

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA COMPRÉHENSION EN LECTURE DANS UN CONTEXTE
D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE ET LE RENDEMENT SCOLAIRE DES
ÉLÈVES DU PRIMAIRE VENANT D'UN MILIEU DÉFAVORISÉ

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

ERNST MATHURIN

MARS 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je voudrais, d'abord, remercier le professeur Pascal Ndinga qui, volontiers, a accepté de diriger ma recherche. Sa disponibilité, sa promptitude à produire ses remarques sur chaque partie du travail déjà accompli m'ont donné des ailes pour continuer en dépit de la noirceur du temps. Je suis aussi reconnaissant pour sa patience légendaire et son encouragement toujours renouvelé. Au-delà de son expertise et de son savoir-faire brille un humain merveilleux qui te rappelle que seul le ciel est ta limite. Il m'a ainsi appris que le travail d'un directeur de recherche ne se borne pas uniquement à la supervision scientifique du travail de l'étudiant, mais aussi à sa motivation quand viennent les vagues des difficultés de toutes sortes. Ses qualités humaines rares ont facilité la complétion de ce travail. Pour toutes ces raisons, ma dette envers cet illustre professeur et encadreur est éternelle.

Ensuite, j'éprouve une profonde et immense gratitude envers, mon ami, Antony Louis, pour sa révision du texte. Ses conseils, sa disponibilité et son encouragement ont aussi rendu possible à la rédaction de ce mémoire. Combien de fois n'ai-je pas tenté de tout abandonner. Mais, comme le dit si bien l'adage américain : «A friend in need is a friend indeed ». Anto fait partie de cette lignée d'amis qui, aux nuits longues et obscures, bousculent le temps pour faire poindre l'aurore.

Je remercie également Monsieur Franck Charles, Recteur de l'université de la Renaissance d'Haïti (URH), qui a grandement contribué pour la concrétisation de mon projet d'études au Québec. Son appui moral et financier ont permis l'aboutissement du mémoire.

Mes remerciements vont également à plusieurs personnes dont mon cousin, Joseph Lainé, Georges Ulysse, Jean Claude Chérubin, Frère Maxime, Joël Jean, Jeslie Alcius, Dady Georges, Marc Phuati, Pitchou Dgenguélé, Ersnt et Carline Jacques, Jean Marie et Dominique Pierrestil pour leur appui lors des vagues tempétueuses.

Je témoigne aussi ma reconnaissance aux institutions suivantes pour leur appui financier : La Fondasyon Konesans ak Libète (FOKAL), le Centre de Technique de Planification et d'Économie Appliquée (CTPEA), la Primature Haïtienne et l'organisme Études sans frontière, section Québec.

En outre, des mots de remerciement émouvants s'adressent à Carlo Jeanty, Granpa, et Jacqueline Jean Bart, Granma, et Gislaine Paul pour leur appui inestimable.

Enfin, une reconnaissance infinie à l'égard de mes parents, Carida Moise et Sicot Mathurin, qui m'ont mis sur cette terre en vue de faire l'expérience mystique de la vie.

À

Ernshca, ma fille, enfant de cristal
Amie fidèle des temps d'hiver

Ma tante Tipo, à la sagesse infinie
Et au cœur tendre
Qui m'a enseigné très tôt
Les vertus du beau, du bien et du vrai

Mes héros quand j'avais 17 ans
Sœur Lucette Dieudonné
Sœur Anne Marie Joseph
Pierre Saint
D'une générosité inouïe

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ.....	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE.....	6
1.1. L'importance de la lecture pour la réussite scolaire.....	6
1.1.1 L'importance de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture.....	8
1.1.2 Les pratiques actuelles de l'enseignement de la lecture au Québec.....	11
1.2. Les difficultés en lecture.....	14
1.2.1 Causes des difficultés.....	17
1.3. Problème de recherche.....	18
1.4. Questions de recherche.....	19
1.5. Pertinence professionnelle et scientifique.....	19
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	25
2.1 Posture épistémologique.....	25
2.2 Définition des concepts.....	27
2.2.1 Enseignement explicite.....	27
2.2.2 Compréhension en lecture.....	27
2.2.3 Milieu défavorisé.....	31
2.3 Statut socio-économique et rendement scolaire.....	33
2.3.1 Milieu défavorisé et rendement scolaire.....	33
2.3.2 Milieu défavorisé et rendement en compréhension en lecture.....	37
2.3.3 Faible rendement en compréhension de lecture des élèves issus de Milieu défavorisé.....	40

2.4 Compréhension en lecture et rendement scolaire.....	42
2.4.1 Facteurs de compréhension en lecture.....	42
2.4.2 Impact de la compréhension en lecture sur le rendement scolaire.....	43
2.5. Enseignement explicite des stratégies de la compréhension en lecture.....	45
2.5.1 Efficacité de l'enseignement explicite.....	46
2.5.2 Stratégies de lecture.....	47
2.5.3 Les étapes d'un enseignement explicite des stratégies de Compréhension.....	56
2.5.4. Les phases de l'enseignement explicite.....	59
2.5 Synthèse.....	62
2.6 Objectifs.....	63
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....	64
3.1 Type de recherche.....	64
3.1.1 L'Analyse de contenu.....	67
3.1.2 Analyse quantitative.....	83
3.2 Instrument.....	84
3.3 Enquête préliminaire et choix de l'école.....	85
3.3.1 Résultats de l'enquête.....	86
3.3.2 Échantillon et élèves visés dans cette étude.....	87
3.4 Opérationnalisation des variables.....	88
3.5 Méthode d'analyse des résultats.....	88
3.6 Considérations éthiques	90
CHAPITRE IV L'ANALYSE DES RÉSULTATS.....	91
4.1. Analyse qualitative.....	92
4.1.1 Modèle de lecture du programme de formation et de la progression des apprentissages.....	92
4.1.2 Le modèle de lecture de l'ensemble didactique.....	97
4.2 Analyse quantitative.....	101
4.2.1 Distribution de fréquences.....	102
4.2.2 Statistiques descriptives associées au rendement en lecture, en mathématiques et en univers social.....	105
4.2.3 Analyse de régression linéaire simple.....	108

4.2.3 Analyse de régression linéaire simple.....	108
CHAPITRE V INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	114
5.1 Le modèle de lecture sous-jacent au programme de formation et à la progression des apprentissages.....	115
5.2 Le modèle de lecture sous-jacent à l'ensemble didactique.....	120
5.3 Comparaison entre le modèle dégagé des prescriptions ministérielles et celui de l'ensemble didactique sur l'enseignement-apprentissage de la lecture.....	122
5.4 Le rendement scolaire des élèves du primaire en milieu défavorisé au regard des modèles dégagés.....	124
5.4.1 Le modèle intégré des prescriptions ministérielles et le rendement scolaire des élèves visés par cette recherche.....	124
5.4.2 Le modèle à tendance bottom-up de l'ensemble didactique et le rendement scolaire des élèves visés par cette recherche.....	127
5.5 La compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement scolaire des élèves en milieu défavorisé.....	128
5.6 Limites de la recherche.....	132
CONCLUSION.....	133
ANNEXE A : RELEVÉS DE NOTES DE 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016.....	141
ANNEXE B : CORPUS DU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE ET DU PROGRAMME DE FORMATION : PROGRESSION DES APPRENTISSAGES AU PRIMAIRE	147
ANNEXE C : RÉPARTITION DES ÉNONCÉS DU PROGRAMME DE FORMATION ET DE LA PROGRESSION DES APPRENTISSAGES AU PRIMAIRE EN LIEN AVEC LES COMPOSANTES DE LECTURE DE LA GRILLE LOUIS (2015).....	174
ANNEXE D : CORPUS DES ACTIVITÉS DE LECTURE DE L'ENSEMBLE DIDACTIQUE.....	216

ANNEXE E : RÉPARTITION DES ACTIVITÉS DE L'ENSEMBLE DIDACTIQUE EN LIEN AVEC LES COMPOSANTES DE LECTURE DE LA GRILLE LOUIS (2015).....	282
ANNEXE F : RÉCAPITULATIF DES STRATÉGIES DE LECTURE COGNITIVES ET MÉTACOGNITIVES RÉPERTORIÉES DANS L'ENSEMBLE DIDACTIQUE.....	356
APPENDICE A : CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE.....	358
APPENDICE B : DEMANDE D'AUTORISATION POUR L'UTILISATION DES RELEVÉS DE NOTES.....	340
APPENDICE C : AUTORISATION POUR L'UTILISATION DES RELEVÉS DE NOTES.....	361
RÉFÉRENCES	362

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
3.1. Répartition des composantes du programme de formation et de la progression des apprentissages au primaire selon le modèle de construction-intégration de Kintsch (1998,1998).....	93
4.2 Répartition des activités de l'ensemble didactique selon le modèle de lecture de Kintsch (1988,1998).....	100
4. 3. Droite de régression caractérisant la relation entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement en mathématique.....	110
4. 4. Droite de régression caractérisant la relation entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement en univers social.....	112

LISTE DES TABLEAUX

Tableau

3.1	Grille d'analyse des manuels scolaires ciblant la compréhension en lecture.....	77
3.2	Répartition des énoncés du programme de formation de l'école québécoise et du programme de formation de l'école québécoise : progression des apprentissages au primaire.....	92
4.3	Répartition des énoncés du programme de formation de l'école québécoise et de la progression des apprentissages au primaire selon le modèle de lecture de construction-intégration de Kinsch (1988,1998)	93
4.4	Répartition des activités d'apprentissage de la lecture de l'ensemble Didactique selon le modèle de construction-intégration de Kintsch(1988,1998).....	98
4.5	Récapitulatif des Stratégies de lecture répertoriées dans l'ensemble didactique.....	101
4.6	Distribution de fréquences du rendement en lecture.....	103
4.7	Distribution de fréquences du rendement en mathématique.....	104
4.8	Distribution de fréquences du rendement en univers social.....	105
4.9	Statistiques descriptives associées au rendement en lecture.....	106
4.10	Statistiques descriptives associées au rendement en mathématique.....	107
4.11	Statistiques descriptives associées au rendement en univers social.....	107
4.12	Relation entre le rendement en lecture et le rendement en mathématique des élèves du primaire en milieu défavorisé.....	108
4.13	Relation entre le rendement en lecture et le rendement en univers	

social des élèves en milieu défavorisé.....	108
4.14 Relation entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite de la lecture et le rendement en mathématique.....	109
4.15 Qualité de l'ajustement du modèle de régression linéaire permettant d'expliquer la relation entre le rendement en lecture et le rendement en mathématique.....	110
4.16 Corrélation entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite le rendement en univers social des élèves du primaire en milieu défavorisé.....	111
4.17 Qualité de l'ajustement du modèle de régression linéaire permettant d'expliquer la relation entre le rendement en lecture et le rendement en univers social pour l'année académique.....	112

RÉSUMÉ

Cette recherche poursuit trois objectifs. D'abord, elle veut identifier le modèle de lecture privilégié dans les prescriptions ministérielles québécoises sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et dans un ensemble didactique utilisé dans une école en milieu défavorisé. Ensuite, elle entend investiguer s'il y a un lien entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement scolaire des élèves du primaire issus du milieu défavorisé. Enfin, elle vise à vérifier si la compréhension de lecture en contexte d'enseignement explicite peut prédire les résultats scolaires des élèves du primaire vivant en milieu défavorisé.

Cette recherche qui se limite au contexte de l'enseignement primaire au Québec a emprunté une double voie méthodologique. D'abord, l'analyse qualitative, pour dégager le modèle de lecture qui prévaut dans le programme de formation de l'école québécoise et la progression des apprentissages et dans l'ensemble didactique utilisé dans l'école visée par cette étude. Ensuite, l'analyse quantitative, pour vérifier s'il y a une relation entre l'enseignement explicite de la lecture et le rendement scolaire des élèves vivant en milieu défavorisé. Ainsi, des analyses de corrélation et de régression linéaire simple ont été réalisées. D'une part, les résultats révèlent que les prescriptions ministérielles sur l'enseignement-apprentissage de la lecture privilégient un modèle de lecture intégré à tendance top-down alors que l'ensemble didactique analysé laisse déceler un modèle de type bottom-up où dominant les composantes de base de la compréhension en lecture. D'autre part, ces résultats indiquent qu'il y a une corrélation significative entre l'enseignement explicite des stratégies de lecture et le rendement scolaire des élèves en milieu défavorisé et que cette méthode pédagogique influence le rendement scolaire des élèves du primaire vivant en milieu défavorisé.

Mots-clé : Compréhension en lecture, enseignement explicite, rendement scolaire
milieu défavorisé

INTRODUCTION

La lecture, désignée de nos jours sous le vocable de littératie par la recherche et certaines organisations internationales (Morais, 2016; OCDE, 2012), se présente comme un outil indispensable pour la survie et l'insertion sociale et professionnelle d'un individu. D'abord, l'organisation de la coopération pour le développement économique définit la littératie comme l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités (OCDE, 2000). Ainsi, il est inconcevable d'accéder à une bonne qualité de vie sans l'atteinte d'un niveau adéquat de compréhension de l'écrit. Par exemple, pour (Willms et Murray, 2007, p.10), au Canada, le lien entre les compétences en littératie et les résultats sur le marché du travail, le système de santé, le système d'éducation et le système social est parmi les plus forts au monde.

Toutefois, les systèmes éducatifs de nombreux pays sont caractérisés par un faible rendement académique qui semble lié au faible rendement en lecture des élèves à tous les ordres d'enseignement. Les élèves en milieu défavorisé, pour la plupart, sont les moins performants en compréhension en lecture et présentent le plus faible rendement scolaire (Monseur et Crahay, 2008). Cette recherche entend, principalement, analyser les stratégies de la compréhension de la lecture qui prédisent le mieux le rendement scolaire des élèves du primaire, et plus particulièrement ceux en milieu défavorisé.

Les pratiques enseignantes actuelles peinent à aider les élèves à développer des habiletés indispensables à la compréhension des textes. Car, pour Martel et Lévesque(2010), si un bon nombre d'enseignants enseignent à leurs élèves des

stratégies de lecture qui facilitent leur compréhension des textes, la moitié d'entre eux délaissent certaines pratiques, notamment celles liées à l'enseignement de stratégies métacognitives et à l'enseignement réciproque (Martel et Lévesque, 2010). Vu l'importance de la compréhension en lecture pour la réussite scolaire, les systèmes éducatifs gagneraient à explorer des approches pédagogiques comme l'enseignement explicite qui se sont révélées efficaces. Car, selon Saint-Laurent (2008) : « Comprendre un texte est une compétence capitale dans la réussite scolaire ». En effet, la plupart des enseignants continuent à utiliser l'approche traditionnelle de l'enseignement de la lecture, et dans beaucoup des cas ne sont même pas au courant de l'existence d'autres approches susceptibles d'améliorer le rendement des élèves en compréhension en lecture (Martel et Lévesque, 2010).

L'approche traditionnelle est « un type d'enseignement essentiellement expositif, dominé par l'enseignant, reléguant les élèves à un rôle passif, réduisant leur activité en classe à la mémorisation de données à réciter à l'enseignant, et facilitant surtout l'acquisition d'habiletés de niveau taxonomique inférieur » (Gauthier, Dembélé, Bissonnette et Richard, 2004). Bru (2006, p. 40), pour sa part, situe l'approche traditionnelle dans un courant qu'il appelle magistro-centré où :

L'enseignant dispense un savoir qu'il a préparé et agencé selon sa propre logique. Dans ses contenus et sa présentation, ce savoir est le même pour tous les élèves qui doivent s'adapter aux conditions cognitives de réception dans une situation de communication peu interactive.

Or, tous les élèves ne possèdent pas les mêmes capacités cognitives. D'autant plus que dans les milieux défavorisés, les élèves ne disposent pas toujours de beaucoup de ressources didactiques dont les livres et ne profitent pas d'un environnement intellectuellement enrichi qui leur fournit des connaissances préalables indispensables à la compréhension en lecture. L'approche traditionnelle semble ne pas être appropriée pour la réussite scolaire d'un plus grand nombre d'élèves. Pour y

remédier, plusieurs méthodes pédagogiques innovantes, dont l'enseignement explicite, ont été mises en avant.

En effet, l'enseignement explicite est un modèle pédagogique émergé des recherches principalement nord-américaines sur l'efficacité de l'enseignement. Plusieurs études ont confirmé son impact positif sur le rendement scolaire des élèves provenant de milieux socio-économiques défavorisés aux États-Unis (Gauthier, 2004, Bissonnette, Richard et Bouchard, 2010).

Une meilleure connaissance de l'impact de la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite des stratégies de la lecture sur le rendement scolaire de cette catégorie d'élèves dans d'autres contextes que celui des États-Unis s'avèrerait nécessaire. Cette recherche a donc pour but d'examiner, dans le programme de formation québécoise, la progression des apprentissages et dans un manuel de français destiné aux élèves de la 4^e année, le modèle de lecture et les stratégies de lecture qui favorisent mieux l'acquisition d'habiletés de compréhension au primaire. Pour ensuite étudier le lien entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement scolaire des élèves en milieu défavorisé. Ce mémoire s'articule donc autour de cinq chapitres.

Le premier chapitre présente la problématique qui sous-tend cette recherche. D'abord, elle aborde l'importance de la compréhension en lecture pour l'apprentissage de toutes les autres disciplines scolaires. Tout en identifiant les pratiques actuelles de l'enseignement de la compréhension en lecture au Québec, ce chapitre examine les causes principales des difficultés en lecture des élèves, qui influent sur leur rendement en lecture.

Le deuxième chapitre, qui traite du cadre théorique de cette recherche, tente d'expliquer le lien entre l'enseignement explicite de la compréhension en lecture et le

rendement scolaire des élèves. Plus particulièrement, nous essayerons de connaître davantage sur le modèle et les stratégies de lecture qui favorisent mieux la réussite scolaire des élèves en milieu défavorisé.

Le troisième chapitre, destiné à la méthodologie, décrit le type de recherche ainsi que les approches méthodologiques empruntées en vue de répondre à nos questions de recherche et atteindre nos objectifs de recherche. En effet, l'analyse qualitative, plus précisément, l'analyse de contenu, permettra de dégager le modèle de lecture et les stratégies de lecture qui dominent dans le programme de formation de l'école québécoise et dans le matériel didactique approuvé destiné aux élèves de la quatrième année du primaire. Il sera examiné dans quelle mesure ces deux documents contribuent à l'acquisition d'habiletés de compréhension de lecture par les élèves, en particulier par ceux en milieu défavorisé. Par l'analyse quantitative, nous nous efforcerons d'établir un lien entre l'enseignement explicite de la compréhension de lecture et le rendement scolaire des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés.

Le quatrième chapitre, qui porte sur l'analyse des résultats, présente, d'une part, le modèle et les stratégies de lecture qui sous-tendent le programme de formation de l'école québécoise et la progression des apprentissages et le matériel didactique analysé dans le cadre de cette recherche. D'autre part, ce chapitre examine la relation entre de la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement scolaire des élèves en milieu défavorisé, en vue de prédire le rendement scolaire des élèves en milieu défavorisé lorsqu'ils reçoivent un enseignement explicite de la compréhension en lecture.

Enfin, le cinquième chapitre porte sur l'interprétation et la discussion des résultats. D'abord, les résultats sont discutés et interprétés. Ensuite, ce chapitre met en lien le modèle de lecture sous-jacent au programme de formation de l'école québécoise, la

progression des apprentissages et à l'ensemble didactique, et le rendement scolaire des élèves en milieu défavorisé, notamment leur rendement en mathématique et en univers social. C'est dans ce chapitre que l'importance de l'enseignement explicite des stratégies de lecture pour la réussite scolaire prendra tout son sens. Ainsi, il sera discuté si les prescriptions du programme outillent assez les enseignants et si le manuel didactique est conforme à ces prescriptions. Ensuite, nous verrons comment ce programme et ce manuel didactique ont influencé le rendement scolaire des élèves visés dans cette étude.

Ce mémoire se termine avec les limites dues à la taille de l'échantillon et au fait qu'aucune donnée n'a été collectée sur l'observation directe de l'enseignement explicite de la compréhension en salle de classe.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1. L'importance de la lecture pour la réussite scolaire

La lecture se présente, aujourd'hui, comme une compétence indispensable pour la réussite scolaire, que ce soit au primaire ou au secondaire. Déjà, pour des auteurs comme Kame'enui, Carnine, Dixon, Simmons, and Coyne (2002, p.54) : « La lecture est pour les enfants la porte d'accès au monde et le passage obligé à l'apprentissage ». Pour ces auteurs, aux États-Unis, la lecture se révèle la plus grande des difficultés pour 80 à 85% des élèves ayant des problèmes d'apprentissage. Aussi, de nombreuses publications ministérielles et scientifiques ont-elles souligné l'importance de la lecture pour le parcours scolaire d'un élève. D'abord, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006) affirme que :

L'élève apprend à lire pour mieux s'intégrer dans la vie scolaire et sociale et pour apprendre dans différents contextes disciplinaires. Au cours de sa scolarité, il est appelé à découvrir le plaisir de lire avec aisance et efficacité différents genres de textes appropriés à son niveau pour répondre à ses besoins personnels, scolaires et sociaux (p. 74).

Ensuite, le programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) fait de la lecture une double compétence que doit acquérir l'élève du primaire. D'une part, c'est une compétence disciplinaire, car elle se trouve à la base de tous les autres apprentissages visant la réussite scolaire de l'élève (Observatoire national de la lecture, 2005). La compétence à lire s'acquiert progressivement. Les élèves du premier cycle du primaire sont initiés à l'identification des mots. Au deuxième cycle, ils commencent à lire pour extraire du sens des textes lus. Donc, à partir de ce cycle la

compréhension est au cœur de l'apprentissage de la lecture. À ce sujet, le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006, p.75) avance que: «À la fin du deuxième cycle, l'élève doit lire et comprendre, sur différents supports médiatiques, des textes variés, courants et littéraires, accessibles sur les plans du contenu, de la structure, de la syntaxe et du vocabulaire».

D'autre part, la lecture est une compétence transversale. Ainsi, aucune discipline scolaire ne peut s'acquérir sans le concours nécessaire des habiletés en lecture. À ce propos, le programme de formation de l'école québécoise est clair quand il affirme au sujet de l'importance de la lecture pour l'élève: « Il a régulièrement recours à la lecture pour accomplir des tâches significatives dans plusieurs disciplines scolaires et dans des contextes variés» (MEQ, 2001, p.75). En ce qui concerne la recherche sur la lecture, plusieurs études soulignent son importance pour l'apprentissage scolaire.

D'abord, pour Giguère (2003, p.70), « la lecture est, pour l'élève, « la discipline-clé sans laquelle les autres disciplines ne sont [...] que des domaines fermés». Ainsi, il n'est pas rare de constater que le rendement scolaire des élèves dans plusieurs matières est corrélé à leur rendement en lecture (Meneghetti, Carretti, De Beni, 2006). Quant à Giasson (2000), Morais (1994), Van Grunderbeeck (1994), la compétence en lecture est indispensable pour la réussite dans toutes les disciplines scolaires que ce soit le français, la mathématique, l'univers social ou les sciences. Dans la même foulée, Gersten, Jordan et Flojo, (2005) et Marchand (2006) affirment que l'apprentissage de la lecture est d'ailleurs essentiel à l'apprentissage des autres domaines et disciplines, par exemple les mathématiques. Ces positions peuvent s'appliquer à toutes les catégories d'élèves quelque soit leur origine socio-économique.

De plus, la recherche a prouvé que « de faibles habiletés en lecture au premier cycle du primaire figurent parmi les principaux facteurs de risque de décrochage scolaire,

(Desrosiers, Nanhou et Belleau, 2016 ; Janosz et autres, 2013 ; Pelletier, 2005). Enfin, pour Desrosiers et Tétreault (2012), de bonnes habiletés de lecture en début de scolarisation sont liées à la réussite scolaire des élèves aux 2^e et 3^e cycles du primaire.

Par ailleurs, pour des chercheurs comme Guthrie et autres (2004), Snow, Burns et Griffin (1998), la réussite scolaire au secondaire dépend essentiellement de la compréhension en lecture surtout dans les dernières années du primaire. Ils soulignent que les élèves qui terminent leur sixième année du primaire avec de faibles habiletés en lecture risquent d'éprouver des problèmes d'apprentissage dans les études secondaires. D'où l'urgence de connaître les pratiques et méthodes pédagogiques qui permettent d'améliorer la compétence en lecture des élèves du primaire, notamment, ceux vivant en milieu défavorisé.

Cette recherche est entreprise pour pallier les difficultés de compréhension en lecture que rencontrent les élèves en milieu défavorisé. Toutefois, pour acquérir cette compétence, l'élève doit être motivé à la lecture en vue d'en tirer le meilleur parti pour son cheminement scolaire.

1.1.1 L'importance de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture

Pendant longtemps, deux conceptions de la compréhension des textes par les élèves ont prévalu. Selon la première, connue sous le nom de bottom-up, proposée par Goodman dans les années 1970, (Chauveau et Rogas-Chauveau, 1990), lire, c'est avant tout décoder, et ensuite comprendre. Ainsi, la compréhension serait le résultat des habiletés de décodage de l'élève qui doit maîtriser d'abord le code linguistique dans lequel il lit (Hébert, 2002). Il s'agit alors pour ce dernier de décoder le sens d'un

mot, puis de comprendre le sens des phrases et des paragraphes pour accéder à la signification du texte (Braunger et Lewis, 2001).

La deuxième approche, appelée top-down ou approche globale, au contraire, insiste plutôt sur les connaissances syntaxiques, sémantiques et culturelles préalables du lecteur pour qu'il accède au sens du texte (Sorlin, 2009). Toutefois, pour certains chercheurs comme Sorlin (2009), ni le déchiffrement des mots, ni l'approche top-down n'amène, de façon isolée, à la compréhension complète.

Un troisième courant, baptisé de modèle interactif, vient tempérer l'opposition entre les deux approches, avançant que « lire, c'est à la fois décoder et comprendre un texte écrit » (Spenger-Charolles, 1986, cité dans Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1990, p 24). D'autres chercheurs soutiennent ce point de vue. C'est le cas d'Ecalte et Magnan (2010), McCardle, Scarborough et Catts (2001) et Vellutino, (2003) pour qui la reconnaissance de mots écrits et la compréhension du message sont deux habiletés requises pour lire et comprendre. Selon ce troisième courant, le lecteur utiliserait simultanément et en interaction ses capacités cognitives et le déchiffrage pour accéder à la signification du message (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1990). Toutefois, il ne peut parvenir à accomplir parfaitement ces opérations sans s'approprier les procédures. Ainsi, nous souscrivons à l'idée que des dispositifs pédagogiques tels que l'enseignement explicite des stratégies de la lecture sont nécessaires pour aider le lecteur novice à améliorer ses habiletés de compréhension.

Il importe, tout d'abord, de rappeler que l'enseignement explicite est une méthode d'enseignement par laquelle l'enseignant présente, modélise, guide l'élève et propose des pratiques coopératives avant la pratique autonome d'une activité d'apprentissage (Gauthier, Bissonnette, Richard et Castonguay, 2013). De nombreuses recherches ont montré que l'enseignement explicite de la lecture est l'une des approches les plus efficaces pour améliorer les compétences en lecture des enfants, et conséquemment,

les autres disciplines scolaires. À ce sujet, Bianco (2010, p.7) affirme que « l'enseignement explicite de stratégies de compréhension de textes à partir d'un dispositif pédagogique efficace améliore les performances des élèves à tous les niveaux scolaires ». Dans ce type d'enseignement, l'élève est très engagé dans l'accomplissement des tâches d'apprentissage. Comparé à d'autres modalités pédagogiques telles que la pédagogie par découverte, l'apprentissage par résolution de problème ou par l'expérience et autres approches, constructivistes, entre autres, l'enseignement explicite produit des effets plus positifs sur les apprentissages des élèves (Bissonette, Richard, Clermont et Bouchard, 2010).

L'enseignement explicite de la compréhension de lecture implique de permettre à l'élève de découvrir les activités mentales, les processus et les stratégies mises en œuvre lors de l'acte de lire (Hébert, 2002). Pour cette auteure, s'appuyant sur Fayol (1993), « le terme « processus » désigne ainsi un ensemble d'opérations mentales qui se déroulent dans le temps, d'une manière non linéaire ou non hiérarchique et qui, le plus souvent, sont automatiques ou instantanées ». Tandis que pour Fayol (1993, p. 26, cité dans Hébert, 2002), une stratégie se définit comme :

Une séquence intégrée, plus ou moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en vue d'un but afin de rendre optimale la performance (...) si le déclenchement d'une série d'actions devient automatique en fonction de conditions bien définies, il n'y a plus stratégie mais procédure.

Enfin, Oxford (1990, p.8) définit une stratégie simplement comme « un plan ou une action consciente lequel poursuit un but spécifique ». C'est le but de l'utilisation des procédures et le fait par le lecteur d'être conscient de cette utilisation qui différencie le processus de la stratégie. Ainsi, pour Hébert (2002, p. 42), « Les stratégies de lecture sont en quelque sorte des opérationnalisations des processus en vue d'atteindre un but ». Il existe un bon nombre de stratégies qui permettent de faire plusieurs choses lors du processus de lecture.

Hébert (2002) a synthétisé les principales stratégies de lecture tout en identifiant leur provenance théorique. D'abord, *les stratégies du résumé et sélectionner les idées principales* sont issues du modèle interactionnel de Rumelhart (1978) et du modèle sémantique de compréhension de Kintch et van Dijk (1978). Quant aux stratégies *d'inférences, de prédictions et révision d'hypothèses*, elles proviennent de la théorie des schémas et des travaux portant sur les processus d'inférence (Rumelhart, 1980). De plus, les études sur les grammaires de récit ont permis d'identifier la stratégie *reconnaitre la structure du texte*. Pour faciliter la compréhension, le lecteur peut aussi utiliser la stratégie *se créer des images mentales ou s'imaginer dans la situation du personnage*. Ces dernières stratégies sont le fruit des études sur l'imagerie mentale proposée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario dans son rapport de la table ronde des experts en littéracie en 4^e, 5^e et 6^e année (Clément, 2011). Enfin, la chercheuse identifie les stratégies *planifier la tâche, contrôler la compréhension en se questionnant et l'évaluer*, lesquelles sont élaborées par les études sur la métacognition de Flavell (1979). Ces stratégies, si elles sont bien appliquées par le lecteur, peuvent être d'une importance capitale dans sa recherche de construction de sens des textes lus. Les théories qui sous-tendent l'enseignement explicite des stratégies de la compréhension en lecture seront traitées en détail dans le cadre théorique de notre recherche.

1.1.2 Les pratiques actuelles de l'enseignement de la lecture au Québec

D'abord, pour Clanet et Talbot (2012), les pratiques d'enseignement peuvent s'entendre comme les pratiques que déploie un enseignant lorsqu'il est en présence de ses élèves. Mais, ce concept est une composante d'un autre concept plus large, la pratique enseignante. Cette notion se définit comme un ensemble d'activités réalisées par un enseignant dans une institution d'enseignement dans le cadre de ses fonctions professionnelles (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012; Clanet, 2012; Clanet et

Talbot, 2012). Elle se caractérise par les activités réalisées par l'enseignant avec les élèves, la préparation didactique, la socialisation avec leurs élèves, les collègues et les parents (Altet et al., 2012; Bru, 2001, cité dans Aubry, 2015).

Mais, pour Legendre (2005) les pratiques pédagogiques sont définies comme une manière d'appliquer une approche, une méthode, un modèle ou une technique. Il importe ici de connaître les différentes pratiques pédagogiques qui sous-tendent l'enseignement de la compréhension en lecture dans le contexte québécois.

En effet, une étude de Martel, Lévesque et Aubin-Horth (2012) a permis de relever, au Québec, les diverses pratiques d'enseignement de la lecture depuis le programme de formation de l'école québécoise. Menée auprès de 413 enseignantes et enseignants, cette étude poursuivait deux objectifs. Le premier était de déterminer les objectifs et les pratiques pédagogiques des enseignants des deuxième et troisième cycles du primaire en matière de compréhension en lecture. Le deuxième entendait comparer les objectifs et les pratiques pédagogiques du deuxième cycle à ceux du troisième cycle. Selon les chercheurs, ces pratiques pédagogiques en enseignement de la compréhension en lecture étaient liées essentiellement: 1) au rôle de la personne enseignante comme modèle-lecteur, 2) à la nécessité de fournir un contexte d'apprentissage signifiant et 3) à la nécessité de créer en classe une communauté d'apprentissage tournée vers la réflexion et l'apprentissage stratégique. Les résultats de cette recherche ont révélé les pratiques suivantes.

D'abord, un nombre très important des enseignants interrogés, soit 97,1%, utilisent l'enseignement stratégique pour la compréhension des textes. Selon les chercheurs, ce type d'enseignement est surtout lié au processus primaire de l'acte de lire. Par contre, 94,8% d'entre eux enseignent des stratégies plus liées à la compréhension telles que l'inférence, l'anticipation, le résumé, etc. De plus, 90,1 % des enseignants déclarent

que la pratique autonome, fournissant des contextes d'apprentissage variés, fait partie de leurs pratiques d'enseignement de la lecture.

D'autres pratiques pédagogiques sont déclarées mais sont peu récurrentes. Il s'agit des discussions sur les lectures effectuées (58,4%), l'utilisation des aide-mémoires sur support visuel (57,8%). Au deuxième cycle, les enseignants sont plus enclins à utiliser les aide-mémoires des stratégies de lecture (65,9%) contre 54,2% au troisième cycle. Une autre pratique identifiée dans cette étude est ce que les chercheurs appellent les comportements des enseignants lecteurs-modèles. En effet, 80% des enseignants affirment partager leur intérêt de lecture avec leurs élèves, 70% d'entre eux font la lecture à haute voix. De plus, ils parlent de leur lecture aux élèves (54,1%) et lisent soi-même durant la période de lecture personnelle (64,9%). Toutefois, il y a plus d'enseignants qui pratiquent la lecture à haute voix au deuxième cycle (76%) qu'au troisième cycle (63%).

Par ailleurs, les chercheurs ont découvert des pratiques d'enseignement de la lecture liées à la classe comme lieu de lectures diverses. Ainsi, 98,2% des enseignants ayant collaboré à l'étude déclarent que le temps de lecture personnelle accordé aux élèves est la pratique la plus récurrente. Viennent ensuite la lecture de textes authentiques (80,9%) et l'exploitation et la présentation de littérature jeunesse (72,9%). Par contre, enseigner les stratégies de lecture telle que présentées dans le manuel de français est pratiqué par 62,6% des enseignants. Enfin, la proposition d'activités d'analyse de textes littéraires et courants (50,4 %) et l'utilisation de la littérature jeunesse comme élément déclencheur permettant des apprentissages (61,7 %) constituent les activités les moins pratiquées par les répondants dans la salle de classe.

Quant aux activités liées à l'analyse de textes littéraires et courants, les enseignants du troisième cycle sont plus intéressés à les proposer aux élèves (54,7%) alors qu'au deuxième cycle, 55,7% affirment ne pas analyser ce genre de texte avec les élèves.

Dans l'ensemble, ces résultats prouvent que les enseignants sont au courant des pratiques pédagogiques de la lecture qui devraient permettre le développement de la lecture chez les élèves du primaire des deuxième et troisième cycles.

1.2 Les difficultés en lecture

Plusieurs chercheurs reconnaissent que la compréhension en lecture est fonction de la capacité de décodage et de compréhension de l'enfant (Braibant, 1994). Ainsi, l'origine des difficultés en lecture résiderait essentiellement au niveau de ces deux composantes de la compréhension. Pour Braibant (1994) et Fayol (2000), il y a des enfants qui présentent des difficultés au niveau du décodage, d'autres au niveau de la compréhension et enfin d'autres au niveau de l'interaction des deux composantes de la lecture à la fois.

En ce qui concerne le décodage, la psychologie cognitive démontre que les difficultés de lecture de beaucoup d'élèves se situent au niveau des mécanismes de base qui favorisent la reconnaissance des mots écrits et non pas au niveau des composantes syntaxiques ou sémantiques (Braibant, 1994). Bon nombre de travaux ont trouvé que des mauvais compreneurs ont de la difficulté à accomplir des tâches qui requièrent leur habileté de décodage, notamment, leur capacité à utiliser les règles de correspondances graphèmes-phonèmes et dans les tests qui évaluent leurs capacités phonologiques (Siegel et Ryan, 1989 ; Rieben et Perfetti, 1989 ; Sprenger-Charolles, 1989 ; Content, 1990 ; Lecocq, 1991, 1992 ; Gombert, 1992, cité dans Braibant, 1994).

Braibant a rapporté une étude de Aaron (1991), sur la compréhension de l'écrit réalisée aux États-Unis et qui porte sur 180 élèves. Cette recherche a confirmé l'existence des trois groupes d'élèves cités plus haut présentant des difficultés en lecture. Les résultats montrent qu'il y a des élèves présentant des difficultés spécifiques en lecture. Tout en ayant un niveau de compréhension normal, des fois, supérieur à la moyenne, leurs performances en décodage et en compréhension écrite sont faibles. Un deuxième groupe présente des difficultés non spécifiques. Possédant de bonnes capacités de décodage, leurs difficultés de compréhension écrite sont liées à leurs difficultés de compréhension orale. Enfin, le groupe des enfants présentant des « difficultés cognitives généralisées ». Ils présentent à la fois de faibles performances en compréhension écrite, en compréhension orale et en décodage. Selon Braibant (1994), leurs problèmes sont expliqués par une combinaison de difficultés d'ordre technique dans la reconnaissance des mots écrits et de difficultés cognitives et linguistiques plus générales.

Quant à la compréhension des textes, les difficultés des élèves faibles peuvent être de diverses sortes. D'abord, elles sont d'ordre syntaxique et textuel. Dans ce cas, ils heurtent à certaines formes syntaxiques rares et complexes (de La Haye et Bonneton-Botté, 2007), que Fayol (2003) appelle des structures problématiques, telles que les propositions relatives (en qui, en que, en lequel) qui compromettent leur compréhension en dépit du fait qu'ils ont une certaine maîtrise du décodage. La pratique de ces formes syntaxiques est nécessaire à enseigner aux élèves, plus particulièrement aux mauvais compreneurs.

Sur le plan textuel, les élèves peuvent présenter des déficits de compréhension d'origines diverses. D'abord, les élèves moins habiles en compréhension de lecture peuvent souffrir d'un manque de connaissances encyclopédiques (de La Haye et Bonneton-Botté, 2007). Ainsi, il leur est difficile de faire des liens avec les informations du texte en vue de construire du sens. Ensuite, puisqu'un texte ne dit pas

et ne peut pas non plus tout dire, il laisse un non-dit, un implicite que l'élève doit pouvoir découvrir. C'est sa capacité à faire des inférences qui lui permettra de parvenir à la compréhension. « Il y a inférence lorsque le lecteur établit un lien entre deux éléments pour créer une information nouvelle, non explicitée dans le texte. Le concept d'inférence renvoie à la fois à un processus et à un produit » (Giasson, 2011). Toutefois, cette habileté fait défaut aux mauvais compreneurs. De nombreux chercheurs soutiennent cette idée et avancent que les lecteurs moins habiles font généralement moins d'inférences que leurs pairs plus habiles (Cain et Oakhill, 1999 ; Cain, Oakhill, Barnes et Bryant, 2001; Long, Oppy et Seely, 1997; Observatoire national de la lecture, 2005).

Goigoux (2000) identifie trois facteurs pouvant entraver les processus inférentiels de ces élèves. D'abord, il pointe la faible étendue de leurs connaissances du monde. En effet, les connaissances préalables jouent un rôle déterminant dans la compréhension, car certaines inférences sont extratextuelles, l'élève doit pouvoir faire une représentation mentale cohérente du texte qu'il connecte avec ce qu'il sait déjà pour extraire du sens. Ensuite, le chercheur note l'insuffisante fiabilité de leurs traitements linguistiques. Par exemple, les élèves malhabiles en lecture possèdent un vocabulaire pauvre, savent peu sur les anaphores et les mots de substitution, etc. Enfin, Goigoux (2000) souligne le fait que le lecteur n'est pas conscient pour aller au-delà de l'information explicite du texte.

Enfin, au niveau de la composante métacognitive de l'acte de lecture, les mauvais compreneurs n'ont pas la capacité d'autorégulation et d'auto-évaluation pour pallier le bris de compréhension, et selon l'expression de Bianco (2016), ils échouent à utiliser une stratégie adaptée pour y remédier. Cette compétence métacognitive requiert au lecteur qu'il soit capable de réfléchir, de raisonner, et de simuler des modèles de situation afin de pouvoir faire des représentations mentales cohérentes qui génèrent du sens Bianco (2016).

1.2.1 Causes des difficultés en lecture

Plusieurs facteurs peuvent expliquer les difficultés en lecture. Giasson (2000) en a identifié trois types de causes. D'abord, pour cette chercheuse, contrairement à ce qu'on pensait auparavant, les causes des difficultés en lecture des élèves proviennent de l'environnement et de l'enfant. Par exemple, beaucoup de recherches trouvent que le milieu familial de l'enfant a un impact sur son langage oral, qui lui, influe aussi sur la compréhension de l'écrit de l'enfant (Bianco, 2016).

Ensuite, Giasson (2000) a relevé ce qu'elle appelle des causes en interaction entre le milieu socio-économique et le sexe de l'élève, plus marqué en milieux défavorisés, entre le milieu socio-économique de l'élève et celui de l'école, entre la qualité de la stimulation à la maison et la qualité de l'enseignement à l'école, entre l'âge de l'enfant et le type d'intervention pédagogique.

Enfin, l'auteure a identifié des causes réciproques telles que le cycle de l'échec qui influent sur le peu de rendement en lecture des élèves en difficultés de lecture. En général, ces élèves possèdent très peu d'habiletés de lecture qui facilitent leur compréhension de texte. Ainsi, ils n'aiment pas la lecture, donc ne lisent pas. Ce qui attaque estime d'eux-mêmes. Cette situation se traduit par un cercle vicieux d'échec répétés qui peut conduire jusqu'au décrochage scolaire.

1.3 Problème de recherche

Cette recherche veut vérifier la relation entre l'enseignement explicite de la compréhension en lecture et le rendement scolaire des élèves en milieu défavorisé.

Les résultats de cette étude pourraient aider les élèves en difficultés à acquérir les compétences nécessaires en compréhension de lecture en vue de faciliter leur réussite scolaire.

À ce stade, plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'enseignement explicite des stratégies de compréhension de textes pour améliorer le rendement en lecture des élèves en général (Van Keer, 2004; Meijer (2001), Van Grunderbeeck et al. (2003). Par exemple, Hansen(1981) a remarqué des améliorations significatives chez des élèves ayant suivi un enseignement explicite des stratégies de lecture où le modelage, la pratique guidée et le feedback des élèves ont été privilégiés pendant la leçon. De plus, Klahr et Nigam (2004) ont trouvé qu'un enseignement explicite qui se base sur des explications, des démonstrations et des contre-exemples constitue un moyen efficace pour développer des habiletés complexes de lecture chez les élèves en difficulté. Enfin, Sheridan-Thomas (2008) constate que l'enseignement explicite des stratégies de lecture favorise la compréhension des lecteurs faibles. Ce chercheur suggère l'enseignement explicite des stratégies de lecture pour développer les habiletés métacognitives des élèves en difficultés afin qu'ils deviennent des lecteurs indépendants.

Toutefois, très peu de ces études se sont penchées sur le lien direct de cette méthode pédagogique et le rendement scolaire des élèves en milieu défavorisé. Les rares chercheurs qui abordent cette question (Meneghetti, Carretti, De Beni, 2006) se sont contentés à identifier les composantes de la compréhension qui favorisent le succès académique des élèves, quelle que soit leur origine socio-économique. La recherche de Meneghetti et ses collègues (2006) n'a pas permis de découvrir quelle méthode d'enseignement de lecture a été utilisée pour arriver à leurs résultats. Ils se sont uniquement limités au modèle de lecture qui favorise la compréhension. Il aurait été intéressant de vérifier si la compréhension en lecture en contexte d'enseignement

explicite permet aux élèves de statut socio-économique faible de réussir dans les autres disciplines scolaires.

1.4. Questions de recherche

Dans le cadre de cette recherche, nous voulons répondre aux questions suivantes.

1. Quel modèle de lecture domine dans le programme de formation de l'École québécoise et dans la progression des apprentissages au primaire et dans le matériel didactique utilisé dans une école située en milieu défavorisé?
2. Existe-t-il un lien entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et la réussite scolaire des élèves vivant en milieu défavorisé?
3. la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite influence-t-elle le rendement scolaire des élèves vivant en milieu défavorisé?

1.5. Pertinence sociale et scientifique

Les facteurs favorisant la compréhension en lecture sont de mieux en mieux connus de la communauté scientifique, des enseignants et des autorités éducatives. Partout dans le monde, les décideurs éducatifs sont conscients de l'importance de la lecture pour la réussite scolaire et la poursuite des études universitaires et professionnelles. À cet effet, diverses mesures dont les révisions des curriculums scolaires à travers le monde, et les méthodes d'enseignement de la lecture visent à améliorer le rendement en lecture des élèves depuis le primaire.

Ce souci de contrer très tôt les difficultés des élèves en lecture se manifeste aussi bien chez les acteurs des systèmes éducatifs que chez les chercheurs en éducation. Les diverses publications professionnelles, gouvernementales et internationales reflètent cette préoccupation. Le gouvernement du Québec a publié, en 2003, le programme d'éveil à la lecture et l'écriture dans les milieux défavorisés afin d'initier très tôt les enfants de ces milieux à l'apprentissage de la lecture. Au Québec, le programme de formation de l'école québécoise considère la lecture comme un outil de communication et de développement de la pensée pour l'appropriation de la culture (Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014). Ce programme entend développer plusieurs compétences chez l'élève dont *Lire des textes variés*.

Les résultats du rendement en lecture des élèves de la quatrième année du programme international de la recherche sur la lecture scolaire (PIRLS) de 2001, 2006 et 2011 montrent que le Québec se porte bien en compréhension de lecture. En effet, ses scores dépassant la moyenne de 500 établie par le PIRLS, sont respectivement 537 en 2001, 533 en 2006 et 538 en 2011. Cependant, depuis ces dernières évaluations, bon nombre d'élèves québécois aussi bien au primaire qu'au secondaire peinent encore à maîtriser la compétence à lire. S'ils peuvent très bien décoder les mots d'un texte et faire une lecture fluide, ils ne peuvent pas en comprendre le sens (Martel, Levesque, Aubin-Horth, 2012). Pour y faire face, le ministère de l'Éducation a pris tout un ensemble de mesures appuyées sur la recherche en compréhension de lecture.

D'abord, en 1998, est lancée la Politique gouvernementale de la lecture et du livre. La première mesure de cette Politique visait à « susciter chez les jeunes, dès leur petite enfance, l'éveil à la lecture et le goût de lire » (Vincent, 1998, p.67). C'est ainsi qu'est mis sur pied en février 2000 le Programme d'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés qui a pour mission de « soutenir l'intégration d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture dans les pratiques familiales et les différents lieux et les

services fréquentés par les enfants de cinq ans et moins des milieux défavorisés, leurs parents et leurs grands-parents » (Gouvernement du Québec, Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture, 2003, p.7)

Cette politique se base sans nul doute sur les travaux scientifiques selon lesquels les compétences précoces de la lecture et l'exposition très tôt à l'imprimé prédisent le rendement en lecture dans les premières années de la scolarisation (Hecht, Burgess, Torgesen, Wagner, & Rashotte, 2000).

En outre, les efforts du ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 2006) pour améliorer le rendement en lecture au primaire se précisent davantage dans le programme de formation de l'école québécoise. En effet, le ministère reconnaît que la lecture est une compétence indispensable pour l'apprentissage des autres savoirs. Pour les responsables des politiques éducatives du Québec, l'élève apprend à lire pour mieux s'intégrer dans la vie scolaire et sociale et pour apprendre dans différents contextes disciplinaires. Ce souci se reflète encore dans les recherches scientifiques sur le lien que la compréhension de lecture entretient avec le rendement scolaire des élèves.

Il faut aussi mentionner le Plan d'action triennal sur la lecture à l'école mis sur pied, en 2005, par le ministère de l'Éducation. Ce Plan d'action vise à former de jeunes lecteurs à prendre le plaisir à lire pour leur cheminement scolaire et pour la vie. Les recherches en lecture, notamment, sur la motivation intrinsèque pour la lecture (Deci, Ryan et Guay, 2013; Pelletier et Roy, 2005; Chiu et Ko, 2007; The reading Agency, 2015) suggèrent que le ministère de l'Éducation s'est fondé sur les recherches universitaires qui ont démontré le rôle de la lecture dans la réussite scolaire des jeunes. Vu le succès de ce Plan, le ministère l'a renouvelé pour trois ans, soit de 2008 à 2011.

De plus, en août 2009, dans le cadre du programme de l'école québécoise, le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport a élaboré un document intitulé *programme de l'école québécoise progression des apprentissages* et défini les composantes de la compétence « Lire des textes variés ». Les différentes parties qui composent ce document laissent entrevoir l'utilisation des résultats des écrits scientifiques sur la compréhension de lecture au primaire. Par exemple, à la page 74 du programme de formation de l'école québécoise on peut lire ce que fait l'élève lors de l'acte de lire : « Il s'approprie des stratégies de reconnaissance et d'identification de mots et il a recours à certaines stratégies de gestion de la compréhension pour utiliser l'information contenue dans les textes littéraires et courants ainsi que pour y réagir ». Pour Laurin (2010), cet énoncé s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage de la lecture et fondé sur un modèle intégré de la lecture.

La volonté du gouvernement du Québec au cours des années indique que l'amélioration du rendement en lecture des élèves est au cœur de ses actions éducatives. Cette préoccupation s'explique par le taux élevé d'échec scolaire dû en partie au faible rendement en lecture des élèves issus de milieux défavorisés. Une meilleure connaissance de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture peut permettre aux acteurs de l'éducation d'élaborer des plans d'intervention efficaces auprès de cette catégorie d'élèves. Les implications pédagogiques de ce projet de recherche peuvent être prometteuses pour la formation des enseignants qui œuvrent avec passion pour la réussite des élèves de milieu défavorisé.

Nombreuses sont les recherches sur les facteurs de la compréhension en lecture. Et, pour beaucoup de chercheurs, la lecture est une compétence transversale qui permet d'accéder aux autres savoirs (Zorman, 2001; Butler, Urrutia, Buenger et Hunt, 2010). Toutefois, très peu d'études se sont intéressées au lien direct entre le rendement en

lecture des élèves de milieu défavorisé et leur rendement scolaire, encore moins à l'enseignement explicite des stratégies de lecture qui permettent leur réussite scolaire. La majorité des études examinent surtout la relation entre le rendement scolaire des élèves et leurs conditions socio-économiques (Jensen, 2012; Noble, K. G., Houston, S. M., Kan, E., et Sowell, E. R., 2012; Raizada, R. D. et Kishiyama, M. M., 2010 et Brooks-Gunn, J., et Duncan, G. J., 1997).

