs, illustrations qui contredisent le texte, présence de jeux de mots, de figures de style ou d'expressions, etc.);
- textes ayant plusieurs niveaux d'interprétation (albums philosophiques, chansons, proverbes, poésies, albums ou romans comportant des ouvertures ou des ambiguïtés).



# 3

## Concevoir des tâches qui permettent aux élèves de relever ces défis

« La meilleure façon d'apprendre, c'est de résoudre des problèmes. »

— Arthur Koestler

Il convient non seulement de mettre les élèves en contact avec des textes qui comportent des défis, mais également de leur proposer des tâches qui leur permettent de relever ces défis. Cela signifie de dépasser la simple lecture d'un texte pour répondre à des questions de repérage. Ainsi, avoir des attentes élevées, signifie plutôt miser sur des tâches qui permettent de construire le sens des textes et de développer efficacement la compétence à lire, c'est-à-dire recourir aux processus de lecture et aux stratégies qui leur sont associées pour résoudre les problèmes ou relever les défis que posent les textes. À cet effet, les situations d'interaction sociale où les élèves sont invités à construire collectivement le sens d'un texte sont riches en apprentissages, particulièrement si les élèves sont invités à témoigner de leurs processus et stratégies pour justifier leur compréhension et la reconsidérer à la lumière de celle de leurs pairs. Ainsi, la compétence à communiquer oralement des élèves se développe et joue pleinement son rôle de construction de la pensée.

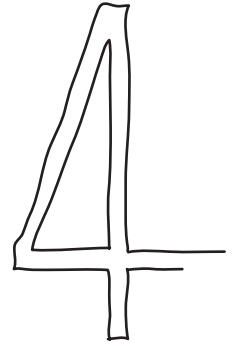
Dans tous les cas, il convient d'éviter de cantonner les élèves dans des tâches individuelles et répétitives (par exemple, dans des cahiers d'exercices) qui ont, en définitive, peu à voir avec la lecture et l'écriture telles qu'on les pratique dans la vie quotidienne. Par exemple, on optera plutôt pour des situations qui amènent les élèves à lire pour répondre à une question qu'ils se posent, lire pour apprendre, lire pour se divertir, lire pour comprendre les règles d'un jeu, lire pour faire un choix entre trois sorties, etc. Finalement, la tâche papier-crayon aura davantage à ne plus être envisagée comme seule façon d'enseigner et d'évaluer la lecture.

De la même manière, les tâches d'écriture pourront avantageusement être liées à la réalisation d'une tâche de lecture et permettre le recours à des stratégies. Par exemple, écrire pour mieux comprendre un texte (souligner, résumer, donner des titres, noter ses réactions, etc.), organiser l'information d'un texte afin de mieux la retenir (regrouper les idées en catégories, faire un schéma, etc.).

### Des exemples de tâches :

- en dyade, comparer deux textes d'opinions divergentes afin de relever les arguments pour construire sa propre opinion;
- au cours d'une lecture, résoudre en équipe, des bris de compréhension (s'entraider pour mieux comprendre, expliquer la stratégie utilisée, indiquer les passages qui nous aident, etc.);
- afin de répondre à une question ouverte, traiter l'information de textes documentaires (annoter les textes, comparer aux connaissances antérieures, repérer les idées principales, reformuler, questionner, mettre en doute, etc.) et prendre des notes dans un journal d'apprentissage;
- au cours d'une activité de lecture collective, débattre d'un enjeu philosophique ou social en s'appuyant sur des exemples tirés du texte et de ses expériences personnelles;
- échanger ses idées avec des pairs pour mieux comprendre un texte ou un passage qui porte à interprétation (une fin ouverte, des indices qui amènent à soupçonner un personnage d'être le coupable, etc.);
- en équipe, dégager le message d'une chanson;
- discuter avec des pairs pour interpréter un poème et identifier les passages qui justifient cette interprétation;
- etc.

## Faire en sorte que les élèves utilisent un vocabulaire précis et élaboré au cours de situations d'apprentissage riches et porteuses de sens



Un enseignant qui a des attentes élevées permet à ses élèves d'entendre et d'employer un vocabulaire riche et varié. Il ne suffit pas que l'enseignant utilise ce vocabulaire pour que ces derniers se l'approprient, il faut également que les élèves aient l'occasion de l'employer, à leur tour, dans des situations d'interactions entre pairs (dyade ou petites équipes) afin qu'ils puissent construire le sens des mots et les réutiliser dans d'autres contextes. Il importe, en effet, de favoriser les échanges entre les élèves eux-mêmes plutôt que de les concentrer exclusivement entre l'enseignant et les élèves.

