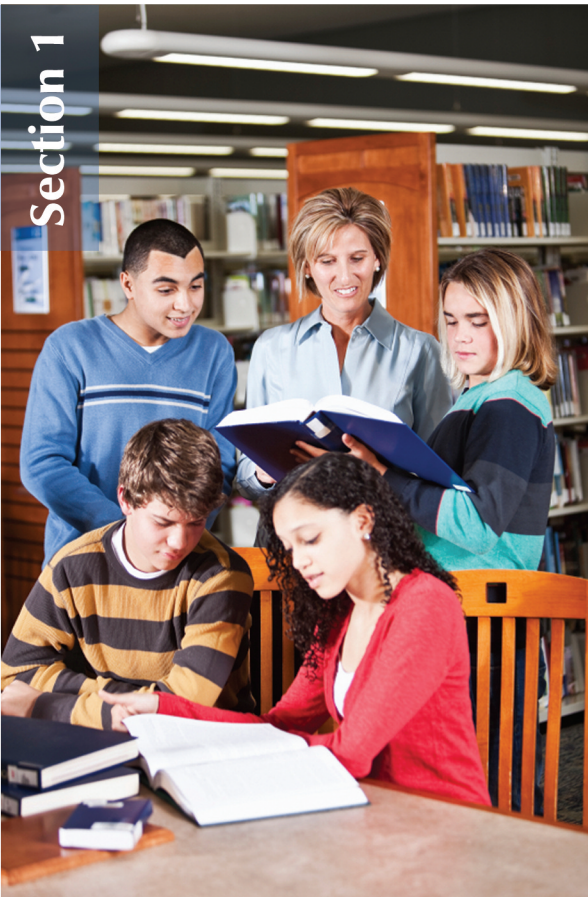


Intervenir là où ça compte!

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



Section 1

**Soutien aux élèves
pour le développement
de la compétence à lire**

Québec 

Direction de l'adaptation scolaire

Anne Robitaille, directrice

Coordination

Lyse Lapointe

Rédaction

Christine Regalbuto

Lyse Lapointe

Collaboration

Laïla El Amrani

Judith Gagné

Jolène Lanthier

Sylvie Trudeau

Production

Direction des communications

Graphisme et infographie

Deschamps design

© Gouvernement du Québec, 2012
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

REMERCIEMENTS

Ce référentiel est le fruit d’une inestimable collaboration entre des intervenants scolaires et le ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont participé aux mises à l’essai afin de valider les propositions de soutien présentées dans ce référentiel.

Nous aimerions aussi remercier tout spécialement Carole Boudreau de l'Université de Sherbrooke et Martine Leclerc de l'Université du Québec en Outaouais pour leurs précieux commentaires qui nous ont permis d'améliorer le référentiel. Un grand merci également aux personnes-ressources de soutien et d'expertise pour les difficultés d'apprentissage, à celles en accompagnement des gestionnaires et à nos collègues de l'adaptation scolaire, qui ont aussi contribué à bonifier le référentiel.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	7
Courant actuel du soutien aux élèves qui rencontrent des difficultés	11
Démarche d'intervention	15
– Prise d'information et interprétation	17
– Planification de l'intervention	20
– Intervention	23
– Communication	60
Annexes	63
Annexe 1 Pistes d'ajustement qui ont pour objet de donner accès au contenu à apprendre	63
Annexe 2 Comment réaliser le dépistage en lecture auprès des élèves de 10 à 15 ans	69
Annexe 3 Canevas pour la planification du dépistage	79
Annexe 4 Portrait de la classe en lecture	81
Annexe 5 Exemple d'une grille d'observation pour réaliser le dépistage en lecture auprès des élèves de 10 à 15 ans	85
Annexe 6 Paliers des sphères d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans	87
Annexe 7 Formation des sous-groupes d'élèves pour l'enseignement intensif	95
Annexe 8 Questions pour soutenir la planification de l'enseignement intensif	97
Annexe 9 Analyse prévisionnelle des difficultés que peut présenter une tâche scolaire	99
Bibliographie	101

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Modèle d'intervention à trois niveaux	12
Figure 2	Démarche d'intervention	16
Figure 3	Sphères d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans	29

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Caractéristiques du modèle d'intervention à trois niveaux appliqué à la lecture	13
Tableau 2	Précisions sur le dépistage dans le cadre de la démarche d'intervention	17
Tableau 3	Quelques caractéristiques des planifications globale et détaillée dans le cadre de la démarche d'intervention	22
Tableau 4	Degrés de motivation selon Guthrie (2008)	31
Tableau 5	Facteurs qui influencent la motivation et l'engagement dans les tâches de lecture et pistes d'intervention	32
Tableau 6	Besoins et intérêts des élèves plus vieux et pistes d'intervention selon Irvin, Meltzer et Dukes (2007).....	33
Tableau 7	Sources de motivation à lire en fonction de trois paliers selon Denti et Guerin (2008).....	35
Tableau 8	Ressources permettant d'identifier les mots nouveaux	38
Tableau 9	Activités démontrées efficaces pour soutenir le développement de la fluidité selon Kuhn et Rasinski (2007)	43
Tableau 10	Ressources pour l'enseignement du vocabulaire	46
Tableau 11	Catégories basées sur l'utilité des mots selon Beck, McKeown et Kucan (2008).....	47
Tableau 12	Résumé de l'enseignement du vocabulaire.....	48
Tableau 13	Processus associés à la compréhension	52
Tableau 14	Résumé de l'intervention en fonction des sphères en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans.....	55
Tableau 15	Ressources pour l'enseignement de stratégies	59
Tableau 16	Pistes d'ajustement qui ont pour objet de donner accès au contenu à apprendre à partir de textes.....	64
Tableau 17	Suggestions de façons d'évaluer les trois sphères d'intervention qui permettent de réaliser le dépistage en lecture.....	70
Tableau 18	Pistes pour guider l'interprétation de l'information recueillie auprès des élèves qui ont de la difficulté à identifier les mots nouveaux.....	71
Tableau 19	Pistes pour guider l'interprétation de l'information recueillie auprès des élèves qui ont de la difficulté à lire avec fluidité	73

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.....	77
Tableau 21	Canevas pour planifier le dépistage en lecture	79
Tableau 22	Exemple fictif d'un portrait de la classe en fonction des paliers des sphères d'intervention en lecture	82
Tableau 23	Exemple fictif d'un portrait de la classe en fonction des sphères d'intervention	83
Tableau 24	Précisions sur la nature et l'utilité des paliers des sphères d'intervention.....	88
Tableau 25	Paliers de la sphère d'intervention <i>Motivation et engagement dans les tâches de lecture</i>	89
Tableau 26	Paliers de la sphère d'intervention <i>Identification des mots</i>	90
Tableau 27	Paliers de la sphère d'intervention <i>Fluidité de la lecture orale</i>	91
Tableau 28	Paliers de la sphère d'intervention <i>Vocabulaire</i>	92
Tableau 29	Paliers de la sphère d'intervention <i>Compréhension</i>	93
Tableau 30	Formation des sous-groupes d'élèves pour l'enseignement intensif en lecture.....	95
Tableau 31	Questions pour soutenir la planification de l'enseignement intensif.....	97
Tableau 32	Analyse prévisionnelle des difficultés que peut présenter une tâche scolaire	99

INTRODUCTION

La réussite en lecture est étroitement reliée à la persévérance et à la réussite scolaires. De nombreuses interrogations sont donc soulevées quant aux interventions à privilégier pour amener les élèves qui rencontrent des difficultés à réussir.

Le référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans présente des éléments clés, appuyés par la recherche, pour favoriser la réussite de tous les jeunes en lecture, notamment ceux qui rencontrent des difficultés.

Que propose le référentiel et à qui est-il destiné ?

Le référentiel propose une démarche d'intervention et des outils pour soutenir le développement de la compétence à lire des élèves de 10 à 15 ans. Il est destiné aux personnes qui accompagnent les intervenants scolaires et les gestionnaires dans la mise en œuvre de la démarche proposée.

Le référentiel compte deux sections :

- la première traite du soutien aux élèves pour le développement de la compétence à lire ;
- la deuxième porte sur l'accompagnement des intervenants scolaires et des gestionnaires.

Pourquoi avoir conçu ce guide sur la lecture ?

La compétence à lire des jeunes de 10 à 15 ans suscite un intérêt grandissant parce qu'elle est invariablement associée à la réussite scolaire. De plus, « la compréhension de l'écrit apparaît être le fondement de l'apprentissage dans toutes les disciplines » (MELS, 2005a, p. 3). En effet, on constate que, dès la fin du primaire, les textes écrits constituent la principale source d'information pour la majorité des apprentissages.

Or, de nombreux élèves ont de la difficulté à comprendre les textes proposés à l'école. En fait, « selon plusieurs travaux, environ 20 % des élèves peinent à apprendre à lire, ce qui entrave inéluctablement leur capacité à lire pour apprendre » (Brodeur et autres, 2010, p.29). De plus, éprouver de la difficulté à lire est une caractéristique que partagent de nombreux décrocheurs (Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 2009). Ainsi, dans une perspective de réussite pour tous, la compétence à lire s'inscrit comme une priorité.

En résumé

- Pour les élèves de 10 à 15 ans, la compétence à lire est essentielle à la réussite scolaire ;
- les difficultés en lecture font partie des caractéristiques qu'on trouve chez plusieurs décrocheurs ;
- une démarche d'intervention et des outils sont proposés pour soutenir le développement de la compétence à lire des élèves de 10 à 15 ans.

À quels élèves s'adresse le référentiel ?

Le référentiel a pour objectif de soutenir le développement de la compétence à lire de tous les élèves de 10 à 15 ans.

Il concerne plus spécifiquement :

- ceux qui sont susceptibles de rencontrer des difficultés en lecture ;
- ceux qui, pour quelque raison que ce soit, en ont déjà.

Sont donc concernés par le référentiel tous les élèves auxquels s'applique le Programme de formation de l'école québécoise, notamment les élèves handicapés, ceux issus de communautés culturelles et ceux venant de milieux défavorisés.

Lorsque les élèves présentent, en plus des difficultés en lecture, des besoins particuliers liés, par exemple, à un handicap ou à une situation d'intégration linguistique et sociale, il est essentiel d'offrir tous les services qui vont leur permettre de développer leur plein potentiel.

En résumé

- Le référentiel permet de soutenir le développement de la compétence à lire de tous les élèves de 10 à 15 ans ;
- pour répondre aux besoins spécifiques de certains élèves, d'autres interventions peuvent s'inscrire en complémentarité avec la démarche d'intervention proposée.

Pourquoi cibler les élèves de 10 à 15 ans, alors que ceux-ci fréquentent des ordres d'enseignement différents ?

Les élèves âgés de 10 à 15 ans présentent un certain nombre de besoins semblables en matière de littératie. De plus, des éléments d'intervention s'appliquant aux élèves de ce groupe d'âge font consensus auprès d'un grand nombre de chercheurs en éducation.

Dans le référentiel, une attention particulière est apportée à la réalité du primaire et à celle du secondaire pour que les intervenants de ces deux ordres d'enseignement y trouvent des pistes concrètes qui visent à amener tous les élèves à développer leur compétence à lire et, ultimement, à réussir.

Peut-on parler de prévention lorsqu'on s'adresse aux élèves de 10 à 15 ans ? Si oui, que prévient-on ?

Dans le milieu scolaire, il est entendu que la prévention vise à éviter l'apparition des difficultés, de façon à contrer l'échec et l'abandon scolaires et à favoriser la réussite. Cependant, les actions préventives ne doivent pas se résumer à intervenir auprès d'enfants d'âge préscolaire qui présentent des facteurs de risque importants pouvant nuire à leurs apprentissages scolaires. Bien qu'il s'agisse effectivement d'une forme de prévention, ce n'est pas la seule. Les actions préventives doivent se poursuivre tout au cours du primaire et même du secondaire, car des difficultés peuvent être rencontrées par les élèves tout au long de leur cheminement scolaire.



Ainsi, plusieurs éléments peuvent entraîner l'apparition de difficultés en lecture chez des élèves de 10 à 15 ans qui n'en avaient pas auparavant. Voici quelques exemples :

- les changements causés par le développement des enfants de cet âge, qui ont pour effet de modifier les facteurs qui les motivent, notamment parce qu'ils perçoivent moins l'utilité des apprentissages scolaires ;
- les textes et les tâches de plus en plus complexes en rapport avec la lecture en classe ;
- le contenu des diverses disciplines scolaires, souvent présenté sous forme de textes qui comportent un langage spécifique de même qu'une syntaxe et une structure complexes ;
- les mots de plus en plus longs utilisés dans les textes ;
- les connaissances et le vocabulaire nécessaires pour comprendre les textes ;
- les ressources à mobiliser pour comprendre les textes, qui sont plus variées et plus nombreuses.

Parmi la population scolaire de 10 à 15 ans, un certain nombre d'élèves présentent des difficultés persistantes en lecture. Dans ce cas, les actions préventives auront comme but d'éviter l'aggravation des difficultés et de réduire ainsi les effets négatifs sur la réussite scolaire.

En résumé

- Les actions préventives ne doivent pas se résumer à intervenir auprès d'enfants d'âge préscolaire, mais elles doivent se poursuivre tout au cours du primaire et du secondaire ;
- chez les élèves présentant des difficultés persistantes en lecture, les actions préventives ont comme objectif d'éviter l'aggravation de ces difficultés.



Courant actuel du soutien aux élèves qui rencontrent des difficultés



Le courant actuel du soutien aux élèves qui rencontrent des difficultés est fortement influencé par l'approche de la Réponse à l'intervention (RAI). Cette approche, qui a vu le jour aux États-Unis il y a quelques années, est destinée à contrer le phénomène de l'intervention tardive auprès des élèves en difficulté (Haager, Klingner et Vaughn, 2007). La RAI a aussi largement influencé l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement. La RAI se caractérise par :

- des interventions s'appuyant sur les données de la recherche ;
- un accent sur la prévention qui se traduit par la mise en place d'un enseignement efficace et de stratégies gagnantes pour tous les élèves, une intervention rapide dès l'apparition des difficultés et une intensification de cette intervention lorsque les difficultés persistent ;
- une évaluation constante des interventions réalisées et des progrès des élèves, car les meilleures interventions ne donnent pas nécessairement les mêmes résultats auprès de tous ;
- un processus de résolution de problèmes qui amène à prendre des décisions en collégialité pour répondre aux besoins des élèves : choix des interventions, fréquence de celles-ci et décisions relatives à leur poursuite ou à leur intensification ;
- un modèle d'intervention à plusieurs niveaux qui permet de faire varier l'intensité de l'intervention (le modèle d'intervention à trois niveaux est celui qui est le plus souvent cité dans la littérature scientifique – et c'est celui qui est retenu ici –, mais il existe également des modèles à quatre et à cinq niveaux).

En résumé

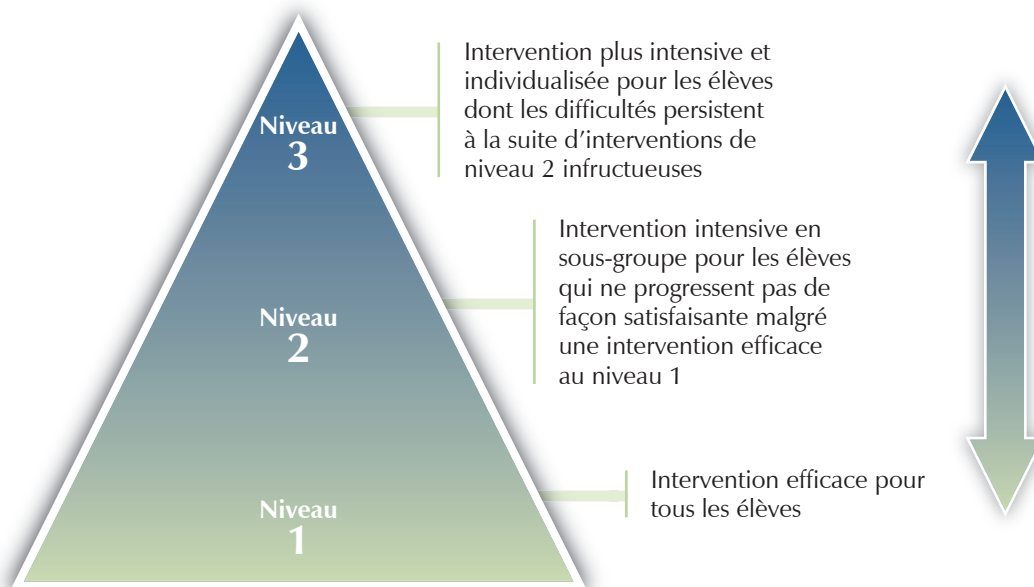
La RAI constitue un cadre qui permet la planification d'interventions préventives empiriquement validées, dont l'intensité est graduellement augmentée (Barnett et autres, 2006) pour favoriser la réussite de tous les élèves.



Modèle d'intervention à trois niveaux

Le modèle d'intervention à trois niveaux permet d'envisager des interventions de plus en plus intensives pour répondre aux besoins de tous les élèves. Il s'agit également d'un modèle qui favorise l'organisation des services.

Figure 1 - Modèle d'intervention à trois niveaux



Au niveau 1, l'intervention prend en compte l'information issue de la recherche en éducation. Elle favorise le développement des compétences attendues chez tous les élèves de la classe. Des ajustements sont proposés à ceux qui rencontrent des difficultés pour qu'ils puissent participer pleinement aux activités de la classe. Un dépistage est réalisé au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire pour repérer les élèves qui ont besoin de soutien. Le suivi des progrès des élèves permet de réguler l'intervention en vue de s'assurer que tous les élèves progressent. On peut s'attendre à ce qu'environ 80 % des élèves progressent de façon satisfaisante en lecture lorsque l'intervention de niveau 1 est efficace (Brodeur et autres, 2010).

Au niveau 2, une intervention intensive est offerte à un ou à plusieurs sous-groupes d'élèves qui rencontrent des difficultés semblables. Par exemple, on propose aux élèves davantage de démonstrations et d'explications, plus d'occasions de mettre en pratique les stratégies enseignées ou d'utiliser leurs connaissances et davantage de rétroactions correctives. De plus, la participation des élèves est augmentée par rapport à l'intervention de niveau 1 parce que le rapport enseignant-élèves est réduit (de 1:3 à 1:5). Environ 15 % des élèves nécessitent une intervention de niveau 2. Ces élèves progressent de façon satisfaisante lorsqu'ils bénéficient d'une intervention efficace à ce niveau en plus de l'intervention de niveau 1.

Au niveau 3, l'intervention est la plus intensive qui soit offerte en milieu scolaire. Elle porte spécifiquement sur les besoins des élèves dont les difficultés persistent malgré une intervention efficace aux deux premiers niveaux. Environ 5 % des élèves nécessitent une intervention de niveau 3.



Modèle d'intervention à trois niveaux appliqué à la lecture

Le modèle d'intervention à trois niveaux propose des modalités pédagogiques et organisationnelles qui permettent de répondre aux besoins des élèves. On trouve dans la littérature scientifique certaines caractéristiques de ce modèle appliqué à la lecture. Elles sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 1 - Caractéristiques du modèle d'intervention à trois niveaux appliqué à la lecture

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Objectifs	- Développer la compétence à lire de tous les élèves - Repérer les difficultés dès leur apparition et offrir rapidement une intervention adéquate - Assurer à chacun l'accès aux apprentissages correspondant à son âge chronologique¹	Accélérer le développement de la compétence à lire pour les élèves en difficulté par rapport à leurs besoins	Accélérer le développement de la compétence à lire pour les élèves en difficulté par rapport à leurs besoins
Élèves concernés	Tous les élèves de la classe	- Les élèves qui rencontrent des difficultés en lecture - Les élèves qui ne progressent pas de façon satisfaisante au niveau 1	- Les élèves qui ont des difficultés persistantes - Les élèves qui ne progressent pas de façon satisfaisante au niveau 2
Enseignement et intervention	- Enseignement s'appuyant sur les sphères d'intervention - Ajustements² pour soutenir l'accomplissement des tâches par les élèves qui ont des besoins particuliers - Gestion de classe qui favorise l'enseignement différencié	- Sphères d'intervention en fonction des besoins des élèves - Enseignement intensif - Soutien de type « étayage »	- Sphères d'intervention ou autres apprentissages en fonction des besoins spécifiques des élèves - Enseignement dont l'intensité est augmentée par rapport à l'enseignement offert au niveau 2
Modalités d'intervention	- Enseignement destiné à toute la classe - Regroupements variés d'élèves en fonction des intentions pédagogiques et du soutien à apporter aux élèves, au besoin - Durée de 90 minutes par jour (pour tous les aspects de la langue d'enseignement)	- Sous-groupe d'élèves (de 2 à 5) qui présentent des besoins semblables - De 20 à 45 minutes selon l'âge des élèves - De 3 à 5 fois par semaine selon les besoins des élèves - Cycle de 8 à 15 semaines	- Sous-groupe d'élèves (de 1 à 3) qui présentent des besoins semblables - De 20 à 45 minutes selon l'âge des élèves - De 4 à 5 fois par semaine selon les besoins des élèves - Cycle de 8 à 15 semaines
Intervenants	Enseignant	Enseignant en collaboration avec l'orthopédagogue	Orthopédagogue
Évaluation	- Dépistage au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire - Évaluation de la réponse à l'intervention par un suivi fréquent des progrès des élèves	Évaluation de la réponse à l'intervention par un suivi fréquent des progrès des élèves (deux fois par mois)	Évaluation de la réponse à l'intervention par un suivi fréquent des progrès des élèves (une fois par semaine)

1 Pour un élève en reprise d'année, on offrira l'accès aux apprentissages prescrits pour l'année du cycle dans laquelle il se trouve.

2 Des exemples d'ajustements sont présentés à l'annexe 1 *Pistes d'ajustement qui ont pour objet de donner accès au contenu à apprendre*. Ils peuvent relever de la flexibilité pédagogique, de l'adaptation ou de la modification. Pour des précisions à propos de ces concepts, le lecteur est invité à consulter le document intitulé *L'évaluation des apprentissages au secondaire – Cadre de référence*, particulièrement le chapitre 2. Il est possible de le télécharger à l'adresse suivante : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=604>.



Pourquoi le référentiel porte-t-il principalement sur les deux premiers niveaux du modèle d'intervention ?

Le référentiel a été conçu de façon à accompagner les enseignants qui doivent faire face à l'hétérogénéité de leurs groupes, notamment en ce qui a trait à la réponse aux besoins des élèves qui rencontrent des difficultés. Les interventions de niveaux 1 et 2 du modèle peuvent être assurées par les enseignants, puisqu'elles permettent à la majorité des élèves de progresser de façon satisfaisante. Le niveau 3, quant à lui, est dédié aux spécialistes, les orthopédagogues, et s'adresse à un nombre plus restreint d'élèves.

Ce que les mises à l'essai nous ont appris

Il est utile de faire référence au modèle à trois niveaux pour clarifier les interventions en les situant au niveau adéquat. Par exemple, l'intervention de type « récupération », qui consiste le plus souvent à réexpliquer un nouvel apprentissage, à reprendre des tâches non réalisées à cause d'une absence, à terminer des tâches et ainsi de suite, correspond à une intervention de niveau 1 et non à une intervention de niveau 2. Ce constat a fait ressortir la nécessité de mettre en place d'autres interventions, relevant du niveau 2, pour soutenir la progression des élèves en difficulté.



Démarche d'intervention



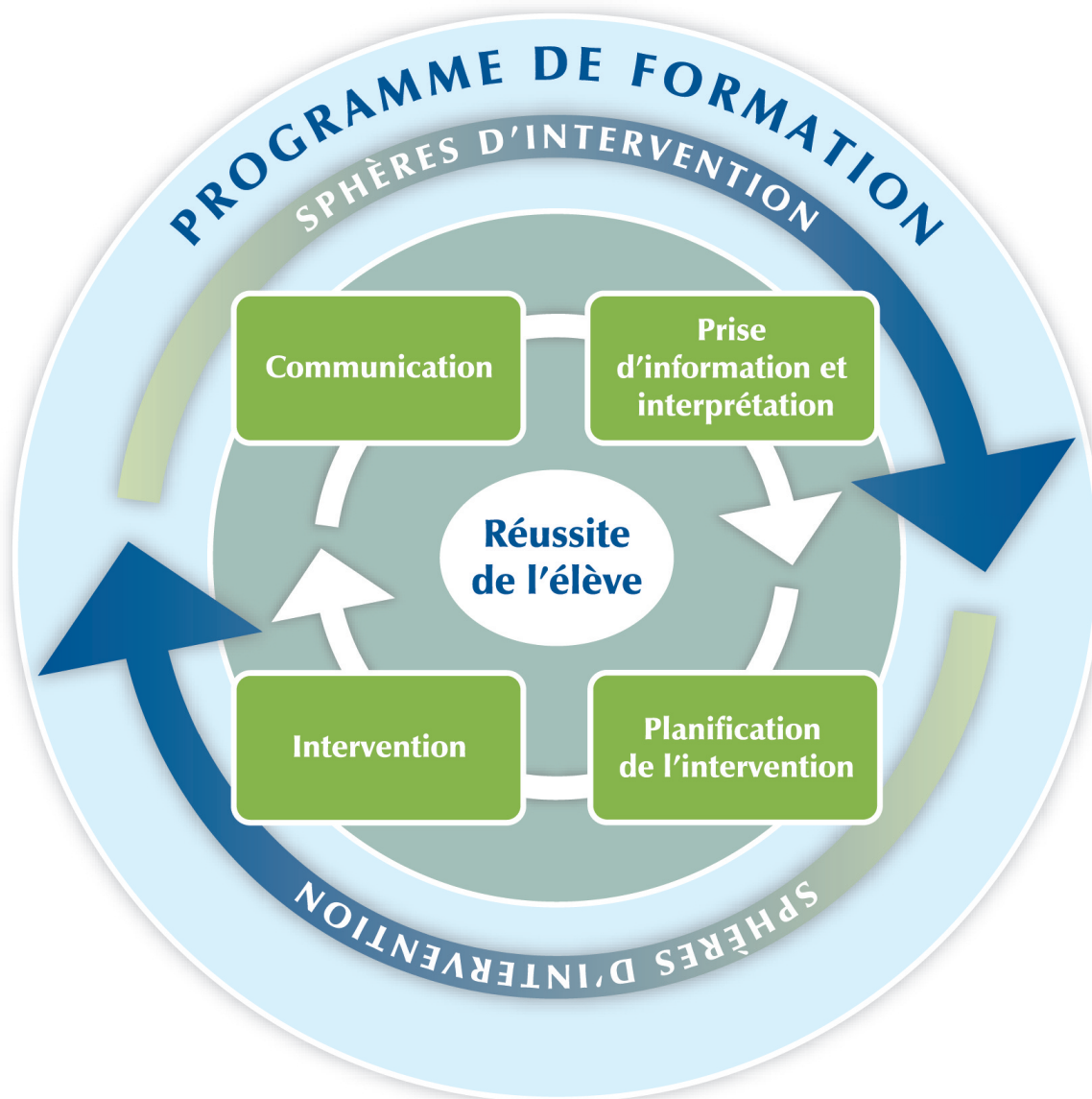
La démarche d'intervention constitue le cœur du référentiel. Elle s'appuie sur des éléments dégagés par la recherche comme étant les plus porteurs pour soutenir le développement de la compétence à lire des élèves de 10 à 15 ans : les sphères d'intervention. Ces éléments s'inscrivent en complémentarité avec le Programme de formation de l'école québécoise.