Par exemple, des chercheurs ont découvert que le statut socioéconomique des élèves de milieu défavorisé est un bon prédicteur de leur rendement en lecture (Ransdell, S., 2011; Conradi, K., J. Amendum, S.J. et Liebfreund, M.D., 2016). Ainsi, selon ces chercheurs, un nombre important d'élèves du primaire n'ont pas atteint le niveau de base en lecture. Au Québec, par exemple, 25% des élèves de 12 ans n'ont pas encore atteint le niveau de compétence en lecture pour accéder au secondaire et 52% des élèves décrocheurs ont des échecs en français (VanGrunderbeeck, Théorêt, Chouinard et Cartier, 2003). Aux États-Unis, le National Center for Education Statistics, dans son rapport de 2013 sur le décrochage scolaire au secondaire et les taux de réussite, indique qu'environ un tiers des élèves de la 4^e année atteignent à peine le niveau de base en compréhension de lecture (National Center for Education Statistics, 2013b). Ce constat alarmant est surtout observé dans les écoles où sévit la pauvreté extrême (Aikens et Barbarin, 2008; Snow, Burns, et Griffin, 1998; Sutton et Soderstrom, 1999, cité dans Conradi, Liebfreud, Amendum, 2011).

Les principales difficultés des élèves en compréhension de lecture résident dans leur incapacité à identifier des idées principales d'un texte, à faire des inférences, à relier les nouvelles informations à leurs connaissances antérieures et à gérer leur compréhension pendant l'acte de lire (Gajria, M., Jitendra, A.K., Sood, S. et Sacks, G., 2007; Kintsch et Kintsch, 2005; Warren et Fitzgerald, 1997; Baumann, 1984; Williams, 2003, Holmes, 1985; Kintsch & Kintsch, 2005; Johnson, Graham, et Harris, 1997, cité dans Swason, 2011). D'autres chercheurs comme Antoniou et

Souvignier (2007) mettent l'accent plutôt sur l'incapacité des élèves à faire une bonne utilisation de stratégies de lecture en vue de faciliter leur compréhension des textes. Notre étude s'attardera sur l'importance de l'enseignement explicite de ces stratégies aux élèves pour leur compréhension en lecture. D'ailleurs, aux 2^e et 3^e cycles du primaire, notamment, à partir de la 4^e année, l'apprentissage scolaire se fait surtout au moyen de texte explicatif plutôt dense (Wharton-McDonald et Swiger, 2009). Les élèves qui, dans la majorité des cas, sont bons décodeurs ne comprennent pas toujours ce qu'ils lisent. Or, la Compréhension des textes explicatifs est cruciale pour la réussite scolaire (National Educational Goals Panel, 1999). L'identification des stratégies spécifiques susceptibles d'améliorer leur compréhension de texte difficile est indispensable pour leur parcours scolaire.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre est consacré au cadre théorique. D'abord, il fait ressortir notre posture épistémologique. Ensuite, il présente la définition des concepts enseignement explicite, compréhension en lecture et milieu défavorisé. De plus, les liens entre le rendement scolaire des élèves et leurs conditions socioéconomiques sont analysés. À cet effet, la relation entre milieux défavorisés et le rendement en compréhension de lecture est examinée. Ce chapitre traite également le rapport entre la compréhension de lecture et le rendement scolaire. Enfin, les théories cognitives et métacognitives de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension de lecture sont discutées pour ensuite analyser leur impact sur le rendement académique des élèves provenant de milieux défavorisés.

2.1 Posture épistémologique

Notre recherche s'inscrit dans une perspective cognitivo-constructiviste en ce sens que l'enseignement explicite des stratégies de lecture se base sur le cognitivisme, qui reconnaît un engagement cognitif de l'élève lors des apprentissages (Croisetière 2011), d'une part, et que la compréhension de texte par l'élève est une entreprise de construction de sens qui sollicite la participation active de l'apprenant, d'autre part. Pour Clément(2011), « cette théorie conçoit l'enseignant comme un guide capable de modéliser et de renforcer l'utilisation des stratégies, ensuite comme un facilitateur des interactions entre les élèves et entre l'élève et ses savoirs. »

D'abord, pour Tardif (1992, cité dans Croisetière 2011), l'enseignement et l'apprentissage sont deux activités de traitement d'informations affectives, cognitives et métacognitives. Les premières sont relatives au vécu de l'élève, à la valeur de la tâche et de sa perception du contrôle de la tâche. Les deuxièmes demandent à l'élève d'utiliser ses connaissances antérieures et les stratégies nécessitées par la tâche. Enfin, quant au dernier type d'informations, l'élève doit superviser l'application des stratégies qu'il a utilisées pour accomplir la tâche.

Ensuite, l'engagement cognitif dont il était question plus haut dépend de plusieurs processus mentaux, qui selon Goupil et Lusignan, (1993), Zimmerman, Bonner et Kovach (2000), sont au centre des apprentissages, car ils font appel aux connaissances antérieures, à la mémoire et à l'organisation stratégique des différentes connaissances pour comprendre.

2.2 Définitions des concepts

2.2.1 Enseignement explicite

Tout d'abord, l'enseignement explicite, qui est un modèle pédagogique, ne donne pas encore lieu à de multiples définitions dans les recherches actuelles. C'est l'équivalent anglais du concept *Direct Instruction*, méthode pédagogique développée par Siegfried Engelmann et Wesley C. Becker en 1964 à l'institut de recherche sur les enfants exceptionnels de l'université d'Illinois. Plusieurs études sont menées sur l'efficacité de cette approche. Le Direct Instruction serait une réaction radicale à l'approche

centrée sur l'élève (Kim, Axelrod, 2014). Ce modèle pédagogique met l'emphase sur l'amélioration de l'approche traditionnelle par un enseignement systématique basé sur le contenu à enseigner.

L'enseignement explicite est une méthode pédagogique issue des recherches sur les pédagogies efficaces. C'est un modèle de transmission directe et explicite des connaissances mis au point par Engelmann (Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. 2004), dans lequel la guidance de l'enseignant est extrêmement forte. L'enseignement explicite est une démarche d'apprentissage dirigée par l'enseignant. Selon Giasson(2000), « l'enseignement explicite est un modèle d'enseignement de la compréhension en lecture, modèle qui se caractérise par un souci de rendre transparent les processus cognitifs inclus dans la tâche de la lecture et par l'accent mis sur le développement de l'autonomie du lecteur ».

Selon (Vienneau, 2011), « l'enseignement explicite peut être défini comme un enseignement direct, structuré et fortement guidé par l'enseignant, et qui vise à rendre explicite pour l'élève l'objet d'apprentissage ».

Quant à Gersten et Domino (1993), l'enseignement explicite est une méthode pédagogique qui plaide pour la conception d'un système éducatif qui ajuste le curriculum et la méthode pédagogique autour de la performance de chaque élève. Ce qui permettra à chaque élève d'atteindre un très grand succès tout en adhérant aux standards de réussite établis par le système.

Notre recherche s'inscrit dans cette vision de l'enseignement et souscrit à la perspective cognitivo-constructiviste de l'apprentissage. En effet, les enfants en milieu défavorisé ont des besoins d'apprentissage différents de ceux issus de milieux socio économiquement plus favorisés. L'enseignement explicite, mettant le contenu à enseigner au centre du processus d'apprentissage, vise la réussite de tous les élèves

contrairement à d'autres approches qui privilégient les élèves moyens (Kim, T., Axelrod, S., 2014). Procédant du simple au complexe, l'enseignement explicite tient compte du niveau de développement cognitif de l'élève. Pour Noble (2012), les enfants en milieu défavorisé ont un retard cognitif par rapport à leurs pairs plus aisés. Ce retard peut être rattrapé si ces élèves reçoivent un enseignement efficace de la compréhension en lecture. Ainsi, notre recherche souscrit à l'idée que toute intervention pédagogique visant à améliorer le développement de la lecture chez les élèves en milieu défavorisé doit tenir compte de leur niveau de développement cognitif.

2.2.2 Compréhension en lecture

La compréhension en lecture est diversement définie par la recherche sur la lecture et les organismes intéressés à l'acquisition de cette compétence par les élèves. Tout d'abord, la compréhension en lecture est un processus complexe qui inclut d'abord l'accès au texte et ensuite la construction du sens de ce texte (Kintsch, 1998). Pour Giasson (1995), la lecture est perçue comme un processus de langage, un processus actif et interactif de communication. C'est une activité de nature cognitive qui permet de décoder et de comprendre le sens d'un texte. Braibant (1994, P.175) propose la définition suivante :

La lecture est une habileté mentale complexe. Ce n'est pas une compétence unique mais plutôt la résultante de plusieurs composantes distinctes, quoique complémentaires, mettant en jeu aussi des habiletés spécifiques au domaine particulier du traitement de l'information écrite que des compétences cognitives beaucoup plus générales (par exemple, l'attention, la mémorisation, l'aptitude intellectuelle, les connaissances générales) qui interviennent dans bien d'autres activités.

De plus, la compréhension se définit comme « Le processus simultané d'extraction et de construction de sens à travers l'interaction et l'engagement dans le langage écrit (RAND Reading Study Group, 2002, p. 11). Ce processus comprend trois éléments : le lecteur, le texte et l'activité ou but de la lecture ».

Selon Van Keer (2004, cité dans Croisetière, 2011), la compréhension en lecture peut être définie comme la construction de représentations mentales de l'information textuelle et de son interprétation ou, en d'autres mots, comme le dégagement de sens à la suite de la lecture de mots écrits, de phrases et de textes. Cette définition est opérationnelle dans le sens qu'elle suggère l'action à entreprendre pour extraire le sens du texte lu, mais nous paraît incomplète pour avoir omis l'aspect métacognitif dans cette construction de sens.

Pour d'autres chercheurs comme Cunningham (1989), la compréhension en lecture est vue comme le résultat d'une interaction entre l'identification de mots, les connaissances sur le monde, les stratégies de compréhension et l'intérêt. En fait, ici, la compréhension en lecture s'entend comme la mise en commun d'une combinaison de facteurs en vue d'atteindre un but : la construction du sens du texte par l'élève.

Van der Shoot, Vasbinder, Horsley et Van Lieshout (2008), quant à eux, définissent la compréhension en lecture comme le résultat de l'utilisation d'habiletés et de processus de haut et de bas niveau. Les processus de bas niveau concernent le décodage et l'identification de mots tandis que ceux de haut niveau réfèrent à l'anticipation et l'habileté à inférer (Croisetière, 2011).

Enfin, selon Walker, Munro et Richards (1998, cité dans Croisetière, 2011) « la compréhension en lecture est un processus complexe qui demande l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives. Elle comprend deux composantes essentielles,

c'est-à-dire, des habiletés sur le plan de la lecture de mots ainsi que sur le plan de la compréhension".

Dans cette recherche, nous retiendrons les deux dernières définitions parce qu'elles nous paraissent les plus complètes pour les besoins de notre cadre théorique et l'interprétation de nos résultats. En effet, nous voulons établir le lien entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement scolaire des élèves en milieu défavorisé. La définition de Walker et ses collègues répond donc tout à fait à notre préoccupation. Ensuite, la définition de Vander Shoot et al. (2008) embrasse les deux composantes essentielles de la compréhension en lecture et mentionne deux stratégies indispensables à la compréhension, à savoir l'anticipation et l'inférence. Ces deux définitions guideront nos réflexions tout au long de cette étude.

2.2.3 Milieu défavorisé

Il n'est pas facile de définir le concept *milieu défavorisé*. Ce dernier, souvent associé au concept de *pauvreté*, est un élargissement du concept *exclusion sociale* (Kanouté, 2006). « La défavorisation est généralement vue comme un espace multidimensionnel qui combine insuffisance de revenus, isolement, manque et perte de pouvoir, sentiment d'impuissance et de stress, problèmes de santé mentale et physique, échec scolaire, etc. » (Kanouté, 2006, p 17).

Pour Townsend (1987), la défavorisation est : « un état de désavantage relatif d'individus, de familles ou de groupes par rapport à un ensemble auquel ils appartiennent, soit une communauté locale, une région ou une nation ».

Pour mieux appréhender le concept milieu défavorisé, il serait important de s'entendre sur le mot « milieu » d'abord. Ménard (1997, p.48) en retient une triple dimension : géographique, objectiviste et politique. Faisant allusion à une école, « le milieu coïncide souvent avec le territoire, le quartier dans lequel elle est située et où habitent les élèves et les familles ». Pour le chercheur, ce vocable peut se définir aussi comme « espace caractérisable au moyen de critères et de paramètres qui en fondent la singularité, la cohérence, bref la spécificité ». Enfin, « C'est un espace construit et défini par le geste politique, et sur lequel une politique vient précisément s'inscrire » (Ménard, 1997, p.49)

Ainsi, le milieu défavorisé est le quartier où se concentrent des familles pauvres ainsi que leurs enfants qui fréquentent des écoles situées dans ce quartier avec très peu de ressources éducatives, et où l'État intervient pour en atténuer les effets sur le rendement scolaire. Des chercheurs en sciences sociales appliquent ce concept à d'autres secteurs de services publics autres que le milieu scolaire. C'est ainsi que Hohl (1985) conclut que « le milieu défavorisé peut être considéré comme une « création » du système scolaire, du réseau de la santé et des services sociaux, etc. ».

La définition de Kanouté (2006) reflète bien l'ambition de notre recherche et est retenue pour guider notre réflexion. Toutes les caractéristiques qu'elle présente du concept de défavorisation s'appliquent aux catégories d'élèves visés dans le cadre de ce travail. Ces derniers sont en général d'origine socio-économique faible et en proie à toutes sortes de risques de santé physique, mentale et émotionnelle et d'échec scolaire. Éprouvant des difficultés en lecture, ils accusent toujours un fort retard scolaire comparativement aux enfants de milieux plus aisés. Dans le cadre de cette recherche, ce concept sera remplacé par celui de *pauvreté* utilisé dans la majorité des recherches concernant les enfants vivant en milieu défavorisé et leur scolarité.

2.3 Statut socio-économique et rendement scolaire

2. 3.1 Milieu défavorisé et rendement scolaire

Le milieu défavorisé est composé de plusieurs facteurs, dont la pauvreté qui influe négativement sur le rendement scolaire d'un élève (Bradley et Corwyn, 2002; Evans et Kantrowitz, 2002; Harwell et LeBeau, 2010; White, 1982). Les recherches étasuniennes parlent plutôt de statut socio-économique faible et mettent plus l'accent sur le concept de *pauvreté*. Pour les besoins de cette recherche, c'est ce concept qui sera le plus examiné en lien avec le développement cognitif d'un enfant, son rendement en lecture, et conséquemment, avec son rendement scolaire futur.

En effet, aux États-Unis, Hernandez (2011) a constaté que seulement 6% des élèves qui n'ont jamais connu la pauvreté ne sont pas parvenus à terminer leurs études secondaires contre 21% de ceux qui ont vécu dans la pauvreté. De plus, pour Conradi, Amendum et Liebfreund (2016), des élèves de troisième année qui ont vécu dans la pauvreté pendant au moins une année sont plus enclins à quitter l'école secondaire six fois plus que ceux issus de milieux aisés.

D'autres recherches se sont surtout intéressées à trouver le lien entre le contexte socio-économique du très jeune enfant et son développement cognitif. Ainsi, plusieurs chercheurs arrivent à la conclusion que la pauvreté a un impact significatif sur le développement cognitif d'un enfant. Noble, Houston, Kan, et Sowell, (2012) ont constaté qu'aux États-Unis, 17% des enfants vivent dans la pauvreté. Parmi ces

derniers, beaucoup entrent à l'école avec un niveau cognitif inférieur à celui de leurs pairs plus aisés. Ces chercheurs ont trouvé que ce désavantage cognitif est lié à de nombreux facteurs de l'environnement des enfants pauvres.

D'abord, une nutrition inadéquate a été observée dans les recherches de Georgieff (2007), Bradley et Corwyn (2002), Black (2003), Carter, Jacobson, Burden, Armony-Sivan, Dodge, Angelilli, Lozoff, et Jacobson (2010). Ensuite, des chercheurs comme Mezzacappa (2004), Sylva, Stein, LEac, et Barnes, Malmberg (2011), Lupien, McEwen, Gunnar et Heim (2009), Dettling, Parker, Lane, Sebanc et Gunnar (2000), Hackman, Farah (2008) ont découvert que les types de nutrition de ces enfants étaient peu variés. D'autres études ont observé un manque de stimulation cognitive chez les enfants qui connaissent la pauvreté (Bradley et Corwyn, 2002; Fox, Levitt, et Nelson, 2010; Kishiyama, Boyce, Jimenez, Perry, et Knight, 2008). Enfin, le stress chronique a été suspecté comme un facteur néfaste pour le développement cognitif d'un enfant (Hackman et Farah, 2008; Noble et al., 2012; Blair et Raver, 2002; Dettling et al., 2000).

Par ailleurs, d'autres recherches ont trouvé un lien entre la pauvreté et le fonctionnement du cerveau du jeune enfant. Pour plusieurs chercheurs, le faible niveau socioéconomique de l'environnement de l'enfant a un rôle décisif sur la croissance neuronale et une influence négative sur le développement neuronal de base des zones du cerveau associées à la fonction exécutive, à l'autocontrôle des processus cognitifs et au langage, fonctions essentielles à l'apprentissage (Weibe et al., 2011).

En effet, dans une revue de littérature portant sur le lien entre le statut socioéconomique et le développement du cerveau, Noble et al. (2012) ont trouvé que le statut socioéconomique est associé au développement cognitif de l'enfant tout au long de la vie. Cette revue de littérature a révélé que le statut socioéconomique est un

puissant prédicteur de la performance neurocognitive, en particulier, du langage et de la fonction exécutive. De plus, Noble et ses collègues (2012) ont découvert des différences au niveau du traitement neuronal dépendamment de l'origine socioéconomique des enfants lors même qu'ils présentent des niveaux de performance égale. Par exemple, ils ont constaté que l'étendue de vocabulaire des enfants de trois ans provenant de familles des classes moyennes est deux fois plus grande que celle des enfants issus de parents pauvres.

Enfin, Rao et al. (2011) ont observé des différences neuronales significatives entre les volumes de l'hippocampe et de l'amygdale des enfants vivant dans la pauvreté et ceux issus de familles aisées. D'après ces chercheurs, ces différences sont dues au stress chronique exercé sur l'axe adrénal hypothalamo-pituitaire, aux disparités dans la fonction du cortex préfrontal lié aux fonctions exécutives et aux déficits du contrôle cognitif (Noble et al., 2012, Hackman et al., 2010). Ces différences s'expliquent aussi par le système langagier, qui comprend le gyrus frontal, en particulier, le gyrus fusiforme gauche, et le gyrus temporal occipital gauche (Raizada et al., 200; Hackman et Farah, 2008; Jednoróg, Altareli, Monzalvo, Fluss, Dubois, Billard, Dehaene-Lambertz, Ramus, 2012). Ainsi, toute intervention pour l'amélioration du rendement scolaire d'un élève issu de milieux défavorisés doit tenir compte de ces résultats de recherche sur le développement cognitif d'un enfant.

Le lien entre ces recherches et l'influence que peut avoir l'enseignement explicite des stratégies de lecture sur le rendement scolaire des élèves en milieu défavorisé peut-être très bien établi. En effet, ces études rejoignent nos préoccupations selon lesquelles les élèves en milieu défavorisé n'apprennent pas de la même manière que ceux issus de parents aisés puisque les cerveaux des deux groupes d'élèves ne fonctionnent pas de façon similaire (Jensen, 2012).

L'enseignement explicite, vu son fondement cognitif, facilite l'apprentissage de l'élève en difficulté scolaire en diminuant la tâche de la mémoire de travail de ce dernier. En effet, il est maintenant bien connu que la mémoire de travail ne peut traiter qu'une infime quantité d'informations à la fois. Or, c'est cette capacité mnésique de l'élève qui permet le maintien et la manipulation des informations pertinentes pendant la réalisation de tâches cognitives (Frenkel et Déforge, 2014). Le rôle de l'enseignement explicite est de réduire la charge cognitive pour l'élève. Ainsi, dans ce type d'enseignement, le contenu à enseigner est divisé en petits morceaux présentés aux élèves par modelage.

De plus, ces résultats de recherches soutiennent notre idée que les élèves expérimentant la pauvreté très tôt dans leur vie peinent à devenir de bons lecteurs. Par conséquent, il leur est plus difficile d'avoir de bons rendements scolaires et terminer des études universitaires et/ou professionnelles indispensables pour une bonne qualité de vie à l'âge adulte.

Enfin, d'autres études soulignent que la pauvreté dans une école donnée prédit encore mieux le rendement scolaire d'un élève qui fréquente cette école que le niveau de pauvreté de sa propre famille (Hecht, Burgess, Torgesen, Wagner, & Rashotte, 2000; Hecht et Greenfield, 2001). Somme toute, la pauvreté qui se présente comme la caractéristique principale du milieu défavorisé entrave, sans conteste, les progrès académiques des élèves qui l'expérimentent. L'une des compétences les plus importantes pour la réussite scolaire d'un élève est sa capacité à comprendre ce qu'il lit. Pour améliorer son rendement en lecture, l'élève en milieu défavorisé doit apprendre les stratégies de lecture nécessaires à la compréhension. Il s'agit des stratégies de reconnaissance et d'identification de mots, d'activation des connaissances antérieures et de certaines stratégies de gestion de la compréhension telles que la relecture et l'ajustement de la vitesse de lecture, le questionnement, etc.

(MELS, 2007, cité dans Croisetière, 2011). La prochaine section tentera d'établir le lien entre le statut socio-économique faible des élèves et leur rendement en lecture.

2.3.2 Milieu défavorisé et rendement en compréhension de lecture

Le lien entre le statut socio-économique et le rendement en lecture des élèves est bien documenté. Pour y parvenir, une perspective socioculturelle, mettant en avant le contexte d'évolution des élèves, est privilégiée par plusieurs chercheurs. Pungello, Kupersmidt, Burchinal, et Patterson (1996) ont découvert que le milieu socio-économique, en l'occurrence, la pauvreté, est un prédicteur des résultats académiques des élèves et que le faible revenu des parents a un impact négatif sur le rendement en lecture de ces élèves de l'enfance à l'adolescence. Kieffer (2012), pour sa part, a trouvé que les écoles ayant une très forte concentration de pauvreté tendent à diminuer les aptitudes en lecture des élèves qui les fréquentent. D'autres recherches ont révélé des différences individuelles entre les élèves de famille aisée et ceux d'origine plus humble.

Ainsi, pour Hecht, Burgess, Torgesen, Wagner, et Rashotte (2000), les enfants de milieu aisé affichent de meilleurs résultats en compréhension de lecture à l'entrée au primaire que leurs pairs issus de milieu défavorisé. White (1982) avait déjà constaté une corrélation entre le statut socio-économique et les différences individuelles en reconnaissance de mots. Dans ce cas, le statut socio-économique est vu en termes de revenus des parents, de leur profession ou de leur niveau d'éducation. Une présentation de l'étude de Hecht et al., (2000) est nécessaire pour mieux examiner la relation entre le milieu socio-économique des élèves et leur rendement en lecture.

Tout d'abord, c'est une étude longitudinale et de type quantitatif. Tenant compte de l'origine sociale des élèves, cette recherche vise à vérifier si les habiletés de décodage et de compréhension en lecture, acquises dans les classes de la première à la quatrième années du primaire, peuvent être expliquées par la variation constatée dans les habiletés précoces de lecture des premières années de la maternelle. Les sujets, au nombre de 197, sont un sous-ensemble des participants d'une étude de Wagner et al. (1994, 1997) utilisés par Hecht et ses collègues pour les besoins de leur recherche. L'âge moyen des sujets en mois était de 68.3, 80.5, 92.5, 104.4, et 122.0 alors qu'ils étaient dans les classes de maternelle à la quatrième année respectivement. L'échantillon était constitué de 54% de filles, 24% de groupes minoritaires, notamment africano-américains. Le statut socio-économique était mesuré par l'indice des quatre facteurs de Hollingshead and Redlich (1958) : éducation de la mère, éducation du père, profession de la mère et profession du père. L'échantillon était composé d'un large éventail d'origine sociale.

Les tâches évaluaient le statut socioéconomique, les habiletés de reconnaissance de mots, de compréhension en lecture, la conscience phonologique, le taux d'accès à l'information phonologique et l'habileté verbale générale.

En ce qui a trait aux habiletés de décodage, les conclusions de cette recherche ont révélé que le statut socio-économique a un effet significatif sur les progrès en lecture des élèves de la maternelle à la première année (0,02, $p < 0,01$), de la maternelle à la deuxième année (0,14, $p < 0,001$), de la maternelle à la troisième année (0,14, $p < 0,001$) et de la maternelle à la quatrième année (0,18, $p < 0,001$). Quant à la compréhension en lecture, le statut socio-économique présente un pourcentage significatif de variation dans les progrès futurs de lecture de la maternelle à la deuxième année (0,13, $p < 0,001$), de la maternelle à la troisième année (0,15, $p < 0,001$) et de la maternelle à la quatrième année (0,17, $p < 0,001$).

Cependant, les résultats de cette étude, quant aux habiletés de lecture acquises en maternelle, vont dans deux directions. D'une part, ils ont montré que des compétences précoces de la conscience phonologique, le taux d'accès à l'information et la connaissance de l'imprimé au cours de la maternelle ont un impact substantiel sur l'acquisition des compétences futures en lecture. Et, cette observation est constante pendant toutes les périodes considérées dans l'étude. Dans cette recherche, des variables comme la compétence verbale générale et la capacité antérieure à identifier des mots ont été contrôlées.

Ensuite, des différences individuelles dues à la classe sociale ont été observées dans le développement des habiletés de décodage et de la compréhension pour chaque intervalle de temps considéré. Durant la maternelle, les différences individuelles en reconnaissance de mots, dues à l'origine sociale, sont expliquées par l'intelligence verbale générale et par la capacité antérieure de décodage. De plus, de la maternelle à la première année du primaire, les différences de décodage entre les participants à l'étude ont été entièrement expliquées par le statut socio-économique. Pour ce faire, la compétence générale verbale des élèves de la maternelle a été également contrôlée.

D'autre part, ces résultats ont changé avec l'augmentation du temps d'intervalle, c'est-à-dire d'une classe à l'autre. Des différences de progrès en lecture, tenant compte du statut socio-économique des élèves, ont été constatées. Ces résultats sont expliqués par les aptitudes de décodage et de compréhension de lecture, et ce, du jardin d'enfant aux 2^e, 3^e et 4^e années. Les participants présentaient statistiquement la même intelligence verbale générale. Enfin, les différences ont été, en partie, expliquées par le contrôle des variables telles que la conscience phonologique, le taux d'accès à l'information et la connaissance de l'imprimé. Selon cette recherche, le statut socio-économique n'a affiché le moindre effet sur les progrès en lecture que lorsque le niveau de connaissance de l'imprimé des élèves de la maternelle était pris en compte.

Somme toute, la recherche a montré que l'influence de la pauvreté sur le rendement en lecture se manifeste très tôt. Connaître les facteurs qui ont le plus d'impact sur les progrès en lecture est indispensable pour guider des recherches futures sur la question et éclairer des applications pratiques en salle de classe. C'est ce que notre recherche entend réaliser dans la section suivante.

2.3.3 Faible rendement en compréhension de lecture des élèves issus de milieu défavorisé

Plusieurs facteurs peuvent expliquer le faible rendement en lecture des élèves vivant en milieu défavorisé. Bhattacharya (2010) considère que l'environnement familial est étroitement lié au rendement en lecture. Sa recherche a révélé deux types de facteurs familiaux qui influencent le rendement en lecture des élèves : les facteurs directs et les facteurs indirects. Les premiers concernent le revenu des parents, leur profession et leur éducation. Les seconds se réfèrent aux ressources éducatives, à l'implication parentale et aux pratiques parentales. La chercheuse a découvert que les deux types de facteurs ont une influence positive sur le rendement en lecture des élèves, mais celle des variables directes a été plus forte pendant l'enfance que l'adolescence. Toutefois, les parents pauvres n'ont pas toujours les ressources éducatives nécessaires et le niveau d'éducation adéquat ni le temps suffisant pour s'impliquer dans la vie académique de leurs enfants.

Clotfelter, Ladd, et Vigdor (2007), de leur côté, ont mis en avant le nombre insuffisant d'enseignants qualifiés dans les écoles en milieu défavorisé. Leur étude a exploré les caractéristiques des enseignants et leurs qualifications, d'une part, et leur corrélation avec le succès académique des élèves, d'autre part. Ils ont trouvé que l'expérience de

ces derniers, leurs scores aux tests de certification et leurs diplômes ont des effets positifs sur les résultats académiques des élèves. Ces effets sont plus importants en mathématiques qu'en lecture. Mais, les enseignants qualifiés tendent à travailler beaucoup plus dans des écoles qui recrutent les meilleurs élèves et qui disposent de plus de ressources éducatives.

Enfin, pour Duke (2000), le faible rendement en lecture des élèves en milieu défavorisé peut aussi être expliqué par un environnement pauvre en textes informationnels. Dans sa recherche intitulée **3.6 minutes par jour: la rareté des textes informatifs en 1 année d'école primaire**, le chercheur a trouvé que les élèves de milieu aisé sont exposés à seulement 3.6 minutes par jour à des textes informatifs. Tandis que les élèves de milieu défavorisé ont accès à ces textes pendant seulement 1.9 minute par jour. La moitié des classes de milieu défavorisé observées dans cette étude n'utilisent pas du tout de textes informatifs. Ces facteurs qui guident notre réflexion doivent attirer l'attention de tout intervenant qui souhaite améliorer le rendement académique des élèves de milieux défavorisés. D'autant plus que des études ont révélé que la structure informative des textes a un impact positif sur le rendement en mathématique, par exemple (Voyer Beaudoin, Goulet, 2012).

2.4 Compréhension en lecture et rendement scolaire

2.4.1 Facteurs de compréhension en lecture

Plusieurs facteurs influencent la compréhension en lecture. Pour certains chercheurs, ce sont les habilités de décodage et de reconnaissance de mots qui peuvent prédire la compréhension des textes lus par les élèves (Adams, 1990; RAND Reading Study Group, 2002; Snow, Burns, et Griffin, 1998). Pour d'autres chercheurs, c'est la

fluidité qui influence le plus la compréhension (LaBerge et Samuels, 1974, Anderson, Hiebert, Scott et Wilkinson, 1985; National Reading Panel, 2000) et Lundberg, 2002)

Par contre, des chercheurs comme (Anderson et Freebody, 1981; Nagy, Anderson, & Herman, 1987; Beck, Perfetti, & McKeown, 1982; McKeown, Beck, Omanson, et Pople, 1985) soutiennent que c'est l'étendue du vocabulaire des élèves qui facilite leur compréhension d'un texte. Enfin, il y a des chercheurs qui mettent l'accent plutôt sur les connaissances antérieures de l'élève qui l'aident à extraire du sens d'un texte (Anderson et Pearson, 1984; Hirsch, 2003). Par ce point de vue, le lecteur ferait des connexions de sa connaissance du monde avec ce qu'il lit, et ainsi, sa compréhension du texte lu augmente.

Par ailleurs, le modèle d'intégration et de construction de la lecture de Kintsch et Welsch (2005) considèrent des variables comme la mémoire de travail, le vocabulaire, la reconnaissance de mots, les connaissances préalables, les stratégies de lecture et la motivation à lire comme les meilleurs prédicteurs de la compréhension pour les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture. D'autres points de vue insistent sur les aspects socioculturels et socioéconomiques. Ainsi, le bagage culturel de l'environnement familial de l'élève et le niveau de revenu de ses parents ont un impact sur son rendement en lecture (Whitehurst et Lonigan, 2001, Hart et Risley, 1995; Kamil, 2004). Notre recherche entend privilégier le modèle qui intègre les aspects de base et les composantes complexes de la compréhension (Meneghetti et al., 2006). Nous croyons que c'est la combinaison de plusieurs facteurs qui permet à un élève de construire du sens d'un texte. C'est pourquoi nous nous soucrivons au modèle intégration-construction de Kintsch et Welsch (2005). D'ailleurs, Louis (2015) s'est basé sur ce modèle de lecture pour construire sa grille d'analyse de lecture que nous utiliserons pour l'analyse de contenu de documents ministériels et d'un matériel didactique visant l'apprentissage et l'enseignement de la lecture.

2.4.2 Impact de la Compréhension en lecture sur le rendement scolaire

De nombreux chercheurs en éducation s'entendent sur le fait que la compréhension en lecture joue un rôle déterminant dans la réussite scolaire. Un élève ne saurait exceller en histoire ou en sciences s'il ne maîtrise pas les stratégies de lecture. Butler, Urrutia, Buenger et Hunt (2010) soutiennent que le rendement scolaire d'un élève dépend étroitement de sa capacité à comprendre ce qu'il lit. Pour ces chercheurs, les élèves qui ne possèdent pas cette compétence auront de la difficulté à entrer sur le marché de l'emploi au 21^e siècle puisque leur niveau de scolarité fait défaut.

Plusieurs études ont montré le lien entre les habiletés en lecture et les progrès académiques des élèves. D'abord, la recherche de Meneghetti, Carretti, De Beni (2006) est très indiquée pour supporter cette idée. C'est une étude quantitative dont le but est de vérifier si le processus de lecture est expliqué par un facteur unique ou par le concours de plusieurs variables. Elle vise aussi à examiner la relation entre un modèle à deux facteurs et le rendement scolaire. L'échantillon de cette étude est constitué de 184 sujets âgés de 9 à 13 ans incluant 99 garçons et 85 filles fréquentant les classes de la troisième année à la sixième année du primaire. L'instrument utilisé est composé de dix tâches consistant chacun en un ou deux passages. Le score maximum pour chaque test est estimé à 15 points.

Pour l'évaluation de la compréhension, les participants devaient effectuer plusieurs tâches telles que : identification des personnages, de la durée des événements d'une histoire. D'autres tâches consistaient à reconnaître la structure syntaxique d'un texte ou d'établir des liens entre plusieurs textes. De plus, certaines tâches visaient à mesurer la capacité des participants à faire des inférences, une représentation mentale d'un texte et changer leur façon d'aborder un texte. Enfin, les participants devaient montrer leur capacité à contrôler leur niveau de compréhension et vérifier les informations cohérentes et incohérentes dans un texte.

À cet effet, trois modèles théoriques ont été élaborés. Le premier voit le processus de lecture comme un construit unique. Le deuxième est constitué des composantes de base de la lecture et des composantes complexes. Par composantes complexes, Menegheti et al. (2006) entendent les habiletés supérieures comme la connaissance métacognitive et le contrôle des processus. Enfin, le dernier modèle inclut les composantes de base, les composantes cognitives, à savoir, le lien entre les parties d'un texte, les inférences et la représentation mentale d'un texte et les composantes métacognitives comprenant la sensibilité du texte, la hiérarchie du texte, la flexibilité du texte et les erreurs et incohérences.

Cette recherche visait à examiner dans quelle mesure le processus de lecture est expliqué par un facteur unique ou par le concours de plusieurs variables et à comprendre la relation entre la compréhension de lecture et le rendement scolaire. À cet effet, une analyse factorielle confirmatoire a été utilisée.

Les résultats ont montré que le *modèle* incluant les composantes de base et les composantes complexes de la lecture est le meilleur prédicteur du rendement en compréhension de lecture. Quant au lien entre la compréhension de lecture et le rendement scolaire, les chercheurs ont observé que ce sont les composantes complexes de la lecture qui prédisent le mieux le rendement scolaire. Menegheti et al.(2006) soulignent que ces aspects complexes, dans leur dimension métacognitive, donnent à l'élève l'opportunité à atteindre un niveau plus élevé de compréhension, et c'est ce qui, peut-être, explique son meilleur rendement académique. Pour ces chercheurs, les aspects complexes structurent ce qu'ils appellent le modèle de représentation mentale des élèves qui intègre le traitement constructif et actif, l'élaboration et les efforts pour comprendre le texte.

Notre recherche s'appuie également sur le modèle de Méneghetti et al. (2006) qui souligne fortement le rôle que jouent les stratégies métacognitives dans la compréhension. Elle met en évidence la nécessité d'intégrer aussi bien les composantes de base que les composantes complexes de la lecture dans un modèle qui favorise la croissance de la lecture des élèves en difficultés.

Meneghetti et al.(2006) prônent un modèle qui intègre les composantes de base et des composantes complexes de la lecture pour améliorer la compréhension des élèves. Mais, ce modèle ne cible pas une clientèle en particulier. La limite de cette recherche est qu'elle ne permet pas de savoir si les enfants en milieu défavorisé peuvent montrer d'excellente compréhension en lecture quand ils sont enseignés avec ce modèle. Notre recherche entend dépasser cette limite.

2.5. Enseignement explicite des stratégies de la compréhension en lecture

Pour plusieurs chercheurs, la 4^e année est une classe critique pour la poursuite de la scolarité de l'élève où ce dernier lit pour apprendre. Ainsi, les pratiques pédagogiques de la compréhension de lecture doivent l'outiller à cet effet. Parmi les pratiques pédagogiques qui influent le plus le rendement scolaire d'un élève, l'enseignement explicite est le plus cité par les auteurs. En effet, de nombreuses recherches ont confirmé l'efficacité de l'enseignement explicite, appelé Direct Instruction par les Anglo-saxons.

2.5.1 Efficacité de l'enseignement explicite

Tout d'abord, Borman, Hewes, Overman et Brown ont effectué une méta-analyse en 2003 à partir de 232 recherches incluant 145 296 élèves. Cette étude avait pour

objectif de mesurer et de comparer 29 modèles pédagogiques dont l'enseignement explicite. Les résultats ont montré que l'enseignement explicite était arrivé en première position avec une taille de l'effet de 0,21. Dans cette recherche, une taille de l'effet de 0,12 signifie qu'une école participant à l'étude a des résultats académiques de 55 % supérieurs à ceux d'une école de même catégorie.

Ensuite, le projet Follow Through, une étude impliquant 180 écoles et 70 000 élèves de la maternelle à la troisième année du primaire comparait l'efficacité de neuf modèles pédagogiques. Les résultats ont révélé que l'enseignement explicite est celui qui a le plus d'impact sur le rendement des élèves de statuts socio-économiques faibles ayant participé à cette étude. De plus, des études en psychologie cognitive reconnaissent l'efficacité de l'enseignement explicite qui, non seulement favorise l'apprentissage des connaissances, mais également l'apprentissage des stratégies cognitives et métacognitives (Gauthier et al, 2004)

Enfin, d'autres études ont confirmé la supériorité de l'enseignement explicite et son influence sur le rendement scolaire des élèves, notamment ceux en milieu défavorisé. Il s'agit selon Clément(2011) des études de Herman, Aladjem, McMahan, Masem, Mulligan, O'Malley, Quinones, Reeve et Woodruff (1999) portant sur une vingtaine d'approches; celle du National Reading Panel (2000) examinant plus de 100 000 recherches expérimentales et enfin celle du Wisconsin Policy Research Institute en 2001 sur les recherches réalisées depuis 25 ans. Toutes ces recherches ont montré l'efficacité de l'enseignement explicite. C'est la raison pour laquelle nous voulons voir son influence sur le rendement scolaire des élèves vivant en milieu défavorisé dans le contexte québécois.

2.5.2 Stratégies de lecture

Les stratégies de lecture se définissent comme « un ensemble d'actions coordonnées, de moyens, d'opérations mentales utilisés séquentiellement ou en interaction pour réaliser un objectif de lecture » (Carignan, 2007, p. 53) et pour comprendre le contenu d'un texte (Lecavalier, Préfontaine et Brassard, 1991).

Pour comprendre ce qu'il lit, l'élève doit en apprendre les stratégies appropriées à la construction de sens. Pour les chercheurs en compréhension de lecture, la compréhension d'un texte dépasse le cadre de l'apprentissage de la conscience phonologique, de la conscience phonémique de l'imprimé, de la méthode syllabique, et de la fluidité (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill et Joshi, (2007), avancent que l'acquisition d'une bonne compréhension d'un texte requiert de l'élève l'utilisation d'une ou de plusieurs stratégies métacognitives. À notre sens, un enseignement explicite de ces stratégies s'avère indispensable pour que l'élève se les approprie et s'en serve lors de l'acte de lire.

Le National Reading Panel (2000) définit les stratégies de compréhension comme des procédures spécifiques qui guident les lecteurs pour qu'ils deviennent conscients de leur niveau de compréhension pendant le processus de lecture et d'écriture. Par exemple, Presley(1998) a trouvé que le haut niveau de compréhension d'un texte par un élève n'est pas le résultat de la lecture de plusieurs textes, mais de l'utilisation d'au moins une stratégie de lecture. Les stratégies de lecture sont indispensables à la compréhension surtout à partir du deuxième cycle où cette compétence est très sollicitée par l'élève pour accéder aux autres disciplines scolaires.

2.5.2.1 Les stratégies cognitives

La lecture étant une activité cognitive complexe (Bianco, 2010), il importe, avant de traiter des stratégies cognitives qui participent dans la compréhension de texte, de connaître comment s'opèrent les processus cognitifs lors de l'acte de lire. Ensuite, les différentes stratégies cognitives utiles à la construction du sens seront présentées.

En tout premier lieu, Giasson (2000) définit la cognition comme le « fonctionnement de l'esprit humain et se caractérise par la compréhension, la mémorisation et le traitement de l'information ». Pour des chercheurs comme (Kendeou et Trevors, 2012; van den Broek et Espin, 2012; van den Broek, Rapp et Kendeou, 2005, la compréhension en lecture dépend de l'exécution et de l'intégration de nombreux processus cognitifs. Selon Kendeou, van den Broek, Helder, et Karlsson (2014), pour comprendre une phrase, on doit faire un traitement individuel des mots, identifier et visualiser leurs représentations phonologiques, orthographique et sémantiques, et connecter ces représentations afin de construire le sens de la phrase. De même, toujours selon ces chercheurs, pour appréhender le texte comme un tout cohérent, le lecteur a besoin de traiter et de faire des liens avec des unités d'idée individuelle, induites de la construction d'une représentation mentale cohérente du texte. On en déduit que l'acte de lire et de comprendre est un métier complexe que tout de même l'élève doit en apprendre les stratégies.

Bien que les modèles théoriques sur les processus cognitifs de la lecture divergent, il y a pourtant un consensus sur le fait que la compréhension de texte implique la construction d'une représentation mentale cohérente du texte dans la mémoire du lecteur (Kendeou et al., 2014). Cette représentation mentale, avancent les chercheurs,

comprend l'information textuelle combinée avec les connaissances préalables du lecteur, via des relations sémantiques. Le lecteur identifie ces relations sémantiques grâce aux processus de traitement inférentiels passifs et stratégiques ((Kintsch, 1988; van den Broek et al., 2005). Les premiers se font automatiquement alors que les second exigent des ressources attentionnelles et de la mémoire du travail du lecteur.

Selon Kendeou et al.(2014), les processus cognitifs de la compréhension en lecture se divisent en deux catégories : les processus de bas niveau incluant la traduction du code écrit en unités de langage signifiantes et les processus de haut niveau qui consistent à combiner ces unités en une représentation mentale cohérente. En ce qui concerne les processus de bas niveau, les chercheurs sont unanimes à reconnaître que la compréhension de texte dépend du décodage (Perfetti, 1985), de la fluidité (Fuchs, Fuchs, Hosp, et Jenkins, 2001), du vocabulaire, Nagy, Herman, et Anderson, 1985). Quant aux processus de haut niveau, les chercheurs s'entendent que la capacité à faire des inférences joue un rôle crucial dans la compréhension des textes (van den Broek, 1997). En effet, les inférences permettent au lecteur de faire des liens entre deux parties d'un texte et aux connaissances antérieures afin de construire du sens. De plus, les processus de haut niveau incluent des processus de fonction exécutive tels que l'habilité d'organiser et de réfléchir sur des informations dans les limites de la mémoire de travail du lecteur (Cain, Oakhill, et Bryant, 2004; Sesma, Mahone, Levine, Eason, et Cutting, 2009), et les habiletés d'allocation de l'attention telle que l'attention sélective et le contrôle de la compréhension qui permet au lecteur de se focaliser sur les aspects pertinents du texte (Oakhill, Hartt, et Samols, 2005, cité dans Kendeou et al., 2014)

Pour l'aboutissement de tous ces processus, des stratégies cognitives sont nécessaires. Clément(2011) distingue deux catégories de stratégies cognitives, soit celles de traitement et d'exécution. Les stratégies de traitement exigent au lecteur un travail d'analyse et de résolution de problèmes. Tandis que les stratégies d'exécution, quant à

elles, se fondent sur les situations de performance, de production et d'exécution d'activités dans divers contextes.

La recherche a retenu plusieurs stratégies cognitives qui peuvent être enseignées explicitement au lecteur novice. Clément(2011) nous a permis d'en relever les plus importantes. D'abord, la stratégie «**Décoder le vocabulaire**» permet la compréhension par l'analyse des indices du texte. Le lecteur peut, dans ce cas, accomplir plusieurs actions utiles à sa compréhension du vocabulaire comme souligner, surligner, encadrer, écrire, dire, etc. Ensuite, la **relecture** est une stratégie très utilisée par les lecteurs experts. Selon Willis (2008, cité dans Clément 2011), cette stratégie a un impact positif sur la fluidité et facilite l'identification des mots complexes et moins familiers. Par la relecture, l'élève accède aussi à la structure du texte, une composante non négligeable dans le processus de traitement cognitif lors de l'acte de lire.

De plus, la construction du sens d'un texte requiert que le lecteur puisse utiliser la stratégie «**Identification des idées principales et secondaires**». En faisant usage de cette stratégie cognitive, l'élève peut dégager les idées complexes et celles qui en découlent par rapport au thème, à la morale, au concept, au principe ou à la généralisation du texte lu (Giasson, 2003, cité dans Clément, 2011). Il peut alors appliquer plusieurs procédures : séparer le texte en petites portions, relever et regrouper les éléments essentiels et secondaires, prendre des notes, dessiner le fil conducteur.

En outre, pour comprendre la structure et le contenu d'un texte, le lecteur doit en faire une représentation mentale cohérente. C'est la stratégie «**Organiser les idées du texte**» qui peut le permettre au lecteur. À cet effet, plusieurs actions s'offrent à lui : se créer une mnémotechnique à partir d'un schéma d'organisation, construire et

identifier la structure et le déroulement du texte avec des schémas (diagrammes, tableaux, cartes sémantiques (Clément, 2011).

Enfin, «**Élaborer et résumer**» sont les deux dernières stratégies cognitives que nous avons pu relever dans la recherche doctorale de Clément (2011). Par l'élaboration, le lecteur peut s'engager dans la construction de sa compréhension en développant l'information pour reprendre ou exprimer sous différentes formes ses principales caractéristiques » (Bégin, 2008, p. 58, cité dans Clément, 2011). Dans ce cas, le lecteur peut paraphraser, faire des inférences, se questionner sur l'intention de l'auteur et la garder en tête, etc. Quant à la stratégie «**Résumer**», le lecteur parvient à différencier les idées principales des idées secondaires. Pour ce faire, il peut synthétiser le texte lu en prenant les actions suivantes : appuyer avec des exemples du texte, se questionner sur les éléments du texte, regrouper les informations importantes, etc.

Nous verrons, dans le cadre de notre recherche, si ces stratégies cognitives sont prises en compte dans un enseignement explicite de la compréhension en lecture aux élèves du primaire en milieu défavorisé et analyserons l'influence de ces stratégies dans leur rendement scolaire.

2.5.2.2 Les stratégies métacognitives et la recherche

Tout d'abord, les stratégies métacognitives sont définies comme étant des activités qui sont utilisées afin de réguler et surveiller l'apprentissage (Brown, 1987, cité dans Délorge et Frenkel, 2014). Selon cette chercheuse, les stratégies métacognitives sont considérées comme étant des mécanismes d'autorégulation du fonctionnement

cognitif. Ce serait des activités qui permettent d'aller au-delà du processus de traitement cognitif de l'information que ce soit à l'école primaire, secondaire, professionnelle, universitaire et même dans la vie réelle.

De nos jours, la recherche scientifique sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture se réfère surtout au concept de métacognition pour désigner les stratégies métacognitives. Ainsi, pour Louis (2015, p.40) : «La métacognition réfère à l'ensemble des stratégies utilisées par un lecteur afin de contrôler sa compréhension, d'identifier ses difficultés, de tester toutes les informations qu'il a retenues du texte». Ce chercheur, s'appuyant sur Klingner, Morrison et Eppolito (2011), ajoute que la métacognition est comme une prise de conscience personnelle « une réflexion sur la pensée » (thinking about thinking).

Selon Giasson (2000) : « la métacognition est la connaissance que quelqu'un possède sur son fonctionnement cognitif et à ses tentatives pour contrôler ce processus ». Ainsi, les stratégies métacognitives seraient celles utilisées par les élèves pour contrôler leur compréhension lors de l'acte de lecture. Pour cette chercheuse, la compréhension d'un texte requiert plusieurs processus, dont les processus métacognitifs qu'elle définit comme les connaissances qu'un lecteur possède sur le processus de lecture ainsi que la capacité de ce dernier à se rendre compte d'une perte de compréhension et à utiliser les stratégies appropriées pour remédier au problème.

Giasson (2000) identifie deux composantes de la métacompréhension. D'abord l'autoévaluation sur soi, c'est-à-dire, la perception que le lecteur a de ses ressources et ses limites. L'autoévaluation s'opère aussi sur la tâche, autrement dit, le lecteur est conscient des exigences de la tâche et des rôles des intentions de lecture. Enfin, grâce à l'autoévaluation, le lecteur est conscient des stratégies utiles pour réaliser la tâche. Ensuite, l'autogestion renvoie à la vérification de la compréhension. Pendant cette

phase, le lecteur sait quand et ce qu'il comprend, il sait aussi ce dont il a besoin pour comprendre, et ce qu'il faire quelque chose quand il ne comprend pas.

Les principales stratégies métacognitives nécessaires à la compréhension sont : activer les connaissances antérieures, faire des prédictions, clarifier et questionner le texte (Klingner, Morrison et Eppolito, 2011). Selon ces auteurs, ces stratégies métacognitives facilitent la compréhension chez les bons lecteurs et favorisent une amélioration chez les lecteurs qui ont des difficultés en lecture. Enfin, pour (Rémond, 2009, p.1) :

Les composantes de la compréhension ne se réduisent pas au décodage et à la compréhension, mais elles incluent la capacité de raisonner sur l'écrit, l'adoption de stratégies adaptées aux buts de la lecture, des connaissances à propos de ces stratégies et la capacité à les contrôler.

Cette chercheuse définit la métacognition : « comme les connaissances que le lecteur a sur son propre fonctionnement cognitif et au pilotage de son comportement grâce à la mise en œuvre de procédures adaptées ». Les connaissances dont parle la chercheuse portent sur les questions: pourquoi, comment, quand s'engager dans des activités cognitives variées. Pour Rémond (2009), la métacognition comporte deux dimensions interconnectées : les connaissances métacognitives et le contrôle métacognitif. Selon cette auteure, ces deux dimensions, qui seront retenues dans le cadre de notre étude, peuvent faire l'objet d'enseignement et d'apprentissage. À notre sens, un enseignement explicite de ces stratégies métacognitives serait plus profitable aux élèves aux prises avec des difficultés en compréhension en lecture.