Par ailleurs, l'oral aurait avantage à être envisagé, au-delà de l'apprentissage d'une langue parlée (vocabulaire, syntaxe, etc.), comme un outil pour apprendre et réfléchir. À cet effet, le soutien de l'enseignant (avant, pendant et après les échanges) est déterminant pour que les élèves s'approprient les comportements liés à une prise de parole : il doit leur préciser le but de la communication, leur proposer des façons de s'exprimer pour émettre un désaccord ou pour demander des éclaircissements, les amener à tenir compte des réactions de leurs interlocuteurs, reformuler leur propos, leur demander des précisions, etc.

De plus, les situations d'apprentissage gagnent à s'inscrire dans des contextes authentiques et qui ont du sens pour les élèves (des situations d'apprentissage qui ont une intention claire et connue des élèves, qui répondent à un besoin ou à un de leurs questionnements, qui les rejoignent dans leurs intérêts ou préoccupations, etc.). Les élèves s'y engageront plus facilement et les apprentissages faits y seront plus signifiants.

### Des exemples d'interactions au cours desquelles les élèves utilisent un vocabulaire précis et élaboré :

#### EXEMPLE 1

— Moi, mon opinion, c'est que je suis contre l'uniforme à l'école. Dans le texte, ils disent que les uniformes sont fabriqués par des enfants, en Chine.

— Moi, je suis pas d'accord avec ton argument parce qu'il y a plein de nos vêtements qui sont déjà faits en Chine.

— Oui, mais si tous les enfants portent des uniformes, nos vêtements ils auront tous été faits en Chine.

— Ok, je comprends ton idée.

#### EXEMPLE 2

— Je viens de recevoir une invitation de l'équipe du centre communautaire. Ils organisent un lancement pour leur nouvelle programmation et ils y invitent les familles du quartier. Qui peut me dire ce qu'est une programmation?

— ...

— Est-ce que ça vous fait penser à quelque chose?

— À des programmes à la télé.

— Si je te parle de la programmation de Radio-Canada, qu'est-ce que c'est?

— La liste des programmes ou peut-être l'horaire des émissions? C'est comme un genre d'horaire que tu peux regarder pour choisir.

— Oui, et que pourrait contenir une programmation de centre communautaire?

— ...

#### EXEMPLE 3

— Vous deviez partager vos anticipations, à partir des indices contenus sur la première et la quatrième page de couverture. Qui veut nous faire part des anticipations de son équipe? Êtes-vous parvenus à un consensus?

— Dans mon équipe, il y a plusieurs anticipations et on n'est pas arrivé à un consensus. Thomas pense que le loup va manger l'agneau.

— Quel est l'indice qui lui permet de

faire cette anticipation?

— L'image de la première de couverture. On voit un agneau dans la gueule d'un loup.

— Et qui n'est pas d'accord avec cette anticipation?

— Patrick pense que l'agneau se fera pas manger à cause du titre. Ça dit que l'agneau veut pas être un mouton. Donc, il va réussir à se sauver du loup.

— Savez-vous ce que ça veut dire, ne pas être un mouton?

— Ben, on n'est pas sûr, mais on a dit que c'était pas vouloir faire comme les autres.

— Oui, c'est un peu ça. Ne pas être un mouton, c'est ne pas suivre les autres aveuglément, sans réfléchir. Les moutons se suivent souvent à la queue leu leu, les uns en arrière des autres. Si un mouton part vers la gauche, les autres le suivent. Si je reviens au titre du livre, *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*, est-ce que ça veut dire qu'il ne se fera pas manger? Les autres équipes, qu'en pensez-vous?

— ...

# Optimiser le temps d'enseignement



Les élèves issus de milieux défavorisés ont parfois eu moins de possibilités de faire certains apprentissages dans leur famille, que ce soit avant leur entrée à l'école ou au cours de leur scolarité (se familiariser avec l'écrit, échanger autour de livres, justifier un point de vue à l'aide d'arguments tirés d'un texte, etc.). Dans ce contexte, il est donc essentiel que le temps d'enseignement soit utilisé de façon optimale afin de fournir aux élèves de milieux défavorisés le maximum d'occasions de faire ces apprentissages (en particulier, ces élèves ont besoin de lire, d'écrire et de communiquer abondamment, et ce, de façon régulière).