La démarche comprend quatre phases, non séquentielles, qui agissent en synergie en vue de prévenir, chez les élèves, l'apparition des difficultés ou d'éviter qu'elles ne s'aggravent :

- la prise d'information et l'interprétation ;
- la planification de l'intervention ;
- l'intervention ;
- la communication.



Figure 2 - Démarche d'intervention pour les élèves de 10 à 15 ans



Prise d'information et interprétation

Cette phase consiste à recueillir de l'information sur les apprentissages des élèves et à lui donner un sens en l'interprétant. Elle contribue à la prise de décisions pédagogiques qui répondent aux besoins de tous les élèves de la classe, notamment ceux qui éprouvent des difficultés.

Au cours de la démarche, la prise d'information et l'interprétation permettent :

- le dépistage des difficultés en lecture ;
- le suivi des progrès des élèves et la régulation de l'enseignement.

Dépistage

Trois fois dans l'année, les intervenants scolaires sont invités à réaliser un dépistage³ des difficultés en lecture. Cela permet notamment aux enseignants de dresser le portrait de la classe en lecture⁴ et de former des sous-groupes d'élèves qui présentent des besoins semblables pour l'enseignement intensif.

Pour le dépistage, il est suggéré de recueillir de l'information à propos de trois sphères d'intervention en lecture : l'identification des mots, la fluidité de la lecture orale et la compréhension⁵. Bien que la recherche distingue cinq sphères pour l'intervention auprès des élèves de 10 à 15 ans, il n'est pas nécessaire d'observer chacune d'elles pour repérer les élèves qui ont besoin de soutien en lecture.

Le tableau qui suit présente quelques éléments apportant des précisions sur le dépistage dans le cadre de la démarche d'intervention.

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

3 Voir l'annexe 2 *Comment réaliser le dépistage en lecture auprès des élèves de 10 à 15 ans* et l'annexe 3 *Canevas pour la planification du dépistage*

4 Voir l'annexe 4 *Portrait de la classe en lecture*

5 Voir l'annexe 5 *Exemple d'une grille d'observation pour réaliser le dépistage en lecture auprès des élèves de 10 à 15 ans* et l'annexe 6 *Paliers des sphères d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*



Suivi des progrès des élèves et régulation de l'enseignement

Utiliser l'information sur les apprentissages des élèves constitue une façon logique de suivre leurs progrès et de réguler l'enseignement. Il est d'ailleurs suggéré de se servir de cette information dans une perspective d'amélioration continue de l'enseignement. L'information pertinente pour ce faire provient de sources variées et sert à établir des objectifs, à prendre des décisions pédagogiques et à utiliser judicieusement le temps d'enseignement.

À tout moment, au cours des activités d'apprentissage, l'enseignant, un autre intervenant ou l'élève lui-même peut recueillir de l'information pertinente sur les apprentissages réalisés.

Interprétation de l'information sur les apprentissages des élèves

L'enseignant interprète l'information sur les apprentissages en la comparant aux intentions pédagogiques poursuivies et au contenu du Programme de formation de l'école québécoise. L'interprétation peut être faite à partir de l'information sur les apprentissages de tous les élèves, comme lorsque l'enseignant dresse le portrait de la classe en lecture. À ce moment, ce sont les forces et les difficultés du groupe qui sont soulevées. Si l'interprétation est faite pour chaque élève, alors ce sont les forces et les difficultés d'un élève en particulier qui sont interprétées. L'interprétation de l'information permet également à l'enseignant de proposer des ajustements pour que l'élève en difficulté puisse réaliser les activités d'apprentissage proposées en classe.

Il est recommandé d'interpréter l'information sur les apprentissages en collaboration avec d'autres intervenants, ce qui favorise l'utilisation de pratiques pédagogiques et d'évaluation communes, le développement d'attentes semblables de même qu'une compréhension partagée des besoins des élèves de l'école. Les intervenants scolaires peuvent ainsi prévoir des modalités de soutien pour l'ensemble des élèves.

Utilisation de l'information sur les apprentissages des élèves pour améliorer l'enseignement

À la suite de l'interprétation de l'information recueillie, l'enseignant émet des hypothèses quant aux façons de soutenir la progression des élèves et il les met à l'épreuve. Il peut ainsi apporter les changements nécessaires à l'enseignement. Voici quelques exemples :

- accorder plus de temps d'enseignement aux apprentissages qui posent davantage problème aux élèves ;
- réorganiser la séquence d'enseignement en vue de consolider des apprentissages non maîtrisés ;
- repérer les élèves qui ont besoin d'enseignement additionnel (former ou reformer les sous-groupes d'élèves) ;
- enseigner de façon différente pour les apprentissages plus complexes, en donnant la priorité aux pratiques plus efficaces.



Utilisation par les élèves de l'information sur leurs propres apprentissages

Le suivi des progrès des élèves leur est utile pour mieux se connaître comme apprenants, c'est-à-dire pour avoir une perception juste de leurs forces et de leurs difficultés. Ils peuvent également utiliser cette information pour se fixer des buts d'apprentissage.

Pour que les élèves utilisent efficacement l'information sur leurs apprentissages, l'enseignant doit :

- expliquer ses attentes envers eux ;
- leur fournir une rétroaction précise et constructive ;
- leur offrir du soutien.

Explication des attentes aux élèves

L'enseignant explique clairement aux élèves les attentes relatives à chaque situation d'apprentissage et d'évaluation par rapport à leur niveau scolaire. Lorsque les élèves connaissent ces attentes, ils peuvent plus facilement évaluer leur rendement. Ils développent ainsi une perception plus juste de leur progression, mais aussi de leurs forces et de leurs difficultés.

Rétroaction précise et constructive

La rétroaction de l'enseignant joue un rôle important pour soutenir les élèves dans l'utilisation de l'information sur leurs apprentissages. Pour qu'ils puissent s'améliorer, cette information doit être concrète et accompagnée de suggestions. Ces suggestions peuvent prendre la forme d'explications, d'exemples, de pistes pour de la pratique additionnelle, etc. Des effets positifs d'une telle rétroaction sont observés : augmentation du sentiment de compétence et de la motivation des élèves ; amélioration du rendement scolaire.

De façon générale, c'est l'enseignant qui réalise la prise d'information et son interprétation. Cependant, les intervenants des services complémentaires peuvent le soutenir de diverses façons.

Ce que les mises à l'essai nous ont appris

Différentes façons de collaborer au moment de la prise d'information et de son interprétation ont été expérimentées par les orthopédagogues et les enseignants-ressources. Voici quelques exemples :

- élaborer avec l'enseignant des outils d'observation et de consignation ou proposer du matériel existant pour le faire;
- recueillir de l'information pour un certain nombre d'élèves ou pour une sphère d'intervention en particulier;
- accompagner l'enseignant au moment de l'interprétation de l'information recueillie, c'est-à-dire lorsqu'il dresse le portrait de la classe en lecture, utilise les paliers des sphères d'intervention ou forme les sous-groupes d'élèves qui présentent des besoins semblables pour l'enseignement intensif.



En résumé

L'enseignant réalise un dépistage en lecture au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire en recueillant et en interprétant de l'information sur l'identification des mots, la fluidité de la lecture orale et la compréhension des élèves. Il recueille aussi de l'information sur la lecture des élèves en cours d'apprentissage. La prise d'information et l'interprétation visent à :

- cibler les besoins des élèves ;
- repérer les difficultés dès qu'elles apparaissent ;
- suivre les progrès des élèves ;
- réguler l'enseignement.

Planification de l'intervention

La planification s'avère essentielle pour soutenir la progression de tous les élèves, particulièrement ceux qui rencontrent des difficultés (Saint-Laurent, 2008). Au contraire, l'absence de planification peut engendrer des conséquences négatives⁶.

À l'intérieur de la démarche d'intervention en lecture, la planification de l'intervention se réalise en deux temps : d'abord, il faut planifier l'enseignement pour tous les élèves; ensuite, il faut planifier l'enseignement intensif⁷ pour les élèves en difficulté. Chaque fois, une planification globale, suivie d'une planification détaillée, doit être effectuée.

La planification de l'intervention constitue une façon d'optimiser le temps d'enseignement parce qu'elle permet de s'assurer que toutes les activités d'apprentissage sont pertinentes, c'est-à-dire qu'elles favorisent réellement le développement de la lecture chez tous les élèves. Les intentions pédagogiques poursuivies sont d'abord formulées en ce qui a trait aux apprentissages à réaliser, puis les activités et les tâches qui permettent de faire les apprentissages sont déterminées.

La planification globale de l'enseignement offre aux intervenants scolaires une vision d'ensemble des apprentissages à réaliser parce qu'ils doivent répartir ces derniers au cours du cycle, de l'année scolaire, des différentes étapes ou d'un cycle d'enseignement intensif. Un équilibre, une séquence logique et une progression dans le développement des compétences sont précisés.

La planification détaillée permet aux intervenants scolaires de prévoir la mise en œuvre des activités d'apprentissage et d'en déterminer les modalités liées au temps, au matériel, au lieu, au type de regroupement d'élèves, etc.

6 Ces conséquences peuvent être, par exemple, la surévaluation ou, au contraire, la sous-évaluation de certains aspects de la compétence, des lacunes ou des redondances dans la couverture du contenu de formation, des possibilités de différenciation et de régulation limitées, la difficulté à porter un jugement sur le développement des compétences, l'absence de pièces justificatives pour soutenir le jugement, des possibilités réduites dans la planification d'exigences croissantes en vue d'une gradation des apprentissages ou d'exigences différentes pour un même élève selon l'enseignant.

7 Voir l'annexe 8 *Questions pour soutenir la planification de l'enseignement intensif*



En plus des apprentissages à réaliser, les enseignants doivent prendre en considération de nombreuses connaissances au moment d'élaborer la planification de l'intervention. Il y a les connaissances quant aux forces et aux difficultés des élèves de la classe, mais aussi les connaissances sur les pratiques pédagogiques efficaces pour enseigner la lecture et les connaissances plus générales sur le développement des élèves de 10 à 15 ans, sur le développement de la compétence à lire, etc.

L'exercice de planification permet de s'assurer que des liens sont établis entre l'enseignement aux niveaux 1 et 2 du modèle d'intervention. En effet, l'enseignement intensif offert à un sous-groupe d'élèves présente des similitudes avec celui offert à l'ensemble des élèves. Les objets d'apprentissage liés aux sphères d'intervention sont souvent les mêmes aux niveaux 1 et 2. Ce qui change, c'est le contexte d'enseignement. Par exemple :

- l'enseignant explique de nouveau ou fait de nouvelles démonstrations ;
- les élèves ont davantage d'occasions de s'exercer tout en recevant de la rétroaction corrective ;
- les élèves s'exercent à partir d'un texte différent.

Le tableau suivant présente quelques caractéristiques des planifications globale et détaillée à l'intérieur de la démarche d'intervention.



Tableau 3 - Quelques caractéristiques des planifications globale et détaillée dans le cadre de la démarche d'intervention

	Planification globale	Planification détaillée
Sur quoi s'appuie la planification ?	Au niveau 1 Programme de formation de l'école québécoise Progression des apprentissages Sphères d'intervention en lecture Au niveau 2 Sphères d'intervention en lecture	
Quelles informations y trouve-t-on ?	- Continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) - Types de traces choisies qui deviendront des pièces justificatives pour l'évaluation et la communication - Outils de consignation (grilles d'observation, questionnaires d'entrevue, dossier anecdotique, journal de bord, etc.) qui seront utilisés	- Déroulement de chacune des SAE choisies lors de la planification globale - Activités, matériel nécessaire, durée, transitions, etc. - Ajustements proposés aux élèves qui rencontrent des difficultés
Qui doit l'élaborer ?	- L'enseignant Au niveau 1, collaboration avec les autres enseignants du cycle Au niveau 2, collaboration avec l'orthopédagogue	Les intervenants qui la mettront en œuvre
Quand doit-on l'élaborer ?	Au niveau 1, dès la rentrée scolaire Au niveau 2, après le dépistage Aux niveaux 1 et 2, révision fréquente pour prendre en compte les besoins des élèves	- Quelques jours avant sa mise en œuvre pour considérer toute nouvelle information relative aux progrès des élèves - Révision en fonction des changements apportés à la planification globale
Comment doit-on procéder ?	- Établir la séquence des apprentissages pour favoriser la progression des élèves du groupe-classe - Nommer les intentions pédagogiques générales poursuivies - Déterminer les exigences de réussite de chacune des activités d'apprentissage - Prévoir des ajustements⁸ pour que les élèves en difficulté puissent participer aux activités proposées à l'ensemble des élèves de la classe et pour qu'ils développent leurs compétences - Prévoir les types de traces dont l'intervenant aura besoin à titre de pièces justificatives et les outils de consignation qui permettront de construire le jugement pour rendre compte du développement de la compétence à lire des élèves	- Préciser ce que l'intervenant et les élèves feront lors de chaque situation d'apprentissage - Nommer les intentions pédagogiques spécifiques poursuivies - Déterminer les exigences de réussite des différentes parties des activités d'apprentissage - Préciser les amorces, les questions à poser, les analogies, les exemples et les contre-exemples, les extraits de textes, etc. - Anticiper les réponses incomplètes, erronées ou incorrectes des élèves et prévoir des pistes de dialogues pédagogiques - Détailler les ajustements qui seront proposés aux élèves - Prévoir la durée des activités, le matériel requis, les transitions, etc.

8 Voir l'annexe 1 Pistes d'ajustement qui ont pour objet de donner accès au contenu à apprendre



En résumé

Dans le cadre de la démarche, la planification de l'intervention se fait aux niveaux 1 et 2 du modèle et, chaque fois, une planification détaillée précise le déroulement des situations d'apprentissage et d'évaluation prévues à la planification globale. Toute planification est rigoureuse et souple à la fois, puisqu'elle est révisée régulièrement à la lumière de l'information recueillie relativement au progrès des élèves.

Intervention

L'intervention pour soutenir l'apprentissage en lecture⁹ des élèves de 10 à 15 ans et pour prévenir l'apparition de difficultés suppose la mise en place de conditions propices à l'apprentissage dans la classe tout entière. Ce sont ces conditions qui permettent d'assurer un enseignement efficace.

Enseignement efficace

Depuis plus d'une décennie, les recherches ont démontré les effets positifs d'un enseignement efficace sur le rendement des élèves. Les résultats de méta-analyses ont d'ailleurs établi que l'efficacité de l'enseignement est le facteur qui contribue le plus à la progression des élèves en lecture, en mathématique et dans d'autres disciplines (Lyon et Weiser, 2009). On trouve, dans la littérature scientifique, les caractéristiques suivantes de l'enseignement efficace :

- enseignement basé sur la recherche en éducation ;
- prise de décisions basée sur l'information provenant du portrait des élèves ;
- enseignement équilibré incluant les approches diversifiées ;
- temps d'enseignement optimisé ;
- enseignement explicite de stratégies cognitives et métacognitives ;
- interventions qui soutiennent l'accès aux apprentissages ;
- enseignement axé sur la réflexion et la compréhension.

Enseignement basé sur la recherche en éducation

L'écart entre les connaissances issues de la recherche en éducation et les pratiques pédagogiques est bien documenté. Quelles que soient les raisons qui expliquent cet écart, il est préoccupant car les connaissances issues de la recherche devraient constituer les bases à partir desquelles les pratiques d'enseignement et d'apprentissage se développent et s'améliorent.

La recherche en éducation fournit des indications quant au contexte et aux stratégies d'enseignement qui favorisent le plus la progression des élèves. De même, dans de nombreux domaines, elle précise sur quoi cet enseignement devrait porter.

⁹ En écriture et en mathématique également.



Prise de décisions basée sur l'information provenant du portrait des élèves

La littérature scientifique portant sur les écoles efficaces a défini une pratique commune parmi d'autres : la prise de décisions basée sur l'information provenant du portrait des élèves (par exemple, information sur leur rendement, leur comportement, leur situation linguistique). Cette prise de décisions est associée à une augmentation du rendement des élèves (Marsh, McCombs et Martorell, 2010). Elle est également associée à une plus grande différenciation de l'enseignement, à une meilleure collaboration entre les intervenants scolaires et à une plus grande capacité à cerner les besoins des élèves comme en témoignent les travaux de nombreux chercheurs rapportés par Marsh et ses collègues (2010).

L'interprétation de l'information recueillie auprès des élèves sur l'état de développement de leurs compétences et leur réponse à l'intervention permet aux intervenants scolaires de planifier l'enseignement, et de le réguler pour s'assurer qu'il réponde aux besoins des élèves et qu'il leur permette de progresser. Cette opération favorise aussi la prise de décisions dans une démarche de résolution de problèmes en vue d'offrir aux élèves en difficulté l'intensité d'enseignement nécessaire pour qu'ils progressent de façon satisfaisante. L'information recueillie augmente la connaissance des intervenants scolaires à l'égard des besoins des élèves en difficulté, ce qui leur permet d'offrir les pistes d'ajustement nécessaires pour qu'ils aient accès aux apprentissages. L'évaluation sert ainsi l'enseignement dans sa fonction d'aide à l'apprentissage.

Enseignement équilibré incluant les approches diversifiées

Un enseignement équilibré constitue une caractéristique de l'enseignement efficace. Le terme *équilibré* est généralement employé pour parler de l'enseignement dans la classe ordinaire mais il convient aussi à l'enseignement offert aux élèves en difficulté. Le plus souvent, deux dimensions de l'enseignement sont concernées par cette notion : les apprentissages et les stratégies d'enseignement. D'autres dimensions sont abordées par différents auteurs qui traitent du sujet, notamment les modes de regroupement des élèves, les contextes d'enseignement et les modalités de travail qu'il faut varier pour assurer le développement des compétences de tous les élèves.

La notion d'équilibre (du terme *balanced* en anglais) renvoie au concept de partage équitable entre diverses dimensions de l'enseignement. Ce partage est le résultat de décisions pédagogiques éclairées qui cherchent à répondre aux besoins des élèves.

Il est reconnu que, pour être compétents, les élèves doivent posséder divers types de connaissances, lesquelles sont toutes importantes. L'équilibre entre les divers objets d'enseignement tend à contrer une importance trop grande accordée, par exemple, à l'enseignement de connaissances au détriment de stratégies, ou inversement.

Les travaux scientifiques en éducation ont démontré l'efficacité d'approches ou de stratégies d'enseignement qui peuvent paraître divergentes (Bitter et autres, 2009). Ainsi, des approches allant d'un niveau élevé de contrôle exercé par l'enseignant, comme l'enseignement explicite, à un niveau élevé de contrôle exercé par les élèves, comme l'enseignement réciproque, sont appuyées par la recherche (Bissonnette et autres, 2010). À ce constat s'ajoute celui qu'aucune approche ne peut à elle seule garantir le succès des élèves. Un consensus s'est établi sur le fait qu'il faut offrir un enseignement qui propose un équilibre entre diverses approches ou stratégies d'enseignement.

Finalement, l'équilibre véhicule également le sens d'un enseignement équitable qui offre aux élèves en difficulté l'enseignement et le temps additionnels dont ils ont besoin pour progresser.



Temps d'enseignement optimisé

L'utilisation judicieuse du temps d'enseignement semble l'un des meilleurs moyens d'améliorer l'apprentissage. Pour optimiser le temps d'enseignement disponible, les pratiques suivantes sont proposées :

- une planification rigoureuse de l'enseignement pour s'assurer qu'il réponde aux besoins des élèves et que les activités d'apprentissage proposées poursuivent des intentions pédagogiques pertinentes ;
- une organisation de l'enseignement qui favorise l'autonomie des élèves ;
- un suivi fréquent des progrès des élèves pour réguler l'enseignement et offrir rapidement aux élèves qui en ont besoin un enseignement approprié.

La recherche a démontré qu'un temps d'enseignement ininterrompu favorise la réussite des élèves. Elle a également démontré que l'augmentation du temps d'enseignement de qualité entraîne l'augmentation du rendement des élèves (Rupley, Blair et Nichols, 2009). Le temps d'enseignement de qualité correspond aux moments où les élèves sont réellement engagés dans les activités d'apprentissage. Dans les classes des enseignants efficaces, on a évalué que le temps d'enseignement de qualité pouvait être de plus de 30 % supérieur à celui évalué dans les classes des enseignants moins efficaces (Taylor et autres, 2005, cités dans Rupley, Blair et Nichols, 2009).

Enfin, les élèves en difficulté doivent faire davantage de progrès que les élèves qui n'ont pas de difficulté, ce qui nécessite plus de temps d'enseignement. Il faut leur offrir un enseignement dont l'intensité correspond à leurs besoins. De même, pendant les activités d'apprentissage destinées à tous les élèves du groupe, il faut leur offrir du soutien pour qu'ils restent engagés, ce qui augmente le temps d'enseignement de qualité pour ces élèves.

Enseignement explicite de stratégies cognitives et métacognitives

L'enseignement efficace permet aux élèves d'augmenter leur répertoire de stratégies cognitives (le « comment faire ») et métacognitives (la gestion de l'utilisation des stratégies cognitives, du processus d'apprentissage et de la réalisation de la tâche). Les élèves qui utilisent des stratégies sont des apprenants plus efficaces et autonomes. Or, les élèves en difficulté sont souvent peu stratégiques.

Des études ont montré que les enseignants efficaces montrent explicitement les stratégies cognitives et métacognitives à leurs élèves et que cet enseignement est efficace pour tous les élèves, particulièrement pour les élèves en difficulté (Bissonnette et autres, 2010).

Le cœur de l'enseignement explicite de stratégies est constitué de l'explication directe ou explicite, du modelage ou de la démonstration et de la pratique guidée. Rosenshine et Stevens (1995)¹⁰, proposent de réaliser l'enseignement explicite en suivant les étapes suivantes :

- évaluer les apprentissages antérieurs ;
- présenter les nouveaux apprentissages ;
- offrir des occasions de faire de la pratique guidée ;
- offrir de la rétroaction corrective ;
- proposer des occasions de s'exercer de façon autonome ;
- revoir les apprentissages périodiquement.

¹⁰ Cités dans Rupley, Blair et Nichols (2009)



Rupley, Blair et Nichols (2009) affirment que, dans cette approche, l'apprentissage se fait au moyen d'interactions signifiantes et que l'enseignant doit :

- maîtriser le processus d'apprentissage ;
- servir de guide ou de facilitateur ;
- établir des liens entre le nouvel apprentissage et les précédents ;
- expliquer clairement son utilité et son importance ;
- effectuer le modelage ou la démonstration en exprimant ses pensées à voix haute pour que les élèves aient accès aux réflexions, aux processus et aux stratégies qu'il utilise ;
- susciter l'intérêt des élèves ;
- proposer une variété de contextes pour la pratique ;
- employer des modes de regroupement d'élèves variés.

Interventions qui soutiennent l'accès aux apprentissages

Les interventions qui soutiennent l'accès aux apprentissages sont destinées à tous les élèves, notamment aux élèves qui rencontrent des difficultés, pour qu'ils puissent réaliser de façon autonome et indépendante les apprentissages scolaires correspondant à leur âge.

Ces interventions permettent de :

- soutenir adéquatement les élèves pour qu'ils réalisent les apprentissages sans en changer la nature ;
- réduire les effets négatifs des difficultés sur les apprentissages ;
- contourner les difficultés qui empêchent les élèves de bénéficier de l'enseignement.

Les interventions qui soutiennent l'accès aux apprentissages sont cependant insuffisantes pour permettre la progression des élèves en difficulté : elles doivent s'accompagner d'un enseignement intensif ou spécialisé.