Dans une étude, Boulware-Gooden et al. (2007) ont démontré que l'enseignement explicite des stratégies de la compréhension en lecture améliore le vocabulaire et la compréhension. En effet, leur recherche visait à déterminer si l'enseignement explicite des stratégies métacognitives pouvait augmenter la compréhension de texte

informatif des élèves de la troisième année du primaire. L'étude avait aussi pour but de vérifier l'impact de ce type d'enseignement sur l'acquisition du vocabulaire.

À cet effet, deux écoles participaient à cette étude. Les sujets recevaient 30 minutes d'enseignement par jour pendant 25 semaines. L'une recevait un enseignement explicite des stratégies de lecture et l'autre l'enseignement traditionnel. Tous les participants ont subi un pretest. Les instruments utilisés étaient : the Word Attack, Letter-Word Identification, Spelling subtests of the 2001, Woodcock Johnson III (WJIII) Test of Achievement. Les chercheurs ont utilisé le niveau II de la série *Six-Way Paragraphs, Middle Level de Pauk (2000)* pour les leçons de l'expérimentation. Il s'agissait de courts passages informatifs de 300 à 400 mots. Le plan de la leçon destiné au groupe expérimental comprenait les points suivants :

- Introduction : Questions aux élèves, mots accrocheurs pour attirer leur attention, activation de la connaissance antérieure
- Vocabulaire : Définition des mots à l'aide de réseau sémantique, étymologie
- Lecture du texte : Penser à « voix haute », révision des réponses aux questions, lecture par l'institutrice, lecture collective, lecture silencieuse
- Résumé : identification des idées principales, des idées secondaires et des détails
- Questions : questions (simples et complexes de l'institutrice et réponses des élèves

Les élèves du groupe témoin ont fait les mêmes activités pour l'introduction. Le même vocabulaire était utilisé mais sans réseaux sémantiques. Pour la lecture des passages, ils n'étaient pas encouragés à penser à « haute voix ». Ils n'ont pas appris à identifier les idées principales et secondaires ni à écrire des résumés.

Les résultats ont montré une différence statistiquement significative entre les deux groupes. Le groupe expérimental a fait des progrès marqués en vocabulaire, $F(1,$

117)= 22,521, $p < 0,001$, avec une taille de l'effet de 0,116. Ils ont aussi beaucoup amélioré en compréhension de lecture, $F(1,117) = 4,28$, $p < 0,041$, avec une taille de l'effet de 0,041. Ce que cette étude révèle de plus intéressant est l'enseignement du vocabulaire utilisant les réseaux conceptuels et l'étymologie qui facilitent mieux le rappel des mots appris (40% de plus que le groupe témoin). Tandis que, l'apprentissage basé sur la simple mémorisation n'a permis qu'un gain de 20%. Cette recherche a donc montré l'importance de l'enseignement explicite des stratégies de lecture et de son influence sur le développement de la lecture. Par transfert de compétences (Tardif, 1992), les élèves peuvent investir leurs habiletés acquises en compréhension de lecture dans d'autres disciplines scolaires.

Dans une autre étude, Kim, Thompson et Mashitta (2012), ont analysé 14 recherches publiées entre 1990 et 2010 sur l'enseignement de la compréhension en lecture. Ils ont trouvé que les interventions qui ont intégré l'enseignement explicite des stratégies de lecture, notamment, l'identification des idées principales et le résumé ont amélioré la compréhension. L'utilisation de stratégies comme l'autocontrôle combiné avec l'identification des idées principales a amélioré la compréhension. Cette recherche a démontré des gains significatifs en compréhension qu'elle soit enseignée de façon isolée ou avec le vocabulaire. Toutefois, pour ces chercheurs, l'autocontrôle, combiné avec une autre stratégie, a un meilleur effet sur la compréhension. Enfin, Antoniou et Souvignier (2007) ont rapporté que l'enseignement explicite et direct de la lecture peut avoir un impact positif sur la compréhension en lecture, la connaissance des stratégies de lecture, et la connaissance de l'auto-efficacité de la lecture au profit des élèves qui font face à des difficultés de lecture.

Dans le cadre de cette étude, le poids des stratégies métacognitives sera examiné dans le rendement scolaire des élèves du primaire vivant dans un milieu défavorisé. Pour terminer cette section, soulignons que pour Louis (2015), la métacognition est non

seulement une stratégie mais aussi une habileté. Vu sous cet angle, la métacognition sera aussi utilisée dans le cadre de notre recherche comme une habileté qui, une fois acquise, permet à un lecteur d'apprécier une œuvre, d'interpréter un texte, de faire des transferts de connaissances, etc. Mais, quelles sont les étapes de l'enseignement explicite des stratégies de la lecture?

2.5.3 Les étapes d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension

Giasson (2000) a identifié trois moments ou étapes dans l'accompagnement de l'élève pour l'acquisition des stratégies lors l'acte de lecture : la pré-lecture, la lecture et l'après la lecture. À la première étape, la pré-lecture, l'élève utilise la stratégie "*anticiper*" où il utilise des procédures comme survoler le texte, faire des prédictions ou élaborer des hypothèses.

À l'étape de la lecture proprement dite, l'élève est invité à appliquer des stratégies de compréhension et de dépannage où il doit faire usage de quatre systèmes d'indices: les indices graphophonétique (décodage des mots), sémantique (sens de la phrase, titres, intertitres), syntaxique (connaissance sur la structure des phrases) et pragmatique (capacité d'aller au-delà du sens littéral des mots) (Clément 2011). C'est à cette deuxième étape qu'il opérationnalise des stratégies comme l'identification des idées principales et secondaires et l'organisation des informations du texte par la création d'images mentales sous forme de schémas visuels (Clément, 2011). À la dernière étape, l'après- lecture, l'enseignant encourage l'élève à réaliser des activités métacognitives telles que l'appréciation d'un texte où il porte un jugement critique sur son utilisation des stratégies de lecture.

2.5.3.1 Les situations de lecture

Pour faciliter la compréhension de texte de l'élève, quatre situations de lecture doivent être envisagées (Giasson, 2003; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004) : la lecture aux élèves, la lecture partagée, la lecture guidée et la lecture autonome.

La lecture aux élèves

Pendant la lecture aux élèves, l'enseignant leur donne la possibilité d'écouter une lecture fluide. Ce faisant, l'enseignant applique la procédure "think-aloud" en partageant à haute voix ses processus de pensées tels que nommer son questionnement, faire des inférences, se créer des images mentales et résoudre des problèmes (Clément 2011).

La lecture partagée

C'est au cours de la lecture partagée que l'enseignement explicite prend tout son sens. Pour construire le sens du texte, l'élève apprend une nouvelle stratégie comme celle de dépannage, par exemple. Grâce à l'enseignement explicite, il mobilise quatre types connaissances, présentés sous forme de questions. D'abord, la connaissance déclarative réfère à la question quoi, c'est-à-dire, l'élève se demande quelle stratégie appliquée à cette étape précise de sa lecture. Ensuite, il se dit pourquoi il doit utiliser cette stratégie, il fait alors appel à sa connaissance pragmatique. De plus, la

connaissance procédurale rappelle à l'élève comment utiliser concrètement la stratégie; il se pose alors la question : comment utiliser cette stratégie? Quelles étapes appliquer pour accomplir une action? Enfin, la dernière connaissance, la connaissance conditionnelle, précise le moment d'application de la stratégie. L'élève s'interroge donc sur le quand ou se demande à quelles circonstances il doit utiliser la stratégie retenue afin d'effectuer le transfert des connaissances dans des contextes différents (Tardif, 1992).

La lecture guidée

Tous les élèves ne parviennent pas à avoir le même niveau optimal de compréhension pendant une séance de lecture. Au cours de la lecture guidée, l'enseignant aide un petit groupe d'élèves ayant des besoins semblables à pratiquer et consolider la stratégie enseignée (Clément, 2011). Tout le groupe lit le même texte présentant quelques défis (Fountas, 1999, cité dans Clément, 2011). Le travail de l'enseignant consiste à observer les élèves lire et pratiquer la stratégie et facilite l'échange en eux pour, plus tard, une prise en charge autonome. Le but de la lecture guidée est un soutien personnalisé aux élèves moins habiles.

La lecture autonome

Au cours de cette lecture, l'élève pratique une stratégie et choisit lui-même un texte qu'il lit pour le plaisir. Clément (2011) nous rappelle que la lecture autonome est une lecture structurée puisqu'elle vise à aider l'élève à appliquer ses habiletés de lecture. Pendant cette lecture, le rôle de l'enseignant n'est pas effacé pour autant, il continue à accompagner les élèves les moins habiles dans leur application de la stratégie en pratiqu

2.5.4. Les phases de l'enseignement explicite.

Nous avons vu au point 2.4.1 qu'il y a quatre situations de lecture dont la lecture partagée qui constitue le cœur même de l'enseignement explicite. Cette situation de lecture comprend quatre phases : le modelage, la pratique guidée, la pratique collaborative et la pratique autonome, qu'il ne faut pas confondre avec la lecture autonome.

2.5.4.1 Le modelage

Le modelage consiste en l'utilisation, auprès des élèves, de la démonstration des savoirs, stratégies, habiletés ou compétences que l'on veut enseigner, en demandant par la suite aux élèves de reproduire ce modèle (Vienneau, 2011). Bédard et Montpetit (2002, p. 102) précisent mieux encore ce vocable : «Le modelage a pour but d'illustrer le comportement que l'élève doit adopter pour gérer un ensemble de stratégies vues d'une manière explicite dans des tâches complètes et complexes». Lors du modelage, l'enseignant(e) présente l'objectif de l'apprentissage en indiquant clairement aux élèves la stratégie utilisée et qui peut faciliter leur compréhension. Il s'efforce de rendre explicite tout raisonnement implicite en enseignant les quoi (les stratégies), pourquoi (dans quel objectif utiliser telle ou telle stratégie), comment (quelles procédures appliquer et quand (dans quelles circonstances appliquer cette stratégie).

Lors du modelage, l'enseignant tente de faire des liens existant entre les informations du texte et les connaissances antérieures des élèves. Bref, l'enseignant pense tout haut

au moyen des questionnements lui permettant de verbaliser ses pensées lors de cette phase. Duffy (2003) et Reutzel et Cooter (2007) soutiennent cette idée et affirment que le modelage comprend une phase de « verbalisation des pensées à voix haute où l'enseignant dit tout haut ce à quoi il pense lorsqu'il lit et ce qu'il fait pour comprendre. À l'aide des exemples et des contre-exemples qu'il modélise, l'enseignant aide les élèves à acquérir les stratégies de lecture.

2.5.4.2. La pratique guidée

Suite au modelage où l'élève a appris comment appliquer une stratégie de lecture, il est invité par l'enseignant à s'engager activement au cours d'une pratique guidée pour consolider sa connaissance. C'est au cours de cette phase qu'il développe sa capacité de réflexion métacognitive en se posant des questions sur l'utilisation des stratégies et en répondant aux propres questions de l'enseignant sur son raisonnement. Pour en tirer le meilleur parti lors de cette phase, l'enseignant doit exposer l'élève à une variété de courts textes signifiants afin de développer des habiletés de maîtrise (McLaughlin et Allen, 2003, cité dans Clément, 2011).

2.5.4.3 La pratique collaborative

L'interaction et l'entraide caractérisent aussi l'enseignement explicite et favorise l'application et la maîtrise stratégies de lecture. À cette phase, l'apprentissage peut se faire soit en équipe soit en duo ou en trio. À travers des échanges interpersonnels, les élèves réfléchissent de manière explicite sur leur savoir lire et mettent leurs nouvelles

connaissances en lien avec celles déjà apprises (Almasi, 1996; Lapp et Flood, 2004, cité dans Clément, 2011).

2.5.4.4 La pratique autonome

Au cours de la pratique autonome, l'élève réinvestit seul ce qu'il a compris du modelage et appliqué en équipe, lors de la pratique dirigée, dans quelques activités d'apprentissage, particulièrement des textes courts et authentiques. Cette étape donne à l'élève la possibilité d'atteindre un niveau de maîtrise élevé de la stratégie à l'étude par une compréhension parfaite de l'objet d'apprentissage. Cette maîtrise élevée permet d'améliorer son organisation en mémoire à long terme et d'assurer l'automatisation, la rétention et le rappel éventuel de cette stratégie.

Enfin, par la modélisation, la pratique et l'objectivation, l'enseignement explicite, en minimisant le coût cognitif pour l'élève, facilite son apprentissage de nouvelles connaissances, de savoir-faire et de compétences qui lui sont indispensables pour la compréhension des textes lus.

2.5 Synthèse

Les travaux de recherche précédemment analysés ont permis de faire plusieurs constats. D'abord, le rendement en lecture d'un élève est un prédicteur de ses résultats scolaires (Bradley et Corwyn, 2002; Evans et Kantrowitz, 2002; Harwell et LeBeau, 2010; White, 1982). Les recherches de Noble, Houston, Kan, et Sowell, (2012) sur le développement cognitif supportent cette idée et rendent le

dysfonctionnement du cerveau responsable du retard cognitif des enfants vivant dans la pauvreté.

Ensuite, le rendement en lecture des élèves est déterminé par leur origine socio-économique. Hecht, Burgess, Torgesen, Wagner, et Rashotte, 2000; Hecht et Greenfield, (2001) ont fait le constat que les élèves de milieux aisés entrent à l'école primaire avec de meilleurs résultats académiques. En outre, il n'y a pas encore de consensus sur un modèle de lecture par excellence. Pour les besoins de notre recherche, par contre, nous privilégions deux modèles. D'abord, le modèle construction-intégration de Kintsch (1988,1998), à cause de son utilité pour la méthodologie de notre travail. Ensuite, celui de Menegheti et al. (2006) parce que nous souscrivons à l'idée que la compréhension est un processus qui doit comprendre l'intégration des composantes de base telles que la reconnaissance de mots et la fluidité et des composantes supérieures de la compréhension comme l'identification des idées principales et la capacité à faire des inférences. Cela peut paraître étonnant d'adopter deux modèles. Mais, la raison est que celui de Menegheti et al. (2006) se trouve incorporé dans le modèle construction-intégration de Kintsch (1988,1998) et il a été utilisé pour établir la relation entre le rendement en lecture et le rendement scolaire. Ce qui correspond tout à fait au but de notre recherche.

Enfin, les recherches qui ont guidé notre réflexion théorique se sont limitées aux liens entre pauvreté et rendement scolaire en général. Notre recherche vise plutôt à investiguer la relation entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement scolaire, notamment, le rendement en mathématique et en univers social des élèves en milieu défavorisé, et tenter de voir quelle composante de lecture contribue le mieux à prédire ce rendement.

2.6 Objectifs

De ce qui précède, le rendement scolaire d'un élève est lié à sa capacité à comprendre ce qu'il lit. Des méthodes pédagogiques, comme l'enseignement explicite des stratégies de lecture, pourraient contribuer à la réussite scolaire de l'élève en milieu défavorisé. Sur la base de la constance observée dans les études qui ont démontré l'efficacité de ce modèle pédagogique de la lecture, ce mémoire poursuit trois objectifs :

1. Identifier le modèle de lecture privilégié dans les prescriptions ministérielles québécoises sur l'enseignement de la lecture et celui d'un ensemble didactique utilisé dans une école en milieu défavorisé.
2. Vérifier s'il existe une relation entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement scolaire des élèves en milieu défavorisé.
3. Examiner l'impact de la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite sur le rendement scolaire des élèves du primaire vivant en milieu défavorisé.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche poursuit trois objectifs. D'abord, elle s'intéresse à déterminer les modèles de lecture et les stratégies de compréhension qui dominent dans le programme de formation de l'école québécoise (2000), la progression des apprentissages et dans le matériel didactique utilisé en 4^e année à l'école retenue pour cette recherche. Ensuite, elle entend vérifier s'il existe une relation entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement scolaire des élèves vivant en milieu défavorisé. Pour y parvenir, nous consacrons ce chapitre à la méthodologie. D'abord, nous présentons le type de recherche choisi et les instruments de recherche. Ensuite, nous exposons l'opérationnalisation des variables ainsi que les méthodes d'analyse qui seront réalisées. Enfin, nous décrivons la considération éthique de cette recherche.

3.1 Type de recherche

Il s'agit d'une recherche explicative et interprétative adoptant une double approche méthodologique. La première, qui consiste en une analyse documentaire de type d'analyse de contenu, nous a permis de répondre à notre premier objectif de recherche. La deuxième est une analyse statistique quantitative exploitée pour répondre aux deuxième et troisième objectifs de recherche. Nous voulons vérifier la relation entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite de la lecture et le rendement scolaire des élèves en milieu défavorisé.

Dans la perspective d'une relation entre ces deux variables, nous examinerons l'influence de la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite de la

lecture sur le rendement scolaire des élèves vivant en milieu défavorisé. De plus, nous avons voulu dégager les modèles de lecture et les stratégies de compréhension prescrits dans le programme de l'école québécoise, dans le document de progression des apprentissages du programme de formation de l'école québécoise ainsi que dans le manuel didactique utilisé dans l'école visée dans cette recherche. Ainsi, nous avons recouru à une méthodologie mixte qui est à la fois quantitative et qualitative. Pour Karsenti et Savoie-Zajc (2000, cité dans Pinard, Potvin et Rousseau, 2004 p. 60), « La méthodologie mixte est une approche pragmatique de la recherche dans laquelle des données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives afin d'enrichir la méthodologie et, éventuellement, les résultats de recherche »

En effet, la méthodologie mixte est plus appropriée pour cette recherche. D'abord, vu qu'aucune observation directe de l'application de l'enseignement explicite de la compréhension de lecture en salle de classe n'a été effectuée, nous avons opté pour une recherche qualitative/interprétative afin de pouvoir mieux expliquer les résultats issus de l'analyse quantitative. Elle nous a renseigné sur les pratiques pédagogiques et sur le modèle de lecture prescrits dans les instructions ministérielles et dans l'ensemble didactique utilisé en 4^e année dans une école défavorisée.

Ensuite, la méthode quantitative, à notre sens, a permis de mieux rendre compte du lien entre les deux variables à l'étude compte tenu de la batterie de tests statistiques que nous pouvons effectuer pour expliquer ce lien. À ce sujet, Poisson (1983, p.370) affirme : « Brièvement, on peut dire que tout chercheur qui adopte l'approche quantitative en recherche accorde priorité au jeu des corrélations qui peuvent être établies entre les variables sous observation ». En effet, notre recherche a essayé d'examiner la nature du lien entre le rendement en lecture des élèves vivant en milieu défavorisé et leur rendement scolaire lorsqu'ils reçoivent un enseignement explicite de la compréhension en lecture. Nous sommes parti de l'hypothèse que l'enseignement explicite de la lecture est pratiqué dans l'école choisie pour notre

travail tel que nous l'a confié une enseignante. Ainsi, aucune donnée n'a été recueillie sur la pratique de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture. Cette démarche méthodologique s'est réalisée donc dans un double mouvement.

Dans un premier temps, afin de connaître le modèle de lecture qui prédomine dans l'enseignement de la lecture au Québec, nous avons décrit le discours ministériel y relatif. Ainsi, nous avons fait une analyse de contenu qui nous a permis de dégager le modèle de lecture que les instructions ministérielles privilégient, notamment, dans la compétence *Lire des textes variés* du programme de formation de l'école québécoise et du document de progression des apprentissages de l'école de formation québécoise. Nous avons ensuite examiné le matériel didactique utilisé en 4^e année à l'école choisie pour notre recherche. Lors de la discussion de nos résultats, il y a eu alors un va-et-vient entre les deux démarches au profit d'une explication du comportement des deux variables à l'étude, en l'occurrence, la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement scolaire des enfants en milieu défavorisé.

Dans un deuxième temps, en vue de vérifier si la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite entretient une relation avec le rendement scolaire des élèves vivant en milieu défavorisé, nous avons effectué une analyse quantitative en deux temps. D'abord, une analyse descriptive pour calculer les mesures de tendance centrale a été réalisée. Ensuite, une analyse inférentielle a été conduite pour déterminer une éventuelle corrélation entre les deux variables à l'étude, et ainsi prédire le comportement de la variable dépendante, à savoir le rendement scolaire des élèves vivant en milieu défavorisé, en fonction de la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite.

3.1.1 L'analyse de contenu

Il importe tout d'abord de préciser la nature de l'analyse de contenu qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche. Pour Angers (2000,1996, p.71) : « l'analyse de contenu porte sur des documents provenant d'individus ou de groupes [...] ; elle prélève sur des documents au contenu non chiffré. Une autre chercheuse, Richard (2006, p.184), s'appuyant sur plusieurs auteurs, définit l'analyse de contenu en ces termes :

L'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse utilisant des procédures systématiques et objectives de description permettant le traitement méthodique du contenu implicite et explicite des textes en vue d'en classer et d'en interpréter, par inférence, les éléments constitutifs.

Ces deux définitions s'appliquent bien à notre recherche puisque nous voulons faire l'analyse de documents au contenu non chiffré, que sont le programme de formation de l'école québécoise, le programme de formation de l'école québécoise : progression des apprentissages au primaire et l'ensemble didactique utilisé à l'école retenue dans le cadre de cette recherche. De plus, nous avons appliqué des techniques objectives pour rendre compte des modèles de lecture et des stratégies de compréhension explicites et implicites qui sous-tendent ces documents. Nous avons alors examiné un corpus composé :

- du programme de français, plus spécifiquement, de la compétence *Lire des textes variés*, du programme de formation de l'école québécoise (2000) de la 4^e année et du programme de formation de l'école québécoise : progression des apprentissages (Annexe B)
- et du matériel didactique utilisé en 4^e année à l'école retenue pour notre recherche

Nous y avons déterminé, à la lumière de la grille Louis (2015), les modèles de lecture et les stratégies de compréhension sur lesquels se fondent les deux documents

ministériels et le manuel de français utilisé en 4^e année à l'école visée dans notre étude.

3.1.1.1 Méthodologie de l'analyse de contenu du programme de formation de l'école québécoise et de la progression des apprentissages

Selon Robert et Bouillaguet (1997), l'analyse de contenu s'organise autour de quatre étapes ou moments : préanalyse, catégorisation, codage et comptage des unités ainsi que l'interprétation des résultats. La première, la préanalyse, est l'étape de la collecte des données où le chercheur choisit son corpus. Dans le cas de notre recherche, il s'est agi, d'abord, de trouver dans le programme de formation de l'école québécoise et dans le programme de formation : progression des apprentissages au primaire, les textes portant sur l'enseignement de la lecture et qui permettent de répondre à notre première question de recherche et à notre premier objectif de recherche. Ensuite, nous avons relevé dans le manuel de français Zig Zag, destiné aux élèves de la 4^e année, tous les textes que les élèves sont censés lire pendant l'année scolaire et toutes les activités destinées au vocabulaire lié à ces textes.

La deuxième étape, la catégorisation, permet de procéder à ce que Gaudreau (2011) appelle une analyse verticale où le chercheur forme des catégories par la condensation des données brutes, en l'occurrence ici, le programme de formation de l'école québécoise, le programme de formation de l'école québécoise : progression des apprentissages et le matériel didactique précité. C'est ce travail de catégorisation qui permettra de « donner un sens à un corpus de données brutes mais complexes, dans le but de faire émerger des catégories favorisant la production de nouvelles connaissances en recherche » (Blais et Martineau, 2006, p.2). Pour Paillé et Mucchielli (2003, pp.147-148)

On peut définir la catégorie comme une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche. À la différence de la « rubrique » ou du « thème », elle va au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification

Pour cela, il revient au chercheur d'élaborer une grille d'analyse. Dans notre cas, nous avons utilisé plutôt la grille d'analyse (Louis, 2015) que nous avons trouvée très appropriée pour notre analyse du corpus considéré.

La troisième étape est appelée codage des données et comptage des unités. À cette étape, le travail du chercheur consiste à diviser le texte en unités analytiques significatives. Elles peuvent se présenter sous diverses formes : images, mots ou énoncés. Dans notre recherche, nous découpons le texte en énoncés. La quatrième étape, l'interprétation des résultats, permet au chercheur, à partir de la catégorisation et en rapport au cadre théorique de sa recherche, d'extraire du sens du phénomène étudié.

La pré-analyse

Cette première étape nous a permis de déterminer le corpus de textes à analyser. C'est au cours de cette activité qu'on « repère les indices et les indicateurs éventuels, on s'assure de l'intelligibilité des textes et de la cohérence du corpus » (Picard, 2013, p.). Dans le cas de notre recherche, le corpus à analyser est composé de trois documents. D'abord, il s'agit du chapitre 5 du programme de formation de l'école québécoise intitulé : « Français, langue d'enseignement » (p.70 à 75 et 84 à 86) (M.E.Q, 2001). Comme les prescriptions ministérielles sont décrites plus en détail dans un deuxième

document intitulé le programme de formation de l'école québécoise : progression des apprentissages, nous l'avons considéré aussi dans notre corpus.

Toutefois, il faut noter que nous avons traité le programme de formation de l'école québécoise et le programme de formation de l'école québécoise: progression des apprentissages comme un seul document que nous avons désigné tantôt comme prescriptions ministérielles tantôt instructions ministérielles. Nous avons fait ce choix parce que plusieurs sections du programme de formation de l'école québécoise font partie de la progression des apprentissages du programme de formation.

Le chapitre 5 du programme comprend la présentation du domaine des langues, la présentation de la discipline, les quatre compétences (lire des textes variés, écrire des textes variés, communiquer oralement, apprécier des œuvres littéraires), les repères culturels, les savoirs essentiels, les stratégies, les techniques et les suggestions pour l'utilisation des technologies.

Nous avons considéré principalement la partie qui concerne directement notre premier objectif de recherche. Toutefois, bien que l'écriture fait partie intégrante des composantes de l'apprentissage de la lecture (Chauveau, 2006), la compétence *Écrire des textes variés*, contrairement à Laurin (2010), n'a pas été analysée pour en dégager les aspects qui touchent à la lecture. En fait, Chauveau (2006) prône une pratique croisée de la lecture et de l'écriture pour permettre à l'élève de construire du sens des textes lus. Mais, nous n'avons pas pensé que ce choix nous aurait été pertinent d'incorporer la section *écrire des textes variés* dans notre corpus. De même, l'acte de lire relève du bagage culturel de l'enfant (Sorlin, 2009). C'est pourquoi, les repères culturels du document, bien que ne touchant pas directement à notre deuxième question de recherche ni à notre premier objectif de recherche, ont tout de même été intégrés dans notre corpus. Comme la section *Savoirs essentiels* du programme de formation est reprise de façon plus détaillée dans la progression des apprentissages du

programme de formation, nous l'avons laissé tomber au profit de la version intitulée *connaissances et stratégies* du programme de formation de l'école québécoise : progression des apprentissages.

Cette première partie du corpus (Annexe B) de notre analyse de contenu se compose des sections suivantes du programme de formation de l'école québécoise et de la progression des apprentissages au primaire :

Lire des textes variés : sens de la compétence, composantes de la compétence, Les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle, p.74-75.

- Stratégies de lecture : stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'un texte, stratégies de gestion de la compréhension, stratégies d'évaluation de sa démarche, p. 91
- Apprécier des œuvres littéraires : sens de la compétence, composantes de la compétence, critères d'évaluation et attentes de fin de cycle, p.84-85.
- Repères culturels : textes littéraires et courants à découvrir et utiliser, support médiatique, expériences culturelles, p.86-87.
- Connaissance liées aux textes, p.68-70
- Connaissances liées à la phrase, p.71
- Stratégies, p. 71-73

Ensuite, nous avons analysé les activités d'un ensemble didactique, Zizag, Manuel de français écrit par Boisvert et Duval (2013). Ce matériel est destiné aux élèves de la 4^e année et utilisé à l'école visée aux fins de notre recherche. Cet ensemble comprend un manuel composé de deux cahiers de savoirs et d'activités, un cahier de vocabulaire et un aide-mémoire d'apprentissage des stratégies de lecture. Les activités d'apprentissage incluent les questions sur les textes du manuel, les questions sur le vocabulaire lié à ces textes et sur les stratégies de lecture. Il y est répertorié 33 textes courants et littéraires. Au total, 254 questions sur ces textes ont été répertoriées.

Le corpus de l'ensemble didactique, porté en annexe D, est constitué des documents suivants :

1. Les questions sur les textes répertoriés dans le manuel
2. Les activités sur le vocabulaire issu des textes

3. Les activités de l'aide –mémoire des stratégies de lecture

La catégorisation

La catégorisation est la deuxième phase de l'exploitation du matériel à analyser. Elle consiste en l'élaboration ou l'application d'une grille de catégories. Pour Bardin (1979, cité dans L'Écuyer, 1990, p.64), « Les catégories sont des rubriques ou des classes qui rassemblent un groupe d'éléments..., sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères communs de ces éléments ». Quant à l'Écuyer (1990, p.64), s'inspirant de Bardin, « une catégorie peut être définie comme une unité plus globale comportant un sens commun plus large et caractérisant d'une même manière la variété des énoncés ». Le travail de la chercheuse ou du chercheur consiste, dans ce cas, à rassembler des éléments ayant des caractères communs sous un titre générique, puis à classer les données du corpus dans ces rubriques. Mais, selon cet auteur, les catégories peuvent relever de plusieurs types.

L'Écuyer (1990), identifie trois modèles correspondant à trois types de catégories. Un premier modèle qui englobe des catégories induites du matériel analysé à partir d'un deuxième modèle, qu'il appelle modèle fermé, où tombent les catégories prédéterminées par le chercheur dès le départ. Dans ce cas, ce qui intéresse le chercheur dans son analyse, c'est de trouver une sorte de régularité ou un ensemble d'occurrences de ces catégories dans le matériel analysé. Enfin, un troisième modèle, qu'il nomme modèle mixte, inclut des catégories préexistantes et des catégories induites où la chercheuse ou le chercheur laisse place pour des catégories qui peuvent surgir en cours d'analyse. Il faut souligner que l'auteur a pris soin de faire la différence entre les catégories prédéterminées et les catégories préexistantes. Les premières sont immuables, c'est-à-dire, elles ne peuvent pas être changées en cours

d'analyse alors que les secondes peuvent être modifiées et même remplacées par de nouvelles catégories.

Dans notre cas, nous avons utilisé la grille d'analyse déjà élaborée et validée de Louis (2015). Nous considérons alors que les différentes composantes de cette grille constituent nos catégories sous lesquelles se rassemblent les énoncés apparentés du programme de formation de l'école québécoise, du programme de formation : progression des apprentissages au primaire et du matériel didactique analysé. C'est grâce à la classification des éléments du corpus, d'abord, par différenciation puis regroupement par genre et en tenant compte de critères définis, que cette grille nous a permis, par condensation, d'atteindre une représentation simplifiée des données brutes qui constitue notre corpus (Bardin, 1989). Quant aux énoncés qui n'ont pas pu se ranger sous une catégorie, nous les avons laissés de côté puisqu'ils ne répondent pas à notre deuxième question de recherche ni à notre deuxième objectif de recherche. Nous les avons donc classifiés dans une rubrique que nous appelons *Énoncés non pertinents* et portés en annexe. De plus, lorsqu'un énoncé est sorti de son contexte, nous avons repris entre parenthèses les mots qui le restituent. Par exemple, l'énoncé : "*d'y réagir*" ne fait pas de sens s'il n'est pas inscrit dans son contexte. Pour résoudre ce problème, nous retranscrivons l'extrait entre parenthèses, à la fin de l'énoncé en question. Enfin, si un énoncé se trouve à la fois dans le programme de formation de l'école québécoise et dans la progression des apprentissages au primaire du programme de formation de l'école québécoise, il est porté une seule fois sous une catégorie dans la grille.

La grille d'analyse

Notre grille d'analyse est celle élaborée par Louis (2015) pour l'évaluation des manuels scolaires destinés aux élèves de la troisième année de l'école fondamentale du système éducatif haïtien. Nous avons consulté plusieurs grilles. Aucune ne correspond tout à fait à notre deuxième objectif de recherche. Par exemple, celle de Germain, Delpierre-Sahuc, Maisonneuve, Neveu, Mazel (2011) porte sur la vision simple de la compréhension en lecture. Privilégiant les composantes de base de la compréhension, elle ne correspond pas tout à fait au modèle de lecture que nous avons retenu dans le cadre théorique de notre recherche.

Quant à la grille de Laurin (2010), qui a fait, en quelque sorte, un travail similaire à notre étude, plus précisément à la partie qualitative, elle cherche davantage à détecter les diverses conceptions (fonctionnaliste, constructiviste, génétique-constructiviste, socioconstructiviste) et le modèle didactique de lecture dans les prescriptions du programme de formation de l'école québécoise. De plus, son étude se limite au premier cycle du primaire. Notre recherche s'intéresse plutôt à identifier le modèle et les stratégies de lecture privilégiés dans ce programme dans une perspective pédagogique et voir s'ils contribuent au développement de la lecture des élèves du primaire, notamment, ceux du deuxième cycle vivant en milieu défavorisé.

Soulignons au passage que nous avons été très surpris de tomber sur le travail de Laurin(2010) au cours de nos recherches de références pour supporter notre étude. Nous aurions pu nous fier aux conclusions de sa recherche et nous passer de notre propre analyse du programme de formation de l'école québécoise. Le plus surprenant est qu'elle a aussi analysé un ensemble didactique pour en voir la cohérence avec les prescriptions du programme. Or, nous avons aussi envisagé, de notre côté, à analyser l'ensemble didactique utilisé à l'école visée et qui se compose du manuel de français, du cahier de vocabulaire et de cahier d'apprentissage des stratégies de lecture. Quelle

heureuse coïncidence de recherche! Nous devons avouer que cette chercheuse a réalisé un travail titanesque écrit dans un langage scientifique limpide. Toutefois, nous étions arrivé déjà trop loin dans notre travail et enthousiasmé à faire nos propres conclusions sur le modèle de lecture prescrit par le programme de formation de l'école québécoise. Nous avons donc décidé de continuer notre analyse, à la lumière de la grille Louis (2015) que nous avons adaptée selon les ambitions de notre recherche, en vue de comparer, en partie, nos résultats avec ceux de notre collègue.

En effet, la grille Louis (2015) constitue un outil important pour notre cadre d'analyse des composantes de la lecture qui favorisent la compréhension en lecture des élèves du primaire. Elle éclaire aussi sur les stratégies de compréhension à enseigner systématiquement aux élèves en vue de s'approprier les compétences nécessaires pour leur compréhension des textes. Cette grille se base sur le modèle construction-intégration de Kinsch (1988,1998). C'est à la lumière de cette grille que seront analysées les différentes composantes de la compétence « Lire des textes variés » du programme de formation de l'école québécoise. Elle a permis de relever, dans le corpus analysé, le modèle de lecture qui prédomine dans le programme de formation de l'école québécoise, dans la progression des apprentissages au primaire et dans l'ensemble didactique utilisé à l'école faisant l'objet de notre investigation.

La grille de Louis (2015) est composée de quatre colonnes. La première sert à identifier les trois niveaux de lecture du modèle d'intégration-construction de Kinsch (1988,1998). Ce sont la microstructure, la base de texte et le modèle de situation. La deuxième colonne comprend les composantes de lecture trouvées à chaque niveau. Ainsi, au niveau de la microstructure de la lecture, on retrouve : l'identification des mots, la fluidité, le vocabulaire et la compréhension littérale et les connaissances antérieures. En ce qui concerne la base de texte, nous observons des composantes comme les inférences locales, les inférences causales, les inférences logiques, l'identification des idées principales, le résumé et le référent. Au niveau du modèle de

situation, le lecteur-apprenant combine les composantes telles que la métacognition, les inférences globales, les inférences d'élaboration, les inférences pragmatiques, la structure de texte et réagir au texte.

Quant à la troisième colonne, elle décrit les éléments qu'on peut observer dans le corpus qu'on analyse, dans notre cas, le programme de formation de l'école québécoise relatif à l'apprentissage de la lecture et l'ensemble didactique utilisé à l'école ciblée dans notre investigation. La quatrième colonne est élaborée pour relever les activités prévues dans le programme de formation, la progression des apprentissages au primaire ou l'ensemble didactique pour l'apprentissage des élèves. Nous avons utilisé cette colonne soit pour placer les énoncés du programme de formation et de la progression des apprentissages, soit pour les activités d'apprentissage du manuel didactique analysé. Cette grille est présentée au tableau 1.

Tableau 1 Grille d'analyse des manuels scolaires ciblant la compréhension en

Niveau de représentation suivant le modèle de Kintsch	composantes	Critères d'observation, éléments qui devraient se trouver dans les manuels	Activités
Microstructure	Identification des mots	Enseignement des correspondances graphèmes/phonèmes; enseignement de la reconnaissance globale des mots	
	Fluidité	Lecture par groupe de mots, Expressivité	
	Vocabulaire	Sens des mots, familles de mots, synonymie, antonymie, champs lexicaux, etc.	
	Compréhension littérale	Repérer les informations explicites du texte Questions où les réponses sont dans le texte	
	Connaissances antérieures	Activation des connaissances Antérieures Questions qui précèdent le texte	
Base texte	Inférences locales	Comprendre les informations explicites du texte Questions de compréhension	
	Inférences causales	comprendre des informations permettant d'établir des liens de causalité entre deux éléments du texte.	

	Inférences lexicales	Trouver le sens des mots en se servant du contexte
	Inférences logiques	Comprendre les informations qui découlent du texte
	Idée principale	Dégager les informations importantes
	Résumé	Se rappeler l'essentiel d'un texte Ou rédiger un texte qui résume l'essentiel
	Référent	Anaphore Exercices ou questions de compréhension
	Métacognition	Stratégies pouvant permettre aux élèves de résoudre leurs problèmes de compréhension
Modèle de situation	Inférence globale	Liens avec le vécu de l'enfant Questions sur la morale ou la leçon à tirer
	Inférences pragmatiques	Information dérivant de l'expérience du lecteur Question ou exercice
	Inférences d'élaboration	Information permettant au lecteur d'enrichir sa représentation mentale Question ou exercice
	Structure du texte	Questions relatives à l'organisation du texte visant la reconnaissance de la structure du texte (narratif ou

	informatif)
Réagir au texte	Expression de l'opinion, sentiments et émotions du lecteur

Comme le programme de formation de l'école québécoise ne comporte aucune activité d'apprentissage, vu qu'il s'agit d'une prescription didactique et pédagogique, la quatrième colonne est exploitée pour placer les énoncés. Les composantes de la grille ont été traitées comme nos catégories prédéterminées.

Le codage des unités.

Tout d'abord, pour Fortin (2010, p.460), la codification est « un processus qui consiste à reconnaître les mots, les thèmes ou les concepts récurrents et à leur attribuer des symboles ou marqueurs (Fortin, 2010, p.460) ». C'est au cours de cette opération que le texte est découpé en unités analytiques significatives en vue de former les catégories. Comme on peut le constater dans la définition, les unités peuvent prendre plusieurs formes. Dans le cas de notre recherche, les unités analytiques significatives prendront la forme d'énoncés. Pour L'Écuyer (1988, p.55, cité dans Laurin 2010), un énoncé se définit comme « un segment du texte ayant un sens complet en lui-même ». Dans certains cas, l'énoncé peut être formé d'une seule phrase exprimant une idée. Dans d'autres, il faut plusieurs phrases pour un énoncé. De même, on peut rencontrer deux énoncés dans une seule phrase, comme l'a démontré Laurin (2010) qui a déjà fait un travail similaire avec le programme de

formation de l'école québécoise. En guise d'illustrations, Laurin (2010, p.106) présente le cas d'un énoncé formé d'une phrase.

« La lecture est non seulement un outil d'apprentissage et de communication et de création, mais aussi une source de plaisir ».

La chercheuse a relevé aussi le cas d'un autre énoncé formé de deux phrases qui décrit les conditions d'une lecture efficace.

« Pour lire efficacement, il importe que l'élève puisse comprendre les textes et utiliser les éléments d'information qu'ils contiennent. Il lui faut aussi pouvoir y réagir, c'est-à-dire exprimer et justifier les émotions, les sentiments, les opinions qui émergent au cours de la lecture. »

Enfin, elle a noté, à la page 106 de sa recherche, que deux énoncés peuvent être identifiés dans une seule phrase. C'est le cas des deux énoncés suivants du programme :

« Au cours de sa scolarité, il est appelé à découvrir le plaisir de lire avec aisance et efficacité différents genres de textes appropriés à son âge » « pour répondre à ses besoins personnels, scolaires et sociaux. »

À l'instar de Laurin (2010), les énoncés seront numérotés de 1 à 316. Ils sont divisés en énoncés pertinents, ceux relatifs à notre première question de recherche et à notre premier objectif de recherche, et ceux non pertinents ne répondant pas à nos préoccupations dans cette recherche. On trouvera à l'annexe A, séparément, la liste des deux catégories d'énoncés.

L'interprétation des résultats

L'interprétation des résultats est la phase au cours de laquelle la chercheuse ou le chercheur, s'appuyant sur les éléments mis à jour par la catégorisation, porte un

regard objectif sur le corpus étudié. Pour Picard (2013, p.28), « C'est le moment de situer les résultats obtenus en rapport avec les résultats recherchés par l'étude ». Concrètement, à cette étape, la chercheuse ou le chercheur confronte ces résultats avec le cadre théorique de sa recherche en vue de rendre compte du phénomène étudié. Dans notre cas, nous avons regardé, à la lumière la grille (Louis,2015), les occurrences dans les énoncés afin de dégager le modèle de lecture de lecture privilégié dans le programme de formation et la progression des apprentissages au primaire, d'une part, et dans le manuel didactique analysé, d'autre part. Nous avons vu également si l'ensemble didactique rejoint les prescriptions du programme de formation de l'école québécoise et de la progression des apprentissages au primaire. Enfin, nous avons essayé de comprendre dans quelle mesure ce modèle et la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite de ces stratégies de lecture influencent le rendement scolaire des élèves de la 4^e année vivant en milieu défavorisé.

3.1.1.2 Méthodologie générale d'analyse du matériel didactique

Le deuxième document du corpus analysé est l'ensemble didactique utilisé à l'école retenue pour les besoins de notre investigation. Cet ensemble est analysé aussi à la lumière de la grille Louis (2015). Il s'agit du manuel de Français Zig Zag écrit par Boisvert et Duval (2013), incluant aussi un cahier de vocabulaire et un aide-mémoire des stratégies de lecture. Cet ouvrage, divisé en deux cahiers (A et B), est un outil didactique conçu pour enseigner le français en 4^e année du primaire. Ce manuel de français comprend les composantes suivantes : la lecture, le vocabulaire, la grammaire et l'écriture. Le cahier A est constitué de deux dossiers qui comportent respectivement quatre et trois sujets. Le cahier B, composé aussi de deux dossiers, totalise sept sujets, soit trois dans le premier dossier et quatre dans le deuxième. Chaque sujet contient deux à quatre leçons.

Dans le cadre de ce travail, c'est la composante *Lecture* du manuel de français qui nous intéresse. Cette partie des deux cahiers rassemble 33 textes, dont huit textes informatifs et 25 textes littéraires. Des textes littéraires, 20 sont des textes narratifs et cinq des poèmes. Ce sont les questions sur les textes et les activités sur le vocabulaire relatif aux textes qui ont été pris en compte dans le cadre de ce travail. Les exercices de l'aide mémoire des stratégies de lecture ont fait partie également du corpus.

En vue de répondre au premier objectif de recherche : Identifier les modèles de lecture privilégiés dans le programme de formation et la progression des apprentissages et dans l'ensemble didactique utilisé à l'école visée en vue de faciliter la compréhension en lecture des élèves de 4^e année du primaire, la méthodologie appliquée à l'analyse du programme de formation et de la progression des apprentissages a été aussi utilisée. Pour y parvenir, la grille Louis (2015) a encore été exploitée. Cette grille était déjà décrite et présentée au tableau 1 au point traitant de la catégorisation

Nous avons relevé le modèle et les stratégies de lecture utilisés dans ce matériel didactique. Ce qui nous a permis d'analyser leur influence dans le rendement scolaire des élèves vivant en milieu défavorisé et comparer ces résultats avec les conclusions que nous avons tirées du programme de formation. Ce travail d'analyse a été possible grâce à l'observation des occurrences que nous avons constatées dans les activités proposées dans ce matériel didactique pour les apprentissages des élèves.

La quatrième colonne de la grille Louis (2015), portant sur les activités des manuels destinés aux apprentissages des élèves, cette fois-ci, a été exploitée telle qu'elle a été génériquement conçue par son auteur. Dans notre cas, elle a été utilisée pour ranger

les activités ou questions sur les textes repérés dans le manuel didactique, dans le cahier de vocabulaire et dans l'aide-mémoire des stratégies de lecture.

La catégorisation de cette deuxième partie du corpus est similaire à celle du programme de formation et de la progression des apprentissages au primaire. Les catégories sont celles définies dans la grille Louis (2015) que nous avons adoptée pour les besoins de notre analyse. Quant au codage des unités informationnelles (unités de sens), il a suivi la même logique d'énoncés adoptée pour le codage des unités induites du programme de formation de l'école québécoise et de la progression des apprentissages. Les énoncés sont constitués des questions posées sur les textes du manuel didactique analysé et le reste des activités sur le vocabulaire lié aux textes et les exercices de l'aide mémoire des stratégies de lecture. Les énoncés des questions du texte seront numérotés de 1 à 253. Quant aux 297 activités liées au vocabulaire, faisant partie de la composante lecture de ce manuel, et aux stratégies de lecture, les énoncés seront numérotés de 254 à 560. Le codage de cette deuxième partie du corpus est porté en appendices.

Enfin, pour l'interprétation des résultats, nous nous sommes référés, aux occurrences constatées dans la classification des énoncés dans la grille Louis (2015). Afin de mieux comprendre les résultats, nous avons présenté une analyse quantitative des données condensées où des pourcentages, des tableaux et des diagrammes sont venus à contribution. C'est à cette étape que nous avons pu induire le modèle de lecture qui est proposé dans ce manuel didactique et voir comment les stratégies utilisées permettent aux élèves de s'approprier les différentes composantes de la lecture qui facilitent leur compréhension des textes. Cette analyse documentaire a été réalisée manuellement sans le concours de logiciel informatique.

3.1.2 L'analyse quantitative

Au niveau quantitatif, notre recherche se veut une étude corrélationnelle prédictive puisqu'elle entend vérifier la relation entre l'enseignement explicite de la lecture et le rendement scolaire des élèves vivant en milieu défavorisé (Fortin, 2010). Vu qu'il serait fastidieux d'examiner l'association du rendement en lecture avec toutes les matières enseignées en 4^e année, nous avons limité notre analyse au rendement en mathématique et au rendement en univers social.

D'abord une enquête préliminaire menée dans des écoles en milieu défavorisé qui pratiquent l'enseignement explicite de la lecture et les résultats de cette enquête seront exposés. Ensuite, l'échantillon et les élèves concernés dans cette étude seront décrits. En outre, les instruments utilisés seront présentés. Enfin, nous présenterons la méthode d'analyse des résultats et l'aspect éthique de cette recherche.

3.2 Instrument

L'instrument utilisé ici se limite aux relevés de notes des élèves de la 4^e année du primaire, notamment, des matières suivantes : compréhension en lecture, mathématiques et univers social. Nous avons retenu les relevés de notes des cohortes des années académiques 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016, au cours desquelles l'enseignante a affirmé avoir appliqué l'enseignement explicite de la compréhension en lecture. Cet instrument permet de mesurer l'impact de la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite de la lecture sur le rendement scolaire des élèves, notamment, leurs rendements en mathématique et en univers social.

3.3 Enquête préliminaire et choix de l'école

Deux critères ont guidé le choix de l'école pour la cueillette des données. Il s'agit de la méthode d'enseignement et de l'origine socio-économique des élèves. Notre recherche s'intéresse à l'enseignement explicite des stratégies de la compréhension de lecture comme prédicteur du rendement scolaire des élèves vivant en milieu défavorisé.

Nous devons rappeler que « La défavorisation est généralement vue comme un espace multidimensionnel qui combine insuffisance de revenus, isolement, manque et perte de pouvoir, sentiment d'impuissance et de stress, problèmes de santé mentale et physique, échec scolaire, etc. » (Kanouté, 2006).

Pour retenir une école qui répond à ces deux critères, nous avons mené une enquête préliminaire de bouche à oreille auprès de trois enseignants de 4^e année de trois écoles d'un quartier défavorisé. Nous leur avons demandé :

1. Êtes-vous conscient que vous travaillez dans une école située dans un milieu défavorisé?
2. Est-ce que l'enseignement explicite des stratégies de la compréhension en lecture est pratiqué dans votre école?

3.3.1 Résultats de l'enquête

Un des enseignants n'a pas donné suite à notre démarche. Il était devenu injoignable. En ce qui concerne le premier critère, un deuxième enseignant a reconnu qu'il travaille avec des élèves venant d'un milieu défavorisé. Pour lui, la plupart arrivent fatigués à l'école et sans avoir pris un repas consistant. Souvent, leurs devoirs ne sont pas faits. Ce sont des caractéristiques d'élèves issus de milieu défavorisé où l'implication parentale est absente. Toutefois, pour le deuxième critère, c'est l'approche traditionnelle de l'enseignement de la lecture qui est la plus pratiquée par cet enseignant. Enfin, Un enseignant sur trois 3 répond à notre critère. Son école se situe dans un quartier défavorisé et il applique l'enseignement explicite en compréhension de lecture.

Selon cette enseignante, ses élèves présentent presque tous les éléments qui caractérisent le milieu défavorisé. D'abord, la plupart des élèves sont inscrits à la mesure alimentaire. Ce qui indique les faibles revenus de leurs parents. Ils dorment souvent en classe. Leurs devoirs ne sont pas faits ou sont inachevés. Ces informations suggèrent qu'ils passent leur temps à écouter des films, surfer sur internet ou se livrer aux jeux vidéo fort tard la nuit. Plusieurs fois, ils ne respectent pas les consignes et dérangent la classe. Ces comportements décrivent la majorité des enfants issus de milieu défavorisé.

En ce qui concerne la méthode pédagogique, c'est l'enseignement explicite de la lecture qui est pratiqué par l'enseignante contactée. Elle confie qu'elle applique toujours les trois phases de l'enseignement explicite : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. De plus, elle fait montre de sa connaissance des stratégies cognitives et métacognitives comme compétences indispensables pour la

compréhension. Cet enseignant soutient que la métacognition permet aux élèves d'autoréguler leur compréhension, et par conséquent, joue une grande place dans son enseignement des stratégies de compréhension. Enfin, elle affirme qu'elle met l'emphase sur les composantes de la compréhension telles que activation des connaissances antérieures, faire des prédictions, faire des inférences, le résumé, etc.