Un enseignant qui entretient des attentes élevées envers ses élèves s'assure donc que chaque minute passée en classe soit utilisée au mieux pour favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Cela signifie de veiller à ce que tous les élèves soient actifs (pas seulement ceux qui participent et répondent aux questions de l'enseignant), et ce, le plus souvent possible. Il importe alors de se demander si, au cours d'une journée, le temps accordé aux activités où les élèves sont réellement actifs cognitivement (sont engagés dans la tâche, réfléchissent, font des liens, se posent des questions, font un apprentissage qu'ils pourront nommer et réutiliser, etc.), est optimal.

Un enseignant qui optimise le temps d'enseignement :

- profite de toutes les occasions pour enseigner la lecture et l'écriture (dans toutes les matières);
- a une bonne gestion de classe (a des attentes claires et connues des élèves, entretient des relations positives avec eux, évite les temps d'inactivité et les temps morts, etc.);
- planifie des activités d'apprentissage en fonction des besoins des élèves plutôt qu'en fonction de la planification d'un matériel pédagogique;
- accorde la priorité à l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux moyens de tâches où les élèves peuvent communiquer entre eux et réfléchir à leurs apprentissages;
- se centre sur l'essentiel : élimine les activités coûteuses en terme de temps et peu rentables en terme d'apprentissages, consacre l'essentiel du temps de classe à des apprentissages signifiants;
- alterne les discussions en grand groupe avec les discussions entre les élèves eux-mêmes (ceci favorise une participation cognitive active de TOUS, ce qui n'est pas toujours le cas dans les situations d'enseignement magistral où seulement quelques élèves interagissent avec l'enseignant);
- s'assure que ses situations d'apprentissage permettent effectivement de faire des apprentissages (par exemple, souligner les passages incompris d'un texte et en discuter avec un pair pour partager ses difficultés et tenter de les surmonter) et ne sont pas seulement des façons de pratiquer une notion déjà maîtrisée ou encore une façon déguisée d'évaluer un apprentissage (par exemple, remplir un questionnaire de compréhension de lecture);
- profite des événements qui se produisent à l'extérieur de la classe et de l'école pour faire apprendre les élèves.

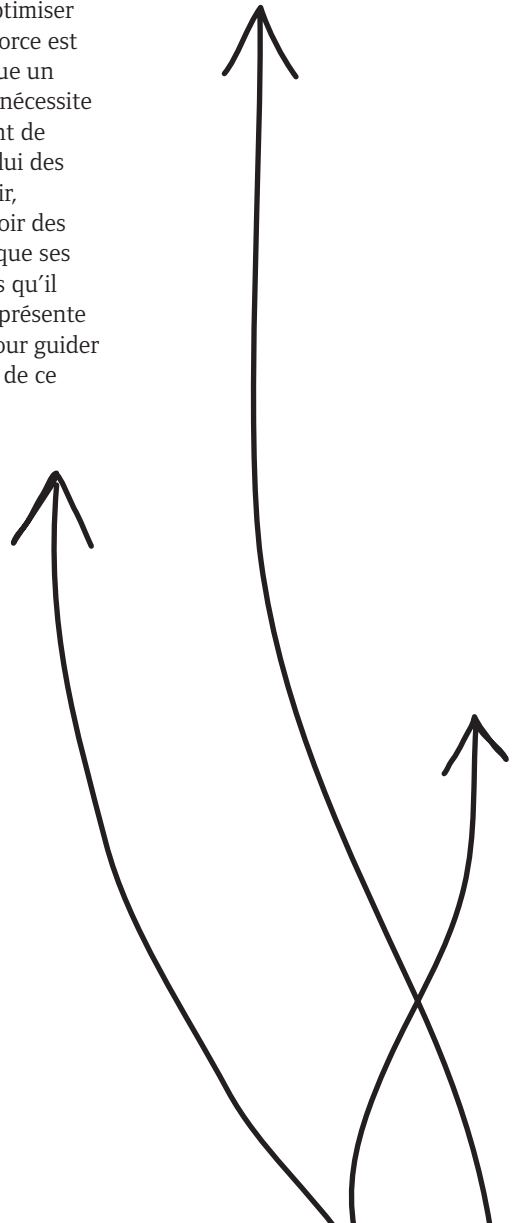
## Des pistes de réflexion :

- Est-ce que ma planification optimise le temps d'enseignement?
- Est-ce que la majorité des tâches ou des situations d'apprentissage permettent à mes élèves de faire des apprentissages?
- Est-ce que certaines de mes façons de faire sont trop coûteuses en terme de temps par rapport aux apprentissages qu'elles permettent de faire?