Ces interventions jouent tout de même un rôle important dans l'apprentissage. En effet, elles ont pour effet de favoriser la persévérance et la réussite des élèves en difficulté. Elles augmentent également leur motivation et diminuent les effets négatifs des difficultés relevant des émotions et de la communication. Il a été démontré que ces interventions augmentent l'engagement des élèves en difficulté dans les apprentissages scolaires et qu'elles diminuent les comportements qui y nuisent (Lee et autres, 2010).

Les interventions qui soutiennent l'accès aux apprentissages prennent plusieurs formes, par exemple :

- la mise en place de pistes d'ajustement ;
- l'accès à des outils technologiques ;
- la mise en place d'adaptations didactiques ;
- l'enseignement de connaissances et de stratégies pour que tous les élèves aient un meilleur accès aux apprentissages ;
- l'enseignement de stratégies métacognitives comme des stratégies permettant d'apprendre à apprendre, de s'organiser ou d'autoréguler ses apprentissages.



Les intervenants scolaires doivent soutenir l'accès aux apprentissages en offrant des interventions qui répondent aux besoins des élèves. Une façon de le faire consiste à réaliser une analyse prévisionnelle des tâches et activités qui sont proposées aux élèves¹¹. Il s'avère important de déterminer si les interventions proposées sont efficaces en effectuant un suivi des progrès des élèves. L'information recueillie permet de s'assurer que les interventions présentent des défis raisonnables et que tous les élèves progressent dans le programme correspondant à leur âge.

Enseignement axé sur la réflexion et la compréhension

Le courant actuel de l'enseignement efficace accorde une importance capitale à la réflexion et à la compréhension des élèves relativement aux apprentissages à réaliser (Kamil et autres, 2008). Ce type d'enseignement a des effets positifs sur le rendement des élèves, leur engagement, leur motivation et leur participation en classe. Il est bénéfique pour tous les élèves, notamment les élèves en difficulté.

De nombreux concepts disciplinaires et une réflexion de haut niveau sont mis en jeu dans le développement d'une compréhension approfondie. La réflexion de haut niveau est suscitée lorsque les élèves :

- participent à des échanges verbaux soutenus avec leurs pairs ou avec leurs enseignants ;
- réalisent des activités qui présentent un défi raisonnable et qui permettent de réfléchir à la fois à propos des contenus disciplinaires et à l'aide de ces contenus ;
- écrivent à propos des textes qu'ils lisent.

Pour favoriser la réflexion de haut niveau, il est important que les enseignants entretiennent une culture d'attentes élevées en classe quant à l'engagement cognitif des élèves dans la construction de sens. Un tel climat peut s'implanter en mettant en place des dispositifs qui encouragent les élèves à réfléchir. Les élèves sont invités à penser par eux-mêmes, à poser des questions et à prendre des risques intellectuels. L'erreur est perçue comme faisant partie du processus d'apprentissage ; elle renseigne également l'enseignant sur la compréhension ou l'incompréhension des élèves.

Le développement de la compréhension et de la réflexion de haut niveau en classe est favorisé lorsque l'enseignant :

- véhicule la conception selon laquelle être compétent, c'est donner du sens aux apprentissages ;
- aide les élèves à construire ce sens ;
- propose de nombreuses occasions aux élèves de réfléchir sur leurs apprentissages ;
- verbalise ses propres réflexions et sa démarche, les rendant explicites lorsqu'il fait le modelage ;
- facilite les échanges verbaux entre les élèves, notamment en utilisant des questions qui incitent les élèves à verbaliser leurs réflexions, leur démarche, le processus utilisé et les apprentissages les plus importants ;
- offre de la rétroaction aux élèves sur leurs processus de réflexion et sur leur compréhension ;
- enseigne des stratégies qui augmentent la compréhension des élèves ou l'autorégulation de leur compréhension ;

¹¹ Voir l'annexe 9 *Analyse prévisionnelle des difficultés que peut présenter une tâche scolaire*



- augmente les connaissances des élèves sur un sujet ou un thème avant d'en faire l'enseignement ;
- utilise et propose aux élèves du matériel qui met l'accent sur le raisonnement et la construction de sens, et sur lequel les élèves peuvent s'appuyer pour réfléchir ;
- demande aux élèves d'écrire à propos de leurs apprentissages.

La réflexion qui soutient une compréhension approfondie est grandement favorisée par les échanges verbaux. Cette réflexion collective donne lieu à de nombreux conflits cognitifs. De plus, les représentations divergentes entraînent une réorganisation des représentations et une compréhension plus approfondie. Pendant les échanges verbaux, les élèves réfléchissent sur les apprentissages seuls ou avec d'autres. Ils expriment leurs points de vue, interprètent l'information, tirent des conclusions, échangent à propos de leurs idées, tout en justifiant leurs propos, à l'oral comme à l'écrit. Ils doivent aussi écouter les idées, les points de vue et les arguments des autres.

La réflexion et la compréhension approfondie peuvent aussi être soutenues par l'écriture. Elles permettent aux élèves d'analyser les idées importantes en rapport avec les apprentissages à réaliser, d'en conserver la trace, d'établir des liens entre elles, de les manipuler, etc. Lorsqu'ils écrivent pour apprendre, les élèves peuvent :

- réagir (réaction personnelle, analyse, interprétation) ;
- écrire un résumé (pour le premier cycle du secondaire) ;
- produire ou compléter un organisateur graphique ;
- prendre des notes ;
- répondre à des questions ;
- produire des questions et y répondre.

Enseignement de la lecture aux élèves qui rencontrent des difficultés

La recherche en éducation a démontré que l'intervention auprès des élèves de 10 à 15 ans qui rencontrent des difficultés porte fruit et qu'il n'est pas trop tard pour agir. Rapportant les résultats d'une méta-analyse sur le sujet, Scammacca et ses collègues (2007) affirment que cette intervention est plus profitable lorsqu'elle :

- est faite en fonction de cibles appropriées aux besoins des élèves ;
- porte à la fois sur les processus liés aux mots et au texte ;
- vise à augmenter les connaissances des élèves sur les plans du vocabulaire et des concepts ;
- porte sur l'analyse des mots pour les élèves qui ont de la difficulté à les identifier ou à les comprendre ;
- inclut l'enseignement de stratégies de compréhension.

D'autres facteurs, souvent mentionnés dans la littérature scientifique, contribuent également à améliorer les effets de l'enseignement de la lecture aux élèves de cet âge parce qu'ils touchent particulièrement à certaines de leurs caractéristiques développementales :

- un contexte d'enseignement et d'apprentissage motivant ;
- de nombreuses occasions de travailler et d'échanger avec leurs pairs ;
- l'utilisation des habiletés de pensée de haut niveau.



Pour permettre de relever les nombreux défis auxquels doivent faire face les élèves et les enseignants relativement à la lecture, les scientifiques et la communauté praticienne en éducation ont proposé des sphères d'intervention. Les cinq sphères présentées dans la figure qui suit font largement consensus.

Figure 3 - Sphères d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans



Intervention en fonction des sphères en lecture

Cette partie du référentiel explique l'intervention en fonction de chacune des sphères. Voici l'information qu'on y trouve :

- une brève présentation de la sphère ;
- des ressources permettant de développer cette sphère ;
- le contexte d'enseignement et des précisions pour l'enseignement intensif, lorsque cela est pertinent.





Motivation et engagement dans les tâches de lecture

La motivation et l'engagement dans les tâches de lecture doivent être les premières cibles d'intervention pour les élèves de la fin du primaire et pour ceux du secondaire (Irvin, Meltzer et Dukes, 2007). En effet, l'enseignement de la lecture aux élèves de cet âge ne peut donner de résultats positifs que s'il s'accompagne d'une préoccupation pour ces éléments, particulièrement pour les élèves peu enthousiastes en ce qui concerne la lecture et pour ceux qui ont de la difficulté à lire.

Selon certains chercheurs, les besoins des élèves sur le plan de la motivation surpassent ceux liés à la lecture elle-même parce que l'absence de motivation conduit généralement à l'échec en lecture (Guerin et Denti, 2008, cités dans Denti et Guerin, 2008). En effet, lorsqu'ils ne sont pas motivés, les élèves ne s'engagent pas dans les tâches de lecture. De plus, les recherches tendent à montrer que, si les élèves ne sont pas motivés à lire, ils ne bénéficient pas de l'enseignement de la lecture.

Enfin, il a été démontré que la motivation à lire des textes scolaires diminue vers la fin du primaire et que cette tendance est plus importante chez les élèves en difficulté en lecture (Harter et autres, 1992, cités dans Kamil et autres, 2008).

Selon Guthrie (2008), il existe différents degrés de motivation. Le plus haut degré, la motivation intrinsèque, est associé à une perception de compétence et un rendement élevés. Lorsque les élèves atteignent le degré le plus bas, soit la motivation résistante, les possibilités d'abandon scolaire sont dramatiques. Cette chercheuse avance que la résistance provient de deux facteurs : l'ennui et la difficulté à lire. Pour contrer le premier, elle propose de susciter l'intérêt pour les sujets abordés dans les textes. Elle suggère aussi d'amener les élèves au-delà du texte en faisant, par exemple, des expérimentations, de la construction ou du théâtre, car ces actions augmentent la signification de la lecture et réduisent la résistance. En ce qui concerne les élèves qui rencontrent des difficultés en lecture, il est recommandé de leur donner accès à l'univers de l'écrit et de leur proposer des interventions qui répondent à leurs besoins.

Tableau 4 - Degrés de motivation selon Guthrie (2008)

Degrés de motivation	Verbalisations types de l'élève pour chaque degré de motivation
Intrinsèque	J'ai du plaisir et de la satisfaction à lire de nouvelles choses.
Identifiée	Je connais la valeur de la lecture et ses bénéfices.
Introduite	Je veux avoir du succès dans mes études.
Externe	Je veux réussir mon année.
Absente	Je ne sais pas pourquoi je lis.
Résistante	Je n'aime pas lire à l'école et j'évite de le faire.



Les assises théoriques et empiriques soutenant l'intervention pour augmenter la motivation des élèves sont convaincantes. Ainsi, les travaux scientifiques ont montré des retombées positives lorsque les interventions portaient sur les éléments suivants :

- le plaisir de lire ;
- la perception de l'utilité de la lecture ;
- la perception de la contrôlabilité de la tâche ;
- le sentiment de compétence.

Tableau 5 - Facteurs qui influencent la motivation et l'engagement dans les tâches de lecture et pistes d'intervention

Facteurs	Pistes d'intervention
Le plaisir de lire	• Donner accès à des textes et des livres intéressants de niveaux de complexité variés • Offrir la possibilité d'échanger avec les autres élèves au sujet des lectures • Organiser des activités qui stimulent la créativité et la compétitivité (concours, listes d'auteurs favoris, journée thématique en rapport avec un livre, etc.)
La perception de l'utilité de la lecture (la valeur)	• Établir les liens de pertinence associés au développement de la compétence à lire, aux apprentissages scolaires et à la vie citoyenne • Proposer plusieurs contextes d'utilisation des apprentissages • Expliquer comment l'utilisation des stratégies enseignées a contribué à la réussite d'une tâche
Le sentiment de contrôle (l'autonomie)	• Développer l'autorégulation de l'apprentissage (le contrôle sur l'apprentissage) • Mieux se connaître comme lecteur • Se fixer des objectifs d'apprentissage en lecture et décider des moyens pour les atteindre • Évaluer le développement de sa compétence à lire • Développer le sentiment de contrôle de la tâche • Donner la possibilité aux élèves de faire des choix • Enseigner les stratégies permettant de planifier l'accomplissement de la tâche • Enseigner les stratégies permettant d'évaluer sa démarche d'accomplissement de la tâche
Le sentiment de compétence	• Amener les élèves à vivre des succès et à les célébrer • Rappeler les réussites des élèves dans l'accomplissement d'une tâche semblable • Rappeler l'importance d'utiliser des stratégies pertinentes • Expliquer comment commencer la tâche • Anticiper les difficultés qui pourraient survenir pendant l'accomplissement de la tâche et trouver des solutions avec les élèves

L'implantation de nouvelles pratiques pour guider les élèves qui sont démotivés ou qui rencontrent des difficultés est souvent difficile parce que les enseignants doutent de la possibilité d'influencer ces élèves. Il a cependant été démontré que cela est possible en intervenant dans trois champs d'action précis :

- le soutien à l'autonomie ;
- l'engagement ;
- la structure.



Soutien à l'autonomie

Pour soutenir l'autonomie des élèves, il est proposé de leur offrir de multiples occasions de prendre des décisions et de faire des choix. Il est de plus suggéré de les amener à se responsabiliser à l'égard de leurs apprentissages et même à être des partenaires dans le processus d'apprentissage (Larson, 2008, cité dans Denti et Guerin, 2008). Un environnement répressif où on exige obéissance et conformité, où on résout les problèmes des élèves à leur place et où on tient peu compte de leurs opinions ne favorise pas l'autonomie.

Les parents et les enseignants ont tout avantage à créer un environnement qui soutient l'autonomie, car il est associé à une perception de compétence, une motivation autodéterminée et un rendement plus élevé, alors qu'un environnement répressif y est négativement associé et peut même expliquer en partie le décrochage scolaire.

Engagement

Les élèves plus vieux sont plus motivés et plus engagés lorsque les enseignants prennent leurs intérêts en compte. Irvin, Meltzer et Dukes (2007) suggèrent différentes pistes d'intervention pour répondre aux besoins et veiller aux intérêts des élèves de la fin du primaire et du début du secondaire.

Tableau 6 - Besoins et intérêts des élèves plus vieux et pistes d'intervention selon Irvin, Meltzer et Dukes (2007)

Besoins et intérêts des élèves	Pistes d'intervention
Besoin d'être entendu	Offrir un auditoire authentique autre que l'enseignant
Besoin de changer les choses	Donner aux élèves l'occasion de lire pour : • aider les autres (par exemple, au moyen du tutorat) • arriver à des solutions • partager leurs connaissances • créer un site Internet qui propose de l'information sur des sujets intéressants • écrire un article qui sera publié • corriger les textes écrits par leurs pairs
Besoin de se réaliser	Enseigner aux élèves comment s'engager dans les activités de lecture en : • se fixant des buts • évaluant leurs progrès • travaillant en collaboration avec leurs pairs
Intérêt pour la technologie et les médias	Utiliser un support technologique pour : • communiquer • présenter un sujet • chercher de l'information



Pour favoriser l'engagement des élèves, Cartier (2007) suggère aux intervenants scolaires de proposer aux élèves des activités d'apprentissage qui les rejoignent et qui les intéressent. Selon cette chercheuse, une activité d'apprentissage motivante pour les élèves du primaire et du secondaire comporte les caractéristiques suivantes. Elle doit :

- être signifiante (avoir un lien avec leurs champs d'intérêt et leurs préoccupations) ;
- représenter un défi raisonnable (se situer dans la zone d'apprentissage ou la zone proximale de développement) ;
- être authentique (avoir un but ou une portée réelle) ;
- responsabiliser les élèves en leur permettant de faire des choix ;
- permettre aux élèves d'interagir entre eux ;
- nécessiter un engagement cognitif de la part des élèves.

Structure

Le concept de structure regroupe l'ensemble des actions qui guident les élèves et qui les informent sur leurs apprentissages. Plusieurs pistes d'intervention sont proposées à cet égard, notamment les suivantes :

- établir des objectifs d'apprentissage en fonction des idées et des concepts les plus importants d'une matière ou d'une discipline scolaire ;
- expliciter les attentes et préciser les exigences des activités d'apprentissage et du niveau scolaire ;
- créer un environnement propice aux apprentissages où la prise de risques est encouragée et où chacun a son mot à dire, l'erreur étant perçue comme une étape normale de l'apprentissage ;
- multiplier les occasions d'apprendre les uns des autres et les uns avec les autres ;
- offrir fréquemment des rétroactions précises et constructives sur les apprentissages des élèves.

Contexte d'intervention permettant de favoriser la motivation

Les réflexions de Denti et Guerin (2008) sur la littératie au secondaire les ont amenés à conclure que, dans les écoles secondaires, il est nécessaire d'agir sur les sources de motivation à lire en fonction de trois paliers différents :

- l'école entière ;
- les différents départements ;
- la classe.

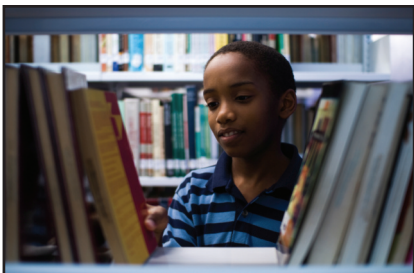


Tableau 7 - Sources de motivation à lire en fonction de trois paliers selon Denti et Guerin (2008)

Paliers	Sources de motivation
L'école entière	• Le développement d'une culture de la littératie • Le développement professionnel des intervenants scolaires • L'analyse de l'état de la situation sur le plan de la littératie • Les ajustements apportés en fonction de l'analyse réalisée
Les différents départements	• Le développement d'une culture de la littératie • Le développement professionnel des enseignants • Le travail en collaboration pour préciser les besoins des élèves et déterminer les moyens d'y répondre • Les ajustements apportés en fonction de l'analyse réalisée
La classe	Un enseignant qui : • inspire la confiance par son accueil et que les élèves aiment et respectent • entretient des attentes élevées pour la motivation et le rendement des élèves • offre du soutien aux élèves pour qu'ils satisfassent à ses attentes • circule en classe pendant le travail des élèves pour les encourager ou leur offrir de l'aide individuelle D'autres sources : • l'enthousiasme de l'enseignant à l'égard d'un sujet ou d'une activité ; • les réussites des élèves, même les plus petites ; • l'occasion pour les élèves de prendre des décisions ou de participer à la prise de décisions ; • les activités auxquelles les élèves participent activement ; • une atmosphère calme et respectueuse ; • des sujets en rapport avec la vie des élèves ; • l'établissement de buts à court et à long terme

Il va sans dire que, si ce contexte d'intervention est pertinent au secondaire, il est également à prendre en considération au primaire, c'est-à-dire qu'au-delà d'une action en classe, c'est toute l'école qui doit être interpellée pour assurer la réussite des élèves en lecture.





Identification des mots

Tous les lecteurs, même les très bons, doivent mobiliser des ressources permettant d'identifier des mots nouveaux lorsqu'ils lisent les textes ou les livres proposés en classe. Ce qui distingue les lecteurs compétents de ceux qui ont de la difficulté, c'est principalement l'efficacité de ce travail.

L'utilisation automatique et presque inconsciente des ressources pour identifier efficacement les mots nouveaux est essentielle à une lecture fluide et à une bonne compréhension. En effet, les élèves peuvent alors employer les habiletés de pensée de haut niveau requises pour comprendre les textes de plus en plus complexes qui leur sont proposés.

Kamil (2003) rapporte que les éléments suivants doivent faire partie de l'enseignement de l'identification des mots pour les élèves de cet âge :

- 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.

Deux façons de faire sont proposées pour aider les élèves à identifier les mots instantanément et sans effort : 1) l'enseignement de l'utilisation efficace de ressources variées ; 2) la pratique de la lecture orale avec soutien. Cette dernière contribue également au développement de la fluidité.

Parmi les élèves qui ont besoin de soutien, un certain nombre parviennent à identifier correctement les mots nouveaux, mais au prix d'immenses efforts. D'autres n'arrivent pas à identifier les mots nouveaux parce qu'ils ne savent pas comment le faire, parce qu'ils n'ont pas développé les habiletés nécessaires ou parce qu'ils manquent de connaissances.

Si la majorité des élèves de 10 à 15 ans identifient efficacement les mots nouveaux courts (d'une ou de deux syllabes), un grand nombre d'entre eux ont besoin qu'on leur enseigne comment le faire lorsque les mots sont longs (trois syllabes ou plus). En effet, les mots longs comptent plusieurs morphèmes et leur construction complexe requiert, d'une part, des habiletés pour les identifier et, d'autre part, des ressources pour les comprendre (voir la sphère *vocabulaire*). Les ressources permettant d'identifier les mots nouveaux qu'on retrouve dans le tableau qui suit, doivent être enseignées à tous ces élèves.



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	

¹² Sources :

Programme de formation de l'école québécoise, français, langue d'enseignement, primaire ;
Programme de formation de l'école québécoise, français, langue d'enseignement, 1^{er} cycle du secondaire ;
Claudine Lachapelle, *Les stratégies de compréhension en lecture*, <http://www.clindoeilpedagogique.net/spip.php?article89> ;
Saint-Laurent (2008).



En ce qui a trait à l'enseignement de l'identification des mots nouveaux, il est suggéré d'utiliser les mots tirés des textes que les élèves ont à lire pour accomplir leurs tâches scolaires. Plusieurs raisons motivent ce choix. En voici quelques-unes :

- les élèves peuvent les identifier aisément par la suite ;
- les élèves qui rencontrent des difficultés se sentent plus compétents pour identifier les mots et pour lire en général ;
- les élèves sont davantage motivés et engagés dans leurs apprentissages parce que leur utilité est manifeste ;
- les élèves retrouvent le même niveau de complexité des mots qu'au moment où ils ont à les identifier de façon autonome.

Précisions pour l'enseignement aux niveaux 1 et 2

Il est souhaitable que l'enseignement destiné à tous les élèves de la classe et l'enseignement intensif portent principalement sur les mêmes apprentissages, soit les ressources permettant d'identifier les mots nouveaux. Pour les élèves qui rencontrent des difficultés, ils sont expliqués de nouveau et leur utilisation est modélisée plusieurs fois dans des contextes variés. Les mots utilisés pour l'enseignement intensif sont, eux aussi, tirés des textes à lire en classe : il n'est pas souhaitable qu'ils proviennent d'une liste de mots basée sur leur fréquence¹³, par exemple. Au moment de l'enseignement en sous-groupe homogène, les élèves ont davantage d'occasions de pratiquer l'utilisation des ressources permettant d'identifier les mots nouveaux tout en recevant de la rétroaction corrective et en bénéficiant d'étayage¹⁴. Pour les élèves qui ont des difficultés importantes relativement à l'identification des mots nouveaux, l'enseignement peut porter sur la conscience phonémique ou les correspondances graphophonétiques non maîtrisées lorsque cela correspond à leurs besoins.

13 Voir les explications apportées en ce sens dans la sphère *vocabulaire*

14 L'étayage est une pratique qui consiste à offrir du soutien à l'élève afin de l'amener à réaliser des apprentissages qui sont justes un peu au-dessus du niveau de ce qu'il pourrait faire sans aide. Cette aide doit être retirée graduellement afin de rendre l'élève le plus autonome possible.





Fluidité de la lecture orale

Les élèves doivent lire avec fluidité, sinon leur compréhension est compromise. La fluidité de la lecture orale comporte deux aspects très intimement liés :

- l'identification correcte et instantanée (automatique) des mots ;
- une lecture expressive, semblable au langage oral, qui sert de pont à la compréhension.

Plusieurs comportements distinguent les lecteurs compétents et les lecteurs en difficulté sur le plan de la fluidité en lecture.

Identification correcte et instantanée (automatique) des mots

Pour comprendre les textes proposés en classe et accomplir les tâches qui requièrent de la lecture, les élèves doivent pouvoir garder de l'information en mémoire pendant qu'ils lisent. En effet, cela est nécessaire pour remplir mentalement un schéma de texte, pour établir des liens entre les parties de textes ou pour rétablir la chronologie des événements, par exemple. De plus, les bons lecteurs sont actifs sur le plan cognitif pendant la lecture, c'est-à-dire qu'ils doutent du contenu du texte, ils émettent des hypothèses qu'ils valident, ils comparent l'information, ils critiquent l'opinion de l'auteur, etc. Toutes ces actions cognitives, dites de haut niveau, sont possibles lorsque la mémoire de travail est libérée des activités cognitives davantage mécaniques, dites de bas niveau, requises pour identifier les mots parce que les lecteurs ont une capacité d'attention limitée pendant qu'ils lisent.

Expression adéquate

Certains élèves lisent mot à mot ou par groupes de deux ou trois mots. Ces façons de regrouper les mots ne correspondent pas au langage oral. Au contraire, lorsque l'intonation, le rythme et les accents toniques sont correctement rendus, le texte écrit prend les caractéristiques du langage oral, ce qui favorise la compréhension. Ces comportements témoignent de la recherche de sens et favorisent la compréhension du contenu du texte.



L'observation et l'analyse de la fluidité de la lecture orale chez les élèves qui rencontrent des difficultés permettent de constater :

- une surcharge de la mémoire de travail : les élèves peinent à identifier les mots, lisent trop lentement pour favoriser la compréhension et doivent identifier trop de mots dans les textes correspondant à leur niveau scolaire ;
- l'absence de la recherche de sens : les élèves ne corrigent pas leurs méprises, utilisent inefficacement la ponctuation ou lisent par groupes de mots non signifiants ;
- l'absence de maîtrise des habiletés de base : les élèves n'identifient pas efficacement les mots nouveaux.

Auparavant, les activités permettant d'améliorer la fluidité de la lecture orale des élèves mettaient principalement l'accent sur l'augmentation du nombre de mots correctement lus par minute. Or, ces activités peuvent avoir pour effet de détourner les élèves du but premier de la lecture : la compréhension. Selon Kuhn et Rasinski (2007), pour être efficace, l'enseignement de la fluidité doit tenir compte des éléments suivants :

- l'enseignant ou un autre lecteur modèle la lecture orale fluide pour les élèves ;
- un soutien est offert aux élèves pendant qu'ils lisent. Ce soutien peut prendre la forme de la lecture en groupe, de la lecture à deux avec un pair ou de la lecture pendant l'écoute d'un texte ou d'un livre enregistré ;
- la lecture répétée d'un texte ou d'un livre est faite devant un auditoire réel (poésie, pièce de théâtre, paroles de chanson, monologue, texte littéraire) ;
- les élèves doivent lire oralement de telle sorte que le message écrit ressemble le plus possible au langage oral (expression adéquate).