3.3.2 Échantillon et élèves visés dans cette étude

L'échantillon est constitué de 53 sujets, soit le total des élèves de trois groupes classes de trois années académiques. Ils sont composés respectivement de 18, 18 et 17 élèves. Cet échantillon est exploité en vue de l'analyse descriptive et de l'analyse inférentielle visant les deux variables à l'étude, soit la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite de la lecture et le rendement scolaire des élèves en milieu défavorisé. Quant à la représentativité de notre échantillon, il est difficile d'en avoir la certitude. Car, même entre les auteurs les plus respectés en Statistique sur la notion de représentativité d'un échantillon, il n'y a pas de consensus. Par exemple, pour Olivier Sautory (2010) « Un échantillon n'est jamais représentatif "en soi", il est représentatif par rapport à certaines variables ». Par contre, Gerville-Reache et Couallier (2011) soutiennent une idée opposée. Pour ces deux chercheurs, bien qu'ils reconnaissent que la représentativité est un idéal, «un échantillon simple au hasard doit être un échantillon représentatif, un échantillon représentatif « en soi » ou « par définition ».

Pour Dutarte P. (2005), «En statistique, on désigne plutôt par « échantillon représentatif », un échantillon où le hasard permet d'éviter les biais inconnus et d'appliquer le calcul des probabilités». Enfin, pour Sheldon (1999), faisant référence à la méthode des quotas et la méthode aléatoire d'échantillonnage, il est plus

susceptible d'obtenir un échantillon représentatif en choisissant ses sujets de façon complètement au hasard sans aucune considération préalable des sujets qui seront sélectionnés. De ces définitions, il découle que ce n'est pas le nombre de sujets qui détermine la représentativité d'un échantillon, mais la méthode d'échantillonnage.

Les sujets en question dans cette recherche sont des élèves francophones de la 4^e année au Québec de la région de Montréal-Nord. L'école fréquentée par ces élèves est sous la juridiction de la commission scolaire de la pointe de l'île. Leur âge moyen est de 9 ans. Ils sont, pour la plupart, inscrits à la mesure alimentaire et/ ou à l'aide au devoir. Cette dernière information est déjà un bon indice que ces élèves proviennent de familles qui ont un revenu faible ou qui manquent de temps ou qui n'ont pas la compétence parentale pour s'impliquer dans les affaires scolaires de leurs enfants.

3.4 Opérationnalisation des variables

La compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite est mesuré par le score moyen obtenu par les élèves en compréhension de lecture. Le rendement scolaire, c'est-à-dire, le rendement en mathématiques et le rendement en univers social, est mesuré par les résultats scolaires obtenus par ces élèves dans les deux matières précitées au cours de l'année scolaire.

3.5 Méthode d'analyse des résultats

D'abord, une analyse descriptive de l'enseignement explicite de la lecture et du rendement en mathématique et du rendement en univers social sera réalisée. À cet effet, la distribution des fréquences des variables dépendantes et de la variable

indépendante est examinée. De plus, les coefficients de corrélation de Pearson entre les variables ciblées sont interprétés. Nous devons rappeler que pour Tabachnick et Fidell (2007, p.56), « la corrélation se définit comme la mesure de la dimension et de la direction d'une relation linéaire entre deux variables » (traduction libre). Enfin, des statistiques descriptives seront produites en lien avec le rendement en lecture, en mathématique et en univers social. Il s'agit des moyennes, des médianes, des écarts-types, des valeurs minimales et maximales, des coefficients d'asymétrie et de kurtose. Il n'est pas superflu de souligner qu'une distribution normale affiche un coefficient d'asymétrie a^3 égal à 0 et un coefficient de kurtose a^4 égal à 0.

Ensuite, nous avons effectué une analyse de régression linéaire simple pour vérifier si le rendement scolaire des élèves en milieu défavorisé, notamment, le rendement en mathématique et en univers social, peut être expliqué par un enseignement explicite de la lecture. La régression est utilisée pour prédire un score d'une variable à partir du score d'une autre variable (Tabachnick et Fidell 2007, p.57). Dans notre cas, nous avons déterminé si les scores en lecture des élèves en milieu défavorisé qui ont reçu un enseignement explicite en lecture peuvent prédire leurs scores en mathématique et en univers social. Au moyen du coefficient de détermination, cette analyse a permis ainsi d'examiner le degré de variabilité entre l'enseignement explicite de la lecture et le rendement scolaire des élèves en milieu défavorisé. À cet effet, une analyse de variance a été réalisée pour vérifier l'hypothèse selon laquelle il n'y a pas de relation entre l'enseignement explicite de la lecture et le rendement scolaire des élèves en milieu défavorisé. Le seuil de signification (α) retenue, dans ce cas, est de 0,05. Ces analyses qui nous ont permis de répondre à notre première question de recherche et d'atteindre notre premier objectif de recherche, ont été toutes effectuées à l'aide du logiciel SPSS (IBM Corporation 1989, 2011).

3.6 Considérations éthiques

Nous avons pris en compte toutes les obligations éthiques auxquelles cette recherche devait se soumettre. Grâce au certificat éthique délivré par le CERPE de l'UQAM, nous avons obtenu l'autorisation du directeur de l'école visée dans notre étude pour l'utilisation des données académiques qui nous ont permis de conduire nos analyses statistiques. Le certificat éthique est porté dans la section des appendices.

CHAPITRE IV

L'ANALYSE DES RÉSULTATS

L'analyse des données de cette recherche est à la fois qualitative et quantitative. L'analyse qualitative nous a permis de répondre à notre première question de recherche et d'atteindre notre premier objectif de recherche. Grâce à une analyse de contenu, nous avons pu dégager le modèle et les stratégies de lecture qui sous-tendent le programme de formation de l'école québécoise, le programme de formation de l'école québécoise : progression des apprentissages et le manuel didactique utilisé à l'école que nous avons visée dans notre recherche. Nous avons découpé ces trois documents en énoncés. Ensuite, nous les avons placés sous des catégories prédéterminées dans la grille Louis (2015), lesquelles sont les composantes de lecture qui composent cette grille. Par la suite, nous avons observé les occurrences des énoncés qui apparaissent dans catégorie. Enfin, nous avons compté le nombre d'énoncés placés sous chaque catégorie, ce qui nous a permis d'analyser le poids de chaque composante dans le modèle de lecture de Kintsch(1988,1998).

Quant à l'analyse quantitative, nous avons additionné les scores de chaque matière des trois années académiques pour créer un échantillon intentionnel et non aléatoire. Nous avons ainsi effectué des analyses descriptives et inférentielles. Ces données ont été traitées au moyen du logiciel SPSS. Les résultats sont divisés en deux parties. D'abord l'analyse qualitative est décrite. Ensuite, l'analyse quantitative est présentée.

4.1. Analyse qualitative

4.1.1 Modèle de lecture du programme de formation et de la progression des apprentissages

Nous avons recensé 316 énoncés (Annexe B) dans l'analyse de contenu du programme de formation de l'école québécoise et du programme de formation de l'école québécoise : progression des apprentissages. Il en est ressorti que 297 d'entre eux, soit 93,99%, ont été pertinents pour répondre à notre première question de recherche et à notre premier objectif de recherche tandis que dix-neuf autres, soit 6,01%, se sont révélés non pertinents. Ces résultats sont résumés au tableau 2.

Tableau 2 Répartition des énoncés du programme de formation de l'école québécoise et du programme de formation de l'école québécoise : progression des apprentissages au primaire

énoncés	Nombre d'énoncés	Pourcentage
Énoncés pertinents	297	93,99
Énoncés non pertinents	19	6,01
Total	316	100

L'analyse des données montre que toutes les composantes de lecture définies dans la grille Louis (2015) sont présentes dans le discours ministériel sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. Le modèle de lecture dégagé serait un modèle intégré à tendance d'approche Top-down. Il serait important de rappeler que la grille Louis (2015) se fonde sur les trois niveaux de représentation du modèle Intégration-

construction de Kintch (1988, 1998). Ce modèle comprend la microstructure, la base de texte et le modèle de situation.

À la figure 1, on peut remarquer que c'est le niveau modèle de situation, représentant 50,50% des énoncés, qui est privilégié dans le programme de formation de l'école québécoise et dans le programme de formation de l'école québécoise: progression des apprentissages, suivi de la microstructure avec 42,08% des énoncés constituant le modèle de lecture dégagé dans ces instructions ministérielles. La base de texte est représentée à 8,42% dans les prescriptions ministérielles du processus enseignement-apprentissage de la lecture au primaire. La figure 1 présente une meilleure appréciation de la répartition des prescriptions ministérielles au regard du modèle construction-intégration de Kintsch (1988,1998).

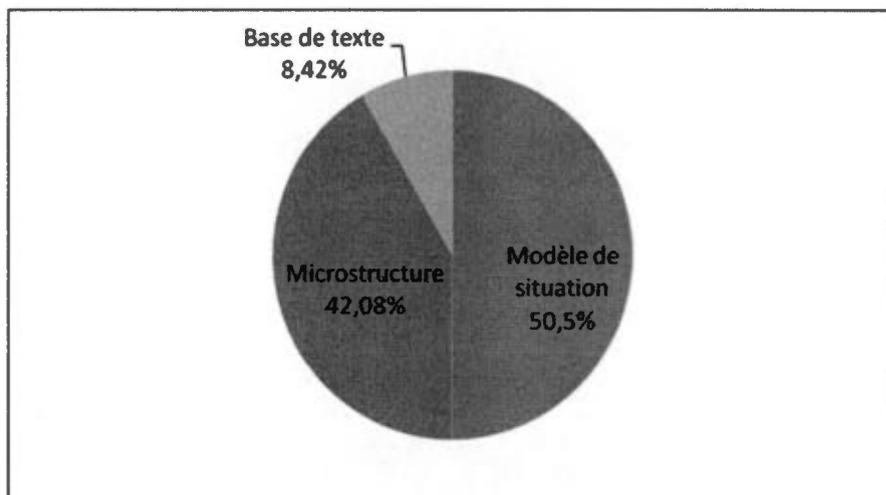


Figure 1. Répartition des composantes du programme de formation et de la progression des apprentissages au primaire selon le modèle de construction-intégration de Kintsch (1988,1998)

Des résultats intéressants se dégagent aussi à l'intérieur de chaque niveau de représentation du modèle de Kintch (1988,1998). Le tableau 3 suggère que dans le modèle de situation, 31,65 % des énoncés tendent à privilégier la métacognition qui

dépasse toutes les autres composantes de la grille. Tandis que 7,07 % du discours ministériel sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture prônent de tenir compte de la structure de texte pour que le lecteur le comprenne. De plus, un bon nombre d'énoncés, soit 5,39%, demandent qu'on enseigne aux élèves à réagir au texte pour en construire le sens lors de l'acte de lecture. Enfin, les inférences pragmatiques et les inférences globales représentent respectivement 5,39% et 1,01% des prescriptions ministérielles sur l'enseignement-apprentissage de la lecture et expliqueraient la compréhension en lecture des élèves.

Quant au niveau de la base du texte, ce sont les inférences locales et les inférences logiques qui prédominent avec 2,36 et 3,03% des énoncés respectivement. Les autres composantes sont peu représentées : inférences causales (0,67), inférences lexicales (0,67%), référent (0,67%), idée principale (0,67%), résumé (0,34%).

Enfin, au niveau de la microstructure, les connaissances antérieures sont les plus représentées avec 16,49% des énoncés, suivies de la compréhension littérale (15,82%). Ce qui suggère que le discours ministériel sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture prescrit que, pour construire du sens, lors de l'acte de lire, les élèves doivent faire le lien entre leurs connaissances préalables et les informations du texte. En outre, les composantes comme l'identification des mots (3,7%) et le vocabulaire (6,06%) sont présentes aussi dans les prescriptions ministérielles sur l'enseignement-apprentissage de la lecture. La composante la moins importante dans le programme de formation et la progression des apprentissages au primaire est la fluidité avec 0,34% des énoncés.

Tableau 3. Répartition des énoncés du programme de formation de l'école québécoise et de la progression des apprentissages au primaire le modèle de lecture construction-intégration de Kinsch(1988,1998)

Niveau de représentation suivant le modèle de Kinsch	Composante	Nombre d'énoncés	Pourcentage
Micro Structure	Identification des mots	10	3,37
	Fluidité	1	0,34
	Vocabulaire	18	6,06
	Compréhension littérale	47	15,82
	Connaissances antérieures	49	16,49
Sous-total d'énoncés 1	-	125	42,08
Base de texte	Inférences locales	7	2,36
	Inférences causales	2	0,67
	Inférences lexicales	2	0,67
	Inférences logiques	9	3,03
	Idée principale	2	0,7
	Résumé	1	0,34
	Référent	2	0,7
	Sous-total 2	-	25

Modèle de situation	Métacognition	94	31,65
	Inférences globales	3	1,01
	Inférences pragmatiques	16	5,39
	Inférences d'élaboration	1	0,34
	Structure du texte	21	7,07
	Réagir au texte	15	5,05
Sous-total 3		150	50,50
Total d'énoncés		297	100

En général, les résultats semblent indiquer que le programme de formation de l'école québécoise et la progression des apprentissages prescrit un modèle de lecture à plusieurs composantes où prédominent les habiletés de haut niveau comme la métacognition et certains types d'inférences telles que les inférences pragmatiques. On peut constater également que l'identification des mots et le vocabulaire représentent moins de 10% dans le modèle de lecture qui semble prévaloir dans le discours ministériel sur l'enseignement de la lecture. Les résultats suggèrent également que la base de texte semble peu important pour les prescriptions ministérielles quand son poids par rapport aux autres niveaux de représentation du modèle de Kintsch (1988,1998)

4.1.2. Le modèle de lecture de l'ensemble didactique

L'analyse de contenu de l'ensemble didactique utilisé à l'école visée dans notre recherche a permis d'inventorier 562 activités d'apprentissage de la lecture. Les résultats indiquent que cet ensemble didactique adopte un modèle de lecture à tendance bottom-up. En effet, l'inspection du tableau 4 fait remarquer que 85,59% des activités correspondent au niveau microstructure du modèle de lecture de Kintsch (1988,1998). Dans ce niveau de lecture, les composantes *Identification des mots*, *Vocabulaire et Compréhension littérale* représentent 29,89, 27,05 et 27,76% respectivement. L'activation des connaissances antérieures y est sous-représentée avec seulement 0,18% des activités alors que la fluidité est tout simplement absente dans ce modèle de lecture.

Quant à la base de texte, seulement 8,19% des activités sont consacrés à la compréhension. Les composantes les plus présentes sont : *Inférences lexicales* (1,78%), *Identification idée principale* (1,42%), *Inférences logiques*(1,78), *Référent*(1,42). Les *Inférences locales*, les *Inférences causales et le résumé* contribuent à l'apprentissage de la lecture des élèves visés dans cette recherche dans des proportions de 0,71, 0,89 et 0,18 respectivement.

Enfin, le niveau modèle de situation représente 6,23% de toutes les activités de l'ensemble didactique destinées à aider les élèves visés par notre étude à acquérir des habiletés de compréhension en lecture. La *métacognition* (0,36%) est quasi-absente et les *inférences pragmatiques* (2,66%) et *réagir au texte* (2,14) sont les composantes les plus récurrentes dans ce niveau de lecture. Viennent ensuite les *inférences structure du texte* (1,07%) et *inférences globales* (1,6%). Les *inférences d'élaboration* ne sont pas représentées dans le modèle adopté par l'ensemble didactique.

Tableau 4 Répartition des activités d'apprentissage de la lecture de l'ensemble didactique selon le modèle le modèle de construction-intégration de Kintsch (1988,1998)

Niveau de représentation suivant le modèle de Kintsch	Composante	Nombre d'activités	Pourcentage
Micro Structure	Identification des mots	172	29.89
	Fluidité	0	0
	Vocabulaire	152	27.05
	Compréhension littérale	156	27.76
	Connaissances antérieures	1	0.18
Sous-total d'énoncés 1	-	481	85.59
Base de texte	Inférences locales	4	0,71
	Inférences causales	5	0,89
	Inférences lexicales	10	1,78
	Inférences logiques	10	1,78
	Idée principale	8	1,42
	Résumé	1	0,18
	Référent	8	1,42
Sous-total 2	-	46	8,19

Modèle de situation	Métacognition	2	0,36
	Inférences globales	1	0,18
	Inférences pragmatiques	14	2,49
	Inférences d'élaboration	0	0
	Structure du texte	6	1,07
	Réagir au texte	12	2,14
Sous-total 3		35	6,23
Total		562	100

De manière générale, l'ensemble didactique consacre la très grande majorité de ces activités d'apprentissage à l'acquisition des connaissances de bas niveau pour faciliter la compréhension des élèves. La microstructure absorbe ainsi 85,59% de ces activités. La base de texte (8,19%) et le modèle de situation (6,23%) sont sous-représentés, vu le peu d'activités d'apprentissage consacrées à ces deux niveaux de représentation. Ces résultats sont présentés graphiquement à la figure.

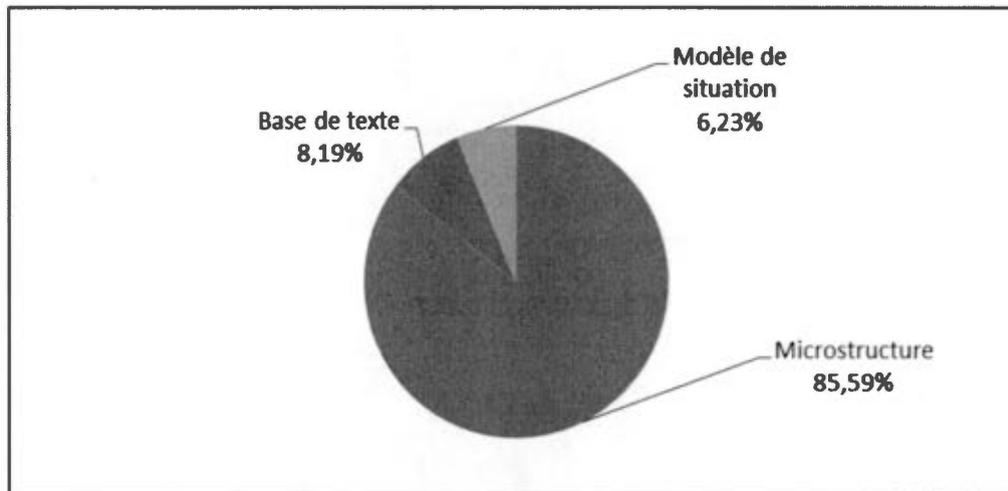


Figure 2. Répartition des activités de l'ensemble didactique selon le modèle de lecture de Kintsch (1988,1998).

4.1.2.1 Les stratégies de lecture de l'ensemble didactique.

L'analyse de l'ensemble didactique révèle que plusieurs stratégies de lecture sont censées enseigner de manière explicite aux élèves qui utilisent ce matériel. D'ailleurs, dans le manuel, chaque texte que l'élève va lire commence avec le nom de la stratégie qu'il doit utiliser en priorité. Par exemple, le texte intitulé «*Un drôle de gardien*» (Boisvert et Duval, 2013, cahier A p.3,) présente en haut à droite le genre du texte et la stratégie à apprendre : **Se rappeler l'intention de lecture**. De plus, l'ensemble comprend un aide-mémoire conçu pour l'enseignement explicite et systématique et l'apprentissage des stratégies de lecture. Au tableau 4, qui présente un résumé de ces stratégies, on peut remarquer que l'ensemble didactique comprend plusieurs stratégies cognitives et métacognitives que les élèves doivent apprendre pour faciliter leur compréhension des textes. Les premières, représentant 76,47% du total des stratégies, concernent les habiletés de bas niveau suivant la taxonomie de Bloom (1956) tandis que les deuxièmes (23,53%) réfèrent aux habiletés supérieures. Ces stratégies sont résumées dans le tableau 5.

Tableau 5. Récapitulatif des Stratégies de lecture répertoriées dans l'ensemble didactique

	Nombre	Pourcentage
Stratégies cognitives	12	76,47
1. Se rappeler l'intention de lecture		
2. Lire entre les lignes		
3. Retenir l'essentiel		
4. Comprendre les signes de ponctuation		
5. Comprendre le sens des mots de relation		
6. Reconnaître la structure d'un texte : les textes cause-effet		
7. Comprendre les mots nouveaux		
8. Reconnaître les mots qui en remplacent d'autres ou mots de substitution		
9. Comprendre les mots à l'aide du contexte		
10. Comprendre les mots à l'aide des mots de la même famille, des préfixes et des suffixes		
11. Identifier l'idée principale explicite et implicite		
12. Identifier l'idée principale implicite		
Stratégies métacognitives	5	23,53
1. Survoler le texte		
2. Faire des prédictions		
3. Se poser des questions en lisant		
4. Activer ses connaissances antérieures		
5. Se dépanner		
Nombre de Stratégies	17	100

4.2. Analyse quantitative

Dans cette section, il s'agit d'examiner la distribution de fréquences de la variable indépendante, la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite de ainsi que celle associée aux variables dépendantes, le rendement en mathématique et

en univers social. Plus précisément, nous analyserons la distribution de fréquences de chacune de ces variables en utilisant un échantillon intentionnel, non aléatoire constitué des relevés de notes des élèves des cohortes 2013-2014, 2014-2015 et 2015-2016.

D'abord, l'analyse descriptive sera effectuée pour calculer des fréquences, des moyennes, des médianes, des minimums, des maximums des écart-types, des asymétries et des kurtoses. Ensuite, la corrélation de Pearson nous aidera à vérifier l'existence éventuelle d'une relation entre le fait d'enseigner explicitement la compréhension en lecture et le rendement scolaire des élèves en milieu défavorisé. Enfin, une analyse inférentielle nous permettra de prédire le rendement scolaire de ces élèves à partir de la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite.

4.2.1 Distribution de fréquences

La lecture du tableau (6) fait constater que seulement 7.5 % des élèves n'ont pas obtenu la note de passage, soit 60 sur cent. On observe aussi qu'environ 32% (somme des trois dernières lignes de la 3^e colonne) des élèves ont très bien performé avec des scores allant de 80 à 90. Enfin, le reste de la classe s'en est bien sorti pour le cours de lecture avec des notes variant de 60 à 75.

Tableau 6. Distribution de fréquences du rendement en lecture

Scores	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
55,00	4	7,5	7,5
60,00	6	11,3	18,9
65,00	6	11,3	30,2
70,00	12	22,6	52,8
75,00	8	15,1	67,9
80,00	6	11,3	79,2
85,00	5	9,4	88,7
90,00	6	11,3	100,0
Total	53	100,0	7,5

La dernière colonne et la troisième ligne du tableau (7) indiquent que seulement 5,7% des élèves n'ont pas réussi le cours de mathématique au cours des trois années académiques. Nous remarquons aussi que plusieurs élèves, soit 62.5%, se distinguent avec des notes allant de 79 à 95. Mais, au cours des trois années académiques considérées, seulement 11.4% (somme des trois dernières lignes de la 3e colonne) des élèves ont une note excellente en mathématique.

Tableau 7. Distribution de fréquences du rendement en mathématique

Scores	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
45,00	1	1,9	1,9
50,00	1	1,9	3,8
52,00	1	1,9	5,7
60,00	1	1,9	7,5
62,00	1	1,9	9,4
64,00	1	1,9	11,3
66,00	1	1,9	13,2
67,00	1	1,9	15,1
69,00	2	3,8	18,9
70,00	1	1,9	20,8
72,00	2	3,8	24,5
73,00	2	3,8	28,3
74,00	2	3,8	32,1
75,00	1	1,9	34,0
77,00	2	3,8	37,7
79,00	3	5,7	43,4
80,00	2	3,8	47,2
81,00	4	7,5	54,7
82,00	2	3,8	58,5
84,00	3	5,7	64,2
85,00	1	1,9	66,0
86,00	3	5,7	71,7
87,00	5	9,4	81,1
88,00	2	3,8	84,9
89,00	2	3,8	88,7
90,00	1	1,9	90,6
92,00	1	1,9	92,5
94,00	2	3,8	96,2
95,00	2	3,8	100,0

Total	53	100,0
-------	----	-------

Pour le rendement en univers social, on constate qu'au tableau(8) que 11,3% des élèves n'ont pas bien performé. Par contre, 32% ont très bien réussi avec des notes allant de 80 à 95, scores largement au-dessus de la note de passage de 60 sur cent. Le reste de la classe, soit 58.6% ont obtenu des scores de 60 à 75.

Tableau 8. Distribution de fréquence du rendement en univers social

Scores	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
50,00	3	5,7	5,7
55,00	3	5,7	11,3
60,00	5	9,4	20,8
65,00	7	13,2	34,0
70,00	11	20,8	54,7
75,00	8	15,1	69,8
80,00	8	15,1	84,9
85,00	4	7,5	92,5
90,00	3	5,7	98,1
95,00	1	1,9	100,0
Total	53	100,0	

4.2.2 Statistiques descriptives associées au rendement en lecture, en mathématique et en univers social

Les tableaux 9 à 11 présentent les statistiques descriptives associées au rendement en lecture, en mathématiques et en univers social. Ils renseigneront, notamment, sur les moyennes des élèves et sur la dispersion de la distribution. Tout d'abord, le tableau 9 indique que la moyenne en lecture de ces élèves (72.74) est supérieure à la note de passage fixée à 60 sur 100. La médiane de cette distribution (70) est juste en dessous de la moyenne. Ce qui suggère que la distribution de probabilité est proche à une

courbe symétrique. L'écart-type est de 10,36. Les valeurs minimale et maximale sont respectivement 55 et 95. Ce qui dénote une belle étendue des valeurs probables que peut prendre le rendement en lecture. La distribution de probabilité du rendement en lecture des trois groupes d'élèves ciblés semble relativement normale au regard des coefficients d'asymétrie et de kurtose qui affichent respectivement des valeurs de 0,086 et de -0,858, des valeurs très rapprochées des cibles de 0.

Tableau 9 Statistiques descriptives associées au rendement en lecture

	Maximum	Médiane	Moyenne	Écart-type	Asymétrie	Kurtose	N	(%) Données manquantes	
	55	90	70	72.74	10,36	0,086	-0,858	53	0

Ensuite, au tableau 10, on observe que la moyenne en mathématique (78,68) est supérieure aussi à la note de passage fixée à 60 sur 100. Ce qui fait une belle différence. La médiane de cette distribution (81) du rendement en mathématiques est légèrement supérieure à la moyenne. Cette information indique, comme précédemment, que la distribution de probabilité est symétrique. L'écart-type est de 11,32. Les valeurs minimale et maximale affichent des valeurs respectives de 45 et 95. Ce qui est quand même une étendue appréciable de valeurs probables que peut prendre le rendement en mathématique. Quand on analyse les indices d'asymétrie (-1,02) et de kurtose (0,98), on est enclin à croire que la distribution de probabilité du rendement en mathématique semble relativement normale.

Tableau 10. Statistiques descriptives associées au rendement en mathématique

Minimum	Maximum	Médiane	Moyenne	Écart-type	Asymétrie	Kurtose	N	(%) Données manquantes
45	95	81	78,68	11,32	-1,02	0,98	53	0

Enfin, le tableau 11 renseigne que la moyenne en univers social (71,41) dépasse avec un écart appréciable la note de passage fixée à 60 sur 100. Quant à la médiane de cette distribution (70), elle avoisine la moyenne. Ce qui encore laisse suggérer que la distribution de probabilité est symétrique. L'écart-type est de 10,90. Les valeurs minimale et maximale sont respectivement de 50 et 95. Enfin, les indices d'asymétrie (-0,065) et de kurtose (-0,43) sont très proches de 0, mais présentent des valeurs négatives. Nous pourrions penser à une distribution relativement normale avec un aplatissement à droite.

Tableau 11. Statistiques descriptives associées au rendement en univers social

Minimum	Maximum	Médiane	Moyenne	Écart-type	Asymétrie	Kurtose	N	(%) Données manquantes
50	95	70	71,42	10,90	-0,065	-0,43	53	0

4.2.2.1 Relation entre le rendement en lecture et le rendement scolaire

Le tableau 12 informe que l'enseignement explicite de la lecture est moyennement corrélé au rendement en mathématique. L'analyse des données montre que cette relation est statistiquement significative ($r=0,606$ et $p=0,000$).

Tableau 12. Relation entre le rendement en lecture et le rendement en mathématique des élèves en milieu défavorisé

Variable	n=	r	Valeur de p	<0,05=*
Lecture	53	0,606	0,000	
Mathématique				

Le tableau 13, pour sa part, renseigne également qu'il existe une relation entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement en univers social. Cette relation est statistiquement significative ($r=0,540$ et $p=0,000$).

Tableau 13. Relation entre le rendement en lecture et le rendement en univers social des élèves en milieu défavorisé

Variable	n=	r	Valeur de p	<0,05=*
Lecture	53	0,540	0,000	
Mathématique				

Ces informations fournissent déjà une idée de la proportion de la variance de la variable dépendante qui sera expliquée par le rendement en lecture.

4.2.3 Analyse de régression linéaire simple

Ici, il s'agira, à l'aide de l'analyse de régression linéaire simple, de prédire le rendement scolaire des élèves en milieu défavorisé, notamment, en mathématique et en univers social, lorsqu'ils reçoivent un enseignement explicite de la compréhension en lecture. Cette analyse nous permettra de tester deux hypothèses. Selon la première,

l'hypothèse nulle, il n'y a aucune relation entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement scolaire des élèves du primaire en milieu défavorisé. Quant à la deuxième hypothèse, la variable *la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite* entretient une relation avec le rendement scolaire des élèves du primaire en milieu défavorisé. Le seuil critique retenu est $\alpha = 0,05$. Et, la probabilité (p), pour qu'une relation entre ces deux variables soit due au hasard, doit être inférieure au seuil de signification.

4.2.3.1 L'enseignement explicite de la compréhension en lecture et le rendement en mathématique

En effet, l'analyse de variance au tableau 14 permet d'observer que la signification de p est inférieure à 0,05 (F (29,66) et $p < 0,05$). Ainsi, l'hypothèse nulle est rejetée. Il y a donc une relation statistiquement significative entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement en mathématiques des élèves visés par l'étude.

Tableau 14. Relation entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite de la lecture et le rendement en mathématique

Modèle	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Régression	2449,524	1	2449,524	29,659	000 ^b
Résidu	4212,024	51	82,589		
Total	6661,547	52			

L'inspection du tableau 15 permet de constater que le coefficient de détermination (R^2) affiche une valeur de 0,368. Cette information indique que 36,8 % de la variance du rendement en mathématiques est expliquée par la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite. L'ajustement du coefficient de détermination

affiche une valeur (R^2) ajusté de 0,36, valeur qui reste pratiquement inchangée. Elle renseigne sur la robustesse du modèle de régression.

Tableau 15 Qualité de l'ajustement du modèle de régression linéaire permettant d'expliquer la relation entre le rendement en lecture et le rendement en mathématique

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	0,606	0,368	,355	9,08783

La droite de régression de cette relation $y=30,48+0,66x$ est présentée à la figure 3.

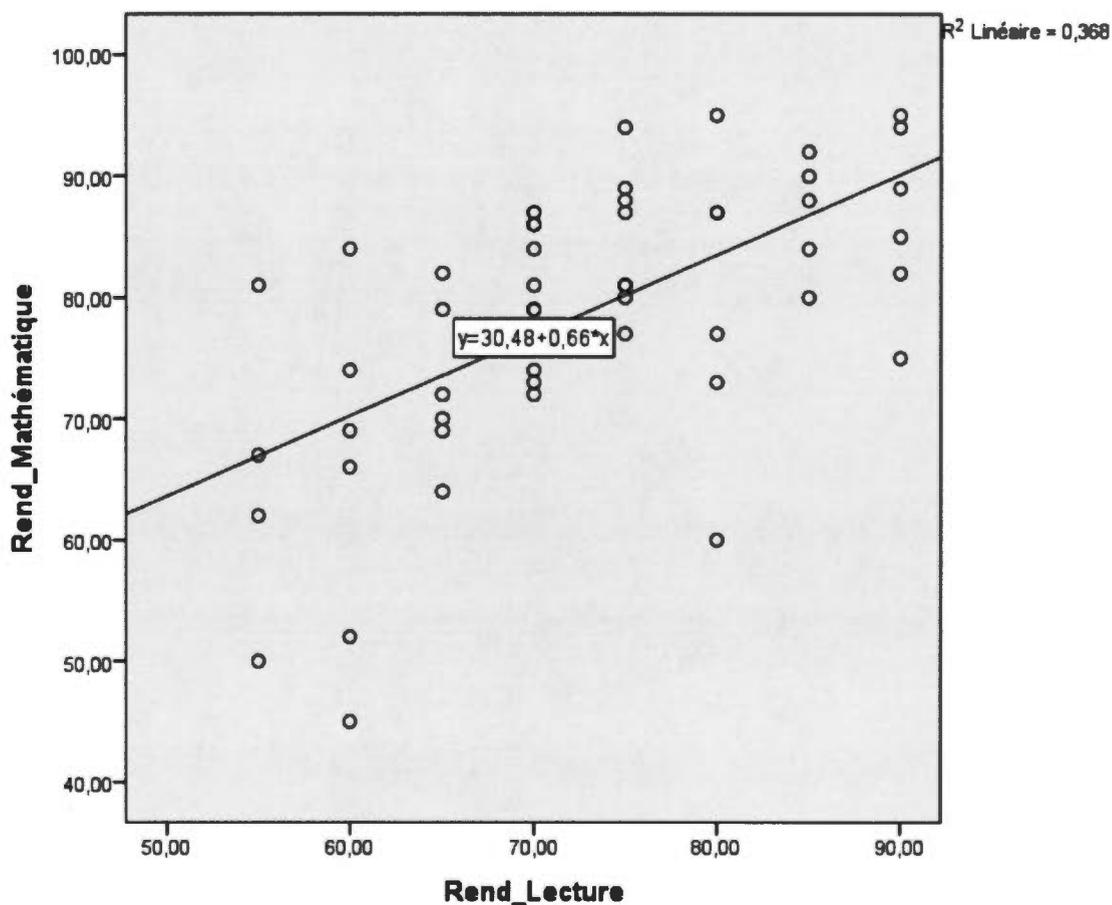


Figure 3. Droite de régression caractérisant la relation entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement en mathématique

4.2.3.2 La compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement en univers social

L'analyse du tableau 16 permet de faire le même constat pour le rendement en univers social. L'hypothèse nulle est rejetée au seuil de signification $F=21,032$ et $p < 0,05$. Nous pouvons donc conclure que, dans le cadre de cette recherche, la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite influe positivement sur le rendement en univers social.

Tableau 16. Corrélation entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement en univers social des élèves en milieu défavorisé

Modèle	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Régression	1801,212	1	1801,212	21,032	000 ^b
Résidu	4367,656	51	85,640		
Total	6168,868	52			

Au tableau 17, le coefficient de détermination (R^2) d'une valeur de 0,292 indique que le rendement en univers social varie positivement de 29,2% chaque fois que le rendement moyen en compréhension de lecture augmente d'un point. Autrement dit, le rendement moyen en univers social des élèves en milieu défavorisé visés dans cette étude, peut être expliqué par leur rendement en lecture dû au fait qu'ils ont reçu un enseignement explicite de la compréhension.

Tableau 17. Qualité de l'ajustement du modèle de régression linéaire permettant d'expliquer la relation entre le rendement en lecture et le rendement en univers social pour l'année académique

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	0,540	0,292	0,278	9,25421

La droite de régression $y = 30,08 + 0,57x$ caractérisant cette relation linéaire est représentée graphiquement par la figure 4.

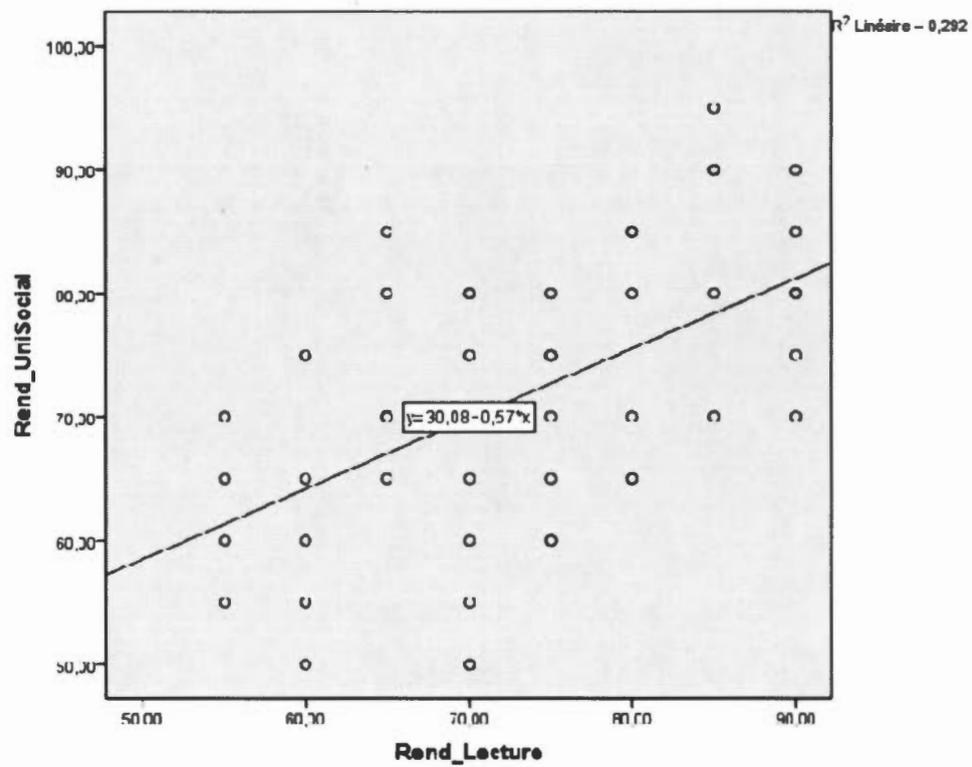


Figure 4. Droite de régression caractérisant la relation entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement en univers social

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Cette recherche poursuivait trois objectifs. D'abord, elle voulait dégager le modèle de lecture sous-jacent au programme de formation de l'école québécoise, au programme de formation de l'école québécoise : la progression des apprentissages et au matériel didactique utilisé à une école primaire en milieu défavorisé. Ensuite, elle visait à vérifier s'il y a un lien entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement scolaire des élèves en milieu défavorisé. Enfin, cette recherche tendait à examiner l'impact la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite sur le rendement scolaire des élèves du primaire vivant en milieu défavorisé.

Ce chapitre est consacré à l'interprétation et à la discussion des résultats. Dans un premier temps, en référence à notre cadre théorique et à la problématique, nous présentons les différents constats que nous avons faits dans l'analyse de contenu des deux programmes et du matériel didactique. Nous en profitons pour comparer le modèle dégagé des prescriptions ministérielles avec celui de l'ensemble didactique. Dans un deuxième temps, les résultats de l'analyse statistique sont interprétés et discutés à la lumière des modèles de lecture dégagés dans le discours ministériel et de l'ensemble didactique. Enfin, nous analysons l'impact de la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite sur le rendement scolaire des élèves du primaire en milieu défavorisé

5.1 Le modèle de lecture sous-jacent au programme de formation et à la progression des apprentissages

Pour l'enseignement-apprentissage de la lecture au primaire, l'analyse des données de cette recherche révèle que le programme de formation de l'école québécoise et la progression des apprentissages au primaire adopte un modèle de lecture intégré, mais avec une tendance d'approche Top-down. Ce serait un modèle de lecture intégré. En effet, selon les données de notre analyse, ce modèle inclurait 49,50% des composantes de lecture constituant les deux premiers niveaux de représentation du modèle d'intégration-construction de Kintch (1988,1998), à savoir la microstructure (42,08%) et la base de texte (8,42%) alors que le modèle de situation comprendrait 50,5% des prescriptions ministérielles sur l'enseignement-apprentissage de la lecture. Ces résultats rejoignent les conclusions que Laurin (2011) et Pierre (2003) avaient déjà faites du modèle de lecture qui prédomine dans le programme de formation selon lequel la compréhension est privilégiée au détriment du décodage. Si au début des apprentissages, les prescriptions ministérielles soulignent l'importance de l'identification des mots pour le développement de la lecture, elles sont presque muettes sur ce sujet à partir du deuxième cycle. Autrement dit, pour les prescriptions ministérielles, l'acte de lire est avant tout comprendre. Ainsi, il s'agit pour l'élève de maîtriser des connaissances sur le fonctionnement de la langue et des stratégies de lecture qui favorisent sa compréhension des textes lus.

Ainsi, les deux programmes analysés prônent davantage l'acquisition par les élèves des habiletés supérieures pour la compréhension des textes. Par exemple, on peut lire au programme de formation que : « Pour s'approprier le contenu d'un texte, il faut que l'élève soit en mesure d'exploiter l'information, d'exercer son jugement critique, de mettre en œuvre sa pensée créatrice et de tisser des liens entre ce qu'il sait déjà et

ce qu'il découvre en lisant » (Ministère de l'Éducation du Québec, 200, p.74). Cet énoncé suggère que le programme de formation ne fait pas référence aux élèves en début d'apprentissage de la lecture.

Toutefois, malgré l'importance des habiletés de haut niveau pour la croissance en lecture à partir du deuxième cycle, le décodage demeure une composante non négligeable dans le développement de la compréhension. Par exemple, des chercheurs comme Sinatra, Brown et Reynolds, (2002); Stanovic (1986) ont trouvé que les lecteurs qui manquent d'automatisme dans la reconnaissance des mots ne peuvent pas utiliser efficacement les stratégies de compréhension ou faire des liens avec les connaissances antérieures, car ils mettent trop de ressources cognitives dans le décodage des mots. En outre, Clément (2011), s'appuyant sur Dubé (2008), rappelle l'importance de la conscience phonologique liée au décodage comme composante indispensable à la compréhension même pour les élèves du deuxième cycle du primaire et pose que : « En effet, l'élève moins habile en lecture, même rendu en 4e année, tire profit d'un retour à l'enseignement de la conscience phonologique ».

En fait, comme le soulignent (Morais, 2016), ces élèves devraient surtout découvrir le code alphabétique et les correspondances graphophonologiques afin de pouvoir plus tard lire et comprendre les textes lus. Car, selon lui, chez le lecteur habile, « les représentations orthographiques et phonologiques contribuent à l'identification lexicale indispensable pour la compréhension de texte » (Morais, 2016, p.155). Enfin, sur ce point, des études ont montré que la reconnaissance des mots est une variable de différenciation individuelle importante pour la compréhension des textes tant par les enfants (Stanovich, Cunningham et Feeman, 1984; Tan et Nicholson, 1997) que les adultes (Cunningham, Stanovich et Wilson, 1990,). Selon les résultats de notre analyse de contenu, les instructions ministérielles sur l'enseignement-apprentissage de la lecture ont en quelque sorte minimisé la portée de cette composante dans la construction du sens des textes lus par les élèves du primaire, plus particulièrement à

partir du deuxième cycle. Ainsi, les prescriptions ministérielles gagneraient à accorder dans leur discours pédagogique et didactique sur la lecture une place plus prépondérante au décodage. Car le déchiffrement des mots ne devrait pas être enseigné seulement au primaire, mais aussi même après les études primaires (Pressley, 2000).

Par contre, la composante *Connaissances antérieures* (16,49%) est relativement bien représentée dans le modèle de lecture révélé dans les deux programmes. En effet, dans le modèle construction-intégration de Kintsch (1988,1998), cette composante est vue comme essentielle pour la compréhension. Selon ce chercheur, plus l'élève a de la connaissance sur le sujet du texte qu'il lit, mieux il peut utiliser les stratégies pour comprendre ce texte. De plus, la théorie des schémas d'Anderson (1994) considère aussi que les connaissances préalables influencent la compréhension. Pour ce chercheur, les schémas représentent des outils de connaissance de haut en bas (top-down) utilisés pour faire des inférences et construire des représentations mentales cohérentes durant la lecture (Anderson et Pearson, 1984, cité dans Samuelson et Bråten, 2005). Enfin, des études ont montré que les lecteurs ayant une meilleure connaissance du sujet du texte utilisent des stratégies plus efficaces telles que le résumé mental, l'élaboration des idées principales et la réflexion sur la lecture (Alexander, Murphy, Woods, Duhon, et Parker, 1997), l'explication (Chi, Feltovich et Glaser, 1981), l'analyse (Lundeberg, 1987; Wineburg, 1991) et l'imagerie mentale (Pressley et Brewster, 1990) que ceux ayant moins de connaissance. Tout compte fait, il est judicieux que le programme de formation et la progression des apprentissages au primaire donne une grande importance aux composantes supérieures de la compréhension des textes. Il est tout aussi important qu'ils accordent cette même valeur aux connaissances préalables de l'élève afin que ce dernier puisse construire du sens lors de l'acte de lire.

En outre, comparativement à la microstructure et au modèle de situation, l'analyse des données indique que le programme de formation et la progression des apprentissages accordent peu de place à la base de texte. Pourtant, ce niveau de représentation du modèle de lecture de Kintsch (1988,1998) s'avère très important dans le processus de construction de sens des textes lus par les élèves. En effet, c'est à ce stade que l'enfant doit faire des inférences pour décortiquer l'implicite du texte. Comment peut-il parvenir à la construction du sens de ce qu'il lit si l'élève n'est pas suffisamment outillé pour exploiter ces habiletés à bon escient? D'ailleurs, ce qui différencie les bons compreneurs des faibles compreneurs, ce ne n'est pas la compréhension littérale du texte, mais la capacité à faire des inférences. Le programme de formation et la progression des apprentissages consacrent 15,82% de leurs prescriptions sur l'enseignement-apprentissage de la lecture à la compréhension littérale contre seulement 6,73% aux inférences totales faisant partie de la base de texte. Nous souscrivons à l'idée qu'il faut mettre plus d'emphase sur l'enseignement des inférences afin d'optimiser la compréhension de l'élève lors de l'acte de lire.

Enfin, selon les résultats de nos analyses, le programme de formation et la progression des apprentissages privilégient un modèle de lecture où le traitement de l'information par l'élève doit se faire de haut en bas. Ainsi, le modèle de situation, troisième niveau de représentation du modèle de construction-intégration de Kintsch (1988,1998), comprend la majorité des énoncés des deux programmes sur l'enseignement-apprentissage de la lecture. En effet, pour comprendre ce qu'il lit, malgré leur importance pour la compréhension, l'élève ne peut pas se baser uniquement sur les habiletés de bas niveau comme le décodage, le vocabulaire et les connaissances préalables. Selon Pressley (2002), une bonne compréhension du texte dépend de la capacité du lecteur à faire des prédictions sur le sujet du texte, relier les informations du texte avec ses connaissances antérieures, se poser des questions au cours de la lecture, contrôler sa compréhension du texte et faire le résumé de ce qui est lu. À cet effet, le chercheur affirme que pour que ces processus métacognitifs ou

ces stratégies de lecture puissent se produire, l'élève doit avoir une connaissance métacognitive de la lecture. C'est à ces exigences que répondent les prescriptions ministérielles sur l'enseignement-apprentissage de la lecture, car la métacognition représente 31,65% de ces prescriptions. À ce propos, des chercheurs comme (Pintrich et Zusho, 2002; Schoonen, Hulstijn, et Bossers, 1998) ont trouvé que les enfants qui possèdent plus d'habiletés d'autorégulation et une prise de conscience de leurs stratégies de lecture réussissent mieux à l'école et plus tard dans la vie.

Ce qu'il faut, à notre sens, c'est de rééquilibrer le discours sur l'enseignement de la compréhension en lecture. Comme nous venons de le voir, la construction du sens ne peut émerger sans la maîtrise des stratégies cognitives et métacognitives. Toutefois, dans les discours ministériels sur la lecture, plus de place doit être accordée à des composantes comme le décodage, les inférences et les connaissances préalables. Quant à cette dernière composante, les curricula ou interventions auprès des élèves qui éprouvent des difficultés en lecture, devraient aussi tenir compte du contenu de textes auxquels ces derniers doivent être exposés pour augmenter leurs connaissances afin qu'ils puissent créer des représentations mentales intégrales du texte lors de la lecture. Pour preuve, Gausse (2013), résumant ce que Snow nous apprend d'un enseignement efficace de la compréhension, souligne l'importance du contenu dans le processus de la compréhension et nous rappelle que : "Les enseignants qui utilisent des stratégies de compréhension tout en utilisant des textes scientifiques (et non de fiction) en histoire ou en science par exemple, favorisent la compréhension "

En dernière analyse, le programme de formation et la progression des apprentissages privilégient l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture. C'est d'ailleurs ce que mentionnent Viau et Carignan (2014, p.4) dans leur recherche sur la relation entre l'enseignement explicite des stratégies de la compréhension en lecture et le degré de compréhension d'élèves de 4e année du primaire.

5.2 Le modèle de lecture sous-jacent à l'ensemble didactique

Il ressort des analyses des données que l'ensemble didactique utilisé dans l'école visée dans notre recherche avantage les habiletés de bas niveau de la compréhension en lecture au détriment des habiletés supérieures. Bien que, depuis les dernières années, la recherche sur l'apprentissage de la lecture met l'emphase beaucoup plus sur les stratégies de lecture pour faciliter la compréhension, bon nombre de chercheurs continuent à croire que les habiletés en vocabulaire y sont déterminantes car le décodage constitue le cœur du processus de compréhension (Pressley, 2002; Snow, Burns et Griffin, 1998). Des recherches plus récentes (Morais, 2016,) ont souligné l'importance du déchiffrement dans la compréhension de textes chez les élèves du primaire.

Toutefois, il paraît invraisemblable que la microstructure puisse contribuer autant à la construction du sens. À ce sujet Falardeau (2003, cité dans Gausse, 2015, p.15) est tranchant quand il affirme que : « Pour comprendre, il faut s'écarter de la microstructure lexicale et syntaxique et réorganiser les informations de façon globale afin d'en tirer du sens, une représentation paraphrastique d'ensemble ». Dans ce même registre, Gausse (2015, p.16) précise : « Pour comprendre, on doit s'élever au-delà de la structure lexicale et syntaxique afin de réorganiser de façon intelligible les informations importantes du contenu et avoir une vision globale du texte ». En somme, la microstructure, en dépit de son importance dans l'acte de lecture, ne peut contribuer autant à la construction du sens.

En effet, comme nous l'avons déjà vu, les processus de bas niveau représentent 79,32% des activités d'apprentissage de l'ensemble didactique. De ce total, l'identification des mots (28.72%) et le vocabulaire (26.6%) absorbent ainsi jusqu'à 55,32% de ces activités. La compréhension littérale cumule 21,81% des questions sur

les textes. Autrement dit, la majorité des questions sur les textes sont des questions de repérage, c'est –à-dire, liées à la compréhension littérale, les questions d'inférence étant sous représentées, soit 7,3% au total. Enfin, d'autres recherches avaient déjà découvert qu'en général, ce sont les questions de repérage qui sont posées sur les textes pour évaluer la compréhension des élèves (Bowyer-Crane et Snowling, 2005; Wang, 2006, cité dans Voyer, Beaudoin et Goulet, 2012). Ainsi, faute d'entraînement, ces derniers n'ont pas la capacité de faire des inférences nécessaires à la compréhension des situation-problèmes en mathématique.