# POUR CONCLURE

Enseigner en milieu défavorisé comporte un certain nombre de défis. Parmi ceux-ci, maintenir des attentes élevées envers les élèves fait à la fois figure de défi et de nécessité. Étant donné que les élèves ont un bagage d'expériences qui peut ne pas correspondre aux attentes de l'école, les enseignants ont la responsabilité de proposer des contextes et des situations d'apprentissage qui permettront aux élèves d'enrichir ce bagage d'expériences et d'accéder ainsi à de meilleures possibilités de réussite.

Maintenir des attentes élevées envers les élèves, en milieu défavorisé, signifie, entre autres, de faire en sorte qu'ils perçoivent et utilisent la communication écrite et orale comme des outils de construction de la pensée, de leur offrir des textes qui comportent des défis, de concevoir des tâches qui leur permettent de relever ces défis, de faire en sorte que les élèves utilisent un vocabulaire précis et élaboré au cours de situations d'apprentissage riches et porteuses de sens et d'optimiser le temps d'enseignement. Force est d'admettre que cela constitue un programme exigeant et qui nécessite un engagement continu, tant de la part des élèves que de celui des enseignants. Pour y parvenir, l'enseignant doit donc prévoir des formes de soutien s'il veut que ses élèves réussissent les tâches qu'il leur propose. Le principe 2 présente une série d'interventions pour guider l'enseignant dans le dosage de ce soutien.



# RÉFÉRENCES

Archambault, J., Ouellet, G. et L. Harnois (2006). *Diriger une école en milieu défavorisé. Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels*. Montréal : MELS et PSÉM.

Chabanne, J.-C. et D. Bucheton (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Puf.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Klein, P. (2008). «La littératie dans toutes les disciplines.» *Faire la différence... de la recherche à la pratique*. Monographie no 13. Toronto : Secrétariat de la littératie et de la numératie.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec (2009). *Progression des apprentissages au primaire*. Québec : Ministère de l'éducation.

Routman, R. (adaptation E. Turgeon) (2007). *Enseigner la lecture : revenir à l'essentiel*. Montréal : Chenelière

Routman, R. (adaptation E. Turgeon) (2010). *Enseigner l'écriture : revenir à l'essentiel*. Montréal : Chenelière

Secrétariat de la littératie et de la numératie (2008). « Les textes de non-fiction pour les élèves du cycle moyen. » *Accroître la capacité*. Édition spéciale no 5, mars 2008. Toronto.

Tauveron, C. (1999). « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant ». *Repères*, no 19, p. 9-38.

Terwagne, S., S. Vanhulle et A. Lafontaine (2006). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.

## ANNEXE A

# LES STRATÉGIES DE LECTURE

— Tirées du *Programme de formation de l'école québécoise*, MELS, 2001, p. 91 et de la *Progression des apprentissages au primaire*, MELS, 2009, p. 7-9

### 1. Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'un texte

- Reconnaître instantanément (sans analyse) les mots fréquents et utiles, connus à l'oral et à l'écrit :

- mots souvent répétés sur des affiches ou étiquettes (ex. : prénoms des élèves, mots désignant des objets étiquetés dans la classe, mots des textes travaillés en classe, jeux d'association);
- mots les plus fréquents de la langue française;
- mots ou groupes de mots qui reviennent souvent dans un texte.

- Identifier les mots, connus à l'oral, mais non à l'écrit, à partir d'une combinaison de moyens ou d'indices :

- sens à partir du contexte;
- sens de la phrase et ordre des mots dans la phrase;
- illustrations;
- décodage (par lettres ou par syllabes);
- outils de référence (ex. : dictionnaire mural, affiches, abécédaire, pictogrammes, cartes de sons).