Ces auteurs présentent différentes activités qui ont été démontrées efficaces par la recherche pour soutenir le développement de la fluidité des jeunes élèves et des élèves plus vieux qui n'ont pas encore une lecture fluide. Dans tous les cas, les textes et les livres utilisés sont d'un niveau de difficulté qui présente un défi raisonnable pour les élèves.



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

Tableau 9 - Activités démontrées efficaces pour soutenir le développement de la fluidité selon Kuhn et Rasinski (2007)

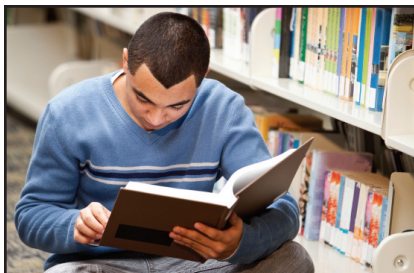
Ce que c'est	Type de regroupement d'élèves	Matériel nécessaire	Déroulement
Lecture pendant l'écoute d'un texte ou d'un livre (<i>reading while listening</i>)	L'élève seul	Des textes ou des livres enregistrés	- Les élèves choisissent un texte ou un livre parmi une sélection préenregistrée. - Ils le lisent 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.





Vocabulaire

L' étendue du vocabulaire des élèves permet de prédire leur succès en lecture et leur réussite scolaire. La sphère *vocabulaire* correspond à la connaissance du sens des mots employés dans les textes (lexique) de même qu'à la connaissance et à l'usage du métalangage, c'est-à-dire les mots utilisés pour parler du langage écrit, par exemple les syllabes, le texte courant, les sous-titres et les paragraphes.

Plusieurs mots utilisés dans les textes proposés en classe peuvent être difficiles à comprendre pour les élèves, car ces mots peuvent :

- être moins fréquents qu'à l'oral ;
- être propres à une discipline scolaire ;
- être complexes et longs (composés de plusieurs morphèmes) ;
- présenter plusieurs significations dans différents contextes.

Selon Carlisle (2007), l'étendue des mots connus par les élèves est un facteur clé dans la compréhension en lecture. L'écart entre les élèves qui possèdent un lexique limité et ceux qui possèdent un lexique riche et étendu s'accroît au fil du cheminement scolaire, principalement parce qu'il se fait peu d'enseignement du vocabulaire à l'école. De plus, plusieurs élèves qui étaient compétents en lecture au début du primaire rencontrent des difficultés à comprendre les textes proposés en classe dès le deuxième cycle. Ces difficultés seraient principalement causées par un lexique limité. Par ailleurs, un lexique restreint peut également nuire à la compréhension en lecture des élèves qui identifient les mots efficacement parce qu'ils n'ont pas accès à leur sens. L'exposition à l'écrit permet certes, dans certaines conditions, d'augmenter le vocabulaire connu. Cependant, l'enseignement du vocabulaire est essentiel et il faut lui faire une place de choix à l'école. Cet enseignement a des retombées positives chez les élèves plus âgés (Biemiller, 2007). Les connaissances scientifiques actuelles nous amènent à conclure que l'exposition à l'écrit, combinée à l'enseignement du vocabulaire, constituent les façons les plus efficaces de développer le lexique des élèves.

L'enseignement du vocabulaire vise à :

- augmenter le vocabulaire connu pour favoriser la compréhension des textes proposés en classe ;
- outiller les élèves pour qu'ils parviennent à comprendre le sens des mots nouveaux dans les textes ;
- augmenter la compréhension des mots utilisés pour enseigner (le métalangage) afin que les élèves aient accès aux apprentissages scolaires.



L'enseignement du vocabulaire est similaire de la maternelle à la fin du secondaire et il suit les principes suivants (Beck, McKeown et Kucan, 2008) :

- les mots enseignés sont ciblés ;
- les explications sur le sens des mots sont mises en contexte ;
- les mots ciblés sont présentés dans les différents contextes dans lesquels ils peuvent se trouver ;
- plusieurs occasions d'utiliser ces mots et d'y réfléchir sont offertes aux élèves.

En plus de porter sur des mots choisis, cet enseignement traite aussi des parties significatives du mot (morphèmes) car, une fois que ces parties sont apprises, elles permettent aux élèves d'augmenter leur répertoire des mots connus de façon remarquable. L'enseignement du vocabulaire aide les élèves plus vieux à devenir des apprenants actifs. Il les amène à identifier les mots incompris et à utiliser efficacement diverses stratégies permettant de comprendre les mots nouveaux.

Tableau 10 – Ressources pour l'enseignement du vocabulaire

Mots choisis	Parties significatives du mot (morphèmes)	Stratégies permettant de comprendre les mots nouveaux
• Les mots les plus importants pour comprendre le texte à lire • Les mots les plus fréquents • Les mots utilisés pour enseigner (le métalangage) • Les mots propres à une discipline • Les mots porteurs de plusieurs significations • Les expressions idiomatiques	• Affixes • Radicaux • Racines • Autres marques morphologiques	• L'analyse morphologique • L'utilisation des outils de référence • L'utilisation des indices sémantiques et contextuels (les définitions, les exemples, les paraphrases, les descriptions, etc.)

Choix des mots à enseigner

Plusieurs enseignants se demandent comment choisir les mots à enseigner. Les avis sont partagés sur ce sujet. Par exemple, Biemiller (2009) propose d'enseigner les mots utilisés par les élèves qui ont un vocabulaire riche et étendu, mais qui ne sont pas connus de ceux qui ont un vocabulaire limité. Pour leur part, Beck, McKeown et Kucan (2008) proposent d'utiliser une classification en trois catégories basées sur l'utilité des mots.



Tableau 11- Catégories basées sur l'utilité des mots selon Beck, McKeown et Kucan (2008)

Catégorie 1	Catégorie 2	Catégorie 3
Les mots que les élèves connaissent	Les mots utiles qui favorisent la compréhension	Les mots rares qui sont peu utilisés
• Mots de tous les jours • Vocabulaire de base • Mots familiers	• Mots plus sophistiqués que les mots de base, mais très utilisés dans le langage écrit • Mots fréquents chez l'utilisateur mature • Mots utilisés pour enseigner : <i>métalangage</i>	• Mots rares • Vocabulaire spécifique d'un domaine ou d'une discipline

Le choix des mots à enseigner est fait en fonction des besoins des élèves. Il est également fait en prenant en compte leur importance relative pour la compréhension langagière en général et pour la compréhension des textes proposés en classe. Beck, McKeown et Kucan (2008) préconisent de centrer l'enseignement du vocabulaire sur les mots de la deuxième catégorie parce qu'ils se trouvent souvent dans les textes écrits et qu'ils sont peu fréquents à l'oral. Deux mises en garde sont faites :

- Les mots de catégorie 2 n'ont pas tous la même importance. Pour l'enseignement en classe, il est recommandé de choisir parmi deux mots de catégorie 2, par exemple, celui que les élèves peuvent rencontrer dans une plus grande variété de contextes.
- Les catégories 1, 2 et 3 ne correspondent pas aux classes « facile », « difficile » et « très difficile ». Par exemple, le mot piano est un mot de catégorie 3 parce qu'il appartient à un domaine spécifique, les instruments de musique. Cependant, il n'est pas « difficile » pour la majorité des élèves et son rôle dans la compréhension langagière en général est plutôt mince.

Il est préférable de choisir les mots à enseigner dans les textes écrits plutôt que d'utiliser des listes de mots de vocabulaire. Plusieurs raisons motivent cette façon de faire :

- L'écrit présente un vocabulaire nettement plus riche que l'oral. Ainsi le niveau de langage des livres pour enfants est près de 50 % plus élevé que le niveau du langage courant adulte. Quant aux magazines populaires pour adultes, ils présentent un niveau de langage trois fois plus élevé qu'une émission populaire pour adultes.
- Les mots choisis dans les textes soutiennent à la fois la compréhension de ces mots et la compréhension des textes desquels ils sont tirés.
- Le contexte d'apprentissage des mots choisis dans des textes est authentique et la situation langagière, signifiante, ce qui favorise l'apprentissage de mots nouveaux. Cela contribue aussi à augmenter la pertinence des apprentissages, augmentant par le fait même la motivation des élèves.
- Les listes de vocabulaire basées sur la fréquence des mots ne tiennent compte ni du niveau de difficulté de ceux-ci ni de leur utilité dans le lexique des élèves (Beck, McKeown et Kucan, 2008).



Enseignement des morphèmes

Les morphèmes sont les plus petites unités de sens de la langue. Deux types de morphologie existent en français : la morphologie dérivationnelle et la morphologie flexionnelle. « [La première] concerne le mode de formation des mots et permet d'augmenter le stock lexical (vocabulaire). [La seconde] a trait aux phénomènes d'accord en nombre et en genre des noms, adjectifs et verbes et aux marques des modes et temps des verbes. » (Fayol, 2006, cité dans Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009, p. 139).

Les morphèmes de même que l'analyse morphologique doivent être enseignés aux élèves pour qu'ils identifient les mots et qu'ils en trouvent le sens de façon autonome. Le choix des morphèmes à enseigner repose sur le principe d'utilité : il est fait en fonction des besoins des élèves et de leur importance relative dans la compréhension langagière en général. Chez les élèves, il s'agit de développer la compréhension des parties significatives des mots et de leur rôle dans l'apprentissage de mots nouveaux. Le développement de cette capacité d'analyse augmente le pouvoir des élèves dans leurs stratégies à utiliser pour comprendre les mots, ce qui favorise la compréhension des textes et peut aussi avoir une incidence sur leur motivation.

Enseignement du vocabulaire avant, pendant et après la lecture

L'enseignement du vocabulaire peut se faire selon trois modes :

- l'enseignement bref ;
- l'enseignement entre parenthèses ;
- l'enseignement soutenu.

Tableau 12- Résumé de l'enseignement du vocabulaire

À quel moment ?	Types d'enseignement	Objectifs	Catégories de mots
Avant la lecture	Bref	• Clarifier • Favoriser la compréhension	• Mots essentiels à une bonne compréhension • Mots de catégories 2 et 3
Pendant la lecture orale ou silencieuse	Entre parenthèses		
Après la lecture ou à un autre moment prévu par l'enseignant	Soutenu	Développer le vocabulaire	• Mots importants à connaître • Mots qu'on trouve dans différents contextes • Métalangage



Précisions pour l'enseignement aux niveaux 1 et 2

À l'intérieur de la démarche d'intervention, les stratégies utilisées pour enseigner le vocabulaire sont les mêmes au niveau 1 et au niveau 2 du modèle d'intervention à trois niveaux. Les mots enseignés peuvent également être les mêmes : à ce moment, pendant l'enseignement intensif, l'enseignant propose plus d'occasions de clarifier le sens des mots et de les utiliser, tout en offrant une rétroaction corrective pour que les élèves en développent une compréhension correcte. Les mots enseignés au niveau 2 peuvent ne pas l'avoir été au niveau 1. Ce sont des mots qui sont compris par la majorité des élèves de la classe mais qui présentent un défi pour certains. Ils sont choisis en fonction des besoins de ces derniers.





Compréhension

Plusieurs facteurs influencent la compréhension des textes par les élèves. Parmi ces facteurs, les processus relatifs aux mots jouent un rôle important. L'identification instantanée des mots sans effort et une lecture fluide favorisent une meilleure compréhension. Cependant, soutenir les élèves pour qu'ils deviennent plus habiles à identifier les mots ou à les comprendre n'est pas suffisant pour qu'ils deviennent compétents en lecture ou pour qu'ils continuent de l'être. Pour comprendre les textes et réaliser les tâches proposées à l'école, des processus complexes relevant de la compréhension de parties de textes ou de textes entiers doivent nécessairement être mis en œuvre.

La compréhension est l'objectif ultime de la lecture à l'école. Plusieurs élèves ne partagent toutefois pas cette conception. Dans leurs mots, les bons lecteurs sont ceux « qui lisent vite » ou « qui lisent les bons mots ». Pour cette raison, l'intervention visant à améliorer la compréhension cherche d'abord à clarifier avec les élèves la conception de la lecture : être compétent en lecture, c'est donner du sens à ce qu'on lit. Ensuite, il faut amener les élèves à s'engager activement dans le processus de lecture en leur montrant comment le faire, c'est-à-dire en leur enseignant les stratégies cognitives et métacognitives de compréhension pour qu'ils deviennent des apprenants stratégiques. D'ailleurs, de nombreuses études démontrent qu'un enseignement de stratégies efficaces de compréhension en lecture mène à une compréhension bien meilleure chez les élèves que lorsque l'on n'enseigne pas de telles stratégies (Pressley, 2006, cité dans Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009).

La majorité des élèves qui ont des difficultés en lecture ont besoin d'un enseignement qui améliore la compréhension des textes. Ces élèves :

- peinent à identifier les mots ou ne lisent pas avec fluidité parce qu'ils ont peu accès au sens ;
- maîtrisent les habiletés nécessaires pour identifier les mots et lisent avec fluidité, mais n'ont pas accès au sens parce qu'ils utilisent peu de stratégies de compréhension ou parce qu'ils le font de façon inefficace.

Par ailleurs, certains élèves montrent une compréhension adéquate lorsqu'on leur lit les textes proposés en classe, mais ils n'arrivent pas à accéder au sens en lisant seuls ces mêmes textes. Les interventions auprès de ce dernier groupe d'élèves ont pour objet de les aider à développer les habiletés nécessaires pour identifier les mots efficacement et lire avec fluidité.



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



Enseignement des stratégies et des processus de compréhension

Selon Block et Pressley (2007), il faut enseigner aux élèves à utiliser les stratégies et les processus qui favorisent la compréhension de sorte qu'ils en viennent à lire efficacement de façon autonome et métacognitive. Une séquence d'enseignement a été adaptée à partir des travaux de ces auteurs.

1. L'enseignant choisit la stratégie ou le processus de compréhension.
2. L'enseignant l'explique ensuite à l'aide d'un minimum de six modelages différents en exprimant sa pensée et lit le texte à voix haute pendant que les élèves suivent dans leur livre silencieusement.
3. Pendant les jours qui suivent, l'enseignant fait de nouveau le modelage de la stratégie ou du processus en contexte, en exprimant sa pensée à voix haute.
4. L'enseignant propose aux élèves des occasions de s'exercer pendant qu'ils lisent silencieusement. Il circule parmi les élèves et engage avec certains un dialogue pédagogique réflexif sur l'utilisation de la stratégie ou la mise en œuvre du processus de compréhension. Il offre du soutien et de la rétroaction corrective aux élèves qui ont de la difficulté. Après un certain temps, l'enseignant revient vers les élèves qui avaient de la difficulté et engage de nouveau avec eux un dialogue pédagogique réflexif. Aux élèves qui ont besoin de plus d'enseignement pour devenir autonomes dans l'utilisation des stratégies ou la mise en œuvre des processus enseignés, un enseignement en sous-groupe est offert. La majorité des élèves auront besoin de se faire rappeler d'utiliser ces stratégies et ces processus pour parvenir à lire efficacement de façon autonome.
5. L'enseignant peut introduire une nouvelle stratégie ou un nouveau processus lorsque la plupart des élèves sont parvenus à utiliser ceux qui ont été enseignés. Il reprend alors les étapes précédentes tout en modelant l'emploi de la première stratégie ou du premier processus. Au moment de la pratique guidée avec rétroaction corrective, les élèves devront utiliser les deux stratégies.

Les échanges verbaux réflexifs doivent permettre à l'enseignant de même qu'aux élèves de nommer les stratégies et les processus et aussi d'expliquer les raisons pour lesquelles il faut les utiliser à un endroit précis dans le texte. Par exemple, ils doivent pouvoir décrire leurs images mentales, expliquer les liens qu'ils font ou mentionner comment ils ont retrouvé le sens d'un passage du texte.

Les enseignants sont invités à aider les élèves à être actifs sur le plan cognitif et engagés tout au long du processus de lecture. L'enseignement des stratégies et des processus de compréhension est plus efficace lorsqu'il est fait en utilisant des textes riches qui présentent un défi raisonnable, qui peuvent traiter des contenus abordés dans toutes les disciplines scolaires et qui présentent des structures variées. Lorsque les élèves choisissent eux-mêmes leurs lectures, elles devraient avoir fait l'objet d'une présentation par l'enseignant, qui aurait préalablement établi les liens entre leur contenu et un thème étudié ou une expérience vécue par la classe.

Il est souhaitable que les intervenants scolaires collaborent au choix des stratégies et des processus de compréhension à enseigner et à leur répartition dans le cycle, puis d'un cycle à l'autre. L'enseignement des stratégies et des processus de compréhension au niveau 2 porte sur ceux qui ont été enseignés à l'ensemble des élèves de la classe au niveau 1. Pendant l'enseignement intensif destiné aux élèves qui rencontrent des difficultés, de nouveaux modelages et de nombreuses occasions d'utiliser les stratégies et les processus de compréhension en contexte sont proposés. Une rétroaction corrective est également offerte. L'enseignement se fait dans la « zone de proche développement » des élèves avec un soutien de type « étayage ».



Six stratégies de compréhension ayant un effet important sur la compréhension

Plusieurs stratégies sont efficaces pour soutenir la compréhension des élèves de 10 à 15 ans. Parmi ces stratégies, les six suivantes sont reconnues pour avoir un effet important. Les enseignants sont invités à en préconiser l'enseignement pour améliorer la compréhension de tous leurs élèves. Ces stratégies peuvent être employées dans toutes les disciplines scolaires, ce qui signifie qu'au secondaire, les enseignants des différentes disciplines pourraient les enseigner en utilisant des textes propres à leur matière :

- 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.

Compréhension de textes dans toutes les disciplines au secondaire

Depuis plusieurs années, un courant de recherche s'intéresse à la littératie dans toutes les disciplines. En ce qui concerne le secondaire, Lee et Spratley (2010) suggèrent aux enseignants spécialistes d'organiser l'enseignement de sorte que les élèves puissent mieux comprendre les textes proposés en classe et mieux apprendre les contenus disciplinaires. Ils insistent sur l'importance d'instaurer et de maintenir une culture d'attentes élevées envers tous les élèves. Voici leurs suggestions :

- véhiculer que lire, c'est donner du sens au texte ;
- offrir un soutien aux élèves pendant qu'ils lisent pour qu'ils comprennent les textes ;
- transférer aux élèves la responsabilité de réfléchir à propos des textes et de les comprendre, en offrant un soutien pendant le travail en grand groupe et en sous-groupe ;
- présenter des activités et une variété de textes portant sur les contenus à apprendre selon une séquence qui permet de construire des connaissances petit à petit et qui favorise l'apprentissage ;
- centrer les échanges verbaux en classe sur la façon dont les élèves s'y sont pris pour comprendre les textes et sur la façon dont ils ont utilisé ce qu'ils ont appris pour réaliser les activités proposées ;
- offrir un soutien suffisant pour que les élèves connaissent le succès et pour qu'ils développent et augmentent leur sentiment de compétence comme lecteurs.



Tableau 14 - Résumé de l'intervention en fonction des sphères en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans

Sphères d'intervention	Description à l'aide d'indicateurs	Comportements observables du lecteur en difficulté	Contextes d'enseignement	Sur quoi l'enseignement doit porter
Motivation et engagement dans les tâches de lecture	Éprouver du plaisir à lire des textes variés	• Évite, aussi souvent que possible, les tâches de lecture. • Ne souhaite pas parler de ses lectures.	• Amener les élèves à vivre des succès en lecture et les célébrer	• Les liens de pertinence • La conception de la lecture
	S'engager activement sur le plan cognitif et persévérer dans les tâches de lecture (mobiliser efficacement les ressources, poursuivre des visées pertinentes en rapport avec le développement de la compétence à lire et les tâches de lecture, interagir avec le texte avant, pendant et après la lecture, etc.)	• Se mobilise peu dans le but de s'améliorer comme lecteur. • A une conception inadéquate de la compétence à lire et de ce qu'est un bon lecteur. • N'a pas une perception juste de lui comme lecteur. • Formule difficilement des buts appropriés pour développer sa compétence. • Se fixe des buts irréalistes pour développer sa compétence. • Utilise des moyens peu adéquats pour poursuivre et atteindre ses buts. • Mène rarement à terme les tâches de lecture proposées en classe. • Interagit peu avec le texte avant, pendant et après la lecture. • Entretient des attributions causales erronées de ses réussites et de ses échecs en lecture.	• Donner accès à des textes intéressants de niveaux de complexité variés • Proposer un environnement riche sur le plan de la littératie • Favoriser l'autorégulation de l'apprentissage • Soutenir les élèves pour qu'ils se connaissent mieux comme lecteurs • Communiquer fréquemment aux élèves leurs progrès • Exprimer des attentes claires et élevées relativement à la participation des élèves et à leur travail cognitif • Démontrer l'importance de la lecture dans la vie citoyenne	• Le choix d'objectifs personnels en lecture et de moyens de les atteindre • Les stratégies métacognitives de gestion de la tâche à réaliser en lecture • La connaissance de soi comme lecteur • Le choix des livres
	Être capable de maîtriser les tâches de lecture et avoir le sentiment de pouvoir les réussir (perceptions de contrôlabilité et de compétence par rapport aux tâches de lecture)	• Exprime un sentiment d'impuissance pour ce qui est de réaliser la tâche pour laquelle il se sent incompetent. • Démonstre son manque de maîtrise des tâches de lecture proposées en classe.	• Augmenter les interactions sociales entre élèves autour de la lecture	
Identification des mots	Identifier correctement les mots dans les divers textes à l'aide d'une variété de stratégies	• 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 audibles¹⁸.	• Utiliser les mots multisyllabiques qui se trouvent dans les textes à lire pour réaliser les tâches scolaires	• Les ressources pour identifier les mots nouveaux (les indices et les stratégies qui s'y rattachent ; les stratégies métacognitives) • Les connaissances nécessaires à l'utilisation des stratégies

18 Par exemple, « Les enfants lisent » donnerait « Les enfants lisant ».



Tableau 14 (suite)

Sphères d'intervention	Description à l'aide d'indicateurs	Comportements observables du lecteur en difficulté	Contextes d'enseignement	Sur quoi l'enseignement doit porter
Fluidité de la lecture orale	Lire oralement des textes variés avec une vitesse, une précision et une expression adéquates	• Lit à une vitesse inadéquate¹⁹ parce qu'il a plusieurs hésitations ou qu'il décode difficilement plusieurs mots du texte. • Fait plusieurs méprises²⁰ lorsqu'il lit. • S'autocorrige rarement lorsqu'il fait des méprises. • Lit rarement par groupes 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 ou lit avec une expression et une intonation inadéquates.	• Proposer de multiples occasions de faire de la lecture orale répétée ou de la lecture orale sans répétition de passages successifs de niveaux de complexité similaires • Faire correspondre les passages à lire au niveau de lecture indépendante ou d'apprentissage des élèves • Offrir de la rétroaction corrective sur les composantes de la fluidité de la lecture orale	• Les stratégies pour lire oralement avec fluidité
Vocabulaire	Connaître le sens des mots de textes variés ²¹	• Ne connaît la signification que de peu de mots en rapport avec le thème exploité dans le texte. • Démonstre une compréhension partielle ou erronée du texte parce que son lexique est limité. • Connaît le sens des mots de textes portant sur certains thèmes qui lui sont familiers ou qui sont liés à ses champs d'intérêt, mais ne connaît pas le sens des mots de textes portant sur d'autres thèmes, par exemple en rapport avec des disciplines scolaires ou portant sur des sujets précis. • Démonstre une compréhension partielle ou erronée de textes en rapport avec les disciplines scolaires, des sujets précis, etc.	• Utiliser principalement les mots extraits des textes à lire pour réaliser les tâches scolaires	• Des mots choisis • Les stratégies qui permettent de comprendre les mots nouveaux
	Connaître et employer correctement le métalangage ²² , c'est-à-dire les mots qui permettent de parler du langage écrit, par exemple « syllabe », « texte courant », « sous-titre » ou « paragraphe »	• Connaît peu ou ne connaît pas le sens du métalangage utilisé en classe. • Réalise inadéquatement les tâches parce qu'il ne comprend pas le métalangage. • Utilise incorrectement le métalangage lors de l'enseignement.		

19 Par exemple, il lit correctement moins de 100 mots par minute.

20 L'élève dit un autre mot que le mot qui est écrit. Les méprises peuvent changer ou non le sens de la phrase ou du texte.

21 Pour observer la capacité de l'élève à comprendre le sens des *mots employés dans les textes proposés en classe*, il est nécessaire de le questionner avant, pendant ou après l'accomplissement de la tâche (mise en situation, activation des connaissances antérieures, questionnement, dialogue pédagogique, etc.).

22 Pour observer la capacité de l'élève à comprendre le sens des *mots propres au métalangage* utilisés en classe, il est nécessaire de le questionner avant, pendant ou après l'enseignement ou la tâche à accomplir (questionnement, activation des connaissances métalinguistiques antérieures, dialogue pédagogique, etc.).