On comprend dès lors combien les études qui soutiennent le décodage et le vocabulaire pour la compréhension influencent ce matériel didactique. Sans ignorer l'importance de ces composantes dans la construction du sens par l'élève, nous trouvons dérisoire le poids accordé à l'activation des connaissances (1,77%) dans l'ensemble didactique vu que plusieurs chercheurs sont unanimes à reconnaître que cette composante est incontournable pour la compréhension en lecture (Cervetti, Jaynes et Hiebert, 2007; Samuelstuenet Bråten, 2005). D'ailleurs pour des chercheurs comme Alexander et Jetton (2000, cité dans Samuelstuen et Bråten, 2005), aucune composante de la lecture n'exerce autant d'influence sur la compréhension des élèves que le rappel et les connaissances antérieures. Gaussel (2015, p. 6), s'appuyant sur Bianco (2010), jette davantage de lumière sur ce sujet en précisant que :

Les connaissances antérieures du lecteur sont essentielles pour la compréhension de texte, particulièrement en termes d'associations présentes dans la mémoire sémantique. À l'inverse, un lecteur non familier avec les thèmes abordés ne disposera pas de structure de rappel, la construction du sens ne sera pas automatique et le traitement inférentiel s'avéra plus complexe.

En bref, les manuels didactiques et les programmes d'intervention auprès des élèves en difficultés de lecture doivent tenir compte de l'importance de cette composante de lecture et surtout de la nature du contenu des textes susceptibles d'améliorer leurs connaissances encyclopédiques. Les élèves du primaire vivant en milieu défavorisé,

en particulier, pourraient profiter d'un enseignement explicite de ces composantes de lecture.

5.3 Comparaison entre le modèle dégagé des prescriptions ministérielles et celui de l'ensemble didactique sur l'enseignement-apprentissage de la lecture

Les résultats de cette recherche indiquent que le programme de formation et la progression des apprentissages et l'ensemble didactique adoptent des modèles de lecture différents. Les prescriptions ministérielles privilégient un modèle de lecture intégré calqué sur l'approche Top-down alors que l'ensemble didactique promeut un modèle de lecture bottom-up où dominant des composantes de lecture de bas niveau. Ainsi, contrairement à ce qui est écrit sur la couverture du manuel de français Zig Zag (Cahiers A et B), ce matériel didactique ne répond pas tout à fait aux instructions ministérielles. En effet, tel que l'ont démontré les résultats, 79,32% des activités d'apprentissage de la lecture sont concentrés à la microstructure, premier niveau de représentation du modèle de lecture de Kintsch (1988,1998). Tandis que ce niveau de représentation représente 42,08% du discours pédagogique et didactique du programme de formation et de la progression des apprentissages au primaire.

De plus, toujours au niveau de la microstructure, 5,05% seulement des énoncés des prescriptions ministérielles réfèrent à l'identification des mots alors que cette composante pèse 28,72% dans l'ensemble des activités du matériel didactique analysé dans le cadre de notre recherche. C'est tout de même une différence énorme par rapport au programme de formation et à la progression des apprentissages. Ces données relatent que les instructions ministérielles sur l'enseignement-apprentissage de la lecture ne sont pas tout à fait prises en compte en salle de classe, tout au moins dans le matériel pédagogique.

Cependant, en ce qui concerne la base de texte, les instructions ministérielles (8,42%) et l'ensemble didactique (8,51%) semblent presque partager la même vision quant à l'importance qu'il faut donner aux composantes comme les inférences, les idées principales, le résumé et le référent pour faciliter la compréhension des élèves. Est-ce le fait du pur hasard ou le fait d'une action consciente des concepteurs du matériel didactique d'adapter les activités d'apprentissage aux prescriptions ministérielles tel qu'ils l'affirment sur la couverture de leur manuel de français?

Enfin, à comparer les deux discours sur l'enseignement-apprentissage de la lecture, un grand écart les sépare en ce qui concerne les composantes de haut niveau de la lecture. Le programme de formation et la progression des apprentissages concentrent leurs prescriptions autour de 50,5% de la façon dont les élèves doivent apprendre à comprendre. Tandis que l'ensemble didactique consacre uniquement 12,8% de ses activités d'apprentissage à l'appropriation de ces habiletés supérieures que sont la métacognition, les inférences globales et pragmatiques, les inférences d'élaboration (d'ailleurs absentes dans l'ensemble didactique) et la structure du texte. Il est donc aisé de comprendre qu'à ce niveau encore, les concepteurs du matériel didactique analysé pour les besoins de notre recherche ne tiennent pas compte de la totalité des instructions ministérielles pour élaborer leur manuel de lecture. Toutefois, bien que ces deux discours soient différents sur bien des points, ils ne sont pas sans effet sur le rendement scolaire des élèves du primaire provenant de milieux défavorisés, tout au moins, dans le cadre de cette recherche.

5.4 Le rendement scolaire des élèves du primaire en milieu défavorisé au regard des modèles dégagés

Comment interpréter ces résultats à la lumière du modèle de lecture que nous avons dégagé du discours ministériel sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, d'une part, et de celui qui a prévalu dans l'ensemble didactique analysé, d'autre part? Dans quelle mesure ces modèles de lecture influencent-ils le rendement en mathématique et en univers social des élèves visés dans cette recherche?

5.4.1 Le modèle intégré des prescriptions ministérielles et le rendement scolaire des élèves visés par cette recherche

L'analyse des données avait révélé que le programme de formation de l'école québécoise et la progression des apprentissages au primaire se fonde sur un modèle de lecture intégré à forte dose d'approche Top-down où la compréhension globale est privilégiée au détriment du microprocessus de la lecture. En effet, selon ces résultats, le modèle de situation du modèle de lecture de Kintsh (1988,1998), représente à lui seul 50,5 des prescriptions ministérielles sur l'enseignement de la lecture. Dans l'esprit des auteurs de ces prescriptions, nous semble-t-il, les habiletés de haut niveau sont indispensables pour l'apprentissage scolaire, notamment, à partir du deuxième cycle. Plusieurs études ont d'ailleurs trouvé que la classe de la 4^e année du primaire est une classe charnière où la compréhension en lecture est déterminante pour la réussite scolaire future de l'élève et qu'à ce stade critique, apprendre à lire devient lire pour apprendre (McMaster et al., 2014).

Ainsi, le développement des compétences comme la métacognition, habileté de haut niveau, est crucial pour l'apprentissage des mathématiques, par exemple. Le raisonnement mathématique, en particulier, ou la résolution de situation-problèmes requièrent de l'élève un bon niveau de jugement critique que seules les compétences supérieures peuvent lui fournir. À ce propos, le programme de formation affirme:

«Au préscolaire et à l'école primaire, la résolution d'une situation-problème engage l'élève dans un processus où il exerce différentes stratégies de compréhension, d'organisation, de solution, de validation et de communication. (MEQ, 2001, p.126)».

Par conséquent, il n'est pas surprenant que dans les prescriptions ministérielles sur l'apprentissage de la lecture prédomine un modèle de lecture qui avantage les habiletés de haut niveau. Dans la mesure où ces prescriptions ministérielles sont réellement prises en compte en salle de classe, nous trouvons dès lors logique le lien entre l'enseignement explicite de la compréhension en lecture et le rendement en mathématique des élèves à l'étude dans cette recherche. En d'autres termes, les instructions ministérielles sur la lecture auraient influencé le rendement en mathématique des élèves du primaire en milieu défavorisé qui reçoivent un enseignement explicite de la compréhension en lecture. Toute proportion gardée, ils auraient investi les compétences acquises en lecture dans l'apprentissage de la mathématique, et ceci dans ses deux composantes: Résolution de situations-problèmes et raisonnement mathématique. En parlant de résolution de situation-problèmes, le programme de formation avance: «Il s'agit d'un processus dynamique impliquant anticipations, retours en arrière et jugement critique» (MEQ, 2001, p.125). Ce savoir-agir est semblable à ce que doit faire l'élève lors de l'acte de lire, tel que le prescrit le programme de formation. Le programme ajoute plus loin à propos de la résolution de situation-problème: «Elle doit enfin inclure une préoccupation à l'égard de la réflexion métacognitive (MEQ, 2001, p.129)». Ainsi, le programme de formation, dans sa perspective constructiviste (Laurin, 2010), que ce soit en lecture ou d'autres disciplinaires scolaires, nous semble-t-il, place l'élève au cœur du

processus enseignement-apprentissage, et ce dernier doit toujours évaluer sa démarche afin de l'ajuster au besoin. Ce comportement est essentiellement métacognitif.

Par ailleurs, nous pouvons affirmer, par un transfert de compétences (Tardif, 1992), que ces habiletés supérieures influencent également le rendement en univers social des élèves en milieu défavorisé. À notre sens, cette matière est le lieu par excellence pour appliquer l'enseignement explicite des stratégies de compréhension de la lecture comme le préconisent (Giasson, 2003). En effet, lors d'un cours d'univers social, l'enseignant peut enseigner explicitement les stratégies liées à la pré-lecture nécessaires à la compréhension de texte telles que la *précision de l'intention de lecture* ou de la problématique abordée par le document historique, *l'activation des connaissances*, *l'élaboration de prédictions* et le survol du texte pour en dégager la structure.

Pendant la lecture, les élèves peuvent apprendre, en fonction de l'intention de lecture et d'une grille de lecture, à utiliser des stratégies comme *relecture et ajustement de la vitesse de lecture*, *définition des idées principales et des idées secondaires*, *compréhension des mots et des expressions difficiles*. D'autres stratégies telles que la *compréhension des phrases et des passages difficiles avec la lecture par groupes de mots*, *l'élaboration d'inférences*, *l'identification des référents et anaphores*, *le questionnement et l'émission de nouvelles prédictions et l'imagerie mentale* lui permettent de repérer, dans un document historique ou à caractère géographique, des périodes historiques, des causes et conséquences des actions humaines, l'organisation d'un territoire, etc.

Après la lecture d'un texte d'histoire ou de géographie, l'enseignant peut apprendre aux élèves comment utiliser les stratégies *résumé et l'intégration de l'information du texte aux connaissances*. L'acquisition de ces habiletés métacognitives permet à

l'élève de faire le lien entre l'intention de lecture de départ avec les informations du texte. Elles facilitent également son questionnement sur l'utilisation de ces stratégies et d'évaluer sa démarche.

5.4.2 Le modèle à tendance bottom-up de l'ensemble didactique et le rendement scolaire des élèves visés par cette recherche

En dépit de son caractère de type bottom-up, le modèle de lecture dégagé de l'ensemble didactique ne semble pas sans effet sur le rendement scolaire des élèves visés dans cette étude, en témoigne leur rendement en mathématique et en univers social. En effet, pour résoudre une situation problème, par exemple, ou comprendre un passage en histoire ou en géographie, l'élève doit être un bon compreneur. Ce qui requiert que ce dernier ait la maîtrise des composantes de bas niveau comme le décodage pour lui permettre d'investir plus de ressources attentionnelles à la compréhension. Même si dans l'ensemble didactique la base de texte (8,51%) et le modèle de situation (12,6%) sont peu représentés dans le modèle construction-intégration de Kintsch (1988,1998), l'enseignement explicite et systématique des stratégies de lecture qui y sont décelées influence positivement le rendement scolaire des élèves. C'est, en tout cas, le constat que nous avons fait lors de l'analyse des données au chapitre 4.

5.5 La compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement scolaire des élèves en milieu défavorisé

Le deuxième objectif de notre recherche était de vérifier s'il y a une relation entre l'enseignement explicite de la lecture et le rendement scolaire des élèves du primaire vivant en milieu défavorisé, notamment, en mathématique et en univers social. Ainsi,

une étude corrélacionnelle a été réalisée pour examiner une éventuelle association entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement en mathématique et en univers social des élèves de 4^e année du primaire issus de milieux défavorisés. À cet effet, les relevés de notes de ces élèves des cohortes 2013-2014, 2014-2015 et 2015-2016 ont été utilisés. La compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite était mesurée par le rendement en lecture des élèves en question. Un test de corrélation a été appliqué. Quant au troisième objectif, nous voulions examiner l'influence possible de la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite sur le rendement scolaire des élèves du primaire en milieu défavorisé. Pour ce faire, nous avons effectué un test de régression linéaire simple.

Les résultats du test de corrélation montrent qu'il existe un lien entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement scolaire des élèves en milieu défavorisé. En effet, l'analyse des données indique une relation statistiquement significative entre l'enseignement explicite de la compréhension en lecture et le rendement en mathématique ($r=0,606$ et $p=0,000$). Ce test nous a aussi permis de constater qu'il y a une relation entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement en univers social des élèves du primaire provenant de milieux pauvres ($r=0,540$ et $p=0,000$).

Ensuite, l'analyse de régression linéaire simple a établi qu'une proportion de 36,8% du rendement en mathématique peut être expliquée par la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite. Ce qui confirme le pouvoir prédictif de la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite sur le rendement en mathématique des élèves de statuts socioéconomiques faibles. Déjà, des chercheurs comme (Muth, 1988; Søvik, Frostrad, et Heggberget, 1999; Vilenius- Tuohimaa, Aunola, et Nurmi, 2008; Voyer, 2006, cité dans Voyer, Beaudouin, Pier-Goulet, 2012), avaient démontré l'influence de la lecture sur le rendement en mathématique

des élèves et estimé jusqu'à environ 20% la variance en résolution de problèmes écrits de mathématiques due au rendement en lecture. Nous sommes ainsi de plus en plus convaincu que la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite a une influence positive sur le rendement scolaire des élèves issus de milieux défavorisés.

Cependant, l'analyse des données de notre recherche ne nous permet pas de voir quelle composante de la lecture peut expliquer ces résultats. En nous basant sur les conclusions de l'étude de Voyer et al. (2012), nous pouvons affirmer que ce sont les capacités des élèves à produire des inférences des élèves qui influent le plus sur leur rendement en mathématique, plus particulièrement en résolution de problèmes. En effet, dans leur recherche, Voyer et ses collègues voulaient établir le lien entre le rendement des élèves de 4^e année du primaire aux différents types de question, de repérage et d'inférences, et leur rendement en résolution de problèmes. Ils ont trouvé que ce sont ceux qui sont capables de faire des inférences qui ont mieux réussi dans l'évaluation en résolution de problème. La compréhension littérale de l'énoncé y contribue moins. Constatant ces résultats, ces chercheurs affirment ce qui suit :

En mathématiques, les relations entre les différentes parties de l'énoncé d'un problème sont aussi à considérer. Après une première lecture de l'énoncé de problème, l'élève doit dépasser la compréhension textuelle, qui relève uniquement du traitement linguistique, pour assurer une compréhension des liens entre les différents éléments présentés dans la situation de résolution de problème.

De plus, ils ont trouvé que ce sont les meilleurs compreneurs de textes informatifs qui se distinguent comme de meilleurs solutionneurs de problèmes en arithmétique. Les résultats de cette recherche ont donc montré que c'est le traitement des processus de haut niveau, la compréhension inférentielle, de textes à structure informative et non narrative (Solomon et O'Neill 1998; Gerofsky 1996) qui permettent aux élèves de mettre en relation les différents éléments de l'énoncé du problème afin d'arriver à le

résoudre. Par conséquent, une première explication du rendement en mathématique des élèves visés dans notre étude serait due à l'enseignement explicite des stratégies de la lecture, notamment, l'entraînement de la capacité à faire des inférences et d'analyser la structure de texte informatif. Toutefois, dans notre cas, 24,24% des textes lus par les élèves pendant l'année académique sont des textes informatifs. Ainsi, nous sommes prudents à imputer le rendement en mathématique de ces élèves à leur maîtrise de la structure des textes informatifs.

Ensuite, les résultats démontrent aussi une relation statistiquement significative entre l'enseignement explicite de la compréhension en lecture et l'univers social ($r=0,540$ et $p=0,000$). De plus, et à titre indicatif, rappelons que la moyenne en lecture des élèves à l'étude est de 72,74, soit un écart de 10,74 de plus que le seuil de passage établi à 60 sur 100. Tandis que leurs moyennes en mathématique et en univers social sont respectivement 78,68 et 71,41, scores supérieurs aussi à la note de passage de 60 sur 100.

Ces résultats sont en lien avec les conclusions des recherches selon lesquelles les élèves qui reçoivent un enseignement explicite des stratégies de la compréhension en lecture démontrent un bon rendement en lecture (Croisetière, 2011). Or, dans le cadre théorique nous avons vu que plusieurs études avaient déjà démontré qu'il existe un lien entre le rendement en lecture des élèves et leur rendement dans les autres matières scolaires (Bradley et Corwyn, 2002; Evans et Kantrowitz, 2002; Harwell et LeBeau, 2010; White, 1982). Par inférence, nous pouvons avancer que la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite est un puissant prédicteur du rendement scolaire des élèves. En termes plus clair, les élèves possédant de bonnes habiletés en compréhension en lecture telles que la capacité à faire des inférences, par exemple, et à évaluer leurs stratégies de lecture sont à même de transférer ces compétences dans d'autres domaines disciplinaires.

En général, les élèves issus de milieux pauvres montrent de faibles rendements en lecture, ce qui influe négativement sur leur rendement dans les autres disciplines scolaires (Pungello, Kupersmidt, Burchinal, et Patterson 1996) Hecht, Burgess, Torgesen, Wagner, et Rashotte (2000) et Kieffer (2012). Par contre, des études ont montré que les élèves qui possèdent de bonnes habiletés en compréhension de lecture et qui maîtrisent un bon nombre de stratégies de lecture réussissent mieux dans les autres matières scolaires (Taboada et al, 2004; Afflerbach, Pearson et Paris, 2008). De plus, plusieurs études ont trouvé qu'un enseignement explicite des stratégies de lecture influe positivement sur la compréhension. Notre but était de vérifier ces résultats auprès d'élèves du primaire de statuts socio-économiques faibles.

Toutefois, il faut prendre ces résultats avec prudence puisqu'aucune observation directe de l'enseignement explicite de la lecture en salle de classe n'a été effectuée. Nous n'avons pas non plus collecté des données sur l'application de cette méthode pédagogique par des enseignants qui travaillent en milieu défavorisé. Nous nous étions fié uniquement aux dires d'une enseignante qui a déclaré avoir appliqué cette méthode.

5.6 Limites de la recherche

Cette recherche présente trois limites essentielles qui peuvent avoir un impact sur les résultats. D'abord, nous estimons que la taille de l'échantillon, qui comprend seulement 52 sujets, est très restreinte. De ce fait, nous ne pouvons pas prétendre à la généralisation des résultats à l'ensemble de tous les élèves du primaire en milieu défavorisé au Québec. De plus, c'est un échantillon non probabiliste. Ainsi, ces résultats sont à prendre avec prudence.

Ensuite, nous n'avons pas observé directement des enseignants qui appliquent l'enseignement explicite de la compréhension en lecture ou même collecté, au moyen d'un questionnaire, des informations en ce sens. Ce qui constitue une limite très importante de cette recherche. Il serait intéressant que d'autres recherches utilisent d'autres techniques de collecte de données comme l'observation directe d'enseignants appliquant l'enseignement explicite des stratégies de lecture en milieu défavorisé. Ou encore l'entretien avec des enseignants travaillant en milieu défavorisé et utilisant cette méthode pédagogique pourrait conduire à d'autres résultats.

De plus, cette recherche ne nous a pas permis de savoir quelles composantes de lecture ont le plus contribué au rendement scolaire des élèves visés. Elle ne nous a pas non plus aidé à déterminer quelles stratégies de lecture ont été le plus utilisées par ces élèves et qui ont fourni les résultats obtenus dans cette recherche. Enfin, la lecture peut-être la conséquence de plusieurs facteurs, parmi eux, la méthode de l'enseignement. Par conséquent la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite ne saurait expliquer à elle seule le rendement scolaire des élèves venant de milieu défavorisé.

CONCLUSION

Cette recherche s'intéressait à dégager le modèle de lecture sous-jacent au discours ministériel sur l'enseignement-apprentissage de la lecture, à établir la relation entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement scolaire des élèves du primaire en milieu défavorisé et à vérifier l'impact de la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite sur le rendement scolaire de ces élèves. Pour y arriver, nous avons, dans un premier temps réalisé une analyse de contenu du programme de formation de l'école québécoise, du programme de formation de l'école québécoise : progression des apprentissages et du matériel didactique utilisé dans une école primaire en milieu défavorisée. Dans un deuxième temps, nous avons conduit une analyse statistique afin de vérifier si la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite entretient une relation avec le rendement scolaire des élèves en milieu défavorisé.

À la manière de Laurin (2010), nous avons analysé les énoncés du programme de formation et de la progression des apprentissages ainsi ceux de l'ensemble didactique à l'aide de catégories prédéterminées telles que décrites par L'Ecuyer (1988) et en suivant les étapes d'analyse de contenu définies par Robert et Bouillaguet (1997). Nous avons ainsi utilisé la grille Louis(2015) dont les composantes de la lecture ont

servi de catégories pour les besoins de notre analyse des trois documents formant le corpus de l'analyse qualitative.

En ce qui concerne l'analyse quantitative, nous avons utilisé les relevés de notes de mathématique et d'univers social des cohortes d'élèves de la 4^e année du primaire de 2013-2014, 2014-2015 et 2015-2016. Des analyses descriptives ont été effectuées pour calculer des fréquences, des mesures de tendance centrale comme la moyenne et le médian, et de dispersion telles que l'écart-type, les indices de kurtose et d'aplatissement. Nous avons aussi réalisé des analyses de corrélation et de régression linéaire simple pour, d'une part, établir la relation entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement scolaire des élèves vivant en milieu défavorisé, notamment, le rendement en mathématique et en univers social. Et, d'autre part, étudier l'impact de la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite sur le rendement scolaire de ces élèves.

Nous avons voulu, en fait, répondre aux questions suivantes :

- 1 Quel modèles de lecture dominant dans le programme de formation de l'école québécoise, dans la progression des apprentissages et dans les manuels didactiques destiné à l'enseignement du français au primaire?
- 2 Existe-t-il un lien entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et la réussite scolaire des élèves vivant en milieu défavorisé?
- 3 La compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite influence-t-elle le rendement scolaire des élèves vivant en milieu défavorisé?

D'abord, les résultats obtenus indiquent que les prescriptions ministérielles sur l'enseignement-apprentissage de la lecture privilégient un modèle de lecture intégré à tendance d'approche top-down. Ainsi, pour les instructions ministérielles, l'élève doit maîtriser les habiletés de haut niveau comme la métacognition, les inférences

globales et pragmatiques, la structure de texte afin de parvenir à la construction du sens des textes lors de l'acte de lecture.

Tandis que dans l'ensemble didactique s'est dégagé un modèle de lecture de type bottom-up. En effet, contrairement à ce qu'ils préconisent, pour les concepteurs du matériel didactique, l'élève doit, en priorité, dominer les processus de traitement d'information de bas niveau comme l'identification des mots, la maîtrise des correspondances graphèmes-phonèmes, le vocabulaire et la compréhension littérale. Toutefois, une contradiction semble transpirer de l'ensemble didactique qui présente pourtant, dans un aide-mémoire, l'enseignement explicite et systématique des stratégies cognitives et métacognitives de la compréhension en lecture. À ce niveau, leur conception de l'enseignement et l'apprentissage de la lecture rejoint celle du programme de formation et de la progression des apprentissages.

Quant aux modèles de lecture, les deux discours sur l'enseignement de la lecture sont donc diamétralement opposés. L'un privilégie les compétences de traitement d'informations de haut niveau et l'autre celles de bas niveau. Ils se convergent, par contre, au niveau de la base de texte, tout aussi importante pour le dégagement de significations du texte lu par l'élève. En effet, l'analyse des données montre que le programme de formation et la progression des apprentissages et l'ensemble didactique consacrent à peu près la même proportion de leurs discours sur l'enseignement-apprentissage de la lecture à ce niveau de représentation du modèle de Kinstch(1988, 1998) qui a guidé nos réflexions dans le cadre de cette recherche.

Par ailleurs, notre deuxième question de recherche portait sur le lien entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement scolaire des élèves en milieu défavorisé. Selon l'analyse des résultats, cette recherche révèle qu'il existe une association entre la compréhension en lecture en contexte d'enseignement explicite et le rendement scolaire, notamment, le rendement en

mathématique et en univers social des élèves vivant en milieu défavorisé. Nous basant sur d'autres recherches comme celles de Voyer et al. (2012), nous pouvons affirmer que les composantes de haut niveau de la compréhension en lecture comme l'évaluation et l'auto-régulation des stratégies de lecture contribuent grandement à la réussite scolaire des élèves visés dans cette étude.

Au moyen de notre troisième question de recherche, nous voulions voir si les modèles sous-jacents au programme de formation, à la progression des apprentissages et à l'ensemble didactique influencent le rendement scolaire des élèves en milieu défavorisé. Selon l'analyse des résultats, seul le discours ministériel sur l'enseignement-apprentissage de la lecture privilégie ces types de compétences supérieures pour faciliter la compréhension en lecture des élèves et assurer leur rendement scolaire.

En dépit du fait que l'ensemble didactique ne reflète pas tout à fait la vision du ministère en matière de l'enseignement-apprentissage de la lecture, nous suspectons l'influence de la métacognition, dominant dans les prescriptions ministérielles, sur le rendement en mathématique et en univers social des élèves considérés dans notre recherche. D'ailleurs, la métacognition est en général, vue comme une compétence indispensable dans la résolution de problèmes en mathématique, ce sur quoi le programme de formation de l'école québécoise a mis beaucoup d'emphase. En lien à cette idée, Finkel (1996) affirme ce qui suit :

The use of metacognitive techniques by problem solvers provides two very important mathematical purposes: First, it allows students to keep track of what they have done and plan to do next, and, secondly, it allows them to make connections between their problem-solving work and their knowledge of subject matter content and mathematical procedures

En clair, les compétences métacognitives acquises en lecture par les élèves, si transférées en mathématiques, peuvent prédire leur rendement dans cette discipline scolaire.

Quant au rendement en univers social, les compétences de haut niveau sont aussi indispensables. À partir de la 4^e année du primaire, la lecture des matières scolaires comme l'histoire, la géographie et les sciences et technologies est dense et difficile. Pour comprendre les textes portant sur ces disciplines scolaires, outre la maîtrise des processus de traitement de bas niveau comme le décodage, l'élève doit miser sur ses habiletés à faire des inférences et sur ses connaissances métacognitives. En cela, le programme de formation et la progression des apprentissages et l'ensemble didactique, même si dans une moindre mesure, outillent les enseignants afin d'aider les élèves à acquérir ces compétences de lecture.

Il ressort, à l'instar de Laurin (2010), que le modèle dégagé du programme de formation et de la progression des apprentissages ne peut pas garantir le rendement en lecture des élèves en début d'apprentissage à cause de sa vision top-down de l'enseignement de la lecture. D'un autre côté, le modèle bottom-up qui domine dans l'ensemble didactique ne peut non plus garantir de manière optimale la compréhension des élèves à partir de la 4^e année plus particulièrement, car les habiletés supérieures sont indispensables pour leur réussite dans les autres disciplines scolaires.

Afin de trouver une approche de lecture vraiment équilibrée susceptible de garantir la réussite scolaire de tous les élèves, nous faisons les recommandations suivantes.

1. Rééquilibrer le programme de formation et la progression des apprentissages.

Compte tenu l'importance du décodage, de l'identification des mots et de la conscience phonémique en début d'apprentissage, les prescriptions ministérielles gagneraient à définir de manière plus précise ces notions et leur donner une place plus

importante parmi les composantes de la compréhension. De plus, ces notions devraient être enseignées jusqu'au deuxième cycle, car ce ne sont pas tous les élèves qui sont capables de déchiffrer des mots avec aisance vu qu'il est généralement admis que plus le coût cognitif lié au décodage est élevé moins de ressources attentionnelles sont disponibles pour investir dans la compréhension.

1. Trouver un équilibre au niveau du choix des textes

Nous l'avons vu, à partir de la 4^e année, les élèves lisent pour apprendre. Ainsi, il serait important que les élèves du deuxième et du troisième cycle lisent tout un éventail de textes informatifs qui augmentent leurs connaissances encyclopédiques. Il a été démontré dans le cadre de cette recherche que la structure informative des textes a plus d'influence sur le rendement en mathématique que la structure narrative. Malgré l'importance des textes littéraires dans l'acte de lecture, les élèves doivent davantage être exposés à des textes informatifs.

De plus, il est maintenant documenté que les connaissances antérieures du lecteur se révèlent l'une des composantes les plus importantes pour la compréhension des textes. Pendant la prélecture, un bon enseignant active toujours les connaissances préalables de ses élèves. Toutefois, les lecteurs faibles n'ont pas toujours les connaissances du monde et les savoirs adéquats pour faire le lien avec les informations du texte qu'ils lisent. Ce qui creuse davantage le fossé entre les bons et les mauvais compreneurs, et par conséquent, augmente les inégalités. Un enseignement explicite de la compréhension en lecture doit tenir compte de ce paramètre et fournir à ces mauvais compreneurs la possibilité d'améliorer leurs connaissances au moyen de textes informatifs et scientifiques significatifs mais aussi adaptés à leur niveau de compréhension. Les progrès induits augmenteront leur estime d'eux-mêmes, ce qui suscitera leur motivation pour la lecture.

2. Conformité des matériels didactiques aux prescriptions ministérielles et aux résultats de la recherche sur l'enseignement-apprentissage de la lecture.

Aujourd'hui, on sait beaucoup sur les processus cognitifs et métacognitifs qui interviennent dans l'apprentissage de la lecture. De plus, la psychologie cognitive et les neurosciences fournissent des connaissances probantes qui peuvent changer la façon dont la lecture est enseignée dans plusieurs écoles. Les prescriptions ministérielles doivent s'inspirer des dernières découvertes de la recherche scientifique sur la lecture afin, d'une part, de bien outiller les enseignants et servir de cadre de référence pour les concepteurs de manuels didactiques, d'autre part. Nous sommes convaincu que si les manuels didactiques de français sont conformes aux prescrits ministériels et se réfèrent aux résultats récents des recherches scientifiques sur la lecture, les élèves, notamment, les lecteurs faibles et en difficultés, pourront mieux acquérir les habiletés qui facilitent la compréhension. Pour accorder plus de crédit aux résultats qui émergent de cette étude, plusieurs pistes de recherches futures pourraient être envisagées. Nous en retenons trois.

Tout d'abord, il est important de répliquer cette recherche dans d'autres contextes, en particulier, de pays pauvres, avec un plus large échantillon qui serait choisi de façon aléatoire. Ce qui permettrait de confirmer la validité des résultats assortis de notre étude.

Ensuite, il serait intéressant de mener une étude quasi-expérimentale sur le lien entre l'enseignement explicite de la compréhension en lecture et le rendement scolaire des élèves en milieu défavorisé. Dans ce type de recherche, un groupe expérimental recevrait un enseignement explicite alors qu'un groupe contrôle, un enseignement de la lecture de type traditionnel.

Enfin, dans une étude encore quasi-expérimentale, il serait intéressant de savoir, outre l'enseignement explicite de la lecture, quels types de textes ont le plus d'influence sur le rendement scolaire des élèves du primaire en milieu défavorisé. Par exemple, les participants du groupe expérimental travailleraient, dans une proportion de 80 à 90%, avec des textes informatifs et à l'inverse ceux du groupe contrôle, avec des textes narratifs.

ANNEXE A : RELEVÉS DE NOTE 2014-2014, 2014-2015, 2015-2016

Page 1

Commission scolaire de la Pointe-de-Vie
Portail de classe

2013-2014

												Remarques			
												Comportements, absences, liens avec la famille, médications, aide extérieure, attention, concentration, langage, organisation, etc...			
												Dossier grande			
												Aide aux élèves			
												Orthopédagogue			
												TSE			
												Psycho-éducation			
ANGLO				FRANÇOIS				MATHS							
Étape	Son.	C.1	C.2	Étape	Son.	C.1	C.2	Étape	Son.	C.1	C.2	C.1	C.2		
50	57	50	50	57	60	65	60	67	60	70				65	
59	60	60	60	76	75	70	65	66	60	75				90	
60	69	60	60	73	70	70	65	67	70	80				90	
63	66	65	65	66	66	70	60	72	60	65				75	
59	59	50	50	61	58	60	50	43	44	46				46	
71	74	70	70	66	65	65	60	62	63	65				66	
60	65	60	60	59	55	55	60	62	54	65				65	
60	71	60	60	75	74	75	75	80	76	80				80	
60	66	60	60	74	60	75	70	81	66	70				85	
59	63	55	55	66	69	65	65	70	61	70				70	
64	77	65	65	66	65	60	60	66	66	66				66	
79	83	80	80	64	69	65	60	66	61	75				85	
50	50	50	50	58	56	55	55	61	66	70				66	
66	66	65	69	72	77	70	60	66	67	65	80			80	
71	74	70	70	62	79	80	70	60	75	70	85			70	
60	71	60	60	62	65	65	75	66	73	80				80	
63	65	65	60	72	73	65	70	60	70	70	65			85	
70	66	70	70	61	76	75	65	60	64	60	60			66	

Commissaires scolaires de la Pointe-de-la-Paix
Portrait de classe

Directeur d'école
 Aide aux élèves
 Orthopédagogue
 TSB
 Psycho-éducation

Remarques

Comportements abusifs, liens avec la famille, médiation, aide scolaire, attention, motivation, langues, organisation, etc.

ANGLO				FRANCO				MATHS				
Page	Son.	C.1	C.2	Page	Son.	C.1	C.2	Page	Son.	C.1	C.2	
60	82	88	86	85	78	79	75	80	80	83	83	86
61	78	80	82	80	64	81	85	85	80	64	81	80
77	87	78	74	78	75	78	80	80	75	87	78	80
78	87	82	80	80	81	89	80	85	80	82	80	85
80	73	82	70	80	87	87	80	80	80	84	80	85
77	88	80	74	72	80	83	70	85	80	88	87	78
81	75	80	82	82	84	83	80	80	70	85	86	85
85	58	85	85	82	78	72	80	80	85	77	88	70
88	85	85	88	85	83	85	85	85	85	80	87	80
77	80	78	78	74	88	70	85	75	78	88	86	85
80	81	80	80	82	85	88	70	85	80	79	71	75
87	87	85	88	88	86	70	85	75	80	72	73	78
84	85	85	85	80	90	80	80	80	85	84	83	80
80	88	80	80	80	71	88	75	75	80	88	81	70
85	78	85	88	84	72	78	75	85	70	81	80	70
85	83	88	88	80	73	73	70	88	70	84	81	80
88	80	88	88	88	82	79	80	80	80	87	83	80
82	70	82	82	80	75	75	75	78	75	77	77	78

															Remarque						
															Devenir d'élève	Autre lien de service	Ortho/Allographe	TSE	Hygiène/Éducation	Compétences, observations, liens avec le travail, réalisations, aide antérieure, attention, concentration, langage, organisation, etc.	
EDU400			ETH400			JUI400			MUR400			PLA400			SC400						
Étape	Som.	C.1	Étape	Som.	C.1																
80	77	80	80	75	80	75	82	78	85	80	88	60	72	80	85	81	85				
81	79	83	95	78	88	70	81	78	97	89	87	70	80	70	70	71	79				
82	78	83	75	74	78	85	78	85	70	77	78	80	81	80	80	76	80				
83	82	84	85	88	85	75	82	78	75	88	75	70	72	70	80	82	80				
84	81	82	80	78	80	80	78	80	80	84	80	80	78	80	80	71	80				
85	77	83	85	88	85	70	87	70	83	81	88	80	80	85	75	85	78				
86	77	83	85	81	88	80	78	80	80	88	80	80	82	80	75	85	75				
87	81	80	70	79	79	70	74	78	80	88	80	75	88	73	79	80	78				
88	83	88	75	78	78	70	88	78	84	80	84	80	74	88	80	83	88				
89	81	85	85	78	88	85	84	88	70	83	78	75	78	78	75	75	78				
90	81	80	85	81	88	75	78	78	84	88	84	70	88	78	85	73	88				
91	87	89	70	73	78	70	70	78	78	84	78	70	78	78	70	80	70				
92	88	87	85	88	88	85	88	88	88	84	88	85	89	88	88	88	80				
93	87	88	80	72	82	75	84	75	74	81	74	65	78	68	75	82	78				
94	80	81	80	74	80	80	88	88	88	88	88	70	74	78	75	77	78				
95	87	88	85	77	88	80	74	88	82	81	82	80	84	80	88	78	80				
96	85	88	75	77	78	80	77	80	89	88	88	75	78	78	85	77	85				
97	88	87	75	80	78	75	75	78	88	88	88	70	78	78	70	78	70				

Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île
Portrait de classe

Page 1
2015-2016

												Remarques						
												Comportements, absences, liens avec la famille, indications, aide extérieure, attention, concentration, langue, organisation, etc...						
												Niveau d'écrit	Niveau de lecture	Calcul mental	Langue	Projet de classe		
ANNAÏS				ESTHER				MATHIEU										
Page	Sem.	C1	C2	C3	Page	Sem.	C1	C2	C3	Page	Sem.	C1	C2	C3				
66	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
67	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71							
69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70					
70	71	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71					
71	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
72	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
73	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
74	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
75	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
76	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
77	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
78	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
79	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
80	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
81	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
82	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
83	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
84	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
85	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
86	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
87	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
88	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
89	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
90	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
91	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
92	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
93	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
94	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
95	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
96	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
97	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
98	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
99	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						
100	68	69	70	71	68	69	70	71	68	69	70	71						

ANNEXE B : CORPUS DU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE ET DU PROGRAMME DE FORMATION : PROGRESSION DES APPRENTISSAGES AU PRIMAIRE

1. La lecture est non seulement un outil d'apprentissage, de communication et de création, mais aussi une source de plaisir. La plupart des activités quotidiennes font appel à la lecture, qu'il s'agisse d'effectuer une tâche, de se renseigner ou de se divertir.
2. L'élève apprend à lire pour mieux s'intégrer dans la vie scolaire et sociale, mais il doit aussi lire pour apprendre dans différents contextes disciplinaires.
3. Au cours de sa scolarité, il est appelé à découvrir le plaisir de lire avec aisance et efficacité différents genres de textes appropriés à son âge pour répondre à ses besoins personnels, scolaires et sociaux.
4. Pour lire efficacement, il importe que l'élève puisse comprendre les textes et utiliser les éléments d'information qu'ils contiennent
5. Il lui faut aussi pouvoir y réagir, c'est-à-dire exprimer et justifier les émotions, les sentiments, les opinions qui émergent au cours de la lecture.
6. Bien qu'elle soit une expérience solitaire au départ, toute lecture bénéficie de l'apport d'autres personnes lorsqu'il s'agit d'accroître sa compréhension ou d'explorer diverses interprétations possibles.
7. Dans cette optique, la construction de la compréhension est un processus actif et dynamique qui s'appuie, certes, sur la prise d'indices
8. mais qui met aussi à profit les connaissances générales et les expériences acquises dans divers domaines.
- 9 Grâce à une pratique quotidienne de la lecture sous différentes formes – lecture silencieuse individuelle, lecture partagée ou lecture animée par l'enseignant- l'élève intègre progressivement les connaissances et les stratégies de lecture requises par diverses situations.
- 10 Qu'il s'agisse d'un texte de fiction ou d'un documentaire, ses réactions traduisent sa capacité d'établir des liens avec son expérience personnelle ou avec d'autres œuvres qu'il a lues, vues ou entendues.

11. Il peut aussi utiliser l'information qu'il y a trouvée pour alimenter ses propres écrits ou pour effectuer diverses tâches (.10 Qu'il s'agisse d'un texte de fiction ou d'un documentaire)

12. Pour s'appropriier le contenu d'un texte, il faut que l'élève soit en mesure d'exploiter l'information,

13. d'exercer son jugement critique, de mettre en œuvre sa pensée créatrice

14. et de tisser des liens entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il découvre en lisant.

15. Appelé à établir les rapports entre les textes et son expérience, l'élève nourrit son identité personnelle et culturelle, dans le respect de celle des autres, en plus d'élargir son ouverture au monde.

16. Il découvre ainsi l'apport de la lecture à la connaissance de soi, des autres et de l'univers.

17. Régulièrement placé en contact avec une diversité de textes présentés sur différents supports médiatiques, l'élève bénéficie du soutien de l'enseignant pour en explorer diverses significations.

18. Les textes qu'il lit touchent des sujets variés liés aux disciplines scolaires et aux domaines généraux de formation et ils présentent un défi raisonnable, en suscitant son intérêt sans toutefois le décourager.

19. Ses discussions avec différentes personnes contribuent à faire évoluer sa compréhension et à l'amener à nuancer ses interprétations et son appréciation des textes.

20. Il a recours à la lecture pour accomplir des tâches variées requises par différentes disciplines et il consulte au besoin les outils de référence mis à sa disposition.

21. Au premier cycle, il profite également de toutes les occasions de lire pouvant se rattacher à la science et à la technologie, de même qu'à l'univers social, pour construire les concepts de base requis par ces disciplines et acquérir leur vocabulaire spécifique.

23 Au début du premier cycle, l'élève reconnaît généralement un certain nombre de mots et de logos présents dans son environnement immédiat.

24. Il s'approprie des stratégies de reconnaissance et d'identification de mots

25 et il a recours à certaines stratégies de gestion de la compréhension pour utiliser l'information contenue dans les textes littéraires et courants

26. ainsi que pour y réagir (et il a recours à certaines stratégies de gestion de la compréhension pour utiliser l'information contenue dans les textes littéraires et courants)

27. À partir du deuxième cycle, l'élève augmente et diversifie son répertoire de stratégies. Il apprend à les choisir et à les adapter en fonction de textes plus longs et plus complexes, non seulement en français, mais aussi dans les autres disciplines scolaires.

28. Il expérimente alors l'étude de textes destinés à lui fournir des renseignements ou des explications précises.

29. Pour s'en approprier le contenu ou pour y réagir, il mobilise, outre les stratégies qu'il a apprises, un certain nombre de connaissances sur le fonctionnement de la langue et l'organisation des textes.

30. En évoluant à son rythme au cours des trois cycles, il fait de plus en plus souvent appel à la lecture pour combler ses besoins d'information ou pour réaliser des projets personnels et scolaires.

31. Le recours régulier à la lecture de textes variés lui offre aussi l'occasion de relever de nombreux défis et de prendre plaisir à lire sur différents supports médiatiques.

32. Devenu conscient de l'utilité des connaissances et de l'efficacité des stratégies qu'il utilise, il sait réfléchir à sa façon de traiter l'information écrite et il effectue, au besoin, les ajustements qui s'imposent.

33. Construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences

34. Utiliser le contenu des textes à diverses fins

35. Évaluer sa démarche de lecture en vue de l'améliorer

36. Réagir à une variété de textes lus

37 Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture

38 À la fin du premier cycle, l'élève lit des textes courants et littéraires généralement courts, illustrés et accessibles sur les plans du contenu, de la structure, de la syntaxe et du vocabulaire.

39. Il dégager la plupart des éléments d'information explicites contenus dans un ou plusieurs courts textes pour répondre à diverses intentions de lecture. Afin de comprendre les textes qu'il lit, l'élève a recours aux stratégies apprises.

40. De façon générale, il réagit spontanément aux textes et manifeste ses réactions, essentiellement liées à ses expériences personnelles, par le recours à la parole, au dessin, au langage non verbal et quelquefois à l'écrit.

41. À la fin du deuxième cycle, l'élève lit des textes courants et littéraires qui peuvent être illustrés et présentés sur différents supports médiatiques.

42. Dans des textes qui présentent pour lui un défi raisonnable, l'élève comprend les éléments d'information formulés de façon explicite

43. et parfois ceux qui sont implicites.

44. Il a régulièrement recours à la lecture pour accomplir des tâches significatives dans plusieurs disciplines scolaires et dans des contextes variés.

45. Il fait appel à diverses stratégies associées à la lecture, dont certaines lui permettent de mieux saisir et organiser l'information. Lorsqu'il réagit aux divers aspects d'un texte, il le fait de façon pertinente et avec précision.

46 En plus de faire des liens avec ses expériences personnelles, il établit quelques relations avec d'autres œuvres qu'il a lues, vues ou entendues

47. À la fin du troisième cycle, l'élève lit efficacement des textes courants et littéraires liés aux différentes disciplines et dont la présentation et l'organisation facilitent la compréhension.

48 En ayant recours à des stratégies variées et appropriées pour dégager les éléments d'information tant explicites qu'implicites, l'élève peut établir des comparaisons entre l'information contenue dans plusieurs textes.

49. Il précise sa compréhension du texte, la confronte avec celle de ses pairs et justifie son point de vue verbalement ou par écrit. Ses réactions témoignent de ses intérêts, de son interprétation personnelle et des liens qu'il établit avec d'autres textes.

50. La fréquentation régulière d'œuvres de qualité permet à la fois de mieux se connaître et de mieux comprendre les autres et le monde environnant.
51. Elle (La fréquentation régulière d'œuvres) enrichit la langue et les connaissances générales de l'élève
52. en plus d'alimenter son imaginaire, de stimuler sa créativité et de développer son sens critique. La découverte progressive de ces œuvres amène chaque individu à identifier ses préférences et ses intérêts tout en lui offrant un lieu privilégié de réinvestissement de ses acquis en lecture, en écriture et en communication orale (La fréquentation régulière d'œuvres) .
53. Il se construit ainsi un réseau de repères culturels qu'il enrichit au cours d'expériences diversifiées et au contact d'autrui.
54. Il apprend aussi à se doter de critères pour poser des jugements critiques et esthétiques sur les œuvres ainsi que pour justifier ses appréciations.
55. En comparant ses perceptions ou ses jugements avec ceux de ses pairs, il est parfois amené à les enrichir, à les reconsidérer ou à les nuancer.
56. Tout au long de sa scolarité, l'élève explore et apprécie des œuvres littéraires nombreuses et variées, issues de la littérature pour la jeunesse ou de la littérature générale accessible aux jeunes.
57. Ces œuvres proviennent d'abord du Québec, puis de la francophonie ou de la littérature internationale traduite en français.
58. Elles se présentent principalement sous forme de livres, mais peuvent aussi nécessiter l'usage d'autres supports médiatiques, comme c'est le cas pour la chanson, les adaptations cinématographiques et les scénarios télévisuels ou informatiques
59. L'appréciation des œuvres littéraires sollicite la majorité des compétences transversales et des domaines généraux de formation.
60. Elle (L'appréciation) contribue de façon particulière à nourrir l'identité personnelle et culturelle de l'élève en suscitant l'exercice de sa pensée créatrice et de son jugement critique.
61. Pour que cette compétence puisse se développer, il est essentiel que l'élève se sensibilise à l'actualité littéraire et soit quotidiennement en contact avec des œuvres nombreuses et variées assurant une progression des défis à relever.

62. Il doit être placé en situation d'explorer la richesse des œuvres du Québec et d'ailleurs, de se les approprier,

63. et d'y réagir.(Il doit être placé en situation d'explorer la richesse des œuvres du Québec et d'ailleurs, de se les approprier)

64.de les (des œuvres du Québec et d'ailleurs) juger, de les critiquer, de les apprécier

65. et de confronter les réactions qu'elles (des œuvres du Québec et d'ailleurs) suscitent chez lui avec celles d'autrui.

66. Il doit donc être amené à découvrir des auteurs et des illustrateurs ainsi que la diversité des genres, des sujets et des styles d'écriture.

67. Il apprend par ailleurs à choisir des œuvres selon ses goûts, ses intérêts et ses besoins.

68 De plus, la rencontre de personnes associées à l'univers littéraire (auteurs, illustrateurs, libraires, bibliothécaires, etc.) et la fréquentation de lieux de diffusion et d'animation des créations culturelles liées à la langue française (bibliothèque, théâtre, lieu de spectacles, librairie, musée, etc.) contribuent à le sensibiliser à l'univers littéraire et culturel.

69. Au premier cycle, il doit également être mis en contact avec des œuvres pouvant se rattacher au domaine de l'univers social, de même qu'à la science et à la technologie.

70. Dès le début du premier cycle, l'élève apprécie les histoires qu'on lui raconte ou qu'on lui lit et il se montre sensible au choix des mots et des sonorités.

71. Déjà la littérature pour la jeunesse occupe une place importante dans sa vie. Il participe à diverses activités associées au monde du livre : animation, publication scolaire, écoute de poèmes, comptines ou chansons, exposition, récital, pièce de théâtre, rencontre avec un auteur ou un illustrateur.

72. Il est en mesure d'affirmer et de comparer ses goûts, ses préférences et ses opinions de plusieurs manières. À partir du deuxième cycle, il apprend à apprécier une diversité d'œuvres, à exercer sur elles sa pensée critique et à valoriser certaines expériences de lecture, de visionnement ou d'audition.

73. Son évolution personnelle l'amène à entrevoir de nouveaux horizons qui stimulent sa

créativité et son imagination.

74 Vers la fin du primaire, il connaît un grand nombre d'œuvres littéraires et il s'intéresse aux personnes qui écrivent des romans pour les jeunes, des chansons, des poèmes ou des pièces de théâtre. Il connaît aussi plusieurs auteurs ainsi que des artistes issus du monde du théâtre ou de la musique, puisque le domaine des arts apparaît souvent lié au monde littéraire. Dans différents contextes, il fait valoir ses découvertes et ses préférences en suggérant des projets ou en s'engageant volontiers dans les activités qui lui sont proposées.

75. Explorer des œuvres variées en prenant appui sur ses goûts, ses intérêts et ses connaissances

76. Comparer ses jugements et ses modes d'appréciation avec ceux d'autrui

77. Recourir aux œuvres littéraires à diverses fins

78. Porter un jugement critique ou esthétique sur les œuvres explorées

79. Utiliser les stratégies et les connaissances requises par la situation d'appréciation

80. À la fin du premier cycle, l'élève connaît quelques œuvres littéraires à sa portée. Il parle volontiers des œuvres qu'il a lues, vues ou entendues et il s'en inspire parfois pour alimenter divers projets.

81 Au cours d'activités culturelles rattachées à ces œuvres et adaptées à son âge, il exprime ses goûts, ses sentiments, ses émotions et ses préférences. À la fin du deuxième cycle, l'élève connaît un grand nombre d'œuvres littéraires à sa portée et peut se prononcer sur leurs qualités et leurs faiblesses.

82. Il intègre divers éléments associés aux œuvres lues, vues ou entendues, dans les projets qu'il réalise en français et dans les autres disciplines.

83. Il participe activement à de nombreuses activités culturelles rattachées à ces œuvres dans son milieu scolaire et il fait souvent la promotion d'œuvres de littérature pour la jeunesse et de littérature générale auprès de ses pairs.

84. À la fin du troisième cycle, l'élève s'est approprié un répertoire étendu et varié d'œuvres littéraires. Il sait les comparer entre elles et établir des liens avec d'autres formes de représentation.

85. Il justifie son appréciation à partir de certains critères et à l'aide d'exemples pertinents. Il transpose souvent des éléments issus de ses expériences littéraires dans

divers contextes disciplinaires de même que dans les activités culturelles proposées dans son milieu scolaire ou communautaire.

86. Les quatre compétences retenues en français — « Lire des textes variés », « Écrire des textes variés », « Communiquer oralement » et « Apprécier des œuvres littéraires » — ont besoin, pour se développer, d'un environnement particulièrement riche et stimulant dans lequel on retrouve plusieurs repères culturels : des textes nombreux et variés, des supports médiatiques diversifiés, des expériences à vivre se rapportant à des événements spécifiques, à des personnes ou à d'autres ressources inspirantes. Ouverte sur la communauté et même sur le monde, la classe d'aujourd'hui intègre également la réalité virtuelle.