- Identifier, en contexte, les mots nouveaux (inconnus à l'oral et à l'écrit) et leur donner du sens en utilisant plusieurs indices et sources d'information :

- illustrations;

- correspondances graphophonologiques (lettres/sons) et première syllabe du mot;
- mots avant et après;
- sens global de la phrase ou du texte pour anticiper le mot à vérifier par la suite;
- autres indices (ex. : base, préfixe, suffixe, marques de genre, de nombre ou de personne);
- sources externes (ex. : dictionnaire, lexique, glossaire).

### 2. Stratégies de gestion de la compréhension

#### 2.1 Préparation à la lecture

- Survoler le texte pour anticiper le contenu :

- observer la page couverture, le titre, les illustrations;
- repérer les intertitres, les sections, les chapitres;
- repérer les rubriques, les légendes, les graphiques.

- Préciser son intention de lecture et la garder à l'esprit.

- Explorer la structure du texte pour orienter la recherche de sens.

- Planifier sa manière d'aborder le texte en fonction de son intention (ex. : dessin, schéma, trait de surligneur, annotation).

#### 2.2 Compréhension des phrases

- Repérer les signes qui délimitent la phrase (majuscule et point).

- Tenir compte des signes de ponctuation.
- Repérer et traiter les unités de sens (lire par groupe de mots) en se servant :
  - de la ponctuation;
  - des indices grammaticaux (ex. : temps des verbes, marques de genre, de nombre et de personne).

- Cerner l'information importante dans les phrases :

- identifier ce dont on parle;
- identifier les groupes de mots ou les mots-clés porteurs de sens;
- se demander ce qui ne peut pas être enlevé (ou doit absolument rester).

- Cerner l'information importante dans les phrases plus longues ou plus complexes :

- dégager l'information principale;
- au besoin, déplacer ou mettre en retrait un mot ou un groupe de mots;
- établir des liens entre les divers groupes de mots et l'information principale.

- Dégager le sens des expressions figées (ex. : *Couper les cheveux en quatre*; *Entre chien et loup*) et des proverbes (ex. : *Après la pluie, le beau temps*) :

- s'appuyer sur le contexte (ex. : illustrations, sens du paragraphe);
- consulter un outil de référence (ex. : dictionnaire, Internet).

### 2.3. Compréhension des textes

- Formuler des hypothèses (prédictions) sur le contenu du texte et les réajuster:
  - recourir à ses connaissances sur le sujet;
  - tenir compte d'indices fournis par le texte.
- Anticiper la suite du texte à partir de ce qui précède.
- Identifier les mots auxquels renvoient les mots de substitution (ex. : pronom, synonyme, mot générique).
- Identifier les relations établies dans le texte par les marqueurs de relation.
- S'appuyer sur différents indices pour dégager l'information importante d'un texte :
  - indices graphiques (ex. : grosseur des lettres, caractères gras ou italiques, soulignement) ;
  - indices lexicaux (ex. : mots ou expressions qui attirent l'attention, mots génériques) ;
  - indices sémantiques (ex. : introduction, répétitions, conclusion).
- Regrouper les éléments d'information dispersés dans le texte :
  - repérer les mêmes éléments d'information à plus d'un endroit dans le texte;
  - saisir les indices annonçant des liens (ex. : intertitres, marqueurs de relation, référents des pronoms) ;
  - établir des liens entre les éléments d'information éloignés.
- Inférer les éléments d'information implicites à partir de divers indices :
  - faire des liens entre des informations contenues dans le

texte pour créer une information nouvelle (inférence logique) ;

- déduire une information sous-entendue (inférence pragmatique) (ex. : sentiment, temps et lieux, cause/effet, problème/solution).

### 3. Stratégies de gestion des difficultés (dépannage)

- Poursuivre la lecture ou effectuer des retours en arrière.
- Ajuster sa vitesse de lecture (la ralentir ou l'accélérer).
- Relire un mot, une phrase ou un paragraphe.
- Reformuler intérieurement ce qui a été lu (faire un rappel pour soi-même).
- Recourir à d'autres personnes.
- Recourir à divers outils de référence :
  - mots-étiquettes, dictionnaire mural, cartes des sons, pictogrammes, illustrations ;
  - banque de stratégies ;
  - schémas, graphiques, diagrammes.

### 4. Stratégies d'évaluation de sa démarche

- Décrire ou expliquer la démarche suivie.
- Établir des liens entre la démarche utilisée et l'atteinte de son intention de lecture.
- Évaluer l'efficacité des stratégies retenues.
- S'autoévaluer comme lecteur.