Tableau 14 (suite)

Sphères d'intervention	Description à l'aide d'indicateurs	Comportements observables du lecteur en difficulté	Contextes d'enseignement	Sur quoi l'enseignement doit porter
Vocabulaire (suite)	Recourir efficacement à des stratégies et des indices variés pour trouver le sens des mots dans le texte	• Connaît peu d'indices et de stratégies pour trouver le sens des mots du texte. • Choisit des stratégies ou des indices inappropriés pour trouver le sens des mots. • Utilise inefficacement des stratégies ou des indices, par ailleurs adéquats, pour trouver le sens des mots. • Surutilise des indices ou des stratégies pour trouver le sens des mots. • Le plus souvent, ne trouve pas le sens des mots du texte.		
Compréhension	Connaître et utiliser des stratégies cognitives et métacognitives ²³ variées pour comprendre des textes variés qu'il lit lui-même ou qu'on lui lit	• 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 implicite²⁴. • 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 scolaires²⁵ dont l'information 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.	• Utiliser les textes du niveau scolaire correspondant au groupe d'âge de l'élève²⁶ • Utiliser des textes littéraires de même que ceux provenant des disciplines autres que la langue d'enseignement	• Les stratégies cognitives et métacognitives de compréhension de lecture • Les connaissances nécessaires à l'utilisation des stratégies

23 Pour observer le recours à des stratégies métacognitives, il est nécessaire de questionner l'élève pendant qu'il réalise la tâche ou après (entrevue métacognitive, dialogue pédagogique, questionnaire d'autoévaluation, etc.).

24 Il faut s'assurer, par ailleurs, que l'élève comprend la question et le type de réponse attendue.

25 Par exemple, la réalisation d'une recette, la production d'un rapport de recherche, la préparation à un débat.

26 Il s'agit d'offrir aux élèves des textes dont les sujets sont d'intérêt pour leur âge. Ainsi, on ne propose pas à un élève du premier cycle du secondaire, un texte de quatrième année du primaire.



Enseignement de stratégies

Dans la partie du référentiel portant sur l'intervention en fonction des sphères en lecture, il est question de l'enseignement de stratégies, c'est-à-dire l'enseignement du « comment faire ». Cet enseignement est expliqué ci-après.

Tout d'abord, l'enseignement de stratégies comporte trois parties :

1. Modelage, explication ou démonstration ;
2. Pratique guidée avec rétroaction corrective ;
3. Pratique autonome.

L'enseignement du « comment faire » nécessite la planification d'activités pour chacune des trois étapes de la séquence. Souvent, l'étape de la pratique guidée avec rétroaction corrective est absente. Pourtant, il est essentiel pour les élèves de s'exercer d'abord en recevant une rétroaction qui :

- renforce ce qu'ils font correctement ;
- leur permet de corriger le tir s'ils emploient la stratégie de façon incorrecte ;
- leur offre un soutien pour qu'ils deviennent de plus en plus autonomes dans l'utilisation des stratégies.

Ce n'est qu'à la condition que les élèves utilisent correctement les stratégies enseignées que la pratique autonome permet de développer la compétence à lire. C'est pourquoi la pratique guidée avec rétroaction corrective est si importante.

Plusieurs modelages peuvent être nécessaires pour que tous les élèves comprennent bien comment utiliser les stratégies enseignées et quand le faire. De même, plusieurs occasions de les utiliser en recevant une rétroaction corrective, puis plusieurs occasions de s'exercer de façon autonome peuvent aussi être utiles. Cette séquence peut donc être reprise plusieurs fois. En cours d'année, il est souhaitable d'enseigner de nouveau des stratégies déjà vues pour s'assurer que les élèves n'oublient pas comment les utiliser et quand le faire. De plus, cela rappelle que les apprentissages sont utiles et qu'un nouvel apprentissage, celui d'une autre stratégie par exemple, ne rend pas l'apprentissage précédent désuet ou inutile.



Tableau 15 – L'enseignement de stratégies

Modelage, explication ou démonstration	Pratique guidée avec rétroaction corrective	Pratique autonome
• Rendre la stratégie, les actions cognitives et les pensées explicites • Procéder du plus simple au plus complexe • Établir des liens avec le développement des compétences • Activer les connaissances en établissant des liens avec ce qui a déjà été enseigné ou ce qui est déjà connu • Proposer des exemples et des contre-exemples • Utiliser des contextes variés	• Proposer de multiples occasions de réfléchir sur les actions (cognitives et comportementales) • Varier les contextes de réalisation • Varier la façon d'offrir la rétroaction corrective • Proposer de multiples occasions d'échanger verbalement à propos de la tâche, de la procédure, du processus, des notions, des concepts en jeu • Proposer des tâches et des activités qui se situent dans la zone proximale de développement de l'élève • Offrir de l'étayage	• Proposer de multiples occasions d'utiliser les stratégies dans des contextes variés • Proposer des tâches et des activités qui se situent dans la zone d'apprentissage autonome de l'élève (ni trop facile ni trop difficile)



Communication

Qu'elle soit orale ou écrite, la communication est présente tout au long de la démarche d'intervention. Il est important de définir ce qu'il faut communiquer, les personnes impliquées dans l'exercice de communication, le moment qui est pertinent pour la communication ainsi que les moyens à utiliser pour assurer une communication précise et efficace.

Ce qu'il faut communiquer

Globalement, la communication porte sur les éléments suivants :

- les apprentissages réalisés en fonction des attentes du Programme de formation de l'école québécoise correspondant à l'âge de l'élève ;
- les forces des élèves et les défis à relever ;
- les interventions mises en place pour soutenir les apprentissages, y compris les ajustements dont certains doivent bénéficier pour développer leurs apprentissages en lecture ;
- les progrès accomplis ;
- pour ceux dont les objectifs ont été déterminés à l'intérieur d'une démarche de plan d'intervention, l'information sur les progrès réalisés en fonction de ces objectifs.

Acteurs concernés par la communication

Plusieurs acteurs sont concernés par la communication de l'information : les élèves, leurs parents, les intervenants scolaires et la direction d'école. Cette communication s'avère essentielle à une intervention concertée en vue de soutenir la progression des apprentissages des élèves, particulièrement de ceux qui rencontrent des difficultés. Tous peuvent ainsi diriger leurs efforts vers le même but et contribuer à la prise de décisions, notamment au moment de la démarche de plan d'intervention.

Élèves

La communication avec les élèves est indispensable pour favoriser leur responsabilisation à l'égard des apprentissages. Il est important de les informer le plus fréquemment possible de leurs forces et des défis qu'ils ont à relever pour progresser. Il est aussi important de les impliquer dans les décisions qui les concernent. Les élèves qui disposent d'information précise sur leurs capacités et leurs besoins et qui se sentent écoutés s'engagent davantage dans leurs apprentissages.

Parents

L'information sur les apprentissages réalisés et sur les défis à relever par les élèves doit également être transmise aux parents. Ceux-ci, tout comme les élèves, ont avantage à connaître les résultats des interventions mises en place. Leur rôle ne se limite cependant pas à recevoir de l'information. Il est en effet primordial de les inviter à participer activement aux discussions concernant la façon de soutenir la progression des apprentissages de leur enfant, notamment lors de la démarche de plan d'intervention. Un parent bien informé et impliqué est en mesure de mieux accompagner son enfant dans le développement de ses compétences.



Intervenants scolaires et direction d'école

La communication entre les intervenants scolaires est un autre élément fondamental pour une action concertée visant à augmenter l'efficacité du soutien offert aux élèves. Ainsi, plusieurs enseignants peuvent échanger sur les besoins de certains élèves et sur des façons d'intervenir efficacement auprès d'eux.

Le personnel des services complémentaires (psychologue, orthopédagogue, orthophoniste, etc.) peut aussi apporter de l'information permettant de mieux situer les forces et les difficultés des élèves et suggérer des pistes intéressantes pour l'intervention, notamment lors de la démarche de plan d'intervention, exerçant ainsi un précieux rôle-conseil.

La direction d'école, quant à elle, doit s'assurer que l'information circule et que chacun des acteurs concernés participe à ce processus de communication. Son leadership dans ce domaine est particulièrement important au secondaire, où l'information doit être partagée entre les enseignants de différentes disciplines, l'enseignant-ressource et les autres intervenants des services complémentaires concernés.

Moments où il s'avère pertinent de communiquer

Le plus souvent possible, l'enseignant prend soin de souligner à l'élève les progrès réalisés et les défis qu'il doit relever. Après le dépistage, il l'informe de ses forces et de ses difficultés pour l'amener à s'engager dans un premier défi.

Au moment de l'aide à l'apprentissage, la communication peut se faire pendant et après les activités prévues en lecture. Ainsi, l'enseignant ou un autre intervenant peut échanger avec l'élève lorsque la tâche est en cours d'exécution. Il peut s'agir, notamment au moment de la pratique guidée avec rétroaction corrective, d'échanges informels qui visent à répondre aux besoins qui ressortent pendant le déroulement des activités. Ces échanges favorisent une rétroaction immédiate dirigée vers l'élève et offrent une information relativement à la difficulté observée. La rétroaction peut également servir à encourager un élève qui progresse bien. Il est entendu que cette communication garantit l'ajustement le plus rapide aux apprentissages de l'élève et occupe ainsi une place prépondérante dans son processus d'apprentissage. Après l'analyse d'une ou de plusieurs tâches réalisées, la communication permet d'informer l'élève, ses parents et les différents intervenants concernés des forces et des difficultés de ce dernier.

À certains moments dans l'année scolaire, la communication est obligatoire, puisqu'elle est prescrite par le régime pédagogique. La communication écrite en début d'année ainsi que les bulletins jouent, à leur niveau, un rôle important dans l'expression des progrès réalisés par l'élève qui rencontre des difficultés. À l'arrivée des élèves au secondaire, l'information écrite aide l'enseignant à mieux orienter ses actions dès le début de l'année scolaire.

La réalisation du plan d'intervention constitue un autre moment où la communication s'avère d'une grande importance. L'information partagée lors de cette démarche permet de s'entendre sur les capacités et les besoins de l'élève afin de cibler des objectifs pertinents. Elle favorise aussi des interventions plus cohérentes au cours d'une même année ainsi que d'une année à l'autre.



Communication précise et efficace

L'observation des élèves ainsi que l'utilisation de divers outils de collecte d'information (par exemple des grilles, des entrevues ou des portfolios) et de consignation (par exemple un journal de bord ou un dossier anecdotique) fournissent de l'information précieuse menant à l'exercice du jugement professionnel et deviennent les assises d'une bonne communication. Certains de ces outils, tel le dossier d'apprentissage et d'évaluation, permettent de conserver des pièces justificatives qui illustrent la progression de l'élève en lecture.

À l'intérieur de la démarche d'intervention, les paliers des sphères d'intervention constituent un outil qui favorise une communication efficace de la progression des élèves et qui permet aux enseignants de situer les élèves selon les différents apprentissages liés aux sphères d'intervention, notamment au moment du dépistage. Ainsi, les paliers peuvent soutenir la communication de l'enseignant avec l'élève, avec ses parents et avec les autres intervenants en mettant des mots sur les capacités et les besoins de l'élève qui rencontre des difficultés.

En résumé

La communication est essentielle à l'apprentissage. Plusieurs intervenants sont concernés dans l'exercice de communication ; cela inclut les parents et les élèves eux-mêmes. La communication peut se réaliser à tout moment de la démarche d'intervention et elle doit être fréquente. Après le dépistage, elle témoigne des forces et des difficultés de l'élève en lui permettant de s'engager dans un premier défi. Pendant l'intervention, elle rend compte de la progression de l'élève et informe sur sa réponse à l'intervention. Après l'intervention, elle permet de faire le point en mettant en relief l'ensemble des apprentissages réalisés, tout en informant sur les difficultés qui restent ainsi que sur les décisions qui en découlent. Pour communiquer de façon précise et efficace, l'enseignant doit recueillir des données qui peuvent être interprétées à la lumière des paliers liés aux différentes sphères d'intervention.



Annexe 1

Pistes d'ajustement qui ont pour objet de donner accès
au contenu à apprendre

Préambule

Les pistes d'ajustement qui permettent de soutenir la lecture de textes complexes ou de réaliser des tâches complexes peuvent être utiles en français, langue d'enseignement, et dans les autres disciplines. Cependant, elles ne peuvent pas à elles seules assurer la réussite scolaire des élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage : **il faut leur enseigner les connaissances, les concepts, les procédures, les stratégies, etc.** Il faut donc voir ces pistes d'ajustement comme des moyens de soutenir les élèves en difficulté **à des moments choisis, pour des tâches choisies, pour qu'ils aient accès aux apprentissages.**

Les pistes d'ajustement présentées dans ce document s'inscrivent dans un courant **d'accès universel**, c'est-à-dire que, dès la planification de l'activité, la diversité des besoins des élèves est prise en compte. L'enseignant planifie donc des moyens de soutenir la réussite de tous les élèves au niveau 1 du modèle d'intervention à trois niveaux.

Les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage forment un groupe hétérogène à l'intérieur duquel chaque élève est unique. Les étiquettes ou les catégories ne renseignent pas avec suffisamment de précision sur les besoins de chacun de ces élèves. Il ne semble donc pas utile de proposer des pistes d'ajustement en fonction d'une catégorie d'élèves, par exemple ceux qui présentent un trouble déficitaire de l'attention.

Les suggestions ci-après ont le potentiel de soutenir la réussite de tous les élèves, puisque tous les élèves, même les meilleurs, sont susceptibles de rencontrer des difficultés à un moment ou à un autre dans leur parcours scolaire. **Ces suggestions peuvent donc être proposées à l'ensemble des élèves**, qui pourront les utiliser s'ils en ressentent le besoin, au moment où ils en ont besoin.

Il ne paraît pas approprié de rendre accessibles tous les moyens proposés pour toutes les tâches. **Les intervenants scolaires choisissent** les tâches pour lesquelles les diverses pistes d'ajustement semblent davantage convenir pour soutenir la réussite de tous les élèves.

Des suggestions de pistes d'ajustement en résumé

1. *Proposer des textes de niveaux de complexité variés*
2. *Proposer une version orale de certains textes*
3. *Enregistrer ou schématiser les consignes de tâches complexes ou encore en faire une liste*
4. *Augmenter les connaissances des élèves sur les thèmes exploités dans les textes*
5. *Proposer des versions des textes dont la présentation visuelle est changée*
6. *Proposer des versions des textes dont les mots ou les passages difficiles sont expliqués*
7. *Présenter des organisateurs graphiques non remplis, partiellement remplis ou entièrement remplis pour certains textes*
8. *Accompagner certains textes d'un résumé de qualité*
9. *Expliquer, pour certaines tâches complexes, le genre de réponses attendues*
10. *Présenter des tâches exemplaires comme modèles*
11. *Proposer des tâches partiellement terminées, etc.*



Tableau 16 – Pistes d'ajustement qui ont pour objet de donner accès au contenu à apprendre à partir de textes

Suggestions de pistes d'ajustement	Explications
1. Lorsque plusieurs textes portent sur un même thème, ces textes pourraient être de niveaux de complexité variés .	• Il est normal, même dans une classe ordinaire, que les écarts en lecture entre les élèves soient importants. • Lorsque les textes proposés sont de niveaux de complexité variés, il est possible pour les élèves qui rencontrent des difficultés à lire de choisir un texte qui favorisera leur compréhension du thème.
2. Un certain nombre de textes, notamment les plus importants (dans une unité, par exemple), pourraient être fournis en version orale préenregistrée et accessibles sur une clé USB ou un DVD.	• Plusieurs élèves rencontrent des difficultés à lire les textes proposés en classe. Il pourrait leur être suggéré d'écouter un ou plusieurs textes, tout en ayant la version imprimée sous les yeux pour suivre la lecture orale. • L'écoute d'une lecture orale exemplaire favorise le développement de la compétence à lire – modelage de la fluidité – et donne accès au contenu d'un texte trop difficile pour l'élève. • L'écoute de la lecture pourrait être proposée après la lecture individuelle silencieuse aux élèves qui souhaiteraient entendre une deuxième fois le texte pour mieux le comprendre. • Dans les disciplines autres que le français, de nombreux apprentissages se font en lisant l'information. Ces textes informatifs propres à des disciplines scolaires posent des défis importants à plusieurs élèves, notamment à cause du style, de la quantité d'information à traiter et à retenir ou du vocabulaire et des connaissances qu'il faut posséder pour les comprendre. L'écoute peut, dans ces situations, favoriser l'accès au contenu des textes qui sont nécessaires à la réussite dans les disciplines autres que le français.
3. Pour des tâches choisies, les consignes pourraient être enregistrées, notées sur une liste ou schématisées pour que les élèves puissent les entendre de nouveau avant, pendant ou après la tâche.	• En français et dans les autres disciplines, la compréhension des consignes joue un rôle très important dans la réalisation et la réussite des tâches proposées en classe. Si les élèves pouvaient avoir accès à un enregistrement, à une liste ou à un schéma rappelant les consignes, ils pourraient, de façon autonome, y faire référence de nouveau avant d'entreprendre la tâche pour s'assurer d'avoir retenu toutes les étapes (par exemple, pendant la tâche, lorsqu'ils ne savent plus quoi faire, pour leur permettre de poursuivre et de terminer la tâche ; après la réalisation de la tâche pour s'assurer qu'ils ont bien fait tout ce qu'il y avait à faire et que leur travail satisfait aux exigences).
4. Des extraits audio et vidéo , des ressources en ligne, des liens Internet, des encadrés explicatifs et des listes de livres en rapport avec le thème exploité pourraient être fournis pour proposer différentes façons d' augmenter les connaissances des élèves avant la lecture.	• Plusieurs élèves possèdent peu de connaissances en rapport avec l'un ou l'autre des thèmes exploités en cours d'année, ce qui entraîne une difficulté accrue à comprendre les textes proposés en classe. L'accès à des ressources permet à ces élèves d'augmenter leurs connaissances sur les différents thèmes et favorise la compréhension des textes.
5. Des versions de textes pourraient être fournies avec une présentation visuelle changée . Par exemple, une version pourrait afficher des caractères plus gros et une autre version pourrait être plus courte.	• L'accès au contenu du texte peut être favorisé par une présentation visuelle différente, soit moins chargée (images, graphiques, etc.), moins colorée, plus aérée, avec des caractères plus gros, etc.



Suggestions de pistes d'ajustement	Explications
6. Des versions de textes pourraient expliquer le vocabulaire difficile, les passages complexes et l'information implicite. Par exemple, une version pourrait inclure davantage de détails explicites ; une autre version pourrait présenter des capsules audio qui expliqueraient le lexique difficile, et ainsi de suite.	• Pour certains élèves, les ajustements à la présentation visuelle sont insuffisants pour qu'ils puissent avoir accès au contenu (sens) des textes. • Ces élèves ont besoin d'un soutien différent qui touche l'accès au vocabulaire (qui est expliqué), au sens de parties de texte plus complexes (qui sont expliquées, résumées, soutenues par des images etc.), au sens de l'information implicite (inférences) (information rendue explicite, précisions, exemples, analogies...). • Le vocabulaire nouveau, rare ou important pourrait être expliqué dans un lexique, par des notes de bas de page, dans des bulles explicatives, par une capsule audio pour un texte en format électronique. • Les parties de textes plus complexes pourraient être expliquées par des paraphrases ou des résumés. Des images pourraient soutenir leur contenu. • Les informations implicites et les inférences, pourraient être expliquées ou précisées. L'utilisation d'exemples, d'analogies, de contre-exemples pourrait également soutenir l'accès au sens.
7. Des organiseurs graphiques remplis, partiellement remplis ou non remplis pourraient accompagner des textes choisis pour soutenir la compréhension des élèves.	• Les textes, peu importe leur genre, comportent beaucoup d'information qu'il faut garder en mémoire pour en comprendre le sens. Les organisateurs graphiques permettent à l'élève de structurer l'information ou de la voir une fois qu'elle est organisée, c'est-à-dire une fois que les liens sont rendus visibles. Cette façon de procéder favorise le traitement de l'information et sa rétention, à la fois dans la mémoire de travail et dans la mémoire à long terme. • Les organisateurs graphiques peuvent être utilisés avant la lecture pour indiquer à l'élève l'information importante, diriger son intention de lecture et favoriser la recherche de l'information pertinente. • Les organisateurs graphiques peuvent être utilisés pendant la lecture pour organiser l'information, ce qui, par exemple, libère la mémoire de travail de l'élève et favorise la rétention de l'information et la compréhension des liens entre les diverses parties du texte. • Les organisateurs graphiques peuvent être utilisés après la lecture pour organiser l'information, préparer un résumé, retenir l'information importante et améliorer la compréhension.
8. Des résumés de qualité pourraient accompagner des textes choisis.	• Il est difficile, pour plusieurs élèves, de distinguer l'information importante de l'information moins importante dans les textes proposés en classe. Après la lecture d'un texte, lorsque l'intention est de réaliser une tâche ou d'apprendre un nouveau concept, par exemple, les élèves doivent utiliser et traiter l'information. S'ils traitent toute l'information comme étant d'égale importance ou s'ils ne traitent pas suffisamment d'information, leur compréhension sera inadéquate et la tâche, fort probablement incorrectement réalisée. S'ils ont accès à des résumés de qualité, les élèves pourront vérifier leur compréhension – l'évaluer même – et corriger les mauvaises interprétations, ce qui est susceptible de favoriser leur succès dans les tâches proposées à l'école.



Tableau 16 (suite)

Suggestions de pistes d'ajustement	Explications
9. Dans une deuxième version de certaines tâches choisies, des explications pourraient accompagner les questions ou les consignes pour guider les élèves sur le genre de réponses attendues ²⁶ .	- De nombreux élèves rencontrent des difficultés à interpréter adéquatement la demande et à comprendre les questions, les consignes ou le type de réponses attendues. Cette compréhension agit comme un filtre entre ce que l'on souhaite que l'élève produise et ce qu'il produit, lorsque celui-ci interprète mal ce qu'on attend de lui. Cela pose particulièrement problème lorsqu'on utilise la production de l'élève – sa réponse – pour porter un jugement en évaluation. A-t-on vraiment évalué ce qu'on souhaitait évaluer ou a-t-on plutôt évalué la capacité de l'élève à comprendre la question, la consigne, le type de réponses attendues ? - Une version de la tâche pourrait, par exemple, fournir des pistes aux élèves sur le genre de réponses attendues. Ainsi, les élèves pourraient démontrer leur réelle capacité à réaliser la tâche.
10. Des versions exemplaires, c'est-à-dire servant d'exemples, de travaux d'élèves pourraient être fournies pour des tâches complexes choisies comme la production écrite d'un texte argumentatif, un rapport de recherche ou une résolution de problèmes.	- Les versions exemplaires de travaux d'élèves leur servent lorsqu'ils en ont besoin, c'est-à-dire lorsqu'ils ne peuvent réaliser la tâche de façon autonome. - Les versions exemplaires favorisent la représentation adéquate des attentes de l'enseignant vis-à-vis une tâche donnée. Les exemples de <i>bons</i> travaux d'élèves – qui satisfont aux exigences minimales de la tâche – soutiennent les élèves dans la réalisation de celle-ci parce qu'ils peuvent s'appuyer sur un modèle pour construire leur travail. - Les versions exemplaires de travaux d'élèves soutiennent également la vérification de la tâche, car les élèves peuvent retourner au modèle pour s'assurer que leur travail compte au minimum les mêmes attributs : révision, métacognition. - Les bons élèves peuvent, au besoin, s'en servir pour enrichir leur production.

26 Il s'agit de guider l'élève afin que sa réponse corresponde, le plus possible, à ce qui est demandé. Par exemple, lorsque l'énoncé demande à l'élève d'expliquer un processus, le genre de réponse attendue est une explication. Plusieurs élèves ont besoin d'être guidés dans cette analyse. Il ne s'agit pas d'indiquer à l'élève ce qu'il doit écrire, car souvent plus d'une réponse est possible.



Suggestions de pistes d'ajustement	Explications
11. Certaines tâches complexes choisies pourraient être partiellement terminées.	• Lorsque les tâches comportent plusieurs étapes, certains élèves ont de la difficulté à savoir comment ou par quoi commencer et ils n'arrivent pas à réaliser entièrement ces tâches complexes. Si les premières étapes d'une tâche complexe leur sont fournies, la possibilité qu'ils la terminent avec succès est grandement augmentée. • Lorsqu'on fournit aux élèves une partie de la tâche complexe, on leur propose un modèle dont ils pourront s'inspirer pour réaliser des tâches semblables de façon plus autonome. • Certains élèves ne commencent pas une tâche complexe d'une façon qui leur permettra de la réaliser avec succès. Leur fournir le début de la tâche les soutient au moment de se mettre au travail et de commencer la tâche, ce qui favorise leur engagement dans celle-ci. • Certains élèves, lorsque la tâche présente de nombreuses étapes, semblent dépassés par la quantité d'information à traiter ou par l'ampleur de la tâche. Ils n'arrivent pas à en déterminer les étapes ou les parties. En leur fournissant une partie de la tâche, on leur offre du soutien pour le faire. • Certains élèves montrent une impulsivité cognitive : ils se mettent au travail sans avoir une idée claire de ce qu'il faut faire. D'autres ont une perception erronée de l'apprentissage et cherchent à obtenir la bonne réponse en accordant peu d'importance à la démarche. D'autres encore croient, par exemple, que les problèmes mathématiques se résolvent en moins de cinq minutes. Ces comportements, ces perceptions et ces croyances peuvent nuire à la réussite des élèves. On peut les soutenir en leur fournissant la réponse aux problèmes mathématiques, par exemple. Ils doivent alors travailler à élaborer une démarche pour les résoudre et obtenir la réponse fournie.