87. Les repères mentionnés ci-après, pour les trois cycles du primaire, constituent une liste de propositions incitatives dans le sens de la diversité souhaitée. En fonction des situations d'apprentissage ou des projets privilégiés en classe, et de concert avec l'équipe-cycle et l'équipe-école, on choisira les ressources les plus pertinentes à divers moments de la vie scolaire.

Les repères culturels

EXPÉRIENCES CULTURELLES

88. Rencontres avec des artistes et des artisans de la chaîne du livre (ex. : écrivain, conteur, romancier, bédéiste, poète, illustrateur, éditeur, imprimeur, correcteur d'épreuves, relieur, libraire, bibliothécaire)

89. Rencontres avec des personnes qui font un usage privilégié de la langue française dans leur travail (ex. : comédien, journaliste, animateur de la radio ou de la télévision, marionnettiste, scénariste pour la télévision ou le cinéma, créateur de cédéroms ou de sites Internet, publicitaire, enseignant, traducteur, secrétaire)

90. Fréquentation des lieux où le livre et la lecture sont mis en valeur (ex. : bibliothèque scolaire, bibliothèque publique, bibliobus, salon du livre, librairie, musée)

91. Participation à des événements qui mettent en valeur la langue française (ex. : spectacle de conteurs, pièce de théâtre, spectacle de marionnettes, récital de poésie ou de chansons, spectacle multimédia, conférence, exposé, présentation, activité d'animation du livre)

Progression des apprentissages

92. Pour apprendre à *Lire des textes variés*, les élèves doivent acquérir des connaissances et des stratégies se rapportant aux textes littéraires et courants présentés sur différents supports (imprimés, électroniques, multimédias).
93. Apprendre à lire se poursuit durant toute la vie, mais c'est au primaire que des bases solides doivent être ancrées. Les élèves y apprennent, notamment, à reconnaître des mots et des groupes de mots,
94. à traiter des phrases, des paragraphes et des textes (Apprendre à lire se poursuit durant toute la vie, mais c'est au primaire que des bases solides doivent être ancrées. Les élèves y apprennent, notamment, à reconnaître des mots et des groupes de mots.)
95. ainsi qu'à se donner une représentation d'un texte en tenant compte de leur intention et de la situation de lecture (Apprendre à lire se poursuit durant toute la vie, mais c'est au primaire que des bases solides doivent être ancrées. Les élèves y apprennent, notamment, à reconnaître des mots et des groupes de mots.)
96. Le *processus de lecture* est axé sur la compréhension et l'interprétation personnelle de textes courants ou littéraires, ainsi que sur l'expression de réactions à l'égard de ces textes. Le *processus d'appréciation* prendra appui sur ce processus de lecture.
97. Pour donner du sens à ce qu'ils lisent, les élèves ont besoin de connaissances sur la langue (ex. : vocabulaire, structure des textes et des phrases, genres de textes, éléments littéraires) et sur le monde qui les entoure.
98. Ils doivent également être en contact avec des textes de plus en plus complexes et apprendre à recourir à des stratégies efficaces. Tout comme les connaissances, les stratégies doivent être acquises progressivement et souvent rappelées avant d'être utilisées spontanément et à bon escient.
99. Pour faciliter la planification de l'enseignement, les tableaux qui suivent précisent, dans un premier temps, les connaissances liées au texte et à la phrase ainsi que les stratégies à développer à chacune des années du primaire.
100. Dans un deuxième temps, ils indiquent l'utilisation de ces connaissances et stratégies dans diverses situations de lecture, à partir des composantes de la compétence *Lire des textes variés*.
101. dégager quelques caractéristiques de textes qui *racontent*
i. album, conte, court récit

- ii. mini-roman, bande dessinée, légende, fable, témoignage, anecdote, faits divers
- iii. roman, reportage

102. dégager quelques caractéristiques de textes qui *décrivent*

- i. liste, menu, itinéraire
- ii. notice informative (ex. : accompagnant les œuvres d'une exposition)
- iii. description (ex. : personnage, objet, lieu)
- iv. compte rendu, rapport d'observation

103. dégager quelques caractéristiques de textes qui *expliquent*

- i. docufiction
- ii. albums documentaires
- iii. article d'encyclopédie, de magazine et de revue
- iv. reportage, nouvelle journalistique

104. dégager quelques caractéristiques de textes qui *précisent* des « comment faire »

- i. consignes de travail ou d'action
- ii. marche à suivre, mode d'emploi, règles de jeux, conseils, suggestions
- iii. notice de montage ou de fabrication, instructions, protocole expérimental, plan technique

105. dégager quelques caractéristiques de textes qui *visent à convaincre* ou à *faire agir*

- i. règlements, règles de vie
- ii. message publicitaire, affiche promotionnelle, invitation, petite annonce
- iii. texte d'opinion, critique

106. dégager quelques caractéristiques de textes qui *mettent en évidence* le choix des mots, des images et des sonorités

- i. comptine, charade, devinette, poème, chanson
- ii. calligramme, acrostiche, proverbe, ii. dicton, rebus, slogan, message publicitaire
- iii. monologue

107. dégager quelques caractéristiques de textes qui *comportent des interactions verbales*

- i. bande dessinée, saynète, pièce de théâtre
- ii. clavardage, entretien, échange questions/réponses

108. dégager quelques caractéristiques de textes qui illustrent des informations ou des idées

- i. tableau, schéma, diagramme, plan, carte sémantique
- ii. caricature, murale, maquette, croquis commenté

109. dégager quelques caractéristiques de textes qui *servent d'outils de référence*
- i. imagier, banque de mots avec pictogrammes, abécédaire, dictionnaire visuel
 - ii. dictionnaire usuel, lexique, code grammatical, tableau de conjugaison, outil de consultation élaboré collectivement, catalogue
 - iii. fiche bibliographique, annuaire, glossaire, banque de données, grammaire adaptée, dictionnaires (analogique, de synonymes, d'antonymes, de rimes, d'expressions figées et de proverbes)
110. identifier les trois temps d'un court récit (début, milieu, fin)
111. repérer les répétitions et les ajouts successifs de nouveaux éléments
112. repérer les structures d'alternance ou d'opposition (ex. : J'aime.../Je n'aime pas...)
113. détecter les marques de paroles ou de dialogue : deux-points, guillemets, tirets
114. identifier les cinq temps d'un récit (situation de départ, élément déclencheur, péripéties, dénouement, situation finale)
115. identifier un sujet central et ses différents aspects (ex. : animal : description, habitat, nourriture, comportement)
116. constater l'organisation des schémas, tableaux, encadrés, etc.
117. repérer ce qui marque l'articulation des textes longs (sections, chapitres, titres, sous-titres, intertitres)
118. constater la façon de présenter les relations causes/conséquences, problèmes/solutions (ex. : Pourquoi?/Parce que)
119. repérer le double renversement dans une fable où ce qui se produit est le contraire de ce qui est attendu (ex. : *Le lièvre et la tortue*)
120. constater la présence de choix interactifs à effectuer au fur et à mesure pour la poursuite du récit (ex. : *Les livres dont vous êtes le héros*)
121. constater la succession d'éléments qui reviennent (causalité circulaire) (ex. : le cycle de l'eau, la photosynthèse)

122. détecter les emboîtements ou les superpositions (ex. : rêve raconté, histoire dans l'histoire)
123. identifier le thème
124. identifier les sous-thèmes
125. identifier les caractéristiques des personnages
- i. aspect physique
 - ii. traits de caractère
 - iii. rôle et importance dans l'histoire
 - iv. actions accomplies
126. identifier le temps et les lieux d'un récit
- i. mentionnés de façon explicite
 - ii. mentionnés de façon implicite
127. constater la succession (séquence) des événements dans l'intrigue
128. dégager les valeurs présentées (ex. : entraide, générosité, altruisme)
129. identifier les stéréotypes (idées toutes faites sur les personnages) (ex. : méchant loup, bonne fée)
130. détecter les allusions (ex. : à une œuvre, à un personnage, à un événement)
131. percevoir les sous-entendus (ex. : insinuation, clin d'œil, double sens)
132. repérer les jeux de sonorité (ex. : rime, allitération, onomatopée, répétition)
133. repérer les expressions imagées et autres figures de styles
- i. comparaison
 - ii. mot-valise (ex. : animots, coucouturière)
 - iii. inversion
 - iv. métaphore
134. constater qu'il existe différentes façons d'organiser les idées
- i. ordre chronologique (suite dans le temps) et séquentiel (enchaînement d'actions)
 - ii. ordre non chronologique (ex. : retour en arrière, saut dans le futur, bris dans le temps)
 - iii. ordre logique (ex. : regroupement en aspects, hiérarchisation des idées)

135. constater le sens de l'emploi des principaux temps verbaux (présent, passé, futur)

136. constater le sens des principaux marqueurs de relation

i. *et, ou, puis*

ii. *d'abord, ensuite, enfin, après, premièrement, finalement*

iii. *hier, demain, le lendemain, lorsque, quand, avant de, pendant que, au cours de*

iv. *parce que, puisque, car, à cause de*

v. *ainsi, donc, enfin, pour cette raison*

vi. *c'est-à-dire, par exemple, soit*

vii. *mais, cependant, par contre, contrairement à, pourtant*

137. repérer les mots ou les groupes de mots qui en remplacent d'autres (reprise de l'information à l'aide de termes substitués)

i. pronom

ii. synonyme

iii. mot générique

138. repérer les mots ou les groupes de mots qui servent à marquer la négation

i. *ne... pas, n'... pas*

ii. *ne... jamais, ne... plus, ne... rien*

iii. *aucun/aucune, personne ne, rien ne*

139 • Reconnaissance et utilisation des groupes qui constituent la phrase

– Groupe sujet, groupe du verbe (groupe verbal)

– Groupe complément de phrase

140 • Reconnaissance et utilisation de plusieurs types et formes de phrases

– Types déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif

– Formes positive et négative

141. Recours à la ponctuation

– Point

– Point d'interrogation, point d'exclamation

– Virgule (dans les énumérations, pour encadrer ou isoler un groupe de mots, pour juxtaposer des phrases ou des groupes de mots)

142 • Reconnaissance et utilisation des fonctions syntaxiques

– Sujet

– Groupe du verbe

– Attribut

– Complément de verbe (direct et indirect)

– Complément de phrase

143• Accords dans la phrase

- Sujet/verbe (accord du verbe en nombre et en personne avec son pronom-sujet ou son groupe-sujet transformé en pronom)

144 Marques de la conjugaison des verbes inclus dans les mots fréquents aux modes et temps utilisés à l'écrit :

- Indicatif présent, passé composé, futur simple, imparfait, conditionnel présent; subjonctif présent
- Finales -s ou -x des verbes accordés avec TU
- Finales -ons des verbes accordés avec NOUS
- Finales -ez des verbes accordés avec VOUS
- Finales -e, -s, -ai, -x des verbes accordés avec JE
- Finales -e, -a, -d, -t des verbes accordés avec ON, IL, ELLE
- Finales -nt des verbes accordés avec ILS, ELLES
- Passé simple avec IL, ELLE, ON, ILS, ELLES– Impératif présent
- Participe présent et passé
- Sujet/attribut (accord de l'attribut avec le sujet)
- Sujet/participe passé employé avec l'auxiliaire être

145• Reconnaissance et utilisation du groupe du nom

- Groupe du nom (groupe nominal)
- Nom précédé d'un déterminant
- Nom seul ou pronom
- Tout ce qui peut compléter le nom

146. Accords dans le groupe du nom

- (Dét. + Nom)
- (Dét. + Nom + Adj.), (Dét. + Adj. + Nom)
- Fonctionnement des accords en genre et en nombre des noms et des adjectifs (y compris les participes passés employés comme adjectifs)

147– Mots variés, corrects, précis, évocateurs liés aux thèmes abordés en français et dans les autres disciplines

148– Termes utilisés pour consulter des outils de référence (ex. : index, table des matières, mots-clés, bibliographie, fichier)

149 Termes liés au monde du livre et de la littérature (ex. : auteur, illustrateur, livre, recueil, chapitre, page de garde, couverture, quatrième de couverture, collection, éditeur, année de publication, dédicace)

150. Noms des lettres de l'alphabet et des signes orthographiques

151. Vocabulaire visuel constitué de mots fréquents et utiles
152. Familles de mots
153. Formation des mots (base, préfixe, suffixe)
154. Formation des temps de verbes (radical + terminaisons)
- 155 Principe alphabétique et combinatoire (règles d'assemblage des relations lettres-sons)
156. Expressions figées, expressions régionales, expressions courantes, sens commun et sens figuré des mots
157. Termes liés à la construction des concepts grammaticaux et à utiliser en situation de travail sur la langue :
- Nom (commun/propre), déterminant
 - Pronom, verbe, adjectif
 - Adverbe, préposition
158. Utilisation de l'orthographe conforme à l'usage
- Formes de 3000 mots fréquents :
 - 500 mots
 - 1000 mots
 - 1500 mots
159. Marques du genre et du nombre des noms et des adjectifs inclus dans ces mots fréquents
160. Majuscule en début de phrase et aux noms propres
- 161 repérer les mots qui servent à poser des questions (ex. : est-ce que, qui est-ce qui, qu'est-ce qui, quel/quelle, quand, comment, pourquoi, qui, quoi)
162. reconnaître instantanément (sans analyse) les mots fréquents et utiles, connus à l'oral et à l'écrit
- i. mots souvent répétés sur des affiches ou étiquettes (ex. : prénoms des élèves, mots désignant des objets étiquetés dans la classe, mots des textes travaillés en classe, jeux d'association)
 - ii. mots les plus fréquents de la langue française
 - iii. mots ou groupes de mots qui reviennent souvent dans un texte

163 . identifier les mots, connus à l'oral mais non à l'écrit, à partir d'une combinaison de moyens ou d'indices

i. sens à partir du contexte

ii. sens de la phrase et ordre des mots dans la phrase

iii. illustrations

iv. décodage (par lettres ou par syllabes)

v. outils de référence (ex. : dictionnaire mural, affiches, abécédaire, pictogrammes, cartes de sons)

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

i. illustrations

ii. correspondances graphophonologiques (lettres/sons) et première syllabe du mot

iii. mots avant et après

iv. sens global de la phrase ou du texte pour anticiper le mot à vérifier par la suite

v. autres indices (ex. : base, préfixe, suffixe, marques de genre, de nombre ou de personne)

vi. sources externes (ex. : dictionnaire, lexique, glossaire)

165 survoler le texte pour anticiper le contenu

i. observer la page couverture, le titre, les illustrations

ii. repérer les intertitres, les sections, les chapitres

iii. repérer les rubriques, les légendes, les graphiques

166. préciser son intention de lecture et la garder à l'esprit

167. explorer la structure du texte pour orienter la recherche de sens, planifier sa manière d'aborder le texte en fonction de son intention (ex.: dessin, schéma, surlignement, annotation)

168. repérer les signes qui délimitent la phrase (majuscule et point)

169. tenir compte des signes de ponctuation

170. repérer et traiter les unités de sens (lire par groupe de mots) en se servant

i. de la ponctuation

ii. des indices grammaticaux (ex. : temps des verbes, marques de genre, de nombre et de personne)

171. cerner l'information importante dans les phrases

i. identifier ce dont on parle

ii. identifier les groupes de mots ou les mots-clés porteurs de sens

iii. se demander ce qui ne peut pas être enlevé (ou doit absolument rester)

172. cerner l'information importante dans les phrases plus longues ou plus complexes
i. dégager l'information principale

ii. au besoin, déplacer ou mettre en retrait un mot ou un groupe de mots

iii. établir des liens entre les divers groupes de mots et l'information principale

173. dégager le sens des expressions figées (ex. : *Couper un cheveu en quatre; Entre chien et loup*) et des proverbes (ex. : *Après la pluie, le beau temps*)

i. s'appuyer sur le contexte (ex. : illustrations, sens du paragraphe)

ii. consulter un outil de référence (ex. : dictionnaire, Internet)

174. formuler des hypothèses (prédictions) sur le contenu du texte et les réajuster

i. recourir à ses connaissances sur le sujet

ii. tenir compte d'indices fournis par le texte

175. anticiper la suite du texte à partir de ce qui précède

176. identifier les mots auxquels renvoient les mots de substitution (ex. : pronom, synonyme, mot générique).

177. identifier les relations établies dans le texte par les marqueurs de relation

178. s'appuyer sur différents indices pour dégager l'information importante d'un texte

i. indices graphiques (ex. : grosseur des lettres, caractères gras ou italiques,

ii. indices lexicaux (ex. : mots ou expressions qui attirent l'attention, mots génériques)

iii. indices sémantiques (ex. : introduction, répétitions, conclusion)

179. regrouper les éléments d'information dispersés dans le texte

i. repérer les mêmes éléments d'information à plus d'un endroit dans le texte

ii. saisir les indices annonçant des liens (ex. : intertitres, marqueurs de relation, référents des pronoms)

iii. établir des liens entre les éléments d'information éloignés

180. inférer les éléments d'information implicites à partir de divers indices

i. faire des liens entre des informations contenues dans le texte pour créer une information nouvelle

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

182). poursuivre la lecture ou effectuer des retours en arrière

183. ajuster sa vitesse de lecture (la ralentir ou l'accélérer)

184. relire un mot, une phrase ou un paragraphe

185. reformuler intérieurement ce qui a été lu (faire un rappel pour soi-même)

186. recourir à d'autres personnes

187. recourir à divers outils de référence

i. mots-étiquettes, dictionnaire mural, cartes des sons, pictogrammes, illustrations

ii. banque de stratégies

iii. schémas, graphiques, diagrammes

188. La liste n'est pas exhaustive. De plus, les textes doivent convenir à l'âge du lecteur sur le plan de la lisibilité et du sujet traité. Des textes sont suggérés pour chacun des cycles, mais cela n'exclut pas la possibilité de recourir à d'autres textes, peu importe le cycle. Ces textes peuvent être présentés sur différents supports médiatiques

189. *Livres ouverts* constitue une référence incontournable pour identifier des livres de qualité de différents genres et de différentes structures.

190. Les caractéristiques peuvent s'apparenter à celles qui sont présentées dans les connaissances liées aux caractéristiques des genres littéraires (*Apprécier des œuvres littéraires*, Connaissances A5).

191. Le dénouement peut être inclus dans la situation finale.

192. L'élève devra s'appuyer, en lecture, sur les connaissances acquises en écriture.

193. Reconnaître spontanément en contexte, c'est-à-dire percevoir rapidement un mot en utilisant le minimum d'indices graphiques nécessaires pour ne pas le confondre avec un autre mot de sens proche ou ayant des graphies semblables.

194. Pour inférer ou déduire une ou des informations qui ne sont pas données dans le texte, le lecteur doit dépasser la compréhension littérale, c'est-à-dire aller plus loin que ce qui est dit. Il doit combler les vides laissés par l'auteur en puisant dans ses connaissances sur le monde et dans ses expériences.

195. Construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences

196. dire ce qui est compris ou non

197. se remémorer l'ensemble du texte et les éléments les plus importants
198. extraire d'un texte des informations explicites
199. extraire d'un texte des informations implicites
200. extraire de plusieurs textes des informations explicites et implicites
201. traiter efficacement les éléments d'information recueillis
202. intégrer les informations nouvellement acquises
203. ajuster sa compréhension à la suite d'échanges
204. établir des liens avec d'autres textes (ex. : du même auteur, de la même collection, de la même série)
205. se construire une interprétation personnelle d'un texte
206. vérifier dans le texte s'il n'y a pas de contradiction avec l'interprétation retenue
207. explorer différentes interprétations d'un même texte en s'ouvrant aux interprétations d'autres personnes
208. défendre son interprétation personnelle
 - i. en donnant des raisons (arguments)
 - ii. en s'appuyant sur des extraits du texte (preuves)
209. négocier, au besoin, une interprétation qui fasse l'unanimité
210. confirmer, nuancer ou changer son interprétation à la suite des échanges
211. partager ses impressions à la suite de sa lecture (dire ce que l'on a aimé ou non)
212. s'identifier aux personnages (ex. : traits de caractère, valeurs, comportements)
213. s'exprimer par rapport au texte (ex. : personnages, événements, faits racontés)
 - i. dire ce que l'on en pense
 - ii. dire ce que l'on aurait changé
214. établir des liens avec ses expériences
 - i. évoquer des souvenirs
 - ii. mentionner des faits ou des anecdotes

iii. se référer à ses repères culturels (ex. : d'ordre littéraire, artistique, scientifique, géographique, historique)

215. appuyer ses réactions

- i. sur des exemples issus du texte ou des extraits
- ii. sur d'autres textes lus ou connus

216. constater la diversité des effets produits par un même texte

217. considérer les réactions d'autres personnes (ex. : commentaire, critique)

218. recourir aux textes littéraires pour

- i. le plaisir de lire et répondre à ses besoins d'évasion ou d'imaginaire
- ii. explorer le monde (voyager dans l'espace et le temps)
- iii. vivre diverses expériences par procuration (ex. : identification à un personnage)

219. recourir aux textes courants pour

- i. le plaisir de s'informer
- ii. répondre à ses questions
- iii. accomplir diverses tâches (ex. : recette, expérience, bricolage, jeu)
- iv. effectuer de la recherche sur un sujet (ex. : dinosaures, personnages célèbres)
- v. apprendre dans les autres disciplines scolaires

220. se servir des textes littéraires et courants pour

- i. acquérir des connaissances sur le monde
- ii. réaliser des projets (ex. : marionnettes, journal de classe, spectacle, exposition)
- iii. nourrir ses prises de parole
- iv. alimenter ses écrits personnels et scolaires
- v. développer sa pensée critique et créatrice
- vi. se constituer des repères culturels

221. choisir des stratégies efficaces et appropriées

222. décider de sa façon de lire (ex. : survol, lecture intégrale ou sélective)

223. se rappeler les contraintes du contexte (ex. : temps alloué, lieu, mode réponse)

224. prévoir l'utilisation des informations (activité, tâche ou projet)

225. sélectionner les éléments d'information

- i. réponses à ses questions
- ii. autres informations utiles

226. choisir un moyen de consignation (ex. : tableau, schéma, annotation)
227. recourir à des sources documentaires pertinentes (ex. : table des matières, index, fichier, catalogue, répertoires, bibliographie, banque de données)
228. recourir à des techniques de consultation (ex. : mots-clés, moteur de recherche)
i. trouver des documents de différentes sources (ex. : encyclopédies, DVD, Internet)
229. constater ses difficultés de lecture
230. reconnaître ses réussites et ses progrès
231. se donner des défis (ex. : variété de textes, longueur des textes, stratégies à expérimenter)
232. se questionner sur l'efficacité des stratégies utilisées
233. constater les apprentissages effectués sur la langue et sur sa connaissance du monde
234. constater sa progression en tant que lecteur (métacognition)
235. Pour être acceptable, une interprétation doit s'appuyer sur des données objectives du texte ou sur les connaissances du lecteur. Certains textes volontairement ambigus, comportant des vides ou des fins ouvertes, se prêtent davantage à l'interprétation. On ne doit pas confondre l'interprétation d'un texte avec le traitement des éléments implicites (inférences).
236. *Apprécier des œuvres littéraires* demande aux élèves d'acquérir diverses connaissances, non seulement en ce qui a trait aux œuvres de littérature de jeunesse, mais aussi aux auteurs, aux illustrateurs et au monde du livre.
237. Qu'elles soient lues, vues ou entendues, les œuvres considérées sollicitent l'imaginaire et le jugement critique.
238. En effet, elles (les œuvres littéraires) ne sont pas toutes d'égale valeur et, pour les apprécier, il faut pouvoir les comparer grâce à des connaissances spécifiques (ex. éléments littéraires, structure des textes, caractéristiques des genres) qui permettent de situer les œuvres en relation les unes avec les autres. (évaluation)
239. Le *processus d'appréciation* s'appuie sur le processus de lecture tripartite (compréhension – interprétation – réaction), mais il requiert également une certaine distanciation afin de permettre l'expression du jugement.

240. Pour faciliter la planification de l'enseignement à chacune des années du primaire, les tableaux présentent, dans un premier temps, les connaissances et les stratégies que les élèves doivent acquérir pour apprécier des œuvres littéraires lues, vues ou entendues.

241. Dans un deuxième temps, ils précisent l'utilisation de ces connaissances et stratégies dans des situations d'appréciation. C'est ainsi que les élèves apprendront à choisir des œuvres appropriées, à partager leurs expériences et à porter un jugement critique sur les œuvres explorées. Progressivement, ils vont acquérir, sur le monde du livre et sur les œuvres explorées, des savoirs qui feront partie de leur bagage culturel.

242. distinguer différentes sortes de livres (ex. : album, bande dessinée, dictionnaire)

243. identifier l'auteur et l'illustrateur, ou l'auteur/illustrateur s'il y a lieu (ex. : album,

244. découvrir différentes collections (ex. : pour lecteurs débutants, « premières lectures », mini-romans)

245. connaître les noms de quelques maisons d'édition (entreprises qui publient les livres pour la jeunesse)

246. constater les caractéristiques d'une collection (ex. : même présentation matérielle, mêmes champs d'intérêt, niveau de difficulté semblable)

247. identifier quelques séries (mêmes personnages, intrigues semblables)

248. repérer l'année de publication et de réimpression ou de réédition, s'il y a lieu

249. relever les éléments de la page couverture (ex. : titre, auteur, illustrateur, maison d'édition, collection)

250. relever les éléments de la quatrième de couverture (ex. : résumé, photo, courte biographie de l'auteur, extrait)

251. repérer les divisions du livre (ex. : sections, chapitres, sous-titres, intertitres)

252. repérer les pages de garde (feuilles placées au début et à la fin du livre)

253. repérer dans les pages de garde la dédicace (à qui le livre rend hommage)

254. distinguer différents formats (ex. : album, livre, livre géant, livre de poche)

255. constater la diversité des formes (ex. : rectangulaire, carrée, accordéon)
256. comparer la page couverture et la quatrième de couverture de différents livres
257. constater la variété des *mises en page* (ex. : texte/image, page de droite/page de gauche, fond de page)
258. reconnaître les choix *typographiques* (ex. : caractères en capitales, script, italique, normaux ou gras; écriture manuelle simulée, usage de la couleur)
259. constater l'emploi de différents *procédés artistiques* (ex. : dessin, peinture, collage, gravure, photo)
260. relever les éléments de la présentation qui dénotent une forme d'originalité (ex. : illustration, typographie, format)
261. découvrir une variété d'œuvres provenant du Québec
262. découvrir des œuvres du patrimoine littéraire d'ici et d'ailleurs (ex. : contes, légendes, fables)
263. découvrir des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse
264. dégager quelques caractéristiques de la *comptine* (ex. : jeux de sonorités, création et répétition de mots, rythme)
265. dégager quelques caractéristiques de la *chanson* (ex. : refrain, couplet, sonorités)
266. dégager quelques caractéristiques du *poème* (ex. : rime, mots imagés, rythme, sonorités, répétition)
267. dégager quelques caractéristiques de la *bande dessinée* (ex. : vignettes, dialogues dans des bulles, personnage central ou héros, relations texte/image, ellipses, onomatopées)
268. dégager quelques caractéristiques du *mini-roman* (ex. : récit peu élaboré découpé en courts chapitres; texte aéré, gros caractères)
269. dégager quelques caractéristiques de la *légende* (ex. : temps plus ou moins précis, personnages historiques, explication de phénomènes, exploits amplifiés)

270. dégager quelques caractéristiques de la *fable* (ex. : court récit en vers ou en prose, mettant en scène des animaux, renversement de la situation initiale, morale)

271. dégager quelques caractéristiques du *roman* (ex. : récit imaginaire, assez long, personnages et événements dans un cadre déterminé, présenté en chapitres)

272. découvrir différentes catégories de *romans* (ex. : réaliste, fantastique, de science fiction, d'aventures, policier, historique)

273. constater diverses manières de traiter un même *thème* (ex. : pour l'amitié : aventures, échange de lettres, témoignage, journal intime, dialogues)

274. constater diverses manières de traiter et de lier les *sous-thèmes* qui sont présentés

275. relever les ressemblances et les différences dans la façon de présenter les personnages (ex. : le loup dans différents albums; le détective dans des romans policiers)

276. constater les différentes façons d'indiquer le *temps* ou les moments où se déroule l'histoire (ex. : heure, journée, saison, époque)

277. constater les différentes façons d'identifier les *lieux* où se déroulent les événements (ex. : mention, description, carte)

278. comparer différentes façons de mener une intrigue² (ex. : déroulement, rebondissements, tension, effet de surprise)

279. constater les différentes façons dont les événements peuvent être organisés (*séquence des événements*) et l'effet sur l'histoire racontée

280. constater la répétition d'une caractéristique particulière dans différentes œuvres (ex. : procédé, structure, sorte d'illustration)

281. s'ouvrir à l'expérience littéraire (ex. : animation du livre, heure du conte)

282. établir des liens avec ses expériences de lecture, d'écoute ou de visionnement

283. témoigner de ses préférences envers certaines œuvres

284. participer activement à diverses expériences littéraires (ex. : cercle de lecture, rencontre avec un auteur)

285. prendre conscience des émotions ressenties ou des sentiments éprouvés au contact des œuvres (ex. : plaisir, surprise, peur)

286. relier les œuvres entre elles (mise en réseaux)

287. regrouper les œuvres semblables (ex. : thème, auteur, illustrateur, collection, genre)

i. constater des ressemblances entre des œuvres

ii. constater des différences entre des œuvres

iii. constater les variantes d'une œuvre (ex. : transformation des personnages, des lieux, de l'histoire; transposition d'un conte en bande dessinée ou d'un roman en film)

iv. dégager l'originalité d'une œuvre

288. Le site *Livres ouverts* constitue une référence incontournable pour identifier des œuvres du patrimoine littéraire ou des œuvres contemporaines marquantes.

289. Ensemble des événements, des faits, des actions qui forment la trame de l'histoire ou du récit.

290. prendre appui sur

i. ses goûts et ses champs d'intérêt (ex. : illustration, collection, auteur, thème)

ii. ses connaissances sur les auteurs, les illustrateurs, les genres

291. noter ses préférences pour certains auteurs ou certaines collections

292. participer à l'élaboration d'un répertoire collectif

293. garder des traces de ses choix pour suivre sa propre évolution

294. consulter différentes publications liées au monde du livre pour la jeunesse (ex. : encarts publicitaires, affiches promotionnelles, sites Internet, magazines, catalogues des maisons d'édition)

295. développer sa sensibilité à la langue (ex. : expression imagée, jeu de sonorité)

296. s'exprimer et communiquer à propos d'œuvres lues, vues ou entendues

297. s'inspirer, à l'oral et à l'écrit, des œuvres lues, vues ou entendues (ex. : idées, organisation du texte, structure de phrase, vocabulaire).

298. intégrer des éléments issus des œuvres lues, vues ou entendues dans les projets réalisés en français et dans les autres disciplines

299. se construire une culture littéraire

300. recourir à un vocabulaire approprié pour parler du monde du livre et de la littérature

301 appliquer des critères d'appréciation liés

i. à des éléments littéraires (ex. : thème, sous-thème, séquence des événements, valeur, expression, jeu de sonorités et figure de style)

ii. à quelques caractéristiques des genres littéraires

302. donner son opinion sur une œuvre lue, vue ou entendue à partir de ses premières impressions (ex. : *C'est un bon livre.*)

303 commenter divers aspects d'une œuvre (ex. : le format convient à de jeunes lecteurs; les illustrations complètent le texte)

303 identifier les forces et les faiblesses d'une œuvre à l'aide d'exemples pertinents

304). évaluer une œuvre en la comparant à d'autres œuvres semblables et préciser les raisons pour lesquelles une œuvre est meilleure ou moins bonne qu'une autre (ex. : originalité, vraisemblance, intrigue)

305 recommander ou déconseiller une œuvre pour différentes raisons

306 sélectionner des œuvres pour un événement (ex. : exposition, prix, palmarès)

307 sélectionner des œuvres pour d'autres personnes (ex. : élèves du préscolaire, amateurs de sport, parents, correspondants)

308). constater la diversité des jugements émis sur une même œuvre

309. constater la diversité des critères utilisés pour porter un jugement

310. comparer son appréciation avec celle d'autres personnes

i. à l'oral (ex. : causerie, discussion, cercle de lecture)

ii. à l'écrit (ex. : fiches d'appréciation, journal dialogué, blogues)

311 défendre son appréciation en s'appuyant sur des critères et des exemples pertinents (ex. : mini-débat)

312. confirmer son appréciation grâce à l'avis d'autres personnes (ex. : critiques dans les magazines ou sur Internet)

313. revoir ou nuancer son appréciation à la suite d'échanges

314. supports médiatiques auxquels il est possible de recourir

- Livres variés (ex. : album, bande dessinée, recueil, livre, encyclopédie, annuaire, grammaire, dictionnaire, manuel scolaire)
- Carnet, catalogue, journal, revue, magazine
- Vidéogramme, film, documentaire, émission télévisuelle ou radiophonique
- Disque, vidéodisque, cédérom, logiciel, audiocassette, vidéocassette
- Pièce de théâtre, récital, spectacle
- Carte de souhaits ou de remerciements, lettre, dépliant, calendrier artistique, affiche
- Encart publicitaire, agenda, contenant, carton d'emballage, étiquette
- Atlas, globe terrestre, carte géographique
- Panneau publicitaire, babillard, photographie, peinture, sculpture, mobile
- Cahier de règlements, dépliant, fiche technique
- Forum de discussion, site Internet, courriel

315. Participation à des activités qui mettent en évidence la création (ex. : atelier d'écriture, carnet de poésie, journal personnel, concours littéraire)

ANNEXE C : RÉPARTITION DES ÉNONCÉS DU PROGRAMME DE FORMATION ET DE LA PROGRESSION DES APPRENTISSAGES AU PRIMAIRE EN LIEN AVEC LES COMPOSANTES DE LECTURE DE LA GRILLE LOUIS(2015)

Niveau de représentation suivant le modèle de Kintsch	composantes	Critères d'observation,	Nombre d'énoncés
	Identification des mots	<p>Enseignement de la reconnaissance globale des mots</p> <p>Enseignement des correspondances graphèmes/phonèmes;</p> <p>23 Au début du premier cycle, l'élève reconnaît généralement un certain nombre de mots et de logos présents dans son environnement immédiat.</p> <p>24. Il s'approprie des stratégies de reconnaissance et d'identification de mots</p> <p>70. Dès le début du premier cycle, l'élève apprécie les histoires qu'on lui raconte ou qu'on lui lit et il se montre sensible au choix des mots et des sonorités.</p> <p>93. Apprendre à lire se poursuit durant toute la vie, mais c'est au primaire que des bases solides doivent être ancrées. Les élèves y apprennent, notamment, à reconnaître des mots et des groupes de mots,</p> <p>132. repérer les jeux de sonorité (ex. : rime, allitération, onomatopée, répétition)</p> <p>150. Noms des lettres de l'alphabet et</p>	10

		<p>des signes orthographiques</p> <p>155 Principe alphabétique et combinatoire (règles d'assemblage des relations lettres-sons)</p> <p>164 identifier, en contexte, les mots nouveaux (inconnus à l'oral et à l'écrit) et leur donner du sens en utilisant plusieurs indices et sources d'information</p> <p>ii. correspondances graphophonologiques (lettres/sons) et première syllabe du mot</p> <p>iii. mots avant et après</p> <p>iv. décodage (par lettres ou par syllabes)</p> <p>193. Reconnaître spontanément en contexte, c'est-à-dire percevoir rapidement un mot en utilisant le minimum d'indices graphiques nécessaires pour ne pas le confondre avec un autre mot de sens proche ou ayant des graphies semblables</p> <p>295. développer sa sensibilité à la langue (ex. : expression imagée, jeu de sonorité)</p>	
	Fluidité	<p>Lecture par groupe de mots, Expressivité</p> <p>170. repérer et traiter les unités de sens (lire par groupe de mots) en se servant</p> <p>i. de la ponctuation</p> <p>ii. des indices grammaticaux (ex. : temps des verbes, marques de genre, de nombre et de personne)</p>	1

	Vocabulaire	<p>Sens des mots, familles de mots, synonymie, antonymie, champs lexicaux, etc.</p> <p>135. constater le sens de l'emploi des principaux temps verbaux (présent, passé, futur)</p> <p>136. constater le sens des principaux marqueurs de relation</p> <p>i. <i>et, ou, puis</i></p> <p>ii. <i>d'abord, ensuite, enfin, après, premièrement, finalement</i></p> <p>iii. <i>hier, demain, le lendemain, lorsque, quand, avant de, pendant que, au cours de</i></p> <p>iv. <i>parce que, puisque, car, à cause de</i></p> <p>v. <i>ainsi, donc, enfin, pour cette raison</i></p> <p>vi. <i>c'est-à-dire, par exemple, soit</i></p> <p>vii. <i>mais, cependant, par contre, contrairement à, pourtant</i></p> <p>147– Mots variés, corrects, précis, évocateurs liés aux thèmes abordés en français et dans les autres disciplines</p> <p>148– Termes utilisés pour consulter des outils de référence (ex. : index, table des matières, mots-clés, bibliographie, fichier)</p> <p>149 Termes liés au monde du livre et de la littérature (ex. : auteur, illustrateur, livre, recueil, chapitre, page de garde, couverture, quatrième de couverture, collection, éditeur, année de publication, dédicace)</p> <p>151. Vocabulaire visuel constitué de mots fréquents et utiles</p> <p>152. Familles de mots</p>	18
--	-------------	--	----

		<p>53. Formation des mots (base, préfixe, suffixe)</p> <p>154. Formation des temps de verbes (radical + terminaisons)</p> <p>156. Expressions figées, expressions régionales, expressions courantes, sens commun et sens figuré des mots</p> <p>157. Termes liés à la construction des concepts grammaticaux et à utiliser en situation de travail sur la langue :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nom (commun/propre), déterminant - Pronom, verbe, adjectif - Adverbe, préposition <p>158. Utilisation de l'orthographe conforme à l'usage</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formes de 3000 mots fréquents : - 500 mots - 1000 mots - 1500 mots <p>159. Marques du genre et du nombre des noms et des adjectifs inclus dans ces mots fréquents</p> <p>160. Majuscule en début de phrase et aux noms propres</p> <p>161 repérer les mots qui servent à poser des questions (ex. : est-ce que, qui est-ce qui, qu'est-ce qui, quel/quelle, quand, comment, pourquoi, qui, quoi)</p> <p>1. Reconnaissance et identification des mots d'un texte</p> <p>162. reconnaître instantanément (sans analyse) les mots fréquents et utiles, connus à l'oral et à l'écrit</p> <p>i .mots souvent répétés sur des affiches</p>	
--	--	---	--

		<p>ou étiquettes (ex. : prénoms des élèves, mots désignant des objets étiquetés dans la classe, mots des textes travaillés en classe, jeux d'association)</p> <p>ii. mots les plus fréquents de la langue française</p> <p>iii. mots ou groupes de mots qui reviennent souvent dans un texte</p> <p>163 . identifier les mots, connus à l'oral mais non à l'écrit, à partir d'une combinaison de moyens ou d'indices</p> <p>i. sens à partir du contexte</p> <p>ii. sens de la phrase et ordre des mots dans la phrase</p> <p>iii. illustrations</p> <p>iv. décodage (par lettres ou par syllabes)</p> <p>v. outils de référence (ex. : dictionnaire mural, affiches, abécédaire, pictogrammes, cartes de sons)</p> <p>164 identifier, en contexte, les mots nouveaux (inconnus à l'oral et à l'écrit) et leur donner du sens en utilisant plusieurs indices et sources d'information</p> <p>i. illustrations</p> <p>iv. sens global de la phrase ou du texte pour anticiper le mot à vérifier par la suite</p> <p>v. autres indices (ex. : base, préfixe, suffixe, marques de genre, de nombre ou de personne)</p> <p>vi. sources externes (ex. : dictionnaire, lexique, glossaire)</p>	
	Compréhension littérale	<p>Repérer les informations explicites du texte</p> <p>4. Pour lire efficacement, il importe que l'élève puisse comprendre les textes et utiliser les éléments d'information qu'ils</p>	47

		<p>contiennent</p> <p>7. Dans cette optique, la construction de la compréhension est un processus actif et dynamique qui s'appuie, certes, sur la prise d'indices</p> <p>12. Pour s'approprier le contenu d'un texte, il faut que l'élève soit en mesure d'exploiter l'information,</p> <p>28. Il expérimente alors l'étude de textes destinés à lui fournir des renseignements ou des explications précises.</p> <p>39. Il dégage la plupart des éléments d'information explicites contenus dans un ou plusieurs courts textes pour répondre à diverses intentions de lecture. Afin de comprendre les textes qu'il lit, l'élève a recours aux stratégies apprises.</p> <p>42. Dans des textes qui présentent pour lui un défi raisonnable, l'élève comprend les éléments d'information formulés de façon explicite</p> <p>62. Il doit être placé en situation d'explorer la richesse des œuvres du Québec et d'ailleurs, de se les approprier,</p> <p>Progression des apprentissages</p> <p>94. à traiter des phrases, des paragraphes et des textes (93. Apprendre à lire se poursuit durant toute la vie, mais c'est au primaire que des bases solides doivent être ancrées. Les élèves y apprennent, notamment, à reconnaître des mots et des groupes de mots,)</p> <p>39 101. dégager quelques caractéristiques de textes qui <i>racontent</i></p>	
--	--	---	--

		<p>i. album, conte, court récit ii. mini-roman, bande dessinée, légende, fable, témoignage, anecdote, faits divers iii. roman, reportage</p> <p>102. dégager quelques caractéristiques de textes qui <i>décrivent</i> i. liste, menu, itinéraire ii. notice informative (ex. : accompagnant les œuvres d'une exposition) iii. description (ex. : personnage, objet, lieu) iv. compte rendu, rapport d'observation</p> <p>104. dégager quelques caractéristiques de textes qui <i>précisent</i> des « comment faire » i. consignes de travail ou d'action ii. marche à suivre, mode d'emploi, règles de jeux, conseils, suggestions iii. notice de montage ou de fabrication, instructions, protocole expérimental, plan technique</p> <p>105. dégager quelques caractéristiques de textes qui <i>visent à convaincre</i> ou à <i>faire agir</i> i. règlements, règles de vie ii. message publicitaire, affiche promotionnelle, invitation, petite annonce iii. texte d'opinion, critique</p> <p>106. dégager quelques caractéristiques de textes qui <i>mettent en évidence</i> le choix des mots, des images et des sonorités i. comptine, charade, devinette, poème, chanson ii. calligramme, acrostiche, proverbe, ii. dicton, rebus, slogan, message publicitaire</p>	
--	--	---	--

		<p>iii. monologue</p> <p>107. dégager quelques caractéristiques de textes qui <i>comportent des interactions verbales</i></p> <p>i. bande dessinée, saynète, pièce de théâtre</p> <p>ii. clavardage, entretien, échange questions/réponses</p> <p>108. dégager quelques caractéristiques de textes qui illustrent des informations ou des idées</p> <p>i. tableau, schéma, diagramme, plan, carte sémantique</p> <p>ii. caricature, murale, maquette, croquis commenté</p> <p>109. dégager quelques caractéristiques de textes qui <i>servent d'outils de référence</i></p> <p>i. imagier, banque de mots avec pictogrammes, abécédaire, dictionnaire visuel</p> <p>ii. dictionnaire usuel, lexique, code grammatical, tableau de conjugaison, outil de consultation élaboré collectivement, catalogue</p> <p>iii. fiche bibliographique, annuaire, glossaire, banque de données, grammaire adaptée, dictionnaires (analogique, de synonymes, d'antonymes, de rimes, d'expressions figées et de proverbes)</p> <p>126. identifier le temps et les lieux d'un récit</p> <p>i. mentionnés de façon explicite</p> <p>168. repérer les signes qui délimitent la phrase (majuscule et point)</p> <p>169. tenir compte des signes de</p>	
--	--	--	--

		<p>ponctuation</p> <p>52 173. dégager le sens des expressions figées (ex. : <i>Couper un cheveu en quatre; Entre chien et loup</i>) et des proverbes (ex. : <i>Après la pluie, le beau temps</i>)</p> <p>i. s'appuyer sur le contexte (ex. : illustrations, sens du paragraphe)</p> <p>ii. consulter un outil de référence (ex. : dictionnaire, Internet)</p> <p>177. identifier les relations établies dans le texte par les marqueurs de relation</p> <p>179. regrouper les éléments d'information dispersés dans le texte</p> <p>i. repérer les mêmes éléments d'information à plus d'un endroit dans le texte</p> <p>ii. saisir les indices annonçant des liens (ex. : intertitres, marqueurs de relation, référents des pronoms)</p> <p>iii. établir des liens entre les éléments d'information éloignés</p> <p>264 .dégager quelques caractéristiques de la <i>comptine</i> (ex. : jeux de sonorités, création et répétition de mots, rythme)</p> <p>265. dégager quelques caractéristiques de la <i>chanson</i> (ex. : refrain, couplet, sonorités)</p> <p>266.dégager quelques caractéristiques du <i>poème</i> (ex. : rime, mots imagés, rythme, sonorités, répétition)</p> <p>267.dégager quelques caractéristiques de la <i>bande dessinée</i> (ex. : vignettes, dialogues dans des bulles, personnage central ou héros, relations texte/image, ellipses, onomatopées)</p>	
--	--	---	--

		<p>268. dégager quelques caractéristiques du <i>mini-roman</i> (ex. : récit peu élaboré découpé en courts chapitres, texte aéré, gros caractères)</p> <p>269. dégager quelques caractéristiques de la <i>légende</i> (ex. : temps plus ou moins précis, personnages historiques, explication de phénomènes, exploits amplifiés)</p> <p>270. dégager quelques caractéristiques de la <i>fable</i> (ex. : court récit en vers ou en prose, mettant en scène des animaux, renversement de la situation initiale, morale)</p> <p>271. dégager quelques caractéristiques du <i>roman</i> (ex. : récit imaginaire, assez long, personnages et événements dans un cadre déterminé, présenté en chapitres)</p> <p>272. découvrir différentes catégories de <i>romans</i> (ex. : réaliste, fantastique, de science fiction, d'aventures, policier, historique)</p> <p>300. recourir à un vocabulaire approprié pour parler du monde du livre et de la littérature</p> <p>301. appliquer des critères d'appréciation liés</p> <p>i. à des éléments littéraires (ex. : thème, sous-thème, séquence des événements, valeur, expression, jeu de sonorités et figure de style)</p> <p>ii. à quelques caractéristiques des genres littéraires</p> <p>198. extraire d'un texte des informations</p>	
--	--	---	--

		<p>explicites</p> <p>200. extraire de plusieurs textes des informations explicites</p> <p>201 traiter efficacement les éléments d'information recueillis</p> <p>273. constater diverses manières de traiter un même <i>thème</i> (ex. : pour l'amitié : aventures, échange de lettres, témoignage, journal intime, dialogues)</p> <p>274. constater diverses manières de traiter et de lier les <i>sous-thèmes</i> qui sont présentés</p> <p>275. relever les ressemblances et les différences dans la façon de présenter les personnages (ex. : le loup dans différents albums; le détective dans des romans policiers)</p> <p>276. constater les différentes façons d'indiquer le <i>temps</i> ou les moments où se déroule l'histoire (ex. : heure, journée, saison, époque)</p> <p>277. constater les différentes façons d'identifier les <i>lieux</i> où se déroulent les événements (ex. : mention, description, carte)</p> <p>278. comparer différentes façons de mener une intrigue² (ex. : déroulement, rebondissements, tension, effet de surprise)</p> <p>279. constater les différentes façons dont les événements peuvent être organisés (<i>séquence des événements</i>) et l'effet sur l'histoire racontée</p>	
--	--	--	--

		<p>280. constater la répétition d'une caractéristique particulière dans différentes œuvres (ex. : procédé, structure, sorte d'illustration)</p> <p>287. regrouper les œuvres semblables (ex. : thème, auteur, illustrateur, collection, genre)</p> <p>i. constater des ressemblances entre des œuvres</p> <p>ii. constater des différences entre des œuvres</p> <p>iii. constater les variantes d'une œuvre (ex. : transformation des personnages, des lieux, de l'histoire; transposition d'un conte en bande dessinée ou d'un roman en film)</p> <p>iv. dégager l'originalité d'une œuvre</p>	
	<p>Connaissances Antérieures</p>	<p>Activation des connaissances Antérieures Questions qui précèdent le texte</p> <p>i. recourir à ses connaissances sur le sujet</p> <p>18. Les textes qu'il lit touchent des sujets variés liés aux disciplines scolaires et aux domaines généraux de formation et ils présentent un défi raisonnable, en suscitant son intérêt sans toutefois le décourager.</p> <p>21. Au premier cycle, il profite également de toutes les occasions de lire pouvant se rattacher à la science et à la technologie, de même qu'à l'univers social, pour construire les concepts de base requis par ces disciplines et acquérir leur vocabulaire spécifique.</p>	49

		<p>29. Pour s'en approprier le contenu ou pour y réagir, il mobilise, outre les stratégies qu'il a apprises, un certain nombre de connaissances sur le fonctionnement de la langue et l'organisation des textes</p> <p>37 Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture</p> <p>51. Elle (La fréquentation régulière d'œuvres) enrichit la langue et les connaissances générales de l'élève en plus d'alimenter son imaginaire</p> <p>53. Il se construit ainsi un réseau de repères culturels qu'il enrichit au cours d'expériences diversifiées et au contact d'autrui</p> <p>66. Il doit donc être amené à découvrir des auteurs et des illustrateurs ainsi que la diversité des genres, des sujets et des styles d'écriture.</p> <p>74 Vers la fin du primaire, il connaît un grand nombre d'œuvres littéraires et il s'intéresse aux personnes qui écrivent des romans pour les jeunes, des chansons, des poèmes ou des pièces de théâtre. Il connaît aussi plusieurs auteurs ainsi que des artistes issus du monde du théâtre ou de la musique, puisque le domaine des arts apparaît souvent lié au monde littéraire. Dans différents contextes, il fait valoir ses découvertes et ses préférences en suggérant des projets ou en s'engageant volontiers dans les activités qui lui sont proposées</p> <p>80. À la fin du premier cycle, l'élève</p>	
--	--	---	--

		<p>connait quelques œuvres littéraires à sa portée. Il parle volontiers des œuvres qu'il a lues, vues ou entendues et il s'en inspire parfois pour alimenter divers projets.</p> <p>82. Il intègre divers éléments associés aux œuvres lues, vues ou entendues, dans les projets qu'il réalise en français et dans les autres disciplines.</p> <p>92. Pour apprendre à <i>Lire des textes variés</i>, les élèves doivent acquérir des connaissances et des stratégies se rapportant aux textes littéraires et courants présentés sur différents supports (imprimés, électroniques, multimédias).</p> <p>97. Pour donner du sens à ce qu'ils lisent, les élèves ont besoin de connaissances sur la langue (ex. : vocabulaire, structure des textes et des phrases, genres de textes, éléments littéraires) et sur le monde qui les entoure</p> <p>98. Ils doivent également être en contact avec des textes de plus en plus complexes et apprendre à recourir à des stratégies efficaces. Tout comme les connaissances, les stratégies doivent être acquises progressivement et souvent rappelées avant d'être utilisées spontanément et à bon escient.</p> <p>178. s'appuyer sur différents indices pour dégager l'information importante d'un texte</p> <p>i. indices graphiques (ex. : grosseur des lettres, caractères gras ou italiques, ii. indices lexicaux (ex. : mots ou</p>	
--	--	--	--

		<p>expressions qui attirent l'attention, mots génériques) iii. indices sémantiques (ex. : introduction, répétitions, conclusion)</p> <p>79. Utiliser les stratégies et les connaissances requises par la situation d'appréciation</p> <p>71. Déjà, à la littérature pour la jeunesse occupe une place importante dans sa vie. Il participe à diverses activités associées au monde du livre : animation, publication scolaire, écoute de poèmes, comptines ou chansons, exposition, récital, pièce de théâtre, rencontre avec un auteur ou un illustrateur.</p> <p>133. repérer les expressions imagées et autres figures de styles i. comparaison ii. mot-valise (ex. : animots, coucouturière) iii. inversion iv. métaphore</p> <p>138. repérer les mots ou les groupes de mots qui servent à marquer la négation i. <i>ne... pas, n'... pas</i> ii. <i>ne... jamais, ne... plus, ne... rien</i> iii. <i>aucun/aucune, personne ne, rien ne</i></p> <p>139 • Reconnaissance et utilisation des groupes qui constituent la phrase – Groupe sujet, groupe du verbe (groupe verbal) – Groupe complément de phrase</p> <p>140 • Reconnaissance et utilisation de plusieurs types et formes de phrases – Types déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif</p>	
--	--	--	--

		<p>– Formes positive et négative</p> <p>141. Recours à la ponctuation</p> <ul style="list-style-type: none"> – Point – Point d’interrogation, point d’exclamation – Virgule (dans les énumérations, pour encadrer ou isoler un groupe de mots, pour juxtaposer des phrases ou des groupes de mots) <p>142• Reconnaissance et utilisation des fonctions syntaxiques</p> <ul style="list-style-type: none"> – Sujet – Groupe du verbe - Attribut - Complément de verbe (direct et indirect) – Complément de phrase <p>143• Accords dans la phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> – Sujet/verbe (accord du verbe en nombre et en personne avec son pronom-sujet ou son groupe-sujet transformé en pronom) <p>144 Marques de la conjugaison des verbes inclus dans les mots fréquents aux modes et temps utilisés à l’écrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Indicatif présent, passé composé, futur simple, imparfait, conditionnel présent; subjonctif présent - Finales -s ou -x des verbes accordés avec TU - Finales -ons des verbes accordés avec NOUS - Finales -ez des verbes accordés avec VOUS - Finales -e, -s, -ai, -x des verbes accordés avec JE - Finales -e, -a, -d, -t des verbes accordés avec ON, IL, ELLE 	
--	--	--	--

		<p>- Finales -nt des verbes accordés avec ILS, ELLES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Passé simple avec IL, ELLE, ON, ILS, ELLES– Impératif présent - Participe présent et passé - Sujet/attribut (accord de l'attribut avec le sujet) - Sujet/participe passé employé avec l'auxiliaire être <p>145• Reconnaissance et utilisation du groupe du nom</p> <ul style="list-style-type: none"> - Groupe du nom (groupe nominal) - Nom précédé d'un déterminant - Nom seul ou pronom - Tout ce qui peut compléter le nom <p>146. Accords dans le groupe du nom</p> <ul style="list-style-type: none"> - (Déf. + Nom) - (Déf. + Nom + Adj.), (Déf. + Adj. + Nom) - Fonctionnement des accords en genre et en nombre des noms et des adjectifs (y compris les participes passés employés comme adjectifs) <p>192. L'élève devra s'appuyer, en lecture, sur les connaissances acquises en écriture.</p> <p>220. se servir des textes littéraires et courants pour</p> <p>i. acquérir des connaissances sur le monde</p> <p>236. <i>Apprécier des œuvres littéraires</i> demande aux élèves d'acquérir diverses connaissances, non seulement en ce qui a trait aux œuvres de littérature de jeunesse, mais aussi aux auteurs, aux illustrateurs et au monde du livre.</p>	
--	--	--	--

		<p>242. distinguer différentes sortes de livres (ex. : album, bande dessinée, dictionnaire)</p> <p>243. identifier l'<i>auteur</i> et l'<i>illustrateur</i>, ou l'<i>auteur/illustrateur</i> s'il y a lieu (ex. : album,</p> <p>244. découvrir différentes <i>collections</i> (ex. : pour lecteurs débutants, « premières lectures », mini-romans)</p> <p>245 .connaître les noms de quelques <i>maisons d'édition</i> (entreprises qui publient les livres pour la jeunesse)</p> <p>246 .constater les caractéristiques d'une <i>collection</i> (ex. : même présentation matérielle, mêmes champs d'intérêt, niveau de difficulté semblable)</p> <p>247. identifier quelques <i>séries</i> (mêmes personnages, intrigues semblables)</p> <p>248. repérer l'<i>année de publication</i> et de <i>réimpression</i> ou de <i>réédition</i>, s'il y a lieu</p> <p>249. relever les éléments de la <i>page couverture</i> (ex. : titre, auteur, illustrateur, maison d'édition, collection)</p> <p>250. relever les éléments de la <i>quatrième de couverture</i> (ex. : résumé, photo, courte biographie de l'auteur, extrait)</p> <p>251. repérer les divisions du livre (ex. : sections, chapitres, sous-titres, intertitres)</p> <p>117 252. repérer les <i>pages de garde</i> (feuilles placées au début et à la fin du livre)</p>	
--	--	---	--

		<p>253. repérer dans les pages de garde la <i>dédicace</i> (à qui le livre rend hommage)</p> <p>254. distinguer différents <i>formats</i> (ex. : album, livre, livre géant, livre de poche)</p> <p>255. constater la diversité des formes (ex. : rectangulaire, carrée, accordéon)</p> <p>256. comparer la page couverture et la quatrième de couverture de différents livres</p> <p>257. constater la variété des <i> mises en page</i> (ex. : texte/image, page de droite/page de gauche, fond de page)</p> <p>258. reconnaître les choix <i>typographiques</i> (ex. : caractères en capitales, script, italique, normaux ou gras; écriture manuelle simulée, usage de la couleur)</p> <p>259. constater l'emploi de différents <i>procédés artistiques</i> (ex. : dessin, peinture, collage, gravure, photo)</p> <p>260. relever les éléments de la présentation qui dénotent une forme d'originalité (ex. : illustration, typographie, format)</p> <p>261. découvrir une variété d'œuvres provenant du Québec</p> <p>262. découvrir des œuvres du patrimoine littéraire d'ici et d'ailleurs (ex. : contes, légendes, fables)</p> <p>263. découvrir des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse</p>	
--	--	--	--

		<p>290. prendre appui sur ii. ses connaissances sur les auteurs, les illustrateurs, les genres</p> <p>130 300. recourir à un vocabulaire approprié pour parler du monde du livre et de la littérature</p>	
Base texte	Inférences locales	<p>Comprendre les informations implicites du texte</p> <p>48. Elle (Connaissance d'œuvres de qualité) enrichit la langue et les connaissances générales de l'élève en plus d'alimenter son imaginaire,</p> <p>59. Il doit être placé en situation d'explorer la richesse des œuvres du Québec et d'ailleurs, de se les approprier,</p> <p>124. identifier le temps et les lieux d'un récit ii. mentionnés de façon implicite</p> <p>173. extraire d'un texte des informations implicites</p> <p>174. extraire de plusieurs textes des informations implicites</p>	7

	<p>17. Dans cette optique, la construction de la compréhension est un processus actif et dynamique qui s'appuie, certes, sur la prise d'indices</p> <p>26. Il expérimente alors l'étude de textes destinés à lui fournir des renseignements ou des explications précises. Questions de compréhension</p>	
Inférences causales	<p>comprendre des informations permettant d'établir des liens de causalité entre deux éléments du texte.</p> <p>Progression des apprentissages</p> <p>103. dégager quelques caractéristiques de textes qui <i>expliquent</i></p> <ul style="list-style-type: none"> i. docufiction ii. albums documentaires iii. article d'encyclopédie, de magazine et de revue iv. reportage, nouvelle journalistique <p>178. établir des liens avec d'autres textes (ex. : du même auteur, de la même collection, de la même série)</p>	2
Inférences lexicales	<p>Trouver le sens des mots en se servant du contexte</p> <p>173. dégager le sens des expressions figées (ex. : <i>Couper un cheveu en quatre; Entre chien et loup</i>) et des proverbes (ex.</p>	2

		<p>: <i>Après la pluie, le beau temps</i>) i. s'appuyer sur le contexte (ex. : illustrations, sens du paragraphe) ii. consulter un outil de référence (ex. : dictionnaire, Internet)</p> <p>identifier les groupes de mots ou les mots-clés porteurs de sens iii. se demander ce qui ne peut pas être enlevé (ou doit absolument rester</p>	
	<p>Inférences logiques</p>	<p>Comprendre les informations qui découlent du texte</p> <p>36. Il dégage la plupart des éléments d'information explicites contenus dans un ou plusieurs courts textes pour répondre à diverses intentions de lecture. Afin de comprendre les textes qu'il lit, l'élève a recours aux stratégies apprises.</p> <p>39. Dans des textes qui présentent pour lui un défi raisonnable, l'élève comprend les éléments d'information formulés de façon explicite</p> <p>43. et parfois ceux qui sont implicites (Dans des textes qui présentent pour lui un défi raisonnable, l'élève comprend les éléments d'information formulés de façon explicite)</p> <p>124. identifier le temps et les lieux d'un récit ii. mentionnés de façon implicite</p> <p>155. regrouper les éléments d'information dispersés dans le texte i. repérer les mêmes éléments d'information à plus d'un endroit dans le texte ii. saisir les indices annonçant des liens</p>	<p>9</p>

	<p>(ex. : intertitres, marqueurs de relation, référents des pronoms)</p> <p>iii. établir des liens entre les éléments d'information éloignés</p> <p>168. Pour inférer ou déduire une ou des informations qui ne sont pas données dans le texte, le lecteur doit dépasser la compréhension littérale, c'est-à-dire aller plus loin que ce qui est dit. Il doit combler les vides laissés par l'auteur en puisant dans ses connaissances sur le monde et dans ses expériences.</p> <p>180. inférer les éléments d'information implicites à partir de divers indices i. faire des liens entre des informations contenues dans le texte pour créer une information nouvelle</p> <p>199. extraire d'un texte des informations implicites</p> <p>200. et implicites (extraire de plusieurs textes des informations explicites et implicites)</p>	
Idée principale	<p>Dégager les informations importantes</p> <p>171. cerner l'information importante cerner l'information importante dans les phrases i. identifier ce dont on parle ii. identifier les groupes de mots ou les mots-clés porteurs de sens iii. se demander ce qui ne peut pas être enlevé (ou doit absolument rester)</p> <p>172. cerner l'information importante dans les phrases plus longues ou plus complexes i. dégager l'information principale ii. au besoin, déplacer ou mettre en retrait</p>	2

		un mot ou un groupe de mots	
	Résumé	<p>Se rappeler l'essentiel d'un texte Ou rédiger un texte qui résume l'essentiel</p> <p>153 197. se remémorer l'ensemble du texte et les éléments les plus importants</p>	1
	Référent	<p>Anaphore Exercices ou questions de compréhension</p> <p>154 176. identifier les mots auxquels renvoient les mots de substitution (ex. : pronom, synonyme, mot générique).</p> <p>155 137. repérer les mots ou les groupes de mots qui en remplacent d'autres (reprise de l'information à l'aide de termes substitués)</p> <p>i. pronom ii. synonyme iii. mot générique</p>	2
Modèle de situation	Métacognition	<p>Stratégies pouvant permettre aux élèves de résoudre leurs problèmes de compréhension</p> <p>6. Bien qu'elle soit une expérience solitaire au départ, toute lecture bénéficie de l'apport d'autres personnes lorsqu'il s'agit d'accroître sa compréhension ou d'explorer diverses interprétations possibles.</p> <p>11. Il peut aussi utiliser l'information qu'il y a trouvée pour alimenter ses propres écrits ou pour effectuer diverses tâches (.10 Qu'il s'agisse d'un texte de fiction ou d'un documentaire)</p>	94

		<p>13. d'exercer son jugement critique, de mettre en œuvre sa pensée créatrice</p> <p>19. Ses discussions avec différentes personnes contribuent à faire évoluer sa compréhension et à l'amener à nuancer ses interprétations et son appréciation des textes.</p> <p>20. Il a recours à la lecture pour accomplir des tâches variées requises par différentes disciplines et il consulte au besoin les outils de référence mis à sa disposition</p> <p>25 et il a recours à certaines stratégies de gestion de la compréhension pour utiliser l'information contenue dans les textes littéraires et courants</p> <p>27. À partir du deuxième cycle, l'élève augmente et diversifie son répertoire de stratégies. Il apprend à les choisir et à les adapter en fonction de textes plus longs et plus complexes, non seulement en français, mais aussi dans les autres disciplines scolaires.</p> <p>30. En évoluant à son rythme au cours des trois cycles, il fait de plus en plus souvent appel à la lecture pour combler ses besoins d'information ou pour réaliser des projets personnels et scolaires.</p> <p>31. Le recours régulier à la lecture de textes variés lui offre aussi l'occasion de relever de nombreux défis et de prendre plaisir à lire sur différents supports médiatiques.</p> <p>32. Devenu conscient de l'utilité des connaissances et de l'efficacité des</p>	
--	--	---	--

		<p>stratégies qu'il utilise, il sait réfléchir à sa façon de traiter l'information écrite et il effectue, au besoin, les ajustements qui s'imposent</p> <p>35. Évaluer sa démarche de lecture en vue de l'améliorer</p> <p>48 En ayant recours à des stratégies variées et appropriées pour dégager les éléments d'information tant explicites qu'implicites, l'élève peut établir des comparaisons entre l'information contenue dans plusieurs textes.</p> <p>49. Il précise sa compréhension du texte, la confronte avec celle de ses pairs et justifie son point de vue verbalement ou par écrit. Ses réactions témoignent de ses intérêts, de son interprétation personnelle et des liens qu'il établit avec d'autres textes.</p> <p>52. (La fréquentation régulière d'œuvres) en plus d'alimenter son imaginaire, de stimuler sa créativité et de développer son sens critique. La découverte progressive de ces œuvres amène chaque individu à identifier ses préférences et ses intérêts tout en lui offrant un lieu privilégié de réinvestissement de ses acquis en lecture, en écriture et en communication orale.</p> <p>54. Il apprend aussi à se doter de critères pour poser des jugements critiques et esthétiques sur les œuvres ainsi que pour justifier ses appréciations.</p> <p>55. En comparant ses perceptions ou ses jugements avec ceux de ses pairs, il est parfois amené à les enrichir, à les</p>	
--	--	---	--

		<p>reconsidérer ou à les nuancer.</p> <p>60. Elle (L'appréciation)contribue de façon particulière à nourrir l'identité personnelle et culturelle de l'élève en suscitant l'exercice de sa pensée créatrice et de son jugement critique.</p> <p>64.de les (des œuvres du Québec et d'ailleurs) juger, de les critiquer, de les apprécier</p> <p>65. et de confronter les réactions qu'elles (des œuvres du Québec et d'ailleurs) suscitent chez lui avec celles d'autrui.</p> <p>72. Il est en mesure d'affirmer et de comparer ses goûts, ses préférences et ses opinions de plusieurs manières. À partir du deuxième cycle, il apprend à apprécier une diversité d'œuvres, à exercer sur elles sa pensée critique et à valoriser certaines expériences de lecture, de visionnement ou d'audition.</p> <p>73. Son évolution personnelle l'amène à entrevoir de nouveaux horizons qui stimulent sa créativité et son imagination.</p> <p>76. Comparer ses jugements et ses modes d'appréciation avec ceux d'autrui</p> <p>78. Porter un jugement critique ou esthétique sur les œuvres explorées</p> <p>81 Au cours d'activités culturelles rattachées à ces œuvres et adaptées à son âge, il exprime ses goûts, ses sentiments, ses émotions et ses préférences. À la fin du deuxième cycle, l'élève connaît un grand nombre d'œuvres littéraires à sa</p>	
--	--	---	--

		<p>portée et peut se prononcer sur leurs qualités et leurs faiblesses.</p> <p>83. Il participe activement à de nombreuses activités culturelles rattachées à ces œuvres dans son milieu scolaire et il fait souvent la promotion d'œuvres de littérature pour la jeunesse et de littérature générale auprès de ses pairs.</p> <p>84. À la fin du troisième cycle, l'élève s'est approprié un répertoire étendu et varié d'œuvres littéraires. Il sait les comparer entre elles et établir des liens avec d'autres formes de représentation.</p> <p>85. Il justifie son appréciation à partir de certains critères et à l'aide d'exemples pertinents. Il transpose souvent des éléments issus de ses expériences littéraires dans divers contextes disciplinaires de même que dans les activités culturelles proposées dans son milieu scolaire ou communautaire.</p> <p>165 survoler le texte pour anticiper le contenu</p> <ul style="list-style-type: none"> i. observer la page couverture, le titre, les illustrations ii. repérer les intertitres, les sections, les chapitres iii. repérer les rubriques, les légendes, les graphiques <p>166. préciser son intention de lecture et la garder à l'esprit</p> <p>174. formuler des hypothèses (prédictions) sur le contenu du texte et les réajuster</p>	
--	--	--	--

		<p>i. recourir à ses connaissances sur le sujet ii. tenir compte d'indices fournis par le texte</p> <p>175. anticiper la suite du texte à partir de ce qui précède</p> <p>182. poursuivre la lecture ou effectuer des retours en arrière</p> <p>183. ajuster sa vitesse de lecture (la ralentir ou l'accélérer)</p> <p>184. relire un mot, une phrase ou un paragraphe</p> <p>185. reformuler intérieurement ce qui a été lu (faire un rappel pour soi-même)</p> <p>186. recourir à d'autres personnes</p> <p>187. recourir à divers outils de référence i. mots-étiquettes, dictionnaire mural, cartes des sons, pictogrammes, illustrations ii. banque de stratégies iii. schémas, graphiques, diagrammes</p> <p>196. dire ce qui est compris ou non</p> <p>202. intégrer les informations nouvellement acquises</p> <p>203. ajuster sa compréhension à la suite d'échanges</p> <p>204. établir des liens avec d'autres textes (ex. : du même auteur, de la même collection, de la même série)</p> <p>205. se construire une interprétation personnelle d'un texte</p>	
--	--	--	--

		<p>206 vérifier dans le texte s'il n'y a pas de contradiction avec l'interprétation retenue</p> <p>207. explorer différentes interprétations d'un même texte en s'ouvrant aux interprétations d'autres personnes</p> <p>208. défendre son interprétation personnelle i. en donnant des raisons (arguments) ii. en s'appuyant sur des extraits du texte (preuves)</p> <p>209 négocier, au besoin, une interprétation qui fasse l'unanimité</p> <p>210. confirmer, nuancer ou changer son interprétation à la suite des échanges</p> <p>221. choisir des stratégies efficaces et appropriées</p> <p>220. se servir des textes littéraires et courants pour v. développer sa pensée critique et créatrice</p> <p>222. décider de sa façon de lire (ex. : survol, lecture intégrale ou sélective)</p> <p>223. se rappeler les contraintes du contexte (ex. : temps alloué, lieu, mode réponse)</p> <p>224. prévoir l'utilisation des informations (activité, tâche ou projet)</p> <p>225. sélectionner les éléments d'information i. réponses à ses questions ii. autres informations utiles</p>	
--	--	---	--

		<p>226. choisir un moyen de consignation (ex. : tableau, schéma, annotation)</p> <p>227. recourir à des sources documentaires pertinentes (ex. : table des matières, index, fichier, catalogue, répertoires, bibliographie, banque de données)</p> <p>228. recourir à des techniques de consultation (ex. : mots-clés, moteur de recherche) i. trouver des documents de différentes sources (ex. : encyclopédies, DVD, Internet)</p> <p>229. constater ses difficultés de lecture</p> <p>230. reconnaître ses réussites et ses progrès</p> <p>231. se donner des défis (ex. : variété de textes, longueur des textes, stratégies à expérimenter)</p> <p>232. se questionner sur l'efficacité des stratégies utilisées</p> <p>233. constater les apprentissages effectués sur la langue et sur sa connaissance du monde</p> <p>234. constater sa progression en tant que lecteur</p> <p>235. Pour être acceptable, une interprétation doit s'appuyer sur des données objectives du texte ou sur les connaissances du lecteur. Certains textes volontairement ambigus, comportant des vides ou des fins ouvertes, se prêtent</p>	
--	--	--	--

		<p>davantage à l'interprétation. On ne doit pas confondre l'interprétation d'un texte avec le traitement des éléments implicites (inférences).</p> <p>217. considérer les réactions d'autres personnes (ex. : commentaire, critique)</p> <p>237. Qu'elles soient lues, vues ou entendues, les œuvres considérées sollicitent l'imaginaire et le jugement critique.</p> <p>238. En effet, elles (les œuvres littéraires) ne sont pas toutes d'égale valeur et, pour les apprécier, il faut pouvoir les comparer grâce à des connaissances spécifiques (ex. éléments littéraires, structure des textes, caractéristiques des genres) qui permettent de situer les œuvres en relation les unes avec les autres. (évaluation)</p> <p>239. Le <i>processus d'appréciation</i> s'appuie sur le processus de lecture tripartite (compréhension – interprétation – réaction), mais il requiert également une certaine distanciation afin de permettre l'expression du jugement.</p> <p>241. Dans un deuxième temps, ils précisent l'utilisation de ces connaissances et stratégies dans des situations d'appréciation. C'est ainsi que les élèves apprendront à choisir des œuvres appropriées, à partager leurs expériences et à porter un jugement critique sur les œuvres explorées. Progressivement, ils vont acquérir, sur le monde du livre et sur les œuvres explorées, des savoirs qui feront partie de</p>	
--	--	---	--

		<p>leur bagage culturel</p> <p>281 s'ouvrir à l'expérience littéraire (ex. : animation du livre, heure du conte)</p> <p>282. établir des liens avec ses expériences de lecture, d'écoute ou de visionnement</p> <p>283. témoigner de ses préférences envers certaines œuvres</p> <p>284. participer activement à diverses expériences littéraires (ex. : cercle de lecture, rencontre avec un auteur)</p> <p>285. prendre conscience des émotions ressenties ou des sentiments éprouvés au contact des œuvres (ex. : plaisir, surprise, peur)</p> <p>286. relier les œuvres entre elles (mise en réseaux)</p> <p>291. noter ses préférences pour certains auteurs ou certaines collections</p> <p>292. participer à l'élaboration d'un répertoire collectif</p> <p>293. garder des traces de ses choix pour suivre sa propre évolution</p> <p>296. s'exprimer et communiquer à propos d'œuvres lues, vues ou entendues</p> <p>297. s'inspirer, à l'oral et à l'écrit, des œuvres lues, vues ou entendues (ex. : idées, organisation du texte, structure de phrase, vocabulaire).</p> <p>298. intégrer des éléments issus des œuvres lues, vues ou entendues dans les</p>	
--	--	--	--

		<p>projets réalisés en français et dans les autres disciplines</p> <p>301 appliquer des critères d'appréciation liés</p> <p>i. à des éléments littéraires (ex. : thème, sous-thème, séquence des événements, valeur, expression, jeu de sonorités et figure de style)</p> <p>ii. à quelques caractéristiques des genres littéraires</p> <p>302. donner son opinion sur une œuvre lue, vue ou entendue à partir de ses premières impressions (ex. : <i>C'est un bon livre.</i>)</p> <p>303 commenter divers aspects d'une œuvre (ex. : le format convient à de jeunes lecteurs; les illustrations complètent le texte)</p> <p>304 identifier les forces et les faiblesses d'une œuvre à l'aide d'exemples pertinents</p> <p>305. évaluer une œuvre en la comparant à d'autres œuvres semblables</p> <p>e. préciser les raisons pour lesquelles une œuvre est meilleure ou moins bonne qu'une autre (ex. : originalité, vraisemblance, intrigue)</p> <p>306 recommander ou déconseiller une œuvre pour différentes raisons</p> <p>307 sélectionner des œuvres pour un événement (ex. : exposition, prix, palmarès)</p> <p>308 sélectionner des œuvres pour d'autres personnes (ex. : élèves du</p>	
--	--	--	--

		<p>préscolaire, amateurs de sport, parents, correspondants)</p> <p>309. constater la diversité des jugements émis sur une même œuvre</p> <p>310. constater la diversité des critères utilisés pour porter un jugement</p> <p>311. comparer son appréciation avec celle d'autres personnes i. à l'oral (ex. : causerie, discussion, cercle de lecture) ii. à l'écrit (ex. : fiches d'appréciation, journal dialogué, blogues)</p> <p>312 défendre son appréciation en s'appuyant sur des critères et des exemples pertinents (ex. : mini-débat)</p> <p>313. confirmer son appréciation grâce à l'avis d'autres personnes (ex. : critiques dans les magazines ou sur Internet)</p> <p>314. revoir ou nuancer son appréciation à la suite d'échanges</p>	
Inférence globale		<p>Liens avec le vécu de l'enfant Questions sur la morale ou la leçon à tirer</p> <p>16. Il découvre ainsi l'apport de la lecture à la connaissance de soi, des autres et de l'univers.</p> <p>9 Grâce à une pratique quotidienne de la lecture sous différentes formes – lecture silencieuse individuelle, lecture partagée ou lecture animée par l'enseignant-l'élève intègre progressivement les connaissances et les stratégies de lecture</p>	3

		<p>requis par diverses situations.</p> <p>67. Il apprend par ailleurs à choisir des œuvres selon ses goûts, ses intérêts et ses besoins.</p>	
	<p>Inférences pragmatiques</p>	<p>Information dérivant de l'expérience du lecteur Question ou exercice</p> <p>8. mais qui met aussi à profit les connaissances générales et les expériences acquises dans divers domaines.</p> <p>256 10 Qu'il s'agisse d'un texte de fiction ou d'un documentaire, ses réactions traduisent sa capacité d'établir des liens avec son expérience personnelle ou avec d'autres œuvres qu'il a lues, vues ou entendues.</p> <p>14. et de tisser des liens entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il découvre en lisant.</p> <p>15. Appelé à établir les rapports entre les textes et son expérience, l'élève nourrit son identité personnelle et culturelle, dans le respect de celle des autres, en plus d'élargir son ouverture au monde.</p> <p>33. Construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences</p> <p>46 En plus de faire des liens avec ses expériences personnelles, il établit quelques relations avec d'autres œuvres qu'il a lues, vues ou entendues</p> <p>73. Son évolution personnelle l'amène à entrevoir de nouveaux horizons qui</p>	16

		<p>stimulent sa créativité et son imagination.</p> <p>262 75. Explorer des œuvres variées en prenant appui sur ses goûts, ses intérêts et ses connaissances</p> <p>263 194. Pour inférer ou déduire une ou des informations qui ne sont pas données dans le texte, le lecteur doit dépasser la compréhension littérale, c'est-à-dire aller plus loin que ce qui est dit. Il doit combler les vides laissés par l'auteur en puisant dans ses connaissances sur le monde et dans ses expériences.</p> <p>264 50. La fréquentation régulière d'œuvres de qualité permet à la fois de mieux se connaître et de mieux comprendre les autres et le monde environnant.</p> <p>265 128. dégager les valeurs présentées (ex. : entraide, générosité, altruisme)</p> <p>266 129. identifier les stéréotypes (idées toutes faites sur les personnages) (ex. : méchant loup, bonne fée)</p> <p>267 130. détecter les allusions (ex. : à une œuvre, à un personnage, à un événement)</p> <p>268 131. percevoir les sous-entendus (ex. : insinuation, clin d'œil, double sens)</p> <p>269 181. déduire une information sous-entendue (inférence pragmatique) (ex. : sentiment, temps et lieux, cause/effet, problème/solution)</p>	
--	--	--	--

		<p>270 214. établir des liens avec ses expériences</p> <p>i. évoquer des souvenirs</p> <p>ii. mentionner des faits ou des anecdotes</p> <p>iii. se référer à ses repères culturels (ex. : d'ordre littéraire, artistique, scientifique, géographique, historique)</p>	
	<p>Inférences d'élaboration</p>	<p>Information permettant au lecteur d'enrichir sa représentation mentale</p> <p>95. ainsi qu'à se donner une représentation d'un texte en tenant compte de leur intention et de la situation de lecture (Apprendre à lire se poursuit durant toute la vie, mais c'est au primaire que des bases solides doivent être ancrées. Les élèves y apprennent, notamment, à reconnaître des mots et des groupes de mots,).</p>	1
	<p>Structure du texte</p>	<p>Questions relatives à l'organisation du texte visant la reconnaissance de la structure du texte (narratif ou informatif)</p> <p>47. À la fin du troisième cycle, l'élève lit efficacement des textes courants et littéraires liés aux différentes disciplines et dont la présentation et l'organisation facilitent la compréhension.</p> <p>110. identifier les trois temps d'un court récit (début, milieu, fin)</p> <p>111. repérer les répétitions et les ajouts successifs de nouveaux éléments</p> <p>112. repérer les structures d'alternance ou d'opposition (ex. : J'aime.../Je n'aime</p>	21

		<p>pas...)</p> <p>113. détecter les marques de paroles ou de dialogue : deux-points, guillemets, tirets</p> <p>114. identifier les cinq temps d'un récit (situation de départ, élément déclencheur, péripéties, dénouement, situation finale)</p> <p>115 .identifier un sujet central et ses différents aspects (ex. : animal : description, habitat, nourriture, comportement)</p> <p>116. constater l'organisation des schémas, tableaux, encadrés, etc.</p> <p>117. repérer ce qui marque l'articulation des textes longs (sections, chapitres, titres, sous-titres, intertitres)</p> <p>118. constater la façon de présenter les relations causes/conséquences, problèmes/solutions (ex. : Pourquoi?/Parce que)</p> <p>119 .repérer le double renversement dans une fable où ce qui se produit est le contraire de ce qui est attendu (ex. : <i>Le lièvre et la tortue</i>)</p> <p>120 .constater la présence de choix interactifs à effectuer au fur et à mesure pour la poursuite du récit (ex. : <i>Les livres dont vous êtes le héros</i>)</p> <p>121 .constater la succession d'éléments qui reviennent (causalité circulaire) (ex. :</p>	
--	--	--	--

		<p>le cycle de l'eau, la photosynthèse)</p> <p>122. détecter les emboîtements ou les superpositions (ex. : rêve raconté, histoire dans l'histoire)</p> <p>123. identifier le thème</p> <p>124. identifier les sous-thèmes</p> <p>125. identifier les caractéristiques des personnages</p> <p>i. aspect physique ii. traits de caractère iii. rôle et importance dans l'histoire iv. actions accomplies</p> <p>127. constater la succession (séquence) des événements dans l'intrigue</p> <p>134. constater qu'il existe différentes façons d'organiser les idées</p> <p>i. ordre chronologique (suite dans le temps) et séquentiel (enchaînement d'actions)</p> <p>ii. ordre non chronologique (ex. : retour en arrière, saut dans le futur, bris dans le temps)</p> <p>iii. ordre logique (ex. : regroupement en aspects, hiérarchisation des idées)</p> <p>167. explorer la structure du texte pour orienter la recherche de sens, planifier sa manière d'aborder le texte en fonction de son intention (ex.: dessin, schéma, surlignement, annotation)</p> <p>294 191. Le dénouement peut être inclus dans la situation finale.</p>	
--	--	--	--

	Réagir au texte	<p>295 d'y réagir, (Il doit être placé en situation d'explorer la richesse des œuvres du Québec et d'ailleurs, de se les approprier,)</p> <p>5. Il lui faut aussi pouvoir y réagir, c'est-à-dire exprimer et justifier les émotions, les sentiments, les opinions qui émergent au cours de la lecture.</p> <p>26. (et il a recours à certaines stratégies de gestion de la compréhension pour utiliser l'information contenue dans les textes littéraires et courants) ainsi que pour y réagir.</p> <p>36. Réagir à une variété de textes lus</p> <p>40. De façon générale, il réagit spontanément aux textes et manifeste ses réactions, essentiellement liées à ses expériences personnelles, par le recours à la parole, au dessin, au langage non verbal et quelquefois à l'écrit.</p> <p>45. Il fait appel à diverses stratégies associées à la lecture, dont certaines lui permettent de mieux saisir et organiser l'information. Lorsqu'il réagit aux divers aspects d'un texte, il le fait de façon pertinente et avec précision</p> <p>49. Il précise sa compréhension du texte, la confronte avec celle de ses pairs et justifie son point de vue verbalement ou par écrit. Ses réactions témoignent de ses intérêts, de son interprétation personnelle et des liens qu'il établit avec d'autres textes</p>	15
--	-----------------	---	----

		<p>96. Le <i>processus de lecture</i> est axé sur la compréhension et l'interprétation personnelle de textes courants ou littéraires, ainsi que sur l'expression de réactions à l'égard de ces textes. Le <i>processus d'appréciation</i> prendra appui sur ce processus de lecture</p> <p>211. partager ses impressions à la suite de sa lecture (dire ce que l'on a aimé ou non)</p> <p>212. s'identifier aux personnages (ex. : traits de caractère, valeurs, comportements)</p> <p>213. s'exprimer par rapport au texte (ex. : personnages, événements, faits racontés)</p> <p>i. dire ce que l'on en pense ii. dire ce que l'on aurait changé</p> <p>215. appuyer ses réactions</p> <p>i. sur des exemples issus du texte ou des extraits ii. sur d'autres textes lus ou connus</p> <p>216. constater la diversité des effets produits par un même texte</p> <p>217. considérer les réactions d'autres personnes (ex. : commentaire, critique)</p>	
Total d'énoncés	-	-	297

ANNEXE D CORPUS DES ACTIVITÉS DE LECTURE DE L'ENSEMBLE DIDACTIQUE

Texte 1. Un drôle de gardien

1. Où l'histoire se déroule-t-elle ? Trouve dans le texte deux indices qui prouvent ta réponse.
2. Remplis l'agenda de Phipo et de Luce. Écris deux événements qui se sont déroulés chaque jour.
3. Dans le texte, plusieurs mots sont des indices de temps. Remplace les lettres dans l'ordre pour trouver trois de ces mots.
4. Comment Phipo et Luce obtiennent-ils le nom et le numéro de téléphone du programmeur ?
5. Où M. Serpillon se trouve-t-il quand Phipo lui téléphone ? Entoure la bonne réponse. 1 À l'école. 2 Dans une usine. 3 Dans la cuisine. 4 Dans la chambre des parents
6. Trace un X devant les actions qu'Amixar est capable de faire.
 1. Faire des gâteaux
 2. Faire le ménage
 3. Couper le gazon
 4. Faire les devoirs
 5. Écrire des histoires
 6. Jouer à des jeux
 7. Garder des enfants
7. Si tu étais à la place de Phipo ou de Luce, quelle caractéristique d'Amixar préférerais-tu ? Explique ta réponse à l'aide du texte.

Caractéristiques

Explications

Texte 2. M.Charlemix

Lis le texte pour découvrir un enseignant bien spécial. • Je lis un récit. • J'utilise la stratégie Se rappeler l'intention de lecture. Pourquoi lis-tu ce texte ? M. Charlemix par Léo Gagnon

- 8 Où l'histoire se déroule-t-elle ? Trouve dans le texte deux indices qui prouvent ta réponse.
- 9 Durant quel mois l'histoire se déroule-t-elle ? Entoure le bon mois, puis explique ta réponse à l'aide du texte.

- 10 Qu'est-ce que Kobi aurait aimé être ? Entoure la bonne image.
 11 Pourquoi M. Charlemix est-il un enseignant bien spécial ? Explique ta réponse à l'aide du texte.

Creuses-méninges (vocabulaire) p.18

Charivari

12. Remplace les lettres dans l'ordre pour former un mot qui a rapport aux robots.

c h m a i e n

Rébus

13. Trouve le verbe illustré par les images. Pour réparer un robot, il faut parfois le.....

Devinette

14. Les papillons, les libellules, les homards et certains robots en ont deux. Qui suis-je ?

Charade

- Mon 1er est un petit mot qui désigne une télévision.
 Mon 2e est un mot qui sert à faire une comparaison.
 Mon 3e est un mot qui veut dire « année ».
 Mon 4e est la dernière syllabe du mot *rapide*.
 Mon tout est un objet qui commande une action à distance

Texte 3 Portrait de famille royale

15. Entoure les trois caractéristiques de Philibert.

Rêveur	grand	costaud	doux
Bon caractère	intrépide	inquiet	amusant

16. Écris une caractéristique de chaque membre de la famille de Philibert
 17. Quelle caractéristique l'oncle Adalbert et le cousin Brise-fer ont-ils en commun ?
 18. Qu'est-ce que Philibert reçoit pour son anniversaire ?
 19. Quel est le problème de ce cadeau ?
 20. Écris deux choses que Philibert fait au lieu de jouer avec une épée
 21. Écris les mots ci-dessous au bon endroit pour compléter les phrases.
- | | | | |
|-----------|---------|---------|---------------|
| Le cousin | le père | l'oncle | le grand-père |
|-----------|---------|---------|---------------|
- a) Le grand Dagobert est _____ de Philibert.
 b) Le vieux Norbert est _____ de Philibert.
 c) Horace est _____ de Philibert.
 d) Brise-fer est _____ de Philibert.

22. Le vieux Norbert propose deux solutions pour que Philibert devienne un chevalier. Quelles sont ces solutions ? entoure les bonne réponses
- a) Offrir un cheval à Philibert.
 - b) Obliger Philibert à jouer avec son cousin Brise-fer.
 - c) Envoyer Philibert à l'école des apprentis chevaliers.
 - d) Donner une potion magique à Philibert.
23. A quel personnage de l'histoire ressembles-tu ? explique ta réponse à l'aide du texte.

Je ressemble à-----

Mon explication-----

Texte 4 Lancelot du Lac

24. Trouve une caractéristique physique de Lancelot.
25. Trace un X devant les énoncés qui correspondent à la personnalité de Lancelot du lac.
- | | |
|----------------------|---------------------|
| 1. Il est généreux | 2. Il est timide |
| 3. Il est colérique | 4. Il est courageux |
| 5. Il est aventurier | 6. Il est étrange |
26. Où Lancelot grandit-il ? entoure la bonne image.
27. Écris trois choses que Lancelot apprend durant son enfance.
28. Quel est le secret de Lancelot ? Trace un X devant la bonne réponse.
29. Qui nomme Lancelot ? Trace un X devant la bonne réponse.
30. Qui nomme Lancelot chevalier ? Entoure la bonne réponse.

Texte 5 Le tournoi des chevaliers Creuse-Méninges p.32

31.

Depuis une semaine, les chevaliers du royaume participent à une compétition amicale. Il s'agit du tournoi des chevaliers.

Dans un instant, ce sera un grand moment pour tous les chevaliers. Le roi et la reine désigneront le grand gagnant. Les habitants applaudissent leur favori.

Le roi demande le silence et annonce d'une voix forte :

« Chers amis, tous les chevaliers présents ont fait preuve de courage et d'adresse. Ils peuvent en être fiers. J'ai maintenant la joie de vous présenter le gagnant. Le vainqueur est un homme d'honneur. Il porte fièrement son bouclier, qui est de la couleur du feu. Ce chevalier se cache sous un casque gris, mais il vous montrera bientôt son visage. Il n'a aucune chance de marcher sur sa cape en s'agenouillant devant moi pour recevoir son prix, car il n'en a pas. C'est un plaisir pour moi de lui remettre son trophée. Il l'a bien mérité. »

Le gagnant avance alors vers le couple royal.

Qui est le gagnant du tournoi ? Entoure le bon chevalier.



Texte 6 Travailler dans l'espace. Où travaillent les astronautes ?

32. Écris une phrase qui résume le sujet du texte que tu viens de lire.

33. a) Indique à quoi correspondent les trois énoncés dans la colonne de gauche. Écris T pour titre ST pour sous-titre et I pour intertitre.

- | | |
|-------------------------------------|---|
| a) Où travaillent les astronautes ? | Il annonce le sujet du texte |
| b) Les astronautes | Il annonce le contenu du paragraphe qui le suit |
| c) Travailler dans l'espace | Il donne plus de détails sur le sujet du texte |

b) Relie chaque énoncé à sa description.

34. Trace un X dans la bonne case

- a) La station spatiale internationale est un petit laboratoire
- b) La station spatiale internationale fait le tour du soleil en 24 heures
- c) La station spatiale internationale est un endroit où on réalise des expériences

35. Les expériences menées à la station spatiale internationale ont différents buts. Entoure les énoncés qui correspondent à ces buts.

- a) Améliorer la combinaison spatiale.
- b) Trouver des moyens de mieux protéger les astronautes.
- c) Améliorer la qualité de l'air dans la station spatiale internationale.
- d) Découvrir de nouvelles planètes

36. Entoure l'intertitre qui pourrait remplacer celui du texte.

Intertitre du texte	Nouvel intertitre
a) Les astronautes	1) Les exigences du métier 2) Une vue de l'espace
b) La vie de tous les jours à la SSI	1) Les parties de la SSI 2) La routine des astronautes

37. Écris cinq actions que l'astronaute doit faire à bord de la SSI.

38. Écris ce que doivent faire les astronautes pour pouvoir dormir et manger à bord de la Station spatiale internationale.

- a) dormir-----
- b) manger-----

39. Serais-tu un bon ou une bonne astronaute ? Explique ta réponse à l'aide du texte :

Texte 7. Sortir dans l'espace : L'importance de la combinaison spatiale

40. Quel est le sujet du texte que tu viens de lire ?

41. Dans le texte :

- Encadre le titre ;
- Souligne le sous-titre ;
- Entoure l'intertitre.

42. Écris trois choses qui sont dangereuses pour les astronautes dans l'espace.

43. Relis le paragraphe sous l'intertitre. La combinaison spatiale, une véritable armure. Écris ensuite deux informations qui décrivent la combinaison d'un astronaute.

44. Écris la fonction des éléments protecteurs représentés.

La visière

le casque de Snoopy

le sac à dos

Creuses méninges (vocabulaire) p.50

45. Les mots ci-dessous désignent des choses semblables, sauf un. Trace un X sur ce mot.
- Lune
 - Satellite
 - Météorite
 - Télescope
46. Que signifie l'expression à la belle étoile dans la phrase ci-dessous ? Entoure la bonne réponse.
- « Cet été, j'ai passé une nuit à la belle étoile avec ma famille. »
- a) Rester éveillé toute la nuit.
 - b) Passer la nuit dehors.
 - c) Dormir dans une auberge.
47. Écris atterrissage et amerrissage dans la bonne phrase.
- L'_____ est l'action de se poser sur l'eau.
 - L'_____ est l'action de se pose sur le sol.
48. Je peux t'apparaître pleine, en demi ou en croissant.
Qui suis-je ?
49. Le mot atmosphère est –il féminin ou masculin ?
50. Charade
- Mon 1^{er} est un petit cube blanc marqué de points noirs.
Mon 2e sert à fixer ensemble deux objets. Il peut être liquide ou en bâton.
Mon 3e correspond au nombre d'années depuis ta naissance.
Mon tout est le moment où un vaisseau s'élance vers le ciel.

Texte 8. Bottes, botti, botta

51. Qu'est-ce que Zoya doit faire pour réaliser des vœux ?
52. Voici des bulles qui contiennent les paroles de Zoya, de tante Armella, de monsieur Grimoire et de Liam. Relie chaque bulle au bon personnage.

Zoya, pas de magie dans la classe s'il te plaît

Zoya

J'aimerais bien avoir deux petites cuillères dorées

Tante Armella

Zoya, j'ai oublié de te prévenir

Monsieur Grimoire

Comment étais-tu placée lorsque tu
souhaitais avoir un gros gâteau ?

Liam

Un simple toucher suffit peut-être ?

53. À la page 53, entoure un verbe qui te fait comprendre que Liam parle.
 54. Écris la raison pour laquelle Zoya est punie à l'école.
 55. Écris deux souhaits que Zoya réalise dans sa classe.
 56. Trouve des mots dans le texte qui prouvent que l'histoire se déroule au parc et dans une classe. Écris ces mots dans le tableau.

Endroits

Mots du texte

Dans un parc

1-----

2-----

Dans une classe

1-----

2-----

Que signifie le mot effleurer ? Entoure la bonne réponse.

Frôler

égratigner

salir

1. Quelle est la réaction de monsieur Grimoire face aux tours de magie de Zoya ?
Trace un X devant les bonnes réponses.
 2. Il demande à Zoya de ne pas faire de magie dans la classe.
 3. Il lui demande de rester après la classe
 4. Il lui demande de signer un contrat
 5. Il la félicite pour son habileté
57. Zoya peut-elle faire autant de vœux qu'elle le souhaite ? Explique ta réponse.
 58. Aurais-tu fait les mêmes tours de magie que Zoya a faits en classe ? Explique ta réponse.

Texte 9. Ma grand-mère est une sorcière.

59. Voici trois bulles qui contiennent des paroles de Gaspar et de sa grand-mère. Écris sous chaque bulle le personnage qui dit ces paroles.

a) Assieds-toi à ta place b) C'est que... non... oui... mais... c) C'est de la soupe aux tentacules de pieuvre et aux ailes de chauve-souris !

60. Souligne les verbes qui servent à faire parler les personnages dans le texte.

1 demande 2 s'écrie 3 annonce 4 murmure 5 dit 6 se penche

61. Écris une réaction de Gaspar qui montre qu'il est inquiet.

62. Que signifie le mot bafouiller ? Entoure la bonne réponse.

63. Qu'est-ce que la poudre jaune, blanche et brune que met la grand-mère de Gaspar dans la soupe ?

64. Dessine les ingrédients que la grand-mère de Gaspar met dans sa soupe. Écris le nom de chaque ingrédient.

Texte 10. Creuse-méninges p. 66

65. Quel ingrédient Elza achète-t-elle chez le marchand. Entoure la bonne réponse.

Lis le texte pour découvrir l'ingrédient dont Elza, l'apprentie sorcière, a besoin.

Elza ouvre son livre de recettes, un cadeau de son arrière-arrière-arrière-grand-mère. L'apprentie sorcière veut préparer une potion magique. Elle lit attentivement la recette. Zut ! Il lui manque un ingrédient.

Elza court chez le marchand du coin. Elle lui décrit l'ingrédient : « L'ingrédient dont j'ai besoin est très rare. Il provient d'un être vivant très dangereux, c'est pourquoi il faut l'acheter en magasin. Cet ingrédient n'est pas une substance solide. Il n'a ni odeur ni saveur. Comme il se vend dans un petit emballage, je pourrai facilement le cacher dans ma poche et le garder secret. »

Le marchand fouille sur ses tablettes poussiéreuses et donne à Elza son mystérieux ingrédient.

Quel ingrédient Elza achète-t-elle chez le marchand ? Entoure la bonne réponse.



① Des poils de chat noir.



② Une citrouille.



③ De la poussière d'or.



④ De l'eau de rose.



⑤ Des champignons.



⑥ Des larmes de crocodile.

Texte 11. Le secret de la montagne de Pierre

- À quel problème le pêcheur fait-il face au début de l'histoire ? Trace un x devant la bonne réponse.
 - Son filet de pêche est trou
 - Il ne pêche pas assez de poisson
 - Ses parents sont malades.
- Quel est l'élément déclencheur de cette histoire ?
 - Où le pêcheur vit-il ?
 - Les actions du pêcheur te renseignent sur sa personnalité.

- a) Trace un x devant l'adjectif qui définit le mieux le pêcheur.
 1. Serviable 2. Curieux 3. Prudent 4. romantique
- b) Explique ta réponse à l'aide du texte.
69. a) À quel moment de la journée le pêcheur rencontre-t-il les sirènes ? Entoure la bonne réponse.
 1. Le matin 2. Le soir 3. La nuit
- b) Souligne la phrase du texte de la page 74 qui mentionne ce moment.
 1. Quel sentiment le pêcheur éprouve-t-il avant de rencontrer la petite sirène ?
 Trace un x devant la bonne réponse.
 2. Il est heureux
 3. Il est découragé
 4. Il est en colère
70. Écris la réponse aux questions suivantes.
 a) Quel est le souhait du pêcheur ?
 b) Quel cadeau le pêcheur reçoit-il ?
 c) Quel pouvoir ce cadeau a-t-il ?
71. Combien de perles le pêcheur a-t-il reçues ? Entoure la bonne réponse.
 1. 7 2. 8 3. 15
72. Le titre du conte est le secret de la Montagne de Pierre. Quel est le secret de cette montagne ?
73. As-tu aimé les personnages de cette histoire ? Explique ta réponse.

Texte 12 20 000 lieues sous les mers

74. Écris deux mots tirés du texte qui montrent que le récit se déroule dans un sous-marin.
 1. ----- 2. -----
75. Quel groupe de mots l'un des personnages utilise-t-il pour parler des poulpes ?
 Trace un x devant la bonne réponse.
 1. Les légendes 2. Ces bestioles 3. Les trois compagnons
76. Quel est l'élément déclencheur de cette histoire ?
77. Décris l'aspect physique du poulpe. Écris quatre caractéristiques mentionnées dans le récit.
 a. Quelles émotions le capitaine Nemo ressent-il ? Entoure la bonne réponse.
 1. De l'inquiétude 2. De la colère 3. De la surprise
 Écris la phrase du texte qui décrit cette émotion.

Creuse-méninges (vocabulaire) p. 88

78. Trouve le nom illustré par les images.

Un-----

79. Les mots ci-dessous désignent des choses semblables, sauf un. Trace un x sur ce mot.

- Saumon
- Poisson volant
- Sole
- Algue

80. Qu'est-ce que la proue d'un bateau ?

81. Que signifie l'expression heureuse comme un poisson dans l'eau dans la phrase ci-dessous ?

Entoure la bonne réponse.

« Lorsque je vais chez grand-maman, je suis heureux comme un poisson dans l'eau. »

- a) Se baigner
- b) Se sentir bien
- c) S'ennuyer.

82. Remplace les lettres dans l'ordre pour former un mot qui a rapport à la vie sous-marine.

83. D'un bateau, on me jette à l'eau, puis on me lève.

Qui suis-je ?

Texte 13. En avant la musique !

84. Quel est le sujet de ce texte ?

85. Trace un x devant les aspects traités dans le texte.

1. La technologie et la musique.
2. Les effets de la musique.
3. Le langage universel de la musique.
4. De la musique variée pour tous les goûts.
5. Les recherches en musique
6. L'origine de la musique
7. La musique dans notre quotidien
8. Les instruments de musique

86. Voici de nouvelles informations sur la musique. Avec quel aspect du texte les associerais-tu ? relie chaque information au bon aspect.

Informations	Aspects
La musique peut avoir un effet sur le développement de l'intelligence des bébés	La musique dans notre quotidien
La musique a même sa place dans les compétitions sportives+	Un langage universel
Une musique africaine peut plaire à toutes les populations	Les effets de la musique

87. Des traces d'anciens instruments remontent à plus de 40 000 ans. Quels sont ces instruments ?

88. Explique, à l'aide du texte, pourquoi les phrases ci-dessous sont fausses.

a) La musique est une nouvelle forme d'expression. C'est faux, car.....

b) La musique n'a aucun effet sur les bébés. C'est faux, car.....

c) Il existe seulement six genres de musique : jazz, rock, blues, rap, hip-hop, musique populaire. C'est faux, car

89. Écris deux effets que la musique peut avoir sur le corps et sur l'esprit.