Annexe 2

Comment réaliser le dépistage en lecture auprès des élèves de 10 à 15 ans

Le dépistage consiste à recueillir de l'information pour l'ensemble des élèves du groupe-classe au regard de trois sphères d'intervention : l'identification des mots, la fluidité de la lecture orale et la compréhension. Il peut se réaliser à l'aide d'outils variés, par exemple des situations d'apprentissage et d'évaluation ou du matériel édité. Sa planification peut être soutenue par le canevas présenté en annexe²⁷. Les questions suivantes orientent les actions reliées au dépistage :

- L'élève identifie-t-il les mots de façon efficace ?
- La fluidité de la lecture orale est-elle adéquate ?
- La compréhension est-elle adéquate ?

Le dépistage permet de :

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

Pour que le dépistage soit efficace, il doit être réalisé dans un délai raisonnable, soit dans un intervalle d'environ deux semaines. Le soutien d'autres intervenants et une organisation des routines en classe qui favorise le travail autonome des élèves permettent aux enseignants de réaliser le dépistage en quelques jours.

Au primaire, les groupes des classes ordinaires comptent de 25 à 29 élèves, tandis qu'au secondaire, les enseignants voient plusieurs groupes d'élèves, ce qui signifie qu'ils peuvent rencontrer, pour une tâche complète, plus d'une centaine d'élèves. Ces réalités fort différentes requièrent des organisations particulières pour réaliser le dépistage.

Les textes, les livres ou les extraits choisis pour réaliser le dépistage doivent correspondre au niveau scolaire²⁸ du groupe-classe (longueur des phrases, longueur des mots, choix du vocabulaire, thème abordé, etc.)²⁹.

²⁷ Voir l'annexe 3 Canevas pour la planification du dépistage

²⁸ Le niveau scolaire est celui qui correspond à l'âge chronologique de l'élève. Par exemple, pour un élève âgé de 11 ans qui fréquente une classe de 1^{re} année du 3^e cycle, le niveau scolaire est la 1^{re} année du 3^e cycle, peu importe le niveau de développement de la compétence à lire de l'élève.

²⁹ Au Québec, il n'existe pas, à notre connaissance, de niveaux officiels de complexité des textes.



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

L'identification des mots

En évaluant la sphère *identification des mots*, l'enseignant, en collaboration avec d'autres intervenants, cherche, d'une part, à savoir si l'élève connaît des ressources qui vont lui permettre d'identifier des mots nouveaux et, d'autre part, s'il les utilise efficacement en situation de lecture.

Déterminer si l'élève connaît des ressources pour identifier les mots nouveaux

Pour déterminer si l'élève connaît des ressources variées pour identifier les mots nouveaux, l'enseignant peut le questionner. Par exemple, il peut poser la question suivante : « Que fais-tu lorsque tu rencontres un mot difficile pendant que tu lis ? »

Une feuille de consigne peut permettre à l'enseignant de cocher, par exemple, des ressources que l'élève nomme, en utilisant une grille à cet effet. Il peut aussi écrire les réponses de l'élève sur une feuille prévue à cette fin (de type « verbatim »).

Évaluer l'efficacité de l'utilisation de ressources pour identifier les mots nouveaux

Si le questionnement fournit de l'information pertinente en rapport avec les ressources que l'élève connaît, il ne donne pas d'information sur l'efficacité de leur utilisation. Il est nécessaire d'analyser la lecture orale de l'élève de façon à évaluer s'il utilise efficacement les ressources pour identifier les mots nouveaux dans ses lectures.

Pour conserver des traces de ses observations, l'enseignant peut annoter une copie du texte lu par l'élève en marquant les mots sur lesquels il a ralenti et les mots pour lesquels il a utilisé des ressources. Il note aussi ce que l'élève lit effectivement, même lorsque le mot est inventé, par exemple.

Recueillir des pièces justificatives pour l'évaluation de l'identification des mots (et de la fluidité de la lecture orale)

Pour conserver des traces des observations faites, l'enseignant peut annoter une copie du texte ou utiliser une grille d'observation pour chaque élève.

Interpréter l'information recueillie

Pour la sphère d'intervention *identification des mots*, la principale question à laquelle l'enseignant doit répondre est : « L'élève identifie-t-il les mots efficacement pour son niveau scolaire ? » Dans le cas où la réponse est positive, l'élève n'est pas en difficulté. Dans le cas où la réponse est négative, les pistes suivantes vont guider l'interprétation de l'information recueillie. Ces précisions vont soutenir la planification de l'enseignement destiné à tous les élèves et celle de l'enseignement intensif pour les élèves qui rencontrent des difficultés. Elles doivent être communiquées aux intervenants concernés, y compris 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.

La fluidité de la lecture orale

En évaluant la sphère *fluidité de la lecture orale*, l'enseignant cherche, d'une part, à savoir si l'élève lit à une vitesse adéquate et, d'autre part, s'il utilise efficacement les stratégies en rapport avec les autres composantes de la fluidité.

Évaluer la vitesse de la lecture orale

L'appréciation qualitative de la vitesse de la lecture orale fournit une information à la fois valide et pertinente pour réaliser le dépistage et le portrait de la classe en lecture, bien que le calcul du nombre de mots correctement lus par minute puisse également être fait. Pour apprécier qualitativement la vitesse de la lecture orale, l'enseignant indique si elle lui semble adéquate ou non pour le texte proposé.



Évaluer la précision de la lecture orale

La précision de la lecture orale est en relation avec les méprises³⁰ ou les erreurs de l'élève en cours de lecture. On peut évaluer la précision de la lecture orale en calculant le taux de précision, c'est-à-dire le nombre de mots correctement lus par rapport au total de mots contenus dans l'extrait de texte ou le court texte entier que l'élève a lu oralement. Ce taux de précision peut être transformé en pourcentage.

Évaluer les autres composantes de la fluidité de la lecture orale

L'intonation et l'expression adéquates de même que la lecture par groupes de mots signifiants sont d'autres composantes de la fluidité de la lecture orale qu'il est intéressant d'évaluer. Une appréciation qualitative fournit une information valide et pertinente qui permettra de planifier l'intervention auprès de l'élève. Ainsi, l'enseignant indique si l'élève lit ou non oralement avec une intonation et une expression adéquates et s'il lit ou non par groupes de mots signifiants. Dans le cas où l'élève lirait par groupes de mots non signifiants, il peut être intéressant de noter s'il lit généralement mot à mot ou par groupes de deux ou trois mots.

Recueillir des pièces justificatives pour l'évaluation de l'identification des mots (et de la fluidité de la lecture orale)

Pour conserver des traces des observations faites, l'enseignant peut :

- annoter une copie du texte ;
- indiquer une appréciation qualitative en fonction d'une légende pour les différentes composantes de la fluidité de la lecture orale, sur une liste d'élèves ou sur une feuille de consignation individuelle ;
- cocher, sur une grille d'observation³¹, les comportements que l'élève adopte parmi divers comportements liés aux composantes de la fluidité de la lecture orale ;
- noter les résultats des différents calculs (nombre de mots correctement lus par minute et taux de précision) sur une liste des élèves du groupe.

Interpréter l'information recueillie

Pour la sphère d'intervention *fluidité de la lecture orale*, la principale question à laquelle l'enseignant doit répondre est : « L'élève lit-il avec une fluidité adéquate les textes correspondant à son niveau scolaire ? » Dans le cas où la réponse est positive, l'élève n'est pas en difficulté. Dans le cas où la réponse est négative, les questions suivantes vont guider l'interprétation de l'information recueillie. Ces précisions vont soutenir la planification de l'enseignement destiné à tous les élèves et celle de l'enseignement intensif pour les élèves qui rencontrent des difficultés. Elles doivent être communiquées aux intervenants concernés, ainsi qu'à l'élève.

30 Toutes les méprises n'ont pas la même importance. Les plus graves sont celles qui nuisent davantage à la compréhension, soit celles qui changent le sens des mots et celles qui ne respectent pas la syntaxe de la phrase. Quant aux méprises qui ne changent pas le sens des mots et qui respectent la syntaxe de la phrase, la compréhension est moins affectée. Tous les types de méprises sont comptabilisés dans le taux de précision.

31 Voir l'annexe 5 Exemple d'une grille d'observation pour réaliser le dépistage en lecture des élèves de 10 à 15 ans.



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 significatifs ? Si non, lit-il mot à mot, par groupes de deux ou trois mots ?	Si l'élève ne lit pas par groupes de mots significatifs, 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

La compréhension

En évaluant la sphère *compréhension*, l'enseignant cherche à savoir si l'élève :

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

³² Voir l'annexe 1 *Pistes d'ajustements qui ont pour objet de donner accès au contenu à apprendre*



Évaluer la compréhension par le questionnement

Lorsqu'on procède par questionnement, qu'il soit oral ou écrit, quelques questions sont habituellement suffisantes pour savoir si l'élève a une compréhension adéquate du texte ou du livre lu. Les questions doivent cibler plusieurs types de compréhension. Elles doivent permettre d'évaluer la compréhension de l'information explicite et de l'information implicite, et la capacité à élaborer une réponse en établissant des liens entre ses expériences et le contenu du texte³³ :

- L'information explicite qui se trouve à un endroit précis dans le texte, c'est-à-dire celle qui se trouve dans une phrase ou dans un court extrait du texte. Souvent, les mots de la question sont les mêmes que ceux du texte.
- L'information explicite qui se trouve à plus d'un endroit dans le texte. L'élève doit alors identifier les endroits du texte où se trouvent les parties d'une réponse qui comporte plusieurs éléments.
- L'information implicite, qui demande à l'élève de faire une inférence, c'est-à-dire de produire une réponse en utilisant des mots qui ne sont pas dans le texte à partir de l'information qui, elle, se trouve dans le texte.
- L'élaboration (l'interprétation personnelle, les hypothèses, les prédictions, le fait de se mettre dans la peau d'un personnage, etc.), qui permet également d'évaluer la compréhension du texte par l'élève. Le jugement porte alors sur la plausibilité de la réponse de l'élève en rapport avec le contenu du texte. La réponse doit témoigner d'une compréhension des liens entre divers renseignements contenus dans le texte.

Il est suggéré de favoriser les questions ouvertes, dont la réponse demande une courte explication plutôt qu'une réponse se limitant à « oui » ou « non ». De plus, il semble que les questions portant sur les relations (causales ou autres) entre les éléments importants du texte permettent d'évaluer un niveau de compréhension plus élevé que les questions portant sur des éléments descriptifs.

Lorsque le questionnement est oral, il est important que l'intervenant dispose d'une feuille qui lui permette de conserver des traces des réponses de chaque élève. Différents types de fiches s'avèrent utiles pour consigner l'information. L'enseignant peut, par exemple, utiliser une feuille par élève sur laquelle les questions sont inscrites suivies d'un espace pour noter les réponses de l'élève (type « verbatim ») ou encore une grille comportant les éléments de réponses corrects ou possibles qui sont à cocher. À ce moment, il faut noter les réponses correctes et anticiper celles que les élèves pourraient donner et qui sont partielles, incomplètes ou incorrectes.

Évaluer la compréhension par le rappel de texte

Cette façon de faire consiste à demander à l'élève de rappeler le contenu du texte. Souvent, la question de départ ressemble à la suivante : « Peux-tu dire de quoi parlait le texte que tu viens de lire ? » Il est important d'informer l'élève des intentions poursuivies, soit d'évaluer sa compréhension, afin qu'il fasse un rappel complet et précis.

³³ Selon les participants aux mises à l'essai, les questions portant sur la compréhension de l'information implicite et sur la capacité à élaborer une réponse à partir de l'information contenue dans le texte sont celles qui permettent d'identifier le plus efficacement les élèves qui auront besoin de soutien pour comprendre les textes proposés en classe.



Il est possible, lorsque l'élève fait un rappel très bref, de le soutenir en lui posant des questions comme « Est-ce que c'est tout ? », « Est-il arrivé autre chose ? », « Y a-t-il de l'information importante que tu n'as pas encore dite ? ». Les questions ont pour objet de soutenir le rappel pour que l'élève démontre sa compréhension : elles ne doivent pas porter sur l'information du texte.

Entre le rappel oral et le rappel écrit, le rappel oral s'avère l'option la plus intéressante, parce que le rappel écrit peut présenter des obstacles supplémentaires pour les élèves qui rencontrent des difficultés en écriture.

Le rappel d'un texte narratif s'avère un choix intéressant : les autres genres de textes (argumentatifs ou courants, par exemple) peuvent être plus difficiles à résumer, surtout si le résumé n'a pas fait l'objet d'un enseignement spécifique.

Pour consigner l'information lors du rappel de texte, plusieurs méthodes s'avèrent intéressantes :

- apprécier qualitativement le rappel en indiquant s'il démontre que l'élève a compris l'essentiel du texte ou non (énoncé à cocher) ;
- évaluer quantitativement les informations importantes du texte en dénombrant celles qui sont rappelées par l'élève parmi une liste préalablement élaborée ;
- évaluer le rappel en indiquant s'il contient les éléments de la structure (schéma narratif, par exemple).

Déterminer si l'élève connaît des stratégies cognitives et métacognitives qui favorisent la compréhension

Pour déterminer si l'élève connaît des stratégies cognitives permettant de comprendre les textes proposés en classe, l'enseignant peut le questionner. Ce questionnement peut être oral ou écrit. L'élève peut aussi indiquer s'il utilise parfois, souvent, très souvent ou s'il n'utilise jamais des stratégies décrites dans un énoncé. Par exemple, « Avant de lire un texte, je survole le titre, les sous-titres, les illustrations ».

Les élèves utilisent des stratégies pour résoudre les problèmes de compréhension d'un mot, d'une phrase, d'un paragraphe ou d'un court passage ou même d'un texte en entier. Au moment du dépistage, il est intéressant de savoir si les élèves possèdent un répertoire de stratégies. Par exemple, l'enseignant peut poser les questions suivantes :

- Pour des mots non compris : « 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 ? » ou « Que conseillerais-tu de faire à un autre élève qui ne comprend pas le sens d'un mot ou de tel mot ? » (le pointer dans le texte).
- Pour une phrase, un paragraphe ou un court passage non compris : « Que fais-tu pour t'assurer que tu as bien compris le sens d'un passage du texte ? » ou « 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 ? »
- Pour un texte entier non compris : « Quelles stratégies utilises-tu pour t'assurer d'une compréhension adéquate d'un texte ? » ou « Que suggérerais-tu à un autre élève pour s'assurer qu'il comprend bien le sens d'un texte ? »



Pour déterminer si l'élève connaît des stratégies métacognitives permettant de gérer la compréhension des textes et d'évaluer sa démarche de lecteur, on peut le questionner. Des questions comme les suivantes permettent de savoir si l'élève connaît de telles stratégies. Le questionnement peut être oral ou écrit :

- « Arrives-tu facilement, moyennement facilement ou difficilement à identifier les pertes de compréhension ? Explique. »
- « Est-ce que tu trouves que tu es efficace pour retrouver le sens lorsque tu l'as perdu ? Pourquoi affirmes-tu cela ? »
- « As-tu fait tout ce que tu pouvais faire pour bien comprendre ce texte ? Si non, qu'aurais-tu pu faire d'autre »
- « 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 ? »
- « As-tu utilisé davantage de moyens pour mieux comprendre le texte que la dernière fois ? Explique. »

Évaluer l'efficacité de l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives qui favorisent la compréhension

L'efficacité de l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives peut être appréciée par l'évaluation de la compréhension, puisque les élèves doivent mobiliser ces stratégies efficacement pour comprendre les textes proposés en classe. Les élèves qui n'ont pas une compréhension adéquate ont besoin de soutien, d'une part, pour augmenter leur répertoire de stratégies cognitives et métacognitives et, d'autre part, pour que leur utilisation des stratégies favorise une compréhension adéquate.

Recueillir des pièces justificatives pour l'évaluation de la compréhension

Pour conserver des traces de ses observations, l'enseignant peut utiliser une fiche de consignation sur laquelle il coche les stratégies que l'élève nomme parmi une liste préalablement établie (grille). L'enseignant peut aussi écrire les réponses de l'élève sur une feuille prévue à cet effet (type « verbatim ») ou utiliser un questionnaire rempli par l'élève.

Interpréter l'information recueillie

Pour la sphère d'intervention *compréhension*, la principale question à laquelle l'enseignant doit répondre est : « L'élève a-t-il une compréhension adéquate des textes pour son niveau scolaire ? » Dans le cas où la réponse est positive, l'élève n'est pas en difficulté. Dans le cas où la réponse est négative, les pistes présentées dans le tableau qui suit vont guider l'interprétation de l'information recueillie. Ces précisions vont soutenir la planification de l'enseignement destiné à tous les élèves et celle de l'enseignement intensif pour les élèves qui rencontrent des difficultés. Elles doivent être communiquées aux intervenants concernés et à l'élève.



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

Choisir des textes pour évaluer la compréhension

Pour évaluer la compréhension des élèves, on peut proposer le même texte à tous les élèves du groupe. Il est également possible d'offrir un choix limité, par exemple deux ou trois courts textes différents dont les niveaux de complexité sont équivalents et qui portent sur des sujets différents afin que les élèves puissent choisir celui qui les intéresse davantage. Il semble que, dans ces conditions, les élèves comprennent mieux.

La compréhension des textes narratifs est habituellement meilleure que celle des autres genres de textes, ce qui signifie que ces derniers peuvent présenter des niveaux de complexité plus élevés. Cependant, tous les genres de textes (ceux enseignés en classe) peuvent être utilisés pour évaluer la compréhension des élèves.

Il peut s'avérer intéressant d'opter pour des textes courts (de deux ou trois pages, par exemple) pour limiter la durée du dépistage pour l'ensemble du groupe. L'évaluation sera tout aussi valide que si on utilisait un texte beaucoup plus long.

Généralement, les élèves comprennent mieux les textes lorsqu'ils les lisent silencieusement plutôt qu'à voix haute. Par contre, dans un souci d'efficacité, le même texte pourrait servir à évaluer les trois sphères d'intervention : l'identification des mots, la fluidité de la lecture orale et la compréhension. À ce moment, l'élève lit le début du texte à voix haute pour que l'enseignant puisse évaluer la fluidité de sa lecture orale et l'identification des mots. Il poursuit ensuite sa lecture silencieusement.



Annexe 3

Canevas pour la planification du dépistage

Classe de : _____ Niveau scolaire : _____

Tableau 21 – Canevas pour planifier le dépistage en lecture

Date	Heure (et durée prévue)	Lieu et organisation (regroupement des élèves, autre intervenant, etc.)	Sphères d'intervention	Outil et matériel d'évaluation à prévoir	✓
			Identification des mots		
			Fluidité		
			Compréhension		



Annexe 4

Portrait de la classe en lecture

Il existe plusieurs modèles de portraits de la classe. Nous en présentons deux : le portrait de la classe en fonction des paliers des sphères d'intervention et le portrait de la classe en fonction des sphères d'intervention.

Portrait de la classe en fonction des paliers des sphères d'intervention

Le portrait de la classe en fonction des paliers des sphères d'intervention permet, à la fois, d'identifier les forces et les défis d'un groupe d'élèves et d'en avoir une vue d'ensemble. Les forces et les défis de chacun des élèves étant indiqués, ce portrait de la classe offre également une vue d'ensemble par élève.

Consignes pour remplir le portrait de la classe en fonction des paliers des sphères d'intervention

Pour chaque sphère d'intervention, indiquez le palier correspondant au niveau de lecture de l'élève. Il est possible d'utiliser un code de couleurs pour visualiser rapidement les besoins des élèves et pour planifier l'enseignement en les prenant en compte. Il est suggéré de surligner les cases en utilisant la couleur rouge pour indiquer les difficultés les plus marquées, soit les paliers 1 et 2, et la couleur jaune pour les difficultés moins importantes, soit le palier 3.

Interprétation du portrait de la classe en fonction des paliers des sphères d'intervention

La lecture verticale du portrait de la classe en fonction des paliers des sphères d'intervention permet d'identifier les forces et les défis du groupe d'élèves. D'une part, le calcul de la somme du nombre d'élèves qui rencontrent des difficultés importantes, les paliers 1, 2 et 3, est effectué pour chaque sphère d'intervention. Le nombre obtenu indique l'ampleur des défis en rapport avec cette sphère d'intervention pour l'ensemble du groupe. Ainsi, au moment de la planification de l'enseignement offert à tous les élèves (niveau 1 du modèle d'intervention à trois niveaux), des actions sont prévues pour soutenir le développement des sphères d'intervention qui posent des défis à une grande proportion des élèves du groupe. Par ailleurs, le calcul de la somme du nombre d'élèves qui ne rencontrent pas de difficulté, les paliers 4 et 5, est effectué pour chaque sphère d'intervention. Ainsi, les forces du groupe peuvent être soulignées et célébrées.

La lecture horizontale du portrait de la classe en fonction des paliers des sphères d'intervention permet d'identifier les forces et les défis de chaque élève du groupe. Un élève présentant un profil *clair*, c'est-à-dire sans couleur rouge ou jaune, ne connaît pas de difficulté importante en lecture. Au contraire, un élève présentant un profil coloré a des difficultés importantes qu'il faut prendre en compte au moment de la planification de l'enseignement aux niveaux 1 et 2 du modèle d'intervention, en fonction de ses besoins.

Portrait de la classe en fonction des sphères d'intervention

Le portrait de la classe en fonction des sphères d'intervention offre une vue d'ensemble des forces et des défis des élèves du groupe en un coup d'œil. Il facilite la formation de sous-groupes d'élèves qui présentent des besoins semblables pour l'enseignement intensif.

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

Tableau 22 - Exemple fictif d'un portrait de la classe en fonction des paliers des sphères d'intervention en lecture

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		
22. Xavier	4	5	5		
23. Francis	5	5	4		
24. Rosalie	3	3	3		
25. Marc	5	4	5		
26. Aurélie	4	5	5		
27. Pierre-Alexandre	4	4	3		
28. Carolane	5	5	5		
29. Élodie	3	3	4		
Total d'élèves qui présentent des besoins pour cette sphère d'intervention	7	7	6		



Consignes pour remplir le portrait de la classe en fonction des sphères d'intervention

Pour chaque sphère d'intervention, indiquez le prénom de l'élève dans la case appropriée. Si la sphère d'intervention représente une force pour l'élève, inscrivez son prénom dans la case « + » ; s'il s'agit plutôt d'une difficulté pour lui, inscrivez son prénom dans la case « - ». Le prénom de l'élève ne peut être inscrit sur la ligne médiane. Il faut trancher : l'élève est-il en difficulté ou non ?

Tableau 23 - Exemple fictif d'un portrait de la classe en fonction des sphères d'intervention

1 Identification des mots	+ Lucie, Arnaud, Steve, Julie, Cybelle, Luis, Lili-Rose, Antoine, Maude, Étienne, Léa, Jeanne, Éric, Louis-Philippe, Laura, Xavier, Francis, Marc, Aurélie, Carolane	- Julien, Pierre-Luc, Louis-Alexandre, Rosalie, Alice, Élodie
2 Fluidité de la lecture orale	+ Lucie, Arnaud, Steve, Julie, Cybelle, Luis, Lili-Rose, Antoine, Maude, Étienne, Léa, Jeanne, Éric, Louis-Philippe, Laura, Xavier, Francis, Marc, Aurélie, Pierre-Alexandre, Carolane	- Julien, Pierre-Luc, Rosalie, Alice, Océane, Élodie
3 Compréhension	+ Lucie, Arnaud, Steve, Julie, Cybelle, Luis, Lili-Rose, Antoine, Maude, Étienne, Léa, Jeanne, Éric, Louis-Philippe, Laura, Xavier, Francis, Marc, Aurélie, Pierre-Alexandre, Carolane	- Julien, Pierre-Luc, Louis-Alexandre, Rosalie, Andréanne, Pierre-Alexandre
4 Vocabulaire	+	-
5 Motivation et engagement dans les tâches de lecture	+	-

Interprétation du portrait de la classe en fonction des sphères d'intervention

L'ampleur des forces des élèves du groupe correspond au nombre, plus ou moins grand, d'élèves dont les prénoms sont inscrits dans les cases « + » vis-à-vis de chaque sphère d'intervention. Il en va de même pour l'ampleur des difficultés rencontrées par les élèves du groupe dont les prénoms sont inscrits dans les cases « - ».

Parce que les prénoms des élèves inscrits dans les cases « - » sont rattachés à une sphère d'intervention, la formation de sous-groupes composés d'élèves qui présentent des besoins semblables est facilitée.



Annexe 5

Exemple d'une grille d'observation pour réaliser le
dépistage en lecture auprès des élèves de 10 à 15 ans

Consigne pour remplir la grille d'observation en vue du dépistage en lecture auprès des élèves de 10 à 15 ans

L'enseignant coche la case à droite du comportement observé pendant que l'élève réalise les tâches proposées pour effectuer le dépistage en lecture. Il indique dans le cercle le numéro du palier³⁴ correspondant au niveau de lecture de l'élève.

Nom de l'élève : _____ Date : _____

Identification des mots

Lecteur efficace		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 ³⁵ .	

Fluidité de la lecture orale

Lecteur efficace		Lecteur en difficulté	
• Lit à une vitesse adéquate.		• Lit à une vitesse inadéquate ³⁶ parce qu'il a plusieurs hésitations ou parce qu'il décode difficilement plusieurs mots du texte.	
• Fait rarement des méprises.		• Fait plusieurs méprises ³⁷ lorsqu'il lit.	
• S'autocorrige adéquatement lorsqu'il fait des méprises.		• S'autocorrige rarement lorsqu'il fait des méprises.	
• Lit par groupes de mots signifiants.		• Lit rarement par groupes de mots signifiants.	
• Tient compte de la ponctuation et lit 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 avec une expression et une intonation adéquates.		• Lit sur un ton monocorde avec peu d'expression ou aucune expression ou lit avec une expression et une intonation inadéquates.	

34 Voir l'annexe 6 *Paliers des sphères d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*

35 Par exemple, au lieu de lire « Les enfants lisent », l'élève lit « Les enfants lisant ».

36 Par exemple, il lit correctement moins de 100 mots par minute.

37 L'élève dit un autre mot que le mot qui est écrit. Les méprises peuvent changer ou non le sens de la phrase ou du texte.



Compréhension

Lecteur efficace		Lecteur en difficulté	
• Énumère plusieurs stratégies pour comprendre les textes.		• Énumère peu de stratégies pour comprendre les textes.	
• Utilise efficacement des stratégies variées pour comprendre les textes.		• Utilise peu de stratégies pour comprendre les textes.	
		• Surutilise quelques stratégies de compréhension.	
• Choisit des stratégies appropriées pour comprendre les textes.		• Choisit des stratégies inappropriées pour comprendre les textes.	
		• Utilise inefficacement des stratégies de compréhension par ailleurs adéquates.	
• Répond de façon appropriée aux questions de compréhension portant sur l'information explicite et implicite.		• Répond partiellement ou de façon inappropriée aux questions de compréhension portant sur l'information explicite et implicite ³⁸ .	
• Reformule adéquatement des extraits du texte.		• Reformule difficilement ou de façon inappropriée des extraits du texte.	
• Résume adéquatement le texte.		• Résume le texte en partie ou de manière erronée.	
• Réalise correctement les tâches scolaires dont les informations ou les consignes proviennent de textes.		• Accomplit partiellement ou incorrectement les tâches scolaires ³⁹ dont les informations ou les consignes proviennent de textes.	
• Interrompt sa lecture lorsqu'il y a perte de compréhension et utilise des moyens efficaces pour la retrouver.		• 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 les types de textes enseignés en classe.		• Démonstre une compréhension adéquate pour certains types de textes, mais inadéquate pour d'autres textes lus en classe.	

38 Il faut s'assurer par ailleurs que l'élève comprend la question et le type de réponse attendue.

39 Par exemple, la réalisation d'une recette, la production d'un rapport de recherche ou la préparation à un débat.



Annexe 6

Paliers des sphères d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans

Les différents paliers comportent cinq échelons établis sous forme de portraits d'ensemble. Chaque échelon comprend des indicateurs ou des manifestations typiques que l'on peut observer chez les élèves et qui sont susceptibles de témoigner de l'atteinte des échelons. La description de chacun de ces échelons suppose que des choix ont inévitablement été effectués dans le but de ne conserver que les aspects les plus représentatifs. Il est nécessaire de préciser que les différents échelons ont un caractère inclusif, c'est-à-dire que tout ce qui a été acquis aux échelons inférieurs n'est pas répété dans les descriptions des échelons supérieurs.

Les échelons 1, 2 et 3 présentent différents portraits d'élèves susceptibles de bénéficier d'un enseignement intensif. L'échelon 4 offre un portrait des élèves qui pourraient bénéficier d'une aide ponctuelle de type « récupération ». L'échelon 5 donne un portrait des élèves qui progressent de façon satisfaisante en lecture avec un enseignement efficace proposé à l'ensemble des élèves du groupe.

Le premier paragraphe de chaque échelon a un caractère plus englobant et présente les caractéristiques générales propres à cet échelon. Les énoncés qui suivent concourent à les expliciter.

Puisque les descriptions des échelons sont relativement courtes, elles ne sauraient présenter tous les aspects à considérer pour évaluer chacune des sphères d'intervention de manière détaillée.

Des moyens⁴⁰ et des outils d'évaluation⁴¹ variés s'avèrent aussi nécessaires à l'utilisation des paliers, par exemple lorsqu'il s'agit de colliger des données de manière précise et complète. En évaluation, l'enseignant fonde son jugement sur des données suffisantes, valides et pertinentes, en s'appuyant généralement sur les tâches les plus récentes réalisées par l'élève de la façon la plus autonome possible. L'enseignant offre donc à ses élèves des occasions fréquentes et variées de démontrer leurs apprentissages. Il est ainsi invité à construire son jugement progressivement et à le mettre à jour au besoin lorsqu'il recueille une nouvelle information. Il compare ensuite les données recueillies avec ce qui est décrit à l'intérieur des échelons des paliers. Il s'assure que les apprentissages réalisés par l'élève correspondent à l'idée globale ou au portrait type qui se dégage de l'échelon.

⁴⁰ Par exemple, une épreuve (ou un examen écrit), une entrevue, une observation.

⁴¹ Par exemple, des grilles d'évaluation diverses, des outils de consignation.



Tableau 24 – Précisions sur la nature et l'utilité des paliers des sphères d'intervention

Les paliers sont...	Les paliers ne sont pas...
• des outils servant à situer l'élève par rapport à des apprentissages clés en lecture • des instruments permettant d'ajuster l'intervention auprès des élèves qui rencontrent des difficultés • un moyen d'illustrer sur un continuum la progression d'un élève qui rencontre des difficultés en lecture • des outils permettant aux élèves qui rencontrent des difficultés de prendre conscience de leurs forces ainsi que des défis qu'il leur reste à relever • des références sur lesquelles s'appuyer au moment des différentes communications avec les élèves et les parents (plan d'intervention, bulletin, etc.)	• un condensé de la démarche proposée ou des interventions à réaliser auprès des élèves qui rencontrent des difficultés • des outils de prise d'information ou de correction d'une tâche réalisée par les élèves, comme les grilles d'évaluation sous forme de listes de vérification : ils sont plutôt des outils servant à l'exercice du jugement • des outils à utiliser de façon analytique, en associant point par point les données colligées pour un élève à chacune des descriptions d'un échelon • des outils à utiliser tels quels dans les communications destinées aux parents • des descriptions complètes des caractéristiques des différentes sphères d'intervention



Tableau 25 – Paliers de la sphère d'intervention *Motivation et engagement dans les tâches de lecture*

En lecture, lorsqu'il réalise des tâches correspondant à son âge, l'élève...				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Préfère ne pas lire : évite le plus possible les situations où il doit lire	Lit rarement ou seulement si c'est obligatoire	Lit dans le seul but de répondre aux attentes de façon minimale	Lit principalement si le sujet est directement lié à ses champs d'intérêt ou se restreint à un genre littéraire en particulier	Lit différents types de textes
Fuit les situations où il doit lire : n'amorce pas la tâche à réaliser ou l'abandonne sans la mener à terme. Ne montre pas de curiosité ou d'intérêt par rapport à la lecture. Ne se fixe pas d'objectifs à atteindre en lecture. A une perception inadéquate de la compétence à lire et de ce qu'est un bon lecteur.	S'engage dans des tâches de lecture sans systématiquement les mener à terme. Adopte un ou des objectifs immédiats liés à la tâche et proposés par l'enseignant. Attribue ses réussites ou ses difficultés en lecture à des facteurs externes. N'a pas une perception juste de lui-même comme lecteur.	S'engage passivement dans les tâches de lecture, mais les mène généralement à terme. Se fixe un ou des objectifs, qui visent minimalement à réaliser les tâches demandées. Comprend l'importance de la lecture pour réussir sur le plan scolaire sans toutefois utiliser des moyens adéquats pour développer sa lecture de façon satisfaisante.	S'engage parfois activement dans les tâches de lecture en fonction de la situation proposée et de la perception du degré de contrôle qu'il a sur cette situation. Mène généralement à terme les tâches de lecture entreprises. Se fixe un ou des objectifs en lecture et utilise certains moyens suggérés pour les atteindre.	S'engage la plupart du temps de manière active dans les tâches de lecture. Se fixe des objectifs en lecture et utilise des moyens pour les atteindre. Recherche les situations où il aura l'occasion de lire. A une perception adéquate de la compétence à lire et de ce qu'est un bon lecteur. A une compréhension relativement juste de ses forces et des défis à relever. Comprend que sa réussite ou son échec dépend des efforts investis et des stratégies employées pour réaliser les tâches de lecture.
Pistes d'intervention ciblées en fonction des paliers				
• Établir les liens de pertinence • Enseigner la conception de la lecture (ce que signifie être un bon lecteur au 3^e cycle du primaire ou au 1^{er} cycle du secondaire, selon le cycle correspondant à l'âge chronologique de l'élève) • Enseigner aux élèves à se fixer des objectifs personnels en lecture et à choisir des moyens de les atteindre • Soutenir les élèves pour qu'ils se connaissent mieux comme lecteurs • Communiquer fréquemment aux élèves leurs progrès en lecture • Exprimer des attentes claires et élevées relativement à la participation de l'élève et à son travail cognitif • Proposer un environnement riche sur le plan de la littératie • Démontrer l'importance de la lecture dans la vie citoyenne • Enseigner les stratégies métacognitives de gestion de la tâche à réaliser en lecture				
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.				



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
<i>N'identifie pas la plupart des mots du texte</i>	<i>Identifie correctement la majorité des mots courts du texte</i>	<i>Identifie correctement la majorité des mots du texte selon le contexte</i>	<i>Identifie correctement la plupart des mots de textes variés</i>	<i>Identifie correctement les mots de textes variés</i>
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.				
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.				

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



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

En lecture orale, lorsqu'il lit des textes correspondant à son âge, l'élève...				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Lit avec grande difficulté et de manière imprécise	Lit avec difficulté, souvent de manière imprécise	Lit avec une certaine aisance	Lit avec aisance selon le contexte	Lit avec aisance sans égard au contexte
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.				
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.				
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.



Tableau 28 - Paliers de la sphère d'intervention *Vocabulaire*

Lorsqu'il lit des textes correspondant à son âge, l'élève...				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Démontre une compréhension de peu de mots, son vocabulaire étant limité	Démontre une compréhension approximative de certains mots du texte	Démontre, selon le contexte, une compréhension appropriée de la plupart des mots du texte	Démontre une compréhension appropriée de la plupart des mots du texte	Démontre une compréhension approfondie de l'ensemble des mots du texte
Connaît la signification d'un nombre limité de mots, notamment ceux qui relèvent du métalangage ⁴⁵ . Avec de l'aide, utilise certaines stratégies ⁴⁶ parmi celles enseignées pour trouver le sens d'un mot.	Connaît la signification de certains mots. Comprend difficilement que certains mots peuvent avoir différentes significations selon le contexte. Utilise peu de stratégies parmi celles enseignées pour trouver le sens des mots ou les utilise inefficacement.	Connaît la signification de plusieurs mots en fonction de la familiarité qu'il a avec le sujet ou de ses champs d'intérêt. Lorsqu'on l'invite à le faire, utilise des stratégies parmi celles enseignées pour trouver le sens des mots du texte.	Connaît la signification de la plupart des mots du texte, à l'exception de certains mots abstraits ou spécialisés, notamment ceux propres à une discipline scolaire ou à son métalangage. Choisit et utilise des stratégies parmi celles enseignées pour trouver le sens des mots du texte.	Connaît la signification de la majorité des mots du texte : son vocabulaire est étendu. Comprend le métalangage utilisé dans les consignes. Choisit des stratégies appropriées pour trouver le sens des mots selon le contexte et les utilise efficacement.
Pistes d'intervention ciblées en fonction des paliers				
- Enseigner le sens du métalangage - Enseigner le sens des mots dont la compréhension est essentielle à la compréhension générale des apprentissages à réaliser (les mots importants pour comprendre un texte, un thème, une discipline scolaire) - Enseigner les ressources permettant de comprendre les mots nouveaux				
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.				

45 Le métalangage correspond aux mots utilisés pour enseigner la langue écrite, par exemple les mots « titre », « syllabe », « paragraphe » et « stratégie ».

46 Les stratégies sont notamment la recherche d'indices (contextuel, syntaxique, morphologique ou graphique) et l'utilisation de ressources et d'outils de référence.



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.



Annexe 7

Formation des sous-groupes d'élèves pour l'enseignement intensif

Après avoir réalisé le portrait de la classe en lecture, l'interprétation de l'information recueillie permet de former deux sous-groupes d'élèves qui présentent des besoins semblables en relation avec les sphères d'intervention et qui ont besoin de plus d'enseignement pour développer la lecture de façon satisfaisante.

Le premier sous-groupe rassemble les élèves qui ont le plus de difficultés, soit ceux qui ont des difficultés importantes pour les sphères d'intervention « identification des mots », « fluidité » et « compréhension », telles qu'elles ont été identifiées au moment du dépistage. Pour ces élèves, l'intervention portera sur l'ensemble des cinq sphères d'intervention.

Le second sous-groupe rassemble les élèves qui ont des difficultés principalement dans la sphère d'intervention « compréhension », telle qu'elles ont été identifiées au moment du dépistage. Pour ces élèves, l'intervention portera sur les sphères d'intervention « vocabulaire » et « compréhension ».

Les sous-groupes doivent compter de trois à cinq élèves⁵⁰ environ. Il faut résister à la tentation d'agrandir les sous-groupes et opter plutôt pour une solution de rechange comme former un sous-groupe additionnel composé d'élèves à qui l'enseignement sera offert en collaboration et en alternance avec un autre intervenant, l'orthopédagogue par exemple.

Consigne relative à la formation de sous-groupes d'élèves pour l'enseignement intensif en lecture

Inscrivez les prénoms des élèves qui bénéficieront de l'enseignement intensif en lecture dans le sous-groupe correspondant à leurs besoins pédagogiques, tels qu'ils ont été identifiés au moment du dépistage.

Tableau 30 – Formation des sous-groupes d'élèves pour l'enseignement intensif en lecture

	Premier sous-groupe d'élèves	Deuxième sous-groupe d'élèves
Besoins pédagogiques	• Identification des mots • Fluidité de la lecture orale • Compréhension • Motivation et engagement dans les tâches de lecture • Vocabulaire	• Compréhension • Vocabulaire • Motivation et engagement dans les tâches de lecture
Nom des élèves		

⁵⁰ Il est important que chaque sous-groupe ne compte pas plus de cinq élèves, car le rapport de un intervenant pour cinq élèves contribue à augmenter l'intensité de l'intervention. De plus, un tel rapport assure une proximité physique souhaitable au moment de l'enseignement intensif, le niveau 2 du modèle d'intervention à trois niveaux.



Annexe 8

Questions pour soutenir la planification
de l'enseignement intensif

Les questions suivantes constituent des pistes pour soutenir l'enseignant dans la planification de l'enseignement intensif offert à des sous-groupes d'élèves en classe.

Tableau 31 – Questions pour soutenir la planification de l'enseignement intensif

Organisation	• Où l'enseignement en sous-groupe se déroulera-t-il dans la classe ? (Prévoir une table, des chaises, etc.) • Combien de temps chaque rencontre durera-t-elle ? • Combien de fois par semaine ou par cycle les rencontres auront-elles lieu ? • Qui fera l'enseignement aux sous-groupes d'élèves ? Y aura-t-il un partage de responsabilités ? • Que feront les autres élèves ? Comment développer l'autonomie des élèves ?
Planification globale	• Quels élèves bénéficieront de l'enseignement intensif ? • Quels seront les thèmes, les notions et les stratégies qui devront être enseignés pour répondre aux besoins des élèves qui rencontrent des difficultés ? • Quelle séquence d'enseignement serait pertinente pour favoriser l'apprentissage des élèves ? • Comment suivre les progrès des élèves ? Comment les traces seront-elles conservées ?
Planification détaillée	• Comment chaque rencontre se déroulera-t-elle ? • Quel matériel sera utilisé ? • Quelles activités seront proposées aux élèves ? Que fera l'enseignant ? Que feront les élèves ? • Quels liens peuvent être faits avec le développement de la compétence à lire ? Les connaissances des élèves ? La vie de classe ou d'autres apprentissages ? • Comment le modelage s'effectuera-t-il ? La pratique guidée ? La pratique autonome ? • Comment les élèves recevront-ils de la rétroaction corrective ? • Comment les élèves pourront-ils s'autoévaluer ? • Quelle information pourra être recueillie pour nourrir le jugement professionnel sur le développement de la compétence à lire de chaque élève ?



Annexe 9

Analyse prévisionnelle des difficultés que peut présenter une tâche scolaire

Intentions pédagogiques

- Pouvoir repérer les difficultés que peuvent présenter les tâches scolaires proposées en classe pour certains élèves.
- Établir des liens, lorsqu'il est pertinent de le faire, avec le dépistage et le portrait de la classe, c'est-à-dire les besoins des élèves déterminés en fonction des sphères d'intervention.
- Proposer des façons de soutenir la réalisation des tâches scolaires proposées en classe pour que tous les élèves puissent les réussir.

Analyse de la tâche scolaire

- En prévoyant à l'avance les défis que présente la tâche proposée, il est possible de prévoir la meilleure façon d'en favoriser la réussite par tous les élèves.
- Il est suggéré d'analyser la tâche scolaire en trois temps. D'abord, il s'agit d'analyser les aspects propres à la discipline, puis les aspects liés à la compréhension de la langue. Enfin, il faut prendre en compte ceux liés aux difficultés non spécifiques souvent présentes chez les élèves en difficulté, puisqu'elles peuvent nuire considérablement à la réalisation et à la réussite de la tâche.

Tableau 32 - L'analyse prévisionnelle des difficultés que peut présenter une tâche scolaire

Discipline	Langue	Difficultés non spécifiques à la lecture
• Concepts et processus en jeu • Stratégies nécessaires • Ressources requises • Sphères d'intervention en lecture	• Connaissances sur le thème • Référents • Mots qui ont plus d'une signification • Mots essentiels à la compréhension de la tâche • Information utile, superflue, etc.	• Perception visuelle • Impulsivité • Organisation • Fonctions exécutives comme la mémoire, l'attention, la planification et l'organisation

- Au moment de l'analyse de la tâche, il peut être pertinent d'établir des liens avec les besoins particuliers des élèves, décelés lors du dépistage et inscrits dans le portrait de la classe en lecture. Les groupes ne présentent pas tous les mêmes forces ni les mêmes besoins. Il peut donc s'avérer utile d'analyser à la fois les défis propres à la discipline, les défis langagiers, les autres défis que présente la tâche et ce dont les élèves auront besoin pour terminer cette tâche avec succès.
- En effectuant l'analyse prévisionnelle des difficultés que la tâche proposée peut présenter, il n'est ni possible ni souhaitable de soulever la totalité des difficultés. En fait, la notion même de difficulté est relative et varie en fonction des individus : ce qui peut paraître difficile à un élève ne l'est pas nécessairement pour un autre et vice versa. Il semble donc peu probable de pouvoir soulever toutes les difficultés qu'une tâche peut présenter.



- De même, il n'est ni possible ni souhaitable de proposer des façons de soutenir toutes les difficultés repérées. L'enseignant devrait proposer quelques façons de soutenir la réalisation et la réussite de la tâche par l'ensemble des élèves.
- D'une tâche à l'autre, les difficultés ciblées (en rapport avec la discipline, la langue ou les difficultés non spécifiques de la lecture) et les moyens prévus pour en soutenir la réalisation doivent varier.

Intervention

- Du soutien doit être offert à l'ensemble des élèves pendant l'enseignement efficace pour tous (niveau 1), lorsque cela s'avère pertinent. Du soutien, sous forme d'étaillage, doit également être offert aux élèves qui présentent des difficultés en relation avec les sphères d'intervention pendant l'enseignement intensif.
- Ce qui importe, c'est d'anticiper les difficultés que la tâche proposée peut représenter pour les élèves du groupe et de planifier des moyens de soutenir sa réalisation et sa réussite, car l'improvisation permet rarement de mettre en place les façons les plus pertinentes de soutenir les élèves, ni à court terme dans la réalisation d'une tâche en particulier ni à long terme dans le développement des compétences disciplinaires des élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage.



BIBLIOGRAPHIE (SECTION 1)

- Allington, R. L. et K. Baker (2007). Best practices for struggling readers. Dans Gambrell, Morrow et Pressley, *Best Practices in Literacy Instruction*. 3^e éd., New York : Guilford Press, 83-103.
- Barnes, A. C. et J. E. Harlacher (2008). Clearing the confusion: Response-to-intervention as a set of principles. *Education and Treatment of Children*. 31 (3) : 417-431.
- Barnett, D. W., N. Elliott, L. Wolsing, C. E. Bunger, H. Haski, C. McKissick et C. D. Vander Meer (2006). Response to intervention for young children with extremely challenging behaviors: What it might look like. *School Psychology Review*. 35 (4) : 568-582.
- Beck, I. L., M. G. McKeown et L. Kucan (2008). *Creating Robust Vocabulary*. New York : Guilford Press.
- Bégin, C. (2010). *Les compétences en orthographe lexicale des élèves de 6^e année du primaire : rôle des facteurs linguistiques et motivationnels*, thèse, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Bentolila, A. (2007). *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*, Paris.
- Biancarosa, C. et C. E. Snow (2006). *Reading Next – A Vision for Action and Research in Middle and High School Literacy: A Report to Carnegie Corporation of New York*. 2^e éd, Washington, DC : Alliance for Excellent Education.
- Biemiller, A. (2007a). *The Influence of Vocabulary on Reading Acquisition*. Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. [<http://literacyencyclopedia.ca/index.php?fa=items.show&topicId=19>]
- Biemiller, A. (2007b). The influence of vocabulary on reading acquisition. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (p. 1-10). London, ON : Canadian Language and Literacy Research Network. [<http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topicId=19>]
- Bissonnette, S., M. Richard, C. Gauthier et C. Bouchard (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de la recherche appliquée sur l'apprentissage*, vol. 3, n° 1, p. 1-35.
- Bitter, C., J. O'Day, P. Gubbins et M. Socias (2009). What works to improve student literacy achievement? An examination of instructional practices in a balanced literacy approach. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. 14 : 17-44.
- Blachowicz, C. L. Z. *Best Practices in Vocabulary Instruction*. Leadership letters, issues and trends in reading. [<http://perspective.pearsonaccess.com/content/resources/teachingresources/professionaldevelopment/blachowicz.pdf>]
- Block, C. C. et M. Pressley (2007). Best practices in teaching comprehension. Dans Gambrell, Morrow et Pressley, *Best Practices in Literacy Instruction*. 3^e éd., New York : Guilford Press, 220-242.
- Boardman, A. G., G. Roberts, S. Vaughn, J. Wexler, C. S. Murray et M. Kosanovich (2008). *Effective Instruction for Adolescent Struggling Readers: A Practice Brief*. Portsmouth : RMC Research Corporation, Center on Instruction.



- Bos, C. S. et S. S. Vaughn (2006). *Strategies for Teaching Students with Learning and Behavioural Problems*. New York : Pearson, 6^e édition.
- Bowers, P. N., J. R. Kirby et S. H. Deacon (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*. 80 (2) : 144-179.
- Bradley, R., L. Danielson et J. Doolittle (2007). Responsiveness to intervention: 1997 to 2007. *Teaching Exceptional Children*. 39 (5) : 8-12.
- Brigham, R., S. Berkley, P. M. Simpkins et M. Brigham (2007). A focus on reading comprehension strategy instruction, *Current Practice Alerts*. Vol. 12 (hiver). Division for Learning Disabilities and the Division for Research. [www.teachingld.org]
- Brodeur, M., E. Dion, L. Laplante, J. Mercier, A. Desrochers et M. Bournot-Trites (2010). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : mobilisation des connaissances issues de la recherche par l'implantation du modèle à trois niveaux. *Vivre le primaire*, vol. 23, n° 1, p. 29-31.
- Burns, M. K. (2008). Response to intervention at the secondary level. Student services. *Principal Leadership*. Mars, 12-15.
- Burns, M. K. et J. E. Ysseldyke (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. *Journal of Special Education*. 43 (1) : 3-11.
- Burns, M. K. et M. Coolong-Chaffin (2006). Response to intervention: The role and effect on school psychology. *School Psychology Forum: Research in Practice*. 1 (1) : 3-15.
- Byrnes, M. A. (2008). Writing explicit, unambiguous accommodations. A team effort. *Intervention in School and Clinic*, vol. 44 (1) : 18-24.
- Canter, A., M. B. Klotz et K. Cowan (2008). Response to intervention. The future for secondary schools. Student Services. *Principal Leadership*. Février, 12-15.
- Cartier, S. (2006). Apprendre en lisant à l'école : une responsabilité que doivent partager tous les enseignants. *Vie pédagogique*, n° 139, avril-mai 2006, p. 40-42.
- Cartier, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou : CEC.
- Cartier, S. (2010). *Lire à l'école, plus qu'une question de langue d'enseignement : une condition de réussite dans toutes les matières*, présentation dans le cadre des Rencontres nationales des gestionnaires de l'éducation, mai 2010.
- Cartier, S. et M. Théorêt (2004). *L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture*. Document non publié.
- Charmeux, E. (2010). *Et maintenant le vocabulaire*. Le café pédagogique.
[<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/130307Etmaintenantlevocabulaire!.aspx>]
- Charmeux, E. (s. d.). *La classe de français : enseigner le vocabulaire*, Enseigner le français avec Eveline Charmeux. [<http://www.charmeux.fr/vocabulaire.html>]
- Combettes, B. (2006). La grammaire : unicité ou multiplicité. Dans *Enseigner la langue : orthographe et grammaire*, Actes des Journées de l'Observatoire, Observatoire national de la lecture, France, p. 39-51. [www.inrp.fr/ONL]



- Conderman, G. et T. Pedersen (2007). Avoid the tutoring trap. *Intervention in School and Clinic*. 42 (4) : 234-238.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2010). *État de l'apprentissage au Canada : revue de l'année*, Ottawa, 71 p. [http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/revue2009_2010/revue2009_2010.pdf]
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2008). *Programme pancanadien d'évaluation PPCE-13 de 2007. Lecture, mathématiques et sciences*. Points saillants. [www.cmec.ca]
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2008). *Projet pancanadien de français langue première. Guide pédagogique. Stratégies en lecture et en écriture (maternelle à la 12^e année)*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (2009). *Facteurs clés de réussite en littératie parmi les populations d'âge scolaire*. Une recension de la documentation. Rapport, Toronto, Conseil des ministres de l'éducation (Canada).
- Cox, K. (2008). *Response to Intervention: Georgia's Student Achievement Pyramid of Interventions. Responses to Meet the Needs of ALL Georgia Students*. Georgia Department of Education. Chez l'auteur. [<http://www.centeroninstruction.org/files/RTITheGASStudentAchievementPyramidofInterventions.pdf>]
- Crawford, E. et J. Torgesen (2006). *Teaching All Students to Read: Practices from Reading First Schools with Strong Intervention Outcomes*. Rapport. Florida Center for Reading Research : chez l'auteur. [<http://www.fcrr.org/Interventions/pdf/teachingAllStudentsToReadComplete.pdf>]
- Cunningham, A. E. et K. E. Stanovich (1998). *What Reading Does for Mind ?* American Educator/American Federation of Teachers. [<http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/springsummer1998/cunningham.pdf>]
- Cunningham, A. E., J. Zibulsky, K. E. Stanovich et P. Stanovich (2009). How teachers would spend their time teaching language arts. The mismatch between self-reported and best practices. *Journal of Learning Disabilities*. 42 (5) : 418-430.
- Daigle, D., R. Berthiaume et A. Plisson (2010). Difficultés d'apprentissage de la lecture et déficit phonologique. *Vivre le primaire*, vol. 23, n° 1, p. 33-35.
- Danielson, L., G. Roberts et J. Scala (2010). *The Implementation of Tiered Interventions and Response to Intervention in High School*. Présentation Web. High School Tiered Interventions Initiative : National High School Center, Center on Instruction, National Center on Response to Intervention. [<http://www.centeroninstruction.org/files/HSTIIWebinarPPT02-11-10.pdf>]
- David, J. (2006). Approche des faits de langue et de discours chez les jeunes collégiens en difficulté de lecture. Dans *Enseigner la langue : orthographe et grammaire*, Actes des Journées de l'Observatoire, Observatoire national de la lecture, France, p. 75-87. [www.inrp.fr/ONL]
- Denti, L. et G. Guerin (éd.) (2008). *Effective Practice for Adolescents with Reading and Literacy Challenges*. New York : Routledge.
- Deshler, D., M. Hock et H. Catts (2006). *Enhancing Outcomes for Struggling Adolescent Readers*. IDA Perspectives. [www.adlit.org]



- Desrochers, A. (2009). *L'état des connaissances sur l'apprentissage et sur l'intervention en lecture*, présentation.
- Dezutter, O. (2010). De l'importance de faire lire des livres aux élèves. *Vivre le primaire*, vol. 23, n° 1, p. 56-58.
- Donat, D.J. (2006). Reading their way: A balanced approach that increases achievement. *Reading & Writing Quarterly*. 22 : 305-323.
- Duffy, H. (2007). *Meeting the Needs of Significantly Struggling Learners in High School: A Look at Approaches to Tiered Intervention*. National High School Center. Chez l'auteur. [www.betterhighschools.org]
- Duke, N. K. et P. D. Pearson (2008-2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*. 189 (1-2) : 107-122.
- Edmonds, M. S., S. Vaughn, J. Wexler, C. Reutebuch, A. Cable, K. Klingler Tackett et J. Wick Schnakenberg (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*. 79 (1) : 262-300.
- Englert, C. S., T. V. Mariage, C. M. Okolo, R. K. Shankland, K. D. Moxley, C. A. Courtag, B. S. Jocks-Meier, J. C. O'Brien, N. M. Martin et H. Y. Chen. (2009). The learning-to-learn strategies of adolescent students with disabilities: Highlighting, note taking, planning, and writing expository texts. *Assessment for effective intervention*. 34 (3) : 147-161.
- Fayol, M. (2006). L'orthographe et son apprentissage. Dans *Enseigner la langue : orthographe et grammaire*. Actes des Journées de l'Observatoire, Observatoire national de la lecture, France, p. 53-73. [www.inrp.fr/ONL]
- Fisher, D., N. Frey et J. Thousand (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work ? *Teacher Education and Special Education*. 26 (1) : 42-50.
- Fitzgerald, J. et J. W. Cunningham (2002). Balance in teaching reading: An instructional approach based on a particular epistemological outlook. *Reading and Writing Quarterly*. 18 : 353-364.
- Foorman, B. R. (2007). Primary prevention in classroom reading instruction. *Teaching Exceptional Children*. 39 (5) : 24-30.
- Freund, L. et R. Rich (2005). *Teaching Students with Learning Problems in the Inclusive Classroom*. NJ : Pearson Merrill Prentice Hall.
- Fuchs, D., L. S. Fuchs, D. L. Compton, B. Bouton, E. Caffrey et L. Hill (2007). Dynamic assessment as responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*. 39 (5) : 58-63.
- Fuchs, L. S. et D. Fuchs (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*. 39 (5) : 14-20.
- Gajria, M., A.K. Jitendra, S. Sood et G. Sacks (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*. 40 (3) : 210-225.
- Gambrell, L. B., J. A. Malloy et S. A. Mazzoni (2007). Evidence-based best practices for comprehensive literacy instruction. Dans Gambrell, Morrow et Pressley, *Best Practices in Literacy Instruction*. 3^e éd., New York : Guilford Press, 11-29.



- Gaskins, I. W. (2005). *Success with Struggling Readers. The Benchmark School Approach*. New York : Guilford Press.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. 3^e éd., Montréal : Gaëtan Morin/Chenelière Éducation.
- Graham, S. et M. A. Hebert (2010). *Writing to Read: Evidence for How Writing Can Improve Reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report*. Washington, DC : Alliance for Excellent Education. [http://carnegie.org/fileadmin/Media/Publications/WritingToRead_01.pdf]
- Graham, S., Harris, K. R. et L. Larsen (2001). *Prevention and Intervention of Writing Difficulties for Students with Learning Disabilities*. Learning Disabilities Research & Practice, 16(2), 74-84. The Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children. Extrait du site [www.ldonline.org]
- Graves, M. F. (2006). *The Vocabulary Book, Learning and Instruction*. New York : Teachers College Press.
- Gregory, G. H. et L. Kuzmich (2005). *Differentiated Literacy Strategies for Student Growth and Achievement in Grades 7-12*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Griffiths, A.-J., L. B. Parson, M. K. Burns, A. VanDerHeyden et W. D. Tilly (2007). *Response to Intervention. Research for Practice*. Alexandria, VA : National Association of State Directors of Special Education.
- Gunning, T. G. (2006). *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties*. 3^e éd., Boston : Pearson Education Allyn and Bacon.
- Guthrie, J. T. (2008). *Engaging Adolescents in Reading*. Thousand Oaks : Corwin Press.
- Haager, D. et J. K. Klingner (2005). *Differentiating Instruction in Inclusive Classrooms. The Special Educator's Guide*. Boston : Pearson Education Allyn and Beacon.
- Haager, D., Klingner, J. et S. Vaughn (2007). *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*. Maryland : Paul H. Brookes.
- Hall, T. (2002). *Differentiated Instruction*. Wakefield, MA : National Center on Accessing the General Curriculum. [http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html]
- Hamilton, L., R. Halverson, S. Jackson, E. Mandinach, J. Supovitz et J. Wayman (2009). *Using Student Achievement Data to Support Instructional Decision Making* (NEEC 2009-4067). Washington, DC : National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Hawkins, R. O., S. D. Kroeger, S. Musti-Rao, D. W. Barnett et J. E. Ward (2008). Preservice training in response to intervention: Learning by doing interdisciplinary field experience. *Psychology in the Schools*. 45 (8) : 745-762.
- Heller, R. et C. Greenleaf (2007). *Literacy Instruction in the Content Areas: Getting to the Core of Middle and High School Improvement*. Washington, DC : Alliance for Excellent Education.



- Hume, K. (2009). *Pour une pédagogie différenciée au secondaire. La réussite scolaire pour tous*. Saint-Laurent : ERPI.
- Institut national de la santé et de la recherche médicale (2007). *Expertise collective. Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie. Bilan des données scientifiques. Synthèse et recommandations*. Paris : INSERM.
- International Reading Association (2006). *Standards for Middle and High School Literacy Coaches*. Newark, DE.
- Irvin, J. L., J. Meltzer et M. S. Dukes (2007). *Taking Action on Adolescent Literacy: An Implementation Guide for School Leaders*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Irvin, J. L., Meltzer, J. et Dukes (2007). *Taking Action on Adolescent Literacy*. Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jaffré, J.-P. (2006). L'orthographe du français est-elle une bonne orthographe ? Dans *Enseigner la langue : orthographe et grammaire*, Actes des Journées de l'Observatoire, Observatoire national de la lecture, France, p. 15-37. [www.inrp.fr/ONL]
- Japel, C., V. Delphine, E. Dion, M. Brodeur et C. Gosselin (2010). *Comment faciliter le développement du vocabulaire chez les jeunes enfants à risque*. Communication dans le cadre du 78^e congrès de l'ACFAS, Montréal.
- Jewell, M. (2003). *Adaptations are Essential: Middle Years Reading. A Resource Guide for Adapting Learning and Assessment Tasks for Students with Mild Disabilities*. Washington : Office of Superintendent of Public Instruction. [www.k12.wa.us]
- Jordan, A. (2006). *Introduction to Inclusive Education*. Mississauga : Wiley.
- Kamil, M.L. (2003). *Adolescents and Literacy. Reading for the 21st Century*. Washington, DC : Alliance for Excellent Education.
- Kamil, M. L., G. D. Borman, J. Dole, C. C. Kral, T. Salinger et J. Torgesen (2008). *Improving Adolescent Literacy: Effective Classroom and Intervention Practices: A Practice Guide* (NCEE 2008-4027). Washington, DC : National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. [<http://ies.ed.gov/ncee/wwc>]
- Kamps, D., M. Abbott, C. Greenwood, C. Arreaga-Mayer, H. Wills, J. Longstaff, M. Culpepper et C. Walton (2007). Use of evidence-based, small-group reading instruction for English language learners in elementary grades: Secondary-tier intervention. *Learning Disabilities Quarterly*. Summer, 30 : 153-168.
- Kansas State Department of Education (2009). *Kansas Multi-Tier System of Supports: Research Base (version 2.0)*. Topeka, KS : Kansas MTSS Core Team.
- Kemple, J., W. Corrin, E. Nelson, T. Salinger, S. Herrmann et K. Drummond (2008). *The Enhanced Reading Opportunities Study: Early Impact and Implementation Findings* (NCEE 2008-4015). Washington, DC : National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.



- King-Sears, M. E. et M. Bowman-Kruhm (2010). Attending to specialized reading instruction for adolescents with mild disabilities. *Teaching Exceptional Children*. 42 (4) : 30-40.
- Klingner, J. K., S. Vaughn et A. Boardman (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. New York : Guilford Press.
- Kosanovich, M. L., D. K. Reed et D. H. Miller (2010). *Bringing Literacy Strategies into Content Instruction: Professional Learning for Secondary-Level Teachers*. Portsmouth, NH : RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Kovaleski, J. F. et D. P. Prasse (2004). Response to instruction in the identification of learning disabilities: A guide for school teams. Bethesda MD, *National Association of School Psychologists*. 58 : 159-162.
- Kretlow, A. G. et C. C. Bartholomew (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*. 20 (10) : 1-21.
- Kuhn, M. et P. Schwanenflugel (2006). All oral reading practice is not equal or how can I integrate fluency into my classroom ? *Literacy Teaching and Learning*. 11 (1) : 1-20. [http://www.readingrecovery.org/pdf/Journals/LTL/LTL_Vol11_No1-2006/LTL_11.1-Kuhn-Schwanenflugel.pdf]
- Kuhn, M. R. et T. Rasinski (2007). Best practices in fluency instruction. Dans Gambrell, Morrow et Pressley, *Best Practices in Literacy Instruction*. 3^e éd., New York : Guilford Press, 204-219.
- Leclerc, M. et A. Moreau (2009). *Les données d'apprentissage contribuant à une intervention centrée sur les besoins de l'élève en lecture*, présentation faite à la 16^e Conférence européenne sur la lecture, Braga, Portugal. [<http://w3.uqo.ca/moreau/documents/MoreauLeclercfr.pdf>]
- Leclerc, M., A. Moreau et G. Rainville (2010). Comment utiliser les données d'observation pour la réussite en lecture. *Vivre le primaire*, vol. 23, n° 1, p. 44-46.
- Lee, C.D. et A. Spratley (2010). *Reading in the Disciplines: The Challenges of Adolescent Literacy*. New York : Canergie Corporation of New York.
- Lee, S., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H. et S.B. Palmer (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*. 76 (2) : 213-233.
- Lefrançois, P. et L. Poirier (2010). Savoir lire les énoncés de problèmes pour mieux les résoudre. *Vivre le primaire*, vol. 23, n° 1, p. 36-38.
- Lembke, E. (2009). *Interventions in an RTI model*. Présentation Web. National Center on Response to Intervention. [http://www.rti4success.org/index.php?option=com_content&task=view&id=1429&Itemid=148]
- Lewis, J. et G. Moorman (éd.) (2007). *Adolescent Literacy Instruction. Policies and Promising Practices*. International Reading Association.
- Lyon, G. R. et B. Weiser (2009). Teacher knowledge, instructional expertise, and the development of reading proficiency. *Journal of Learning Disabilities*. 42 (5) : 475-480.
- Mandlebaum, L. H., D. Hodges et T. Messenheimer (2007). Get students to read it again. *Intervention in School and Clinic*. 42 (5) : 295-299.



- Marsh, J. A., J. S. McCombs et F. Martorell (2010). How instructional coaches support data-driven decision making. Policy implementation and effects in Florida middle schools. *Educational Policy*. 24 (6) : 872-907.
- McArthur, G. M., J. H. Hogben, V. T. Edwards, S. M. Heath et E. D. Mengler (2000). On the “specifics” of specific reading disability and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 41 (7) : 869-874.
- McCardle, P., V. Chhabra et B. Kapinus (2008). *Reading Research in Action. A Teacher's Guide for Student Success*. Baltimore : Paul H. Brookes Pub. Co.
- McLeskey, J. et N. L. Waldron (2007). Making differences ordinary in inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic*. 42 (3) : 162-168.
- Mellard, D. F. et S.L. Prewett. (2010). *RTI in middle schools*. Présentation Web. National Center on Response to Intervention. [http://www.rti4success.org/images/stories/webinar/RTI_in_Middle_Schools.pdf]
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006). *Transformation de l'éducation de l'enfance en difficulté*, Rapport des coprésidentes avec les recommandations de la Table de concertation sur l'éducation de l'enfance en difficulté. [<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/speced/transformation/transformation.pdf>]
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ces élèves. Prendre le virage du succès*, Politique de l'adaptation scolaire, MEQ. [<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfgj/das/orientations/pdf/politi00.pdf>]
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Programme de formation de l'école québécoise*. Éducation préscolaire, primaire, français, langue d'enseignement.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école*, Cadre de référence pour guider l'intervention, MEQ. [<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGF/das/soutien/etacc/pdf/19-7051.pdf>]
- Ministère de l'Éducation nationale, Enseignement supérieur, Recherche de France (2007). *Le socle commun de connaissances et de compétences*, Paris, chez l'auteur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005a). *Apprendre à lire*, Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture. [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/app_fr.pdf]
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005b). *La lecture chez les élèves du secondaire*, Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture. [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/lec_sec_fr.pdf]
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). *Bilan de l'application du Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement primaire*, Rapport final de la Table de pilotage du renouveau pédagogique, MELS. [http://www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/index.asp?page=rapport_final]
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise*. Enseignement secondaire, 1er cycle, français, langue d'enseignement.



- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves*, Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires. [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc07/MotivationSoutienEvaluation_ClesReussteEleves_f.pdf]
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Objectif persévérance et réussite*, bulletin, vol. 1, n° 2.
- Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche de France (2003). *Lire au CP. Repérer les difficultés pour mieux agir*, Collection École. Documents d'accompagnement des programmes.
- Mokhtari, K., C. A. Rosemary et P. A. Edwards (2007). Making instructional decisions based on data: What, how, and why. *The Reading Teacher*. 61 (4) : 354–359.
- Moore, D. W. et K. A. Hinchman (2006). *Teaching Adolescents who Struggle with Reading. Practical Strategies*. Boston : Allyn et Beacon.
- Morin, M.-F., P. Nootens, A.-M. Labrecque et I. LeBlanc (2009). *Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire*. Rapport soumis au MELS.
- Myre-Bisaillon, J. et L. Theis (2007). *Le soutien à l'enseignement dans une perspective didactique*, Rapport de recherche « Persévérance et réussite scolaire » (FQRSC 2004-2006).
- National Association of State Directors of Special Education (2005). *Facilitator Handbook. Dialogue Guide*. Alexandria, Virginia : NASDSE. [www.nasdse.org]
- National Association of State Directors of Special Education et Council of Administrators of Special Educators (2006). *Response to Intervention*. White Paper at the Council for Exceptional Children. NASDSE.
- National Center on Response to Intervention (2010). *Essential Components of RTI – A Closer Look at Response to Intervention*. Washington, DC : U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, National Center on Response to Intervention. [http://www.rti4success.org/images/stories/pdfs/rtiessentialcomponents_051310.pdf]
- National High School Center, National Center on Response to Intervention et Center on Instruction (2010). *Tiered Interventions in High Schools: Using Preliminary "Lessons Learned" to Guide Ongoing Discussion*. Washington, DC : American Institutes for Research.
- National Institute for Literacy (2007). *What Content-Area Teachers Should Know About Adolescent Literacy*. Chez l'auteur. [www.nifl.gov]
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. Rapport du National Reading Panel. [<http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.cfm>]
- O'Connor, R. E., A. White et H. L. Swanson (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children*. 74 (1) : 31-46.
- Observatoire national de la lecture (2005). *Les troubles de l'apprentissage de la lecture*, Actes des Journées de l'Observatoire. [www.inrp.fr/ONL]



- Ogle, D. et L. Lang (2007). Best practices in adolescent literacy instruction. Dans Gambrell, Morrow et Pressley, *Best Practices in Literacy Instruction*. 3^e éd., New York : Guilford Press, 127-156.
- Paratore, J. R. et R. L. McCormack (2007). *Classroom Literacy Assessment. Making Sense of What Students Know and Do*. New York : Guilford Press.
- Pinnell, G. S. et I. C. Fountas (2001). *Guiding Readers and Writers: Grades 3-6: Teaching Comprehension, Genre, and Content Literacy*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Pinnell, G. S. et I. C. Fountas (2007). *The Continuum of Literacy Learning, Grades 3-8: A Guide to Teaching*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Polloway, E. A., J. R. Patton et L. Serna (2005). *Strategies for Teaching Learners with Special Needs*. 8^e éd., NJ : Pearson Prentice Hall.
- Rasinski, T. et N. Padak (2004). Beyond consensus – beyond balance: Toward a comprehensive literacy curriculum. *Reading & Writing Quarterly*. 20 : 91-102.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*, chez l'auteur. [<http://wwwFOUNDATIONSforliteracy.ca>]
- Rissman, L. M., D. H. Miller et J. K. Torgesen (2009). *Adolescent Literacy Walk-Through for Principals: A Guide for Instructional Leaders*. Portsmouth, NH : RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Ruddell, R. B. (2006). *Teaching Children to Read and Write. Becoming an Effective Literacy Teacher*. 4^e éd., Boston ; Montréal : Pearson/A and B.
- Rupley, W. H., T. R. Blair et W. D. Nichols (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching. *Reading and Writing Quarterly*. 25 : 125-138.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. 2^e éd., Montréal : Gaëtan Morin/Chenelière Éducation.
- Salinger, T. et A. Bacevich (2006). *Lessons and Recommendations From the Alabama Reading Initiative. Sustaining Focus on Secondary Reading*. Washington, DC : American Institute for Research.
- Scammacca, N., G. Roberts, S. Vaughn, M. Edmonds, J. Wexler, C. K. Reutebuch et J. K. Torgesen (2007). *Interventions for Adolescent Struggling Readers: A Meta-Analysis with Implications for Practice*. Portsmouth, NH : RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Schreiner, M. B. (2007). Effective self-advocacy: What students and special educators need to know. *Intervention in School and Clinic*. 42 (5) : 300-304.
- Schumm, J. S. (2006). *Reading Assessment and Instruction for All Learners*. NY : Guilford Press.
- Shanahan, T., K. Callison, C. Carriere, N. K. Duke, P. D. Pearson, C. Schatschneider, et J. Torgesen. (2010). *Improving Reading Comprehension in Kindergarten Through 3rd Grade: A Practice Guide* (NCEE 2010-4038). Washington, DC : National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from whatworks.ed.gov/publications/practiceguides.



- Simonsen, B., S. F. Shaw, M. Faggella-Luby, G. Sugai, M. D. Coyne, B. Rhein, J. W. Madaus et M. Alfano. (2008). A schoolwide model for service delivery: Redefining special educators as interventionists. *Remedial and Special Education*. 31 (1) : 17-23.
- Snow, C. E., M. V. Porche, P. O. Tabors et S. R. Harris (2007). *Is Literacy Enough ? Pathways to Academic Success for Adolescents*. Baltimore : Paul H. Brookes.
- Spepanek, J. et K. Peixotto (2009). *Models of Response to Intervention in the Northwest Region States*. Washington, DC : U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northwest. [www.ies.ed.gov/ncee/edlabs]
- Strangeman, N., C. Hitchcock, T. Hall et G. Meo. (2006). *Response-to-Instruction and Universal Design for Learning: How Might They Intersect in the General Education Classroom ?* Washington, DC : The Access Center. [<http://www.idonline.org/article/13002>]
- Sturtevan, E. G., F. B. Boyd, W. G. Brozo, K. A. Hinchman, D. W. Moore et D. E. Alverman (2006). *Principled Practices for Adolescent Literacy. A Framework for Instruction and Policy*. Mahwah, N.J. : L. Erlbaum Associates.
- Swanson, E. A. et D. Howerton (2007). Influence vocabulary acquisition for English language learners. *Intervention in School and Clinic*. 42 (5) : 290-294.
- Torgesen, J. K. et D. H. Miller (2009). *Assessments to Guide Adolescent Literacy Instruction*. Portsmouth, NH : RMC Research Corporation. [www.centeroninstruction.org]
- Torgesen, J. K., D. D. Houston, L. M. Rissman, S. M. Decker, G. Robert, S. Vaughn, J. Wexler, D. J. Francis, M. O. Rivera et N. Lesaux (2007). *Academic Literacy Instruction for Adolescents. A Guidance Document from the Center on Instruction*. Portsmouth, NH : RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Troia, G. (2007). Research in writing instruction. What we know and what we need to know. Dans *Shaping Literacy Achievement. Research We Have, Research We Need*. New York, NY : Guilford Press, p. 129-156.
- Tyner, B. et S. E. Green (2005). *Small-Group Reading Instruction. A Differentiated Teaching Model for Intermediate Readers, Grades 3-8*. Newark, DE : International Reading Association.
- Van Grunderbeeck, N., M. Théorêt, R. Chouinard et S. Cartier (2004). *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire, à l'usage de tous les enseignants du premier cycle du secondaire*, Université de Montréal, chez l'auteur.
- Van Grunderbeeck, N., M. Théorêt, S. Cartier et R. Chouinard (2003). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire*, Rapport de recherche, FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE, Programme pour le soutien de la recherche en lecture.
- Vaughn, S. et G. Roberts (2007). Secondary interventions in reading. Providing additional instruction for students at risk. *Teaching Exceptional Children*. 39 (5) : 40-46.
- Vaughn, S., C. S. Bos et J. S. Schumm (2007). *Teaching Students Who Are Exceptional, Diverse, and At Risk in the General Education Classroom*. 4^e éd., Boston : Pearson.



- Wagner, R. W., A. E. Muse et K. R. Tannenbaum (2007). *Vocabulary Acquisition. Implications for Reading Comprehension*. New York : Guilford Press.
- Wayman, M. M., T. Wallace, H. I. Wiley, R. Tichá et C. A. Espin (2007). Literature synthesis on curriculum-based measurement in reading. *Journal of Special Education*. 40 (2) : 85-120.
- Williams, T., M. Kirst et E. Hærtel. (2010). *Gaining Ground in the Middle Grades: Why Some Schools Do Better*. Mountain View, CA : EdSource.
- Winebrenner, S. (2008). *Enseigner aux élèves en difficulté en classe régulière*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Woodruff, S., J. B. Schumaker et D. D. Deshler (2002). *The Effects of an Intensive Reading Intervention on the Decoding Skills of High School Students with Reading Deficits*. Rapport de recherche n° 15, Institute for Academic Access.
- Wren, S. (2004). *Ten Myths About Learning to Read*. Southwestern Educational Development Laboratory. [www.adlit.org]