90. Quels sons la nature peut-elle produire ? Écris deux de ces sons.

91. Qu'est-ce que la notation musicale ?

Texte 14. Populaire, la musique pop

92. a. Quel est le sujet de ce texte ?

b. Combien d'aspects sont traités dans ce texte ?

93. Relie chaque information à un aspect du texte.

Informations	Aspects
a. La musique pop est une musique facile	Une musique à succès.

à chanter.

b. Plusieurs vedettes pop ont une courte carrière L'origine du style.

c. Les Beatles seraient à l'origine de la musique pop. L'arrivée du vidéo clip.

L'évolution d'une vedette de la pop.

94. Écris deux caractéristiques de la musique pop.

95. Qu'est-ce qui est apparu dans les années 80 et qui a transformé le monde de la musique pop ?

Texte 15 ouvrez grand les oreilles Creuse-méninges p. 104

96. Relie chaque membre du groupe avec l'instrument qu'il souhaite jouer.

**CREUSE-
mêanges** **lecture**

Ouvrez grand les oreilles !

Lis le texte pour découvrir l'instrument dont souhaite jouer chaque membre du groupe Docent.

Léo, Iris, Mia et Liam veulent former un groupe de musique.

- Commençons par choisir chacun un instrument, lance Léo.
- Oui, bonne idée ! approuvent les autres.
- Moi, explique Mia, je joue d'un seul instrument. Grâce à lui, cependant, je peux produire toutes sortes de sons électroniques.
- Les instruments à cordes, ça me connaît ! lance Liam.
- Moi aussi, je sais jouer d'un instrument à cordes, dit Iris. Je pourrais accompagner Liam avec mon instrument et mon archet.
- Et moi, je suis un excellent batteur, lance Léo. Normal ! J'ai commencé à m'exercer à l'âge de cinq ans sur des casseroles, ajoute-t-il en riant.

Relie chaque membre du groupe à l'instrument dont il souhaite jouer.

a) Léo b) Iris c) Mia d) Liam

la violon la batterie la guitare le synthétiseur

104

Texte 16 Le grand voyage du père Noël

97. Écris les informations demandées au sujet de l'histoire que tu viens de lire.

Le grand voyage de Père Noël

- Personnage principal : _____
- Personnages secondaires : 1..... 2.....
- Deux lieux où se déroule l'histoire :
- Moment où se déroule l'histoire : _____

- Problème du personnage principal-----

98. Trace un x devant les actions que Père Noël accomplit plus d'une fois au cours de l'histoire.
1. Se poser avec ses rennes à un nouvel endroit.
 2. 2. Dormir.
 3. Repartir d'un endroit avec ses rennes.
 4. Déplier sa carte.
99. Lis la phrase ci-dessous tirée du texte. A quoi servent les points de suspension ? Entoure la bonne réponse.

Bonjour ! euh... mon cher !

1. Ils marquent une hésitation
 2. Ils marquent la fin de la phrase
 3. Ils marquent la suite d'une énumération
100. Voici trois expressions employées par père Noël dans le texte.

Nom d'un sapin ! Nom d'une guirlande ! Nom d'une cheminée !

Invente une autre expression que Père Noël pourrait employer. Écris-la. Attention, ton expression doit commencer par *Nom* d'un ou *Nom* d'une.

101. Qu'est-ce que père Noël rêve de voir à Venise ? Écris les réponses aux bons endroits.
102. Dans le dernier paragraphe du texte, souligne la phrase qui laisse entendre que Père Noël n'a pas vraiment visité les endroits mentionnés.
103. Lequel des endroits vus par Père Noël aimerais-tu visiter ? Explique ta réponse à l'aide du texte.

J'aimerais visiter-----

Texte 17 Le père Noël au pays des Kangourous

104. À quel mois se déroule l'histoire que tu viens de lire ?
105. L'histoire se déroule dans un endroit où il fait chaud. Trouve deux indices dans le texte qui le montrent. Écris-les.
- 106.

- a) Entoure le personnage principal.
 b) Encadre les personnages secondaires.

1. Le père Noël
 kangourou

1. les Rennes

3. le

107. Quelles actions le père Noël accomplit-il :

- a) Avant de rencontrer le kangourou ?
 b) Lorsqu'il est avec le kangourou ?

108. Pourquoi la terre se met-elle à vibrer quand le père Noël est assis sur le sable ?

109. Lis la phrase ci-dessous tirée du texte. Quel personnage prononce ces paroles ?

Que se passe-t-il ?

110. Trouve dans le texte un mot de la même famille que le mot Australie. Ecris-le.

Creuse-méninges (vocabulaire) p. 124

111. Anagramme

Change l'ordre des lettres du mot barre pour former un autre mot.

Barre :-----

112. Les mots ci-dessous désignent des choses semblables, sauf un trace un x sur ce mot.

- Glaçons
- Iceberg
- Froid
- Igloo

113. Qu'est-ce que le houx ?

114. Nous sommes quatre. C'est moi la plus froide. Je commence en décembre et me termine en mars. Qui suis-je ?

115. Un air de famille

Entoure les mots de même famille que le mot veille.

- a) Veilleur
 b) Réveillon
 c) Veiller
 d) Révéler

Mon 1^{er} est un mot qui désigne un moyen de transport circulant sur des rails

Mon 2^{ème} est un mot qui désigne un liquide essentiel à la vie.

Mon tout est le moyen de transport du père Noël

Texte 18 Adrénaline pure

116. Quel est le sujet de ce texte ? Trace un x devant la bonne réponse
- Les sports d'hiver
 - Les sports extrêmes
 - Les sports d'équipe
117. Qu'est-ce que les gens qui pratiquent des sports extrêmes aiment ?
- a) Entoure les marqueurs de relation dans ces phrases tirées du texte.
 - Ton corps peut produire de l'adrénaline quand tu t'amuses.
 - Pour plus de sécurité, les grimpeurs extrêmes ont toujours une corde, mais ils ne s'en servent pas pour escalader les surfaces rocheuses
 - En escalade de glace, les grimpeurs doivent être attentifs aux changements de température, car la surface peut y réagir.
 - Écris aux bons endroits dans le tableau les marqueurs de relation que tu as entourés.

Marqueurs de relation		
qui indique une cause	qui indique l'opposition	Qui indique le temps

118. Entoure le marqueur de relation qui pourrait remplacer celui qui est en gras dans cette phrase tirée du texte.
119. Le surf peut être très dangereux quand les vagues atteignent presque 20 mètres
1. mais 2. lorsque 3. premièrement

120. Trace un X dans la bonne case

	Vrai	Faux
a) Le cœur produit l'adrénaline		
b) L'adrénaline est produite seulement lorsque tu as peur.		
c) La production d'adrénaline augmente la force.		
d) Un tour de montagnes russes peut provoquer une poussée d'adrénaline.		

e) L'adrénaline se répand dans les glandes.		
---	--	--

121. Quels dangers extrêmes menacent ceux qui pratiquent les sports inscrits dans le tableau ? Ecris un danger extrême pour chaque sport.

Sports	Dangers extrêmes
a Surf	-----
b Escalade	-----
c Ski	-----
d Parachutisme	-----

122. Lequel de ces sports aimerais-tu pratiquer ? Explique ta réponse à l'aide du texte.

Texte 19 Maître du vent

123. Lequel des trois éléments ci-dessous est essentiel à la pratique du surf cerf-volant ? Trace un X devant la bonne réponse.

1. La neige

2. le vent

3. l'eau

124. Pourquoi l'apprentissage du surf cerf-volant débute-t-il sur la neige ? Explique ta réponse à l'aide du texte.

125. Pourquoi emploie-t-on un petit cerf-volant au cours des premiers essais ?

126. Quel âge Nathaniel avait-il lorsqu'il a reçu un monocorde de ses parents ?

127. Écris les trois moyens par lesquels Nathaniel a appris le surf cerf-volant.

128. a) Souligne le marqueur de relation dans ces phrases tirées du texte.

Que préfères-tu ?

Faire des sauts et de la vitesse. Mais j'aime vraiment tout de ce sport.

129. b) Ce marqueur de relation indique : une opposition le temps Écris le nom de quatre endroits où Nathaniel a déjà pratiqué le surf cerf-volant

1.----- 2.----- 3.----- 4.-----

Texte 20 De record en record Creuse méninges p. 18 cahier B
130. Écris le numéro de chaque record devant la bonne réponse

Impression Sécurisée

OU Impression Sécurisée

CREUSE-
mêninges

lecture

De record en record

Lis le texte pour connaître les grands gagnants de la compétition.

La semaine dernière, la célèbre compétition Sports étonnants s'est déroulée à Port-Soulier. Cette compétition réunit des sportifs des quatre coins du monde. Les épreuves se déroulent dans les airs, dans les rues et à la montagne. Les participants sont jugés sur la qualité de leur performance et sur leurs habiletés. Au cours de cette compétition, plusieurs participants ont établi un nouveau record.

1

Cet athlète a battu un record jamais égalé ! Grâce à ses acrobaties aériennes, il a remporté la première place.

2

Cette athlète est retombée plus d'une fois sur ses pieds, ou sur ses roues ! À l'annonce de sa victoire, elle a «roulé» de joie.

3

Cette sportive a établi un nouveau record. Elle a atteint le sommet en 42 minutes et 30 secondes.

4

Ce sportif a défié les monts. Son équilibre lui a valu la victoire.

Écris le numéro de chaque record devant la bonne personne.



Texte 21 Sur la trace des kangourous

131. Qui sont les deux personnages principaux de l'histoire que tu viens de lire ?
132. Où l'histoire se déroule-t-elle ?
133. Qu'est ce qui menace l'existence des Koalas ?
134. Quelle est la masse brun bleuté dont on parle à la page 21 ?
135. a. Mets dans l'ordre chronologique les événements ci-dessous numérotés les phrases de 1 à 4.
1. Léa et le kangourou sautent à tour de rôle.
 2. Tom et Léa observent un koala.
 3. Léa aperçoit un kangourou.
 4. Teddy gronde en apercevant les chiens sauvages.
- b. Écris un événement qui se déroule après ces quatre événements.
136. Lis la phrase ci-dessous tirée du texte entoure le marqueur de relation qui indique l'ordre des événements.
- Elle saute hors de son lit de terre, regarde les intrus d'un œil mécontent et frappe ensuite le sol de ses grands pieds.**
137. Que signifie le mot émerger ? Trace un X devant la bonne réponse.
1. Enfoncer
 2. Sortir
 3. Disparaître
138. Qu'est-ce qu'un marsupial ?
139. Remplis les fiches descriptives du koala et du kangourou en utilisant les informations du texte.

Le Koala

Alimentation :-----

Description physique :-----

Le Kangourou

Moyen de déplacement----- Description physique 1.----- 2.-----

140. Lis la phrase ci-dessous tirée du texte. Que signifie l'expression en gras ?
Trace un x devant la bonne réponse.

Tom n'en croit pas ses yeux

1. Est très étonné. 2. A raison. 3. A mal aux yeux.

Texte 22 D'où viennent les crocodiles ?

141. a. Qui est le personnage principal de l'histoire que tu viens de lire ?
b. Qui sont les personnages secondaires ?
142. Mets dans l'ordre chronologique les événements ci-dessous. Numérote les phrases de 1 à 5.
- Crocodilus raconte à ses frères et sœurs ce qu'il a appris
 - Crocodilus s'approche de la rive et son ventre touche le sable
 - La peau des crocodiles craque et leurs écailles durcissent.
 - Crocodilus discute avec l'oiseau.
 - Les crocodiles se dorment au soleil, mais n'ont pas toujours d'ailes.
143. Trouve au début des paragraphes du texte trois groupes de mots qui indiquent le temps. Ecris-les.
144. Quelle découverte fait peur à Crocodilus ?
145. Trouve dans le texte un mot de la même famille que le mot rive. Écris-le.
146. Selon le texte, pourquoi les crocodiles se dorment-ils souvent au soleil ?

Creuse-méninges Cahier B p.39

147. Que signifie l'expression larmes de crocodile dans la phrase ci-dessous ?
Entoure la bonne réponse. « Nathan n'est pas triste, mais il verse des larmes de crocodile. »
- De fausses larmes
 - Des larmes de joie

c) Des larmes des tristesses

148. Qu'est-ce qu'une liane ?

149. Les mots ci-dessous désignent des choses semblables, sauf un. Trace un X sur ce mot.

- Tigre
- Éléphant
- Léopard
- Lion

150. Remplace les lettres dans l'ordre pour former un mot qui désigne un lieu où vivent certains animaux.

151. Je suis une féline et je chasse. On pourrait m'appeler « reine de la jungle ». qui suis-je ?

152. Charade

Mon 1^{er} est un mot qui veut dire « papa »

Mon 2^e est un liquide sans odeur et transparent.

Mon 3^e est la deuxième syllabe du mot paquet.

Mon tout est un animal très coloré.

Texte 23 Super Martine

153. Écris les informations manquantes sur le récit que tu viens de lire.

La situation de départ (p. 41)

Le personnage principal :

Le temps

Le lieu

L'élément déclencheur (p. 41)

Les péripéties (p. 42 et 43)

1. Martine enfle l'habit et vérifie si elle a des pouvoirs magiques.

2. _____

3. Martine évite un accident à une vieille dame.

4.-----

Le dénouement (p. 43)

Martine remet dans le sac l'habit de superhéros. Elle décide d'ouvrir son cœur pour aider les gens à l'avenir.

La situation finale (p.43)

154. Entoure le marqueur de relation qui annonce l'élément déclencheur.
1. tout à coup 2. soudain 3. mais
155. Combien de temps dure l'aventure de Martine ? Entoure la bonne réponse.
Une semaine quelques heures une fin de semaine
156. Écris une raison pour laquelle Julie ne veut pas mettre le costume de superhéros.
157. Mets dans l'ordre chronologique les événements ci-dessous. Numérote les phrases de 1 à 4.
1. Martine arrête le garçon d'un coup sec.
2. Le jeune garçon remercie Martine
3. Le ballon éclate sous les pneus du camion.
4. Un jeune garçon sort de la ruelle.
158. Relie chaque expression ou chaque mot à sa définition.
a. Bomber le torse (p. 42) se casser
b. Se précipiter (p. 43) faire le fier
c. Se fracasser (p. 43) se produire rapidement
159. Aux pages 42 et 43, deux expressions contiennent le mot éclair et signifient « très rapidement », écris-les.
160. À quel personnage ressembles-tu le plus, Martine ou Julie ? Explique ta réponse à l'aide du texte.

Texte 22 Un papa superhéros

161. Relie chaque événement à la bonne partie du récit.
a. Thomas dit à son père qu'il est son super héros. La situation de départ

- b. Jean fouille dans les armoires. L'élément déclencheur
- c. Jean cache le pain. Les péripéties
- d. Vendredi matin, les Dubois dorment dans la chambre. Le dénouement
- e. Jean propose à Thomas de faire un pique-nique. La situation finale
- f. Aurée est fiévreuse.

162. a. Où l'histoire se déroule-t-elle ?
 b. Trouve dans le texte deux indices qui prouvent ta réponse. Ecris-les.
163. Lis le passage ci-dessous tiré du texte. Qui prononce ces paroles ?

Chéri, ne fais pas semblant de dormir

164. Quels mots dans le texte annoncent l'élément déclencheur ?
165. Pourquoi Jean cache-t-il le pain ?
 Que signifie le mot exténuée ? Trace un x devant la bonne réponse.
1. Fatiguée 2. en retard 3. malade

Texte 23 Où va Mimi ? Creuse-méninges cahier B (p. 54)

Sécuriser

CREUSE-
mêninges

lecture

Où va Mimi?

Lis le texte pour découvrir les endroits où Mimi se rend.



Mimi est une jeune femme bien spéciale. En plus d'être une excellente journaliste, elle est une superhéroïne qui veille à la sécurité des gens. Tous les samedis matins, elle met son costume bleu et rouge et survole la ville, prête à affronter tous les dangers.

Voici le parcours que Mimi a emprunté samedi dernier.



1. Mimi s'arrête et regarde autour d'elle. Elle ne comprend pas pourquoi aucun enfant ne joue au ballon ni à la corde à danser. Pourtant, c'est l'heure de la récréation. Puis, elle se rappelle que c'est samedi aujourd'hui.



2. Mimi s'arrête dans un grand espace vert. Des enfants se balancent pendant que leurs parents lisent le journal ou un livre. D'autres font la course.

3. Mimi s'arrête devant un bâtiment. Elle regarde à l'intérieur. Elle voit plusieurs adultes qui poussent un panier rempli de nourriture.

4. Comme personne n'est en danger, Mimi décide de retourner à son ordinateur pour écrire un article.

Écris dans l'ordre les quatre endroits où Mimi se rend.

1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____

Révisio

Grammaire

1 Écris les

- a) un e
b) le n
c) un v
d) le k
e) un j
f) un

2 Écris

de ch

- a) un
b) ur
c) ur
d) u
e) u

3 Écris

- a) l
b)
c)
d)
e)
f)

166. Écris dans l'ordre les quatre endroits où Mimi se rend.

Texte 24 De nouvelles technologies qui changent la vie

167. Quel est le sujet du texte que tu viens de lire ?
168. Écris le nom de la nouvelle technologie qui permet de réaliser ces actions:
- Savoir quel temps il fait et surveiller son état de santé.
 - Visiter un musée virtuel.
 - Indiquer que la ligne de but est franchie.
 - Skier en été
169. Dans une maison intelligente, que fait le détecteur de mouvement ? Écris deux de ses utilités.
170. Trouve un synonyme du verbe *évoluent* dans le premier paragraphe du texte.
171. Entoure deux synonymes dans cette phrase tirée du texte.

Une maison intelligente est une habitation équipée de divers appareils de technologie avancée.

172. Quel est le désavantage de la création de pentes intérieures ?
173. Trouve dans le texte les mots qui remplacent les pronoms en gras dans les phrases ci-dessous. Ecris ces mots dans le tableau.

Phrases du texte		Mots remplacés par le pronom en gras
p. 61	Il signale aussi qu'il faut éclairer une pièce le soir dès que la porte de cette pièce s'ouvre.	
p. 62	Sur ces tablettes, ils peuvent consulter leurs manuels scolaires	
p. 63	Il est ainsi plus léger que les anciens ballons de cuir et de caoutchouc, et il ne retient pas l'eau.	
p. 63	Peut-être auras-tu la chance de les utiliser bientôt dans ta vie de tous les jours ?	

174. Écris le nom de ces deux inventions et décris leur utilité.

- Connecter
 - Démarrer
 - Couper
185. Les mots ci-dessous désignent des choses semblables, sauf-un. Trace un x sur ce mot,
- Tablette numérique
 - Vitesse
 - Jeu vidéo
 - Ordinateur
186. Entoure les mots de même famille que le mot **électricité**
- a) **Électricien**
 - b) **Hydroélectrique**
 - c) **Élection**
187. Comment appelle-t-on un spécialiste en informatique ?
188. Charade
- Mon 1^{er} est la première syllabe du mot invisible.
- Mon 2e est le nom de notre planète.
- Mon 3e est un synonyme du mot propre
- Mon tout est un grand réseau qui permet de communiquer, de s'informer ou de jouer

Texte 26 Piston le dragon

189. Où se déroule l'histoire que tu viens de lire ? Écris le nom de deux endroits.
190. Écris le nom des personnages selon leur importance dans l'histoire.
- a) **Personnage principal :**
 - b) **Personnages secondaires :**
191. Quel sentiment Piston ressent-il à la vue de Démone ? Explique ta réponse à l'aide du texte.
192. Relie chaque couleur de dragon à ce qu'elle signifie.

193. Pourquoi Démone devient-elle violette ?
194. Mets en ordre chronologique les événements ci-dessous. Numérote les phrases de 1 à 4.
- Piston se cache dans un vieux pommier
 - La branche casse
 - Piston roule au pied de Démone
 - Piston dégringole par terre
195. Que signifient les expressions ci-dessous ? Entoure la bonne réponse.
- Avoir une peur bleue.
1. Ne pas avoir peur 2. Être en colère 3. Avoir très peur
- Tomber dans les pommes.
1. S'évanouir 2. Se blesser 3. Se cacher
196. Pourquoi Démone croit-elle que Zélé le sorcier peut l'aider ?
197. Pourquoi Démone entre-t-elle sans frapper dans la hutte de Zélé ?
198. À quoi servent les points de suspension en bleu à la page 81 ? Trace un x devant la bonne réponse.
- Ils mettent fin à la phrase.
 - Ils indiquent une énumération.
 - Ils indiquent que le personnage n'a pas terminé de parler.
199. As-tu aimé cette histoire ? Explique ta réponse en parlant de l'histoire, des personnages, du temps ou du lieu.

Texte 27 Les dragons de Nalsara

200. a. Quel événement les deux enfants attendent-ils avec impatience ?
b. À quel endroit cet événement se déroule-t-il ?
201. Antos est content que ses enfants soient impatients de voir naître les dragons. Trouve une phrase dans le texte qui le montre. Ecris-la.
202. Qu'est-ce que la naissance des dragons a de particulier ? Trace un x devant la bonne réponse.
- Les dragons ont des petits tous les neuf ans.
 - Les dragons naissent trois à la fois.
 - Les dragons naissent la nuit
203. Écris deux caractéristiques physiques des dragons qui viennent de naître.

204. As-tu aimé cette histoire ? Explique ta réponse en parlant de l'histoire, des personnages, du temps ou du lieu.

205. Aurais-tu aimé être à la place de Nyne et de Cham ? Explique ta réponse à l'aide du texte.

Texte 28 Creuse-méninges

Lis le texte pour découvrir le lieu où habite chaque famille de dragons.

Le désert une île la jungle une plaine de glace

Texte 29 Après le tsunami

206. Quels événements surviennent pendant un tsunami ? Trace un x devant les bonnes réponses.

1. Un tremblement de terre soulève le fond de l'océan
2. D'immenses vagues se forment
3. Des éclairs traversent le ciel
4. Des tornades se forment à l'horizon
5. Des vagues emportent tout sur leur passage
6. Le tonnerre gronde.

207. Écris trois conséquences du tsunami décrit dans le texte.

208. Où le tsunami a-t-il pris naissance ?

209. Est-ce que la population s'attend à l'arrivée de ce tsunami ? Explique ta réponse à l'aide du texte.

210. Écris deux actions posées dans le but de corriger les situations suivantes.

a) Situation : Plusieurs personnes sont blessées ou déclarées disparues

Actions posées :

b) Situation : Plusieurs maisons et immeubles se sont écroulés.

Actions posées :

Après le tsunami, de nombreuses d'organismes d'aide conçoivent des bâtiments simples mais solides, qui peuvent être construits rapidement et à petit prix

211. Comment Tilly Smith a-t-elle sauvé la vie de centaines de personnes ?
212. Entoure le marqueur de relation qui indique une opposition dans cette phrase tirée du texte.
213. Quelle leçon de vie peut-on tirer d'une telle catastrophe ? Explique ta réponse à l'aide du texte.

Texte 30 Les tornades

214. Qu'est-ce qu'une tornade ?
215. a) Comment nomme-t-on les personnes qui étudient les tornades ?
b) De quelle façon calculent-ils la vitesse des vents ?
216. Écris trois dommages qu'une tornade de moins de 181km/h peut causer.
217. À quelle vitesse les vents d'une tornade qui soulève et transporte des maisons entières soufflent-ils ? Trace un x devant la bonne réponse.
1. 181 à 252 km/h 2. 331 à 417 km/h. 3. Plus de 418km/h.
218. Trace un x dans la bonne case.
- a) La plus violente tornade peut transporter des voitures
- b) On classe les tornades selon l'endroit où elles frappent
- c) Les tornades sont classées selon l'échelle de Richter
- d) La plupart des tornades ont lieu aux États-Unis
- e) Chaque année, il y a entre 800 et 1200 tornades dans le monde.
219. Souligne le groupe de mots que le pronom en gras remplace dans cette phrase tirée du texte.
- C'est au moment où ces tourbillons de vent touchent le sol qu'**ils** sont considérés comme des tornades

Creuse-méninges, cahier B, p.107

220. Entoure les mots de même famille que le mot groupe
- a. Orageux
- b. Orange
- c. Orageusement

221. Remplace les lettres dans l'ordre pour former un mot qui a rapport aux catastrophes naturelles.

l c c o y e n

222. Trouve un synonyme du mot débris, tel qu'employé dans la phrase ci-dessous. Entoure la bonne réponse.

« Pendant un ouragan, on peut avoir des débris volés dans les airs. »

Déchets

Immeubles

Oiseaux

223. Que signifie l'expression en coup de vent dans la phrase ci-dessous ? Entoure la bonne réponse. « Hier, Nicolas est passé en coup de vent à la maison. »

a. Passer sans s'arrêter longtemps

b. Sortir en claquant la porte

c. Entrer sans refermer la porte

224. Que signifie le mot déluge ?

225. Charade

Mon 1^{er} est un mot qui indique un choix

Mon 2^e est un mot qui désigne un petit rongeur.

Mon 3^e est un mot qui désigne ce qu'on enfle sur ses mains pour les protéger du froid.

Mon tout est une catastrophe naturelle.

Texte 31 Des poèmes pour faire rire

226. Écris le nombre de vers et de strophes que contiennent les poèmes ci-dessous.

	Nombre de vers	Nombre de strophes
a) Le plaisir de rire		
b) Rire		
c) Ma mère et mon chat		
d) Le bonheur		

227. Entoure les deux titres des poèmes qui contiennent plus d'une rime.

1. *Le plaisir de rire*

2. *Rire*

3. *Ma mère et mon chat*

4. *Le bonheur*

228. Dans le calligramme *La blague* et le poème *Rire*, les auteurs répètent certains mots trois fois. Écris ces mots dans le tableau.

Poèmes	Mots répétés
a) <i>La blague</i>	
b) <i>Rire</i>	(groupe du nom) (verbe)

229. Dans le poème *Le plaisir de rire*, l'auteur fait deux comparaisons. Écris ces comparaisons.

230. a. Souligne une comparaison dans la première strophe du poème. *Ma mère et mon chat*.

b. De qui parle-t-on dans cette comparaison ?

231. Dans le poème *Le plaisir de rire*, un vers dit que le rire soulage la peine. Écris ce vers.

232. Quelle phrase résume le poème. *Le plaisir de rire* ? Trace un X devant la bonne réponse.

1. Il ne faut pas rire pour rien.

2. Rire fait du bien.

3. Les souris aiment rire.

233. Que signifie le verbe *s'esclaffer* dans le poème *La blague* ? Entoure la bonne réponse

1. Éclater de rire

2. Se fâcher

3. Parler fort

234. Illustre la première strophe du poème. *Ma mère et mon chat*.

235. Dans le poème *Le bonheur*, qu'est-ce qui fait rire ? Entoure la bonne réponse.

1. Le père qui fait le clown.

2. Les chatouilles dans le cœur.

236. Écris le titre du poème que tu as préféré. Explique ta réponse.

237. Remplis la fiche descriptive sur le poème que tu viens de lire.
- Titre du poème :
 - Nombre de vers :
 - Nombre de strophes :
 - Deux exemples de mots qui riment :
 - Un exemple de comparaison :
238. Qui raconte l'histoire de ce poème ? Trace un X devant la bonne réponse.
1. Le petit-fils d'Armande
 2. Armande
 3. Le fils d'Armande
239. a. Que fait toujours Armande avant de boire son thé ?
b. Pourquoi fait-elle cela ?
240. Trouve dans le texte un synonyme de mamie. Écris-le.
241. Que signifie le mot futé ? Trace un X devant la bonne réponse.
1. Rusé
 2. bizarre
 3. distrait

Texte 33. Creuse méninges, cahier B p. 124

Joue aux devinettes avec Nina et Onur. Trouve les réponses et écris-les.

242. Je suis parfois petite, parfois grande. Je peux prendre plusieurs formes. Quand je prends une forme humaine, je marche, je cours, je saute, je peux faire toutes sortes d'activités. J'apparais quand le soleil brille dans le ciel. Je disparais quand il se cache. Je suis très sombre. Qui suis-je ? Une -----

243. Nous venons par deux. L'une est en haut, l'autre est en bas. Nous parlons, chantons et rions ensemble. Nous pouvons aussi rester immobiles et silencieuses. Nous nous séparons souvent, mais rarement plus de quelques secondes. Nous sommes de couleur rosée. Qui sommes-nous ? Des-----

244. Nous faisons le tour des pièces de la maison sans faire un pas. Nous restons toujours immobiles. Nous sommes droits et solides. Nous pouvons être de toutes les couleurs. Qui sommes-nous ? Des-----

Ajouter	domestique	lampe	roue
Antenne	hier	promenade	roulette
Avant-hier	imagination	quelquefois	simple
Bricoler	imaginer	refaire	simplement
bricoleur / bricoleuse	immense	rabot	utile

245. Place en ordre alphabétique tous les noms de la liste.

246. Trouve un mot de la même famille

Simple : _____ bricoler : _____

Roue : _____ imaginer : _____

247. Trouve les mots contenant des consonnes jumelles.

248. Quels mots riment avec dehors ?

249. Trouve trois mots où le son « è » s'écrit de façons différentes.

250. Écris tous les noms masculins de la liste.

251. À quoi dois-tu réfléchir pour écrire le mot quelquefois ?

252. Qui suis-je ?

Je suis l'antonyme de sauvage

: _____

On m'écrit avec un trait d'union

: _____

Je suis un synonyme de très grand

: _____

J'en veux plus donc je dois en...

: _____

Faire à nouveau

: _____

J'ai la forme d'un cercle _____

253. Quel est le mot que tu trouves le plus difficile à écrire et pourquoi ?

254. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.

Orthographe 2

Alarme	inventer	pupitre	unique
cadran	objet	réfléchir	veille
crayon	ouvrage	réponse	sûr /
sûre -sure			
défi	sûrement – surement	où	amusant /
amusant			

255. Trouve tous les mots contenant trois voyelles.

256. Trouve le mot contenant deux consonnes jumelles.

257. Place en ordre alphabétique les adjectifs de la liste.

258. Quels sont les mots où on entend le son « z » mais on l'écrit avec un « s »

259. Trouve les noms féminins de la liste.

260. Écris les lettres qui manquent pour former le mot.

261. Pour chacun des mots suivants, trouve un mot de même famille :

262. Qui suis-je ?

De bonne heure

: _____

Objet qui sert à nous réveiller

: _____

Synonyme de seul

: _____

Sert à nous indiquer un lieu

: _____

J'aime en relever, je te mets au...

: _____

Synonyme de hier

: _____

263. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.

Orthographe 3

Envie	là-bas	chaussure	décider
Force	nommer	contraire	émotion
Front	royaume	courage	content / contente
Pleurer	chausser	couronne	grand / grande
Regard	chevalier	croix	soldat / soldate

277. Trouve le mot qui est invariable.
 278. Trouve les noms féminins de la liste.
 279. Trouve les mots qui contiennent des consonnes jumelles.
 280. Trouve des mots contenant un accent aigu,
 281. Trouve les deux mots qui s'écrivent avec un « m » devant le « p »
 282. Complète les phrases :

. _____, mon _____ et ma
 _____ ne pourront assister au _____
 de mon frère.

. J'ai une _____ blessure à mon bras, je suis une personne
 _____ car je prends des risques.

. Je vais _____ une collation avant ma partie de soccer.

283. Trouve les verbes de la liste.
 284. Qu'est-ce qu'une lance ?
 285. Trouve un antonyme pour chacun des mots suivants :

Joyeux : _____

présent : _____

Divorce : _____

sale : _____

286. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.

Orthographe 5

Lunette	opération	visiter	creux /
creuse			
matière	rapidement	apercevoir	étudier
mission	système	arranger	
froid	exploration		

287. Trouve deux mots où le son « s » se prononce « z » parce qu'il est entre deux voyelles.

288. Trouve les mots qui contiennent le son « è » et entoure les lettres qui le représentent.
289. Continue la série :
 Attention, direction, _____ , _____
 Discussion, expression, émission, _____
290. Trouve les verbes de la liste.
291. Trouve les mots qui contiennent seulement deux voyelles.
292. Complète les phrases :
 . L'astronaute doit se préparer pour sa _____ ,
 _____ .
 . Je dois _____ mon français _____ ce soir.
 . Saturne a plusieurs _____ .
293. Pour chacun des mots suivants, trouve un mot de même famille :
 Arrangement : _____
 étude : _____
 Froideur : _____
 huileux : _____
 Rapide : _____
 opérer : _____
294. Qui suis-je?
 Je suis planètes, les galaxies, ... _____ Je suis le ??
 Solaire _____ je ressemble à un cercle _____ Je suis sur le nez
 de certaines personnes _____ Je suis un adjectif qui
 accompagne le nom vaisseau. _____
295. Trouve un mot qui s'écrit toujours avec un S à la fin.
296. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.

Orthographe 6

mécanique	envoyer	quatrième	caillou /
cailloux			
lancement	distance	ramasser	créer
expliquer	mouvement	rechercher	sol
expérience	observer	quartier	tas

297. Trouve les trois adjectifs de la liste.
298. Trouve tous les noms masculins de la liste.
299. Trouve les verbes de la liste.
300. Trouve le mot de trois voyelles et trois consonnes.
301. Continue la série :
- Lentement, rapidement, _____, _____
- Science, conscience, _____
- Robotique, antibiotique, _____
- Rapide, stupide, _____
302. Trouve des mots de la même famille :
- Quatre : _____ observation : _____
- lancer : _____
- Mécanicien : _____ explication : _____
- création : _____
303. Complète les phrases :
- .Je vais _____ le _____ de feuilles tombées
au _____
- . J'ai une collection de _____ qui ramasse de la
_____.
- . Julien habite un _____ tranquille près d'une rivière.
- . J' _____ avec mon télescope.
304. Trouve les mots contenant seulement trois voyelles.
305. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.

Orthographe 7

détester	placer	selon	affreux / affreuse
chaudron	étrange	balai	sorcier / sorcière
citrouille	potion	magie	différent / différente
crapaud	magique	propos	apparaître / apparaitre
replacer	tresse	sort	disparaître / disparaître

306. Classe les mots de la liste dans le tableau ci-dessous.

Adjectifs			
		Verbes	Mot invariable
Noms			

307. Trouve un synonyme de :

Marmite :

haïr :

Laide :

bizarre

308. Place en ordre alphabétique les mots de la troisième colonne.

309. Trouve un mot qui rime avec :

Grenouille :

attention :

Princesse :

melon :

Fermière :

peureux :

310. Trouve les mots dont la dernière lettre est muette.

311. Trouve des mots de même famille que :

Magicien :

Paraître :

Déplacer :

312. Écris les mots qui contiennent des consonnes jumelles.

313. Trouve les mots où tu entends le son « z » s'écrivant avec un « s ».

314. Complète :

315. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste

Transformer	bizarre	horreur	être
Complètement	mélange	cabane	hurler
Baguette	vampire	secret	secret/secrète
incroyable	déclarer	sinon	vivant / vivante
Brouillard	fillette	forme	crochu / crochue

316. Quels sont les mots qui s'écrivent avec un accent grave.
317. Trouve les mots qui ont des consonnes jumelles.
318. Trouve les verbes qui se conjuguent comme le verbe « aimer ».
319. Trouve les mots qui ont deux voyelles.
320. Complète ces séries : discret, poète, poulain, demain,
321. Trouve les mots dont la dernière lettre est muette.
322. Complète ces phrases :
- Le cache la du
 - La fillette va se en sorcière.
 - C'est j'ai oublié ma dans la
323. Trouve un synonyme pour : crier : maison : fantastique :
mystère : bâton : courbée :
324. Trouve le contraire (antonyme) pour : morte : droit :
325. Qui suis-je ?
Je me nourris du sang : je suis un film
d'... :
je suis un carré, un triangle, un cercle, etc. : c'est étrange
326. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.

ORTHOGRAPHE 9

Arrière	capturer	bulle	pêche
Avance	déborder	ile- ile	pécher
Baleine	empêcher	lac	au milieu de
Boucher	ramener	larme	le – la- l' – les
Capitaine	requin	proche	sous-marin / sous-marine

327. Trouve les mots qui ont un accent circonflexe

328. Pour savoir écrire le mot « au milieu de » quelle stratégie utilises-tu ?
329. Place les verbes en ordre alphabétique.
330. Trouve le contraire (antonyme) de : délivrer : loin :
aider : emporter :
331. Complète les phrases suivantes :
- Le ----- du bateau ----- des----- blancs.
 - Je vais ----- du
 - Près de l'-----on peut voir plusieurs
332. Quel est le mot que tu trouves plus difficile à écrire et pourquoi ?
333. Quel mot rime avec : coucher : mannequin : promener :
carrière :
334. Trouve les mots de trois voyelles.
335. Écris les mots qui contiennent le son « an » Entoure les lettre qui le représentent.
336. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.

ORTHOGRAPHE 10

Chaloupe	horizon	façon	sable
Facilement	lors de	aube	soi
Créature	navire	pont	recommencer
Renverser	phoque	port	profond / profonde
Tout à coup	pieuvre	rentrer	respirer
			lors de

Classe les mots de la liste.

Adjectifs			
			Autres
Noms		Verbes	

347. Place en ordre alphabétique tous les noms de la liste.

348. Écris les mots ou on entend le son « o »

349. Trouve un mot de même famille que : facile : verser : respiration :
façonner :

Commencer : profondeur :

350. Complète les phrases suivantes :

J'aperçois à l' un immense traverse le fleuve.

Ma balade en j'ai vu un et une

Il y a une qui a été à l' par un canot.

351. Trouve les lettres manquantes. r c c , r e s , n r , p
u p r , o o , a i e , c o e , c a

352. Continue les séries: groupe, soupe, _____ couture,
mature, _____ horizon, _____

353. Conjugue le verbe respirer au présent de l'indicatif.

Je _____ tu _____ il / elle _____ nous _____ vous _____ ils /
elles _____

Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.

ORTHOGRAPHE 11

Parole	allonger	repasser	baladeur
Bercer	populaire	chuchoter	sonore
Signe	doucement	silence	chanteur / chanteuse
Refrain	variété	berceuse	parfaitement
Douceur	chorale	le leur / la leur	
Musical – musicaux – musicales.			

354. Trouve un mot de même famille que : berce : parfait :

chanter : doux : musique : long : son :

355. Trouve les mots ou le son « s » est compris entre deux voyelles et se
prononce comme « z ».

356. Trouve les mots contenant des consonnes doubles.
357. Complète les phrases suivantes :
- Je _____ le de ma chanson préférée.
 - Je connais _____ toutes les _____ de cette chanson _____
 - Mes parents ont des goûts _____ d'une grande _____
 - Les _____ de la _____ chantent avec _____ une jolie _____
358. Trouve le contraire (antonyme) de : crier : raccourcir ;
bruit : brusquement : exactement : faussement :
359. Trouve les verbes de la liste :
360. Conjugue un de ces verbes au présent de l'indicatif.
361. Écris les lettres manquantes : s _ n _ _ o _ c _
_ a _ a _ m _ i _ l _ s _ o _ .
362. Poursuis les suites de mots qui riment avec :
- Songer, ronger, plonger, _____
 - Lentement, calmement, rapidement. _____, _____
 - Pain, nain, gain, _____
363. Compose une phrase en utilisant dans mots de la liste.

ORTHOGRAPHE 12

Ferme / fermée	brancher	culture	disque
Soudain / soudaine	comptine	applaudir	chef
Aucun / aucune	contenir	inviter	piano
Le mien / les miens	répétition	débrancher	rapporter
La miennes / les miennes	écouteur	double	répéter
	soudain (inv.)	souffle	

364. Trouve le verbe qui se conjugue comme le verbe finir.
365. Conjugue ce verbe au présent de l'indicatif.

366. Place en ordre alphabétique les verbes.
367. Complète les phrases suivantes :
- Mes sœurs _____ des _____ sans arrêt.
 - Avec mes _____ j'aime entendre ce _____ et ce violon.
 - Ce _____ d'orchestre se fait _____
 - _____ la _____ est arrêtée car il y avait un fil _____
368. Pour trouver la dernière lettre des mots aucun, soudain a quels mots penses-tu ?
369. Trouve les mots qui contiennent des consonnes jumelles.
370. Trouve un mot de même famille que : fermeture :
- répéter : brancher : culturel :
- invitation : écouter :
371. Qui suis-je ?
- On peut y mettre plusieurs chansons _____
- Je suis un synonyme de capitaine _____
- J'ai des touches blanches et noires _____
- Je tape rapidement des mains _____
- Je suis un synonyme d'une chansonnette _____
372. Devant un « p » je place la lettre « m » quel mot suit cette règle ?
373. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.

ORTHOGRAPHE 13

De temps en temps	ailleurs	ange	goût – goûts
Délicieux / délicieuse	biscuit	fêter	dieu / dieux
Gâteau / gâteaux		patiner	reste patinage
Plein / plein de	soupe	ruban	patinoire
Préfère / préférée	bleuet	bol	framboise

374. Trouve les mots qui possèdent trois voyelles.

375. Qui suis-je ?

Je suis un petit fruit

_____ je suis liquide et chaud _____
 je suis la surface ou on peut jouer au hockey

376. Quel est le synonyme de :

succulent : _____ beaucoup : _____ parfois : _____
 _____ adorée : _____

377. Complète les séries : bateaux, chapeaux, manteaux, _____
 fruit, bruit, _____ secret, ballet, buffet, _____

378. Devant n « b » je place « m » quel mot suit cette règle ?

379. Quels sont les verbes qui se conjuguent comme le verbe aimer.

380. Complete les phrases suivantes :

- Mon sport _____ est le _____
- _____ je fais un _____ aux
 _____ et aux _____
- J'ai le _____ d'un _____ en forme
 d' _____

381. Il y a dans la liste un mot qui rime avec délicieux. C'est le mot :

382. Je fais une liste avec les mots ailleurs, biscuit, goût, de temps en temps. Pour quelle raison ai-je ces mots ?

383. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.

ORTHOGRAPHE 14

Pardonner	carton	coupe	connaitre / connaître
Occasion	prier	plat	naitre / naître
Chocolat	malgré	hâte	cuiller / cuillère
Amitié	durant	prier	de bonne heure
Couper	paille	paix	messe

384. Écris un mot qui se termine toujours par un « x »

385. Trouve les verbes qui se conjuguent comme le verbe aimer.

386. Conjugue un de ces verbes à l'imparfait de l'indicatif.

387. Ajoute les lettres manquantes : c _ a _ i _

 a _ o _ n _ a _ r _

c- _ l _ e m _ t _ u _ a _

388. Trouve l'antonyme de :

 guerre : tard : lenteur :

mourir : haine : ignorer :

389. Place en ordre alphabétique les noms masculins.

390. Écris le mot ou tes amis risquent d'avoir une erreur.

391. Cherche dans la liste les mots qui sont de la même famille.

392. Écris un mot qui rime avec : bâton : _____ sagesse : _____

chocolat : _____ fredonner : _____ soupe : _____

pendant : _____

393. Complète les phrases suivantes :

• L' _____ c'est de
 savoir _____

• Mes grands-parents vont à la _____ de

- _____ la fête de Noël c'est l' _____
de manger plusieurs _____ et du _____

394. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.

ORTHOGRAPHE 15

Entre	hockey	cependant	extrême
Bouger	soccer	finalement	toutefois
Compte	équipe	prêt / prête	joueur / joueuse
Esprit	bond	bicyclette	champion / championne
Sauter	poitrine	seconde	corde

395. Écris les trois mots invariables.

396. Mets en ordre alphabétique les noms féminins de la liste.

397. Mets en ordre alphabétique les noms masculins de la liste.

398. Ajoute les mots manquants :

- Tu es bon _____ de _____ et de _____ mais
moi je suis la _____
- Vous êtes _____ a _____ à la _____ à danser.
- C'est important d'avoir un bon _____ d' _____ lorsqu'on
pratique le _____ ou le _____
- Tu fais de la _____ sur un terrain _____ et
très _____ sont incroyables !
- _____ je vais _____ un peu pour me dégourdir.
- Tu es le _____ pour la _____ fois.

399. Complète les séries : intérêt, arrêt, _____, lentement, sûrement,
_____, voisine, vitrine, _____

400. Copie les mots contenant deux voyelles.

401. Je dois mettre un « M » devant le « P » ou le « B » (*cherche trois mots
qui le prouvent*)

402. Trouve un synonyme de : groupe : _____, bondir : _____,
milieu : _____, montant : _____
403. Quel est le mot qui te semble le plus difficile à écrire ?
404. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.

ORTHOGRAPHE 16

À droite a	conduire	difficulté	quart
À gauche Arrivée	côte départ	épaule marquer	sang sauf

405. Écris les mots qui consonnes jumelles.
406. Place les mots invariables de la liste en ordre alphabétique.
407. Poursuis les séries : construire, cuire, _____ facile, utile, _____
poule, foule, _____ écart, départ, _____
408. Quels sont les verbes de la liste ?
409. Quels sont les noms masculins de la liste ?
410. Trouve un antonyme de : devant : _____ facile : _____
départ : _____
411. Complète les phrases suivantes :
- Tu as de la _____ à mettre tes _____ de _____
 - Lors du _____ de la course ne regarde pas _____ toi.
 - Tourne _____ puis _____ et tu arriveras chez moi.
 - Julien aime faire du _____ La préfère le hockey.
412. Ajoute les lettres manquantes : m _ a _ e,
_ o _ d _ r _ , a _ r _ e _ p _ t _ t ,
d _ f _ i _ e , _ o _ i _ ,
_ e _ r _ r _ , m _ r _ e _ , _ u _ .

413. Selon toi quel est le mot le plus difficile et quel truc prendras-tu pour le retenir?
414. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.

ORTHOGRAPHE 17

Gardien / gardienne	bec	annoncer	espèce
Diner / diner	cage	continent	laver
Leger / légère	lait	déjeuner	plume
Net / nette	laine	en avant	nul / nulle
En arrière	désert	gramme	singe

415. Trouve quatre mots qui se terminent par un « t » muet.
416. Cherche quatre mots qui contiennent des consonnes jumelles.
417. Remplace les noms féminins en ordre alphabétique.
418. Cherche un mot qui rime avec : pertinent : _____,
 devinette : _____, sec : _____
 Bergère : _____, bulle : _____, diagramme : _____
419. Trouve deux mots où le son « è » s'écrit « ai »
420. Ajoute les mots manquants :
- Les _____ sont plus _____ que la _____
 - _____ de moi, il y a des _____ qui font des grimaces.
 - Le matin, je mange un gros _____ tandis qu'au _____ je mange plus _____
 - Le _____ du zoo _____ les _____ des animaux.
421. Trouve les verbes de la liste.
422. Écris les mots qui contiennent un accent grave.
423. Qui suis-je ?

Je suis un ensemble d'individu, d'animaux, de végétaux. _____

Je suis une très grande étendue de terre. _____

Je suis une unité de mesure _____

Je suis souvent composé de sable _____

Je suis le contraire de l'adjectif bonne _____

424. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.

ORTHOGRAPHE 18

À peu près	nord	jungle	surprendre
Agriculture	sud	papillon	magnifique
Centimètre	est	poste	la plupart
Compagnie	ouest	surprise	la plupart de
Kilomètre	odeur	trompe	surprenant / surprenante

425. Complète les phrases suivantes:

- Dans les _____ on retrouve des _____
- Je vais _____ mes amis avec une drôle de _____
- Il y a une _____ désagréable a l' _____ de la ville.

426. Trouve le mot qui a des consonnes jumelles.

427. Ajoute un mot à ces séries :

Millimètre, décimètre, _____

magique, féerique, _____,

caricature, architecture, _____

Tourbillon, oisillon, _____

428. Trouve un synonyme de : à peu près : _____,

senteur : _____, cadeau : _____ superbe : _____,

épatant : _____, emploi : _____

429. Trouve les adjectifs de la liste.

430. Trouve les noms féminins de la liste.

431. Trouve deux mots contenant le son « è » entoure les lettres qui le représentent.

432. Chavirari. Mltrkioèè : _____, eeuspdrrrn : _____
 , ueeasrrpnt : _____, aiiemgnfq : _____,
 trmpoe : _____, aauepplrdt : _____
433. Trouve les mots de la liste qui n'ont qu'une seule voyelle.
434. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.

ORTHOGRAPHE 19

Accord	capable	justement	auprès de
Adorer	chance	justice	en train de
Ainsi	vérité	message	chanceux / chanceuse
Sens	étage	oser	héros / héroïne
Bien	jurer	pouvoir	super héros / super héroïne

435. Trouve les mots qui gardent toujours un "s" à la fin.
436. Quelle est la raison pour laquelle je regroupe les mots suivants :
accord et message ?
437. Complète les phrases :
- Je suis _____ regarder une émission avec des _____
 - Ce n'est pas toujours facile d' _____ dire la _____
 - Les _____ des _____ servent à faire la _____
438. Écris les verbes contenus dans la liste.
439. Conjugue un de ces verbes au conditionnel présent. Souligne le radical du verbe et encerle la terminaison.
440. Écris un mot de même famille que : accorder : _____
 étagère : _____ justicier : _____ véritable : _____
 adorable : _____ chanceux : _____
441. Trouve l'antonyme de : incapable : _____ au loin
 de : _____ malchanceuse : _____ mensonge : _____
 hésiter : _____ détester : _____

442. Ajoute les lettres manquantes : s _ p _ r _ , _ e _ i _
 _ ie _ a _ o _ , _ u _ t _ e _
 s _ _ s .
443. Trouve les mots qui ont deux voyelles seulement.
444. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.

ORTHOGRAPHE 20

Assurer	bon	évidement	hésiter
Confiance	doute	impossible	obliger
Désormais	parmi	poursuivre	racisme
Détective	prison	rendez-vous	reposer
Essayer	retour	statue	ruelle

445. Trouve les verbes de la liste et place-les en ordre alphabétique.
446. Trouve un mot de la même famille. Poursuite: _____,
 repos: _____, prisonnier: _____ assurance: _____, retourner: _____,
 possible: _____, hésitation: _____, statuette: _____
447. Complete les phrases:
- Le _____ doit _____ sa recherché dans
 les _____ de la ville.
 - La _____ est le contraire du _____ -.
 - Il est _____ de prendre un _____ avec mon dentiste
 aujourd'hui.
448. Trouve les mots invariables de la liste.
449. Trouve les noms féminins de la liste.
450. Trouve les noms masculins de la liste.
451. Charivari: rrssaue: _____, aeiodssrm: _____,
 eiobglr: _____, eeeidmmtv: _____ oeurr: _____,
 aeioccfn: _____, cmsraei: _____, uioueprsvr: _____
452. Qui suis-je?
 Je suis un synonyme de relaxer _____
 Je suis un lieu où on n'est plus libre _____

Je n'accepte pas les différences entre les ethnies _____

453. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.

ORTHOGRAPHE 21

Fatiguer	besoin	dessous	s'ennuyer
Escalier	dessus	nouvelle	le sien / le siens
Électrique	méto	presser	la sienne / les siennes
Automobile	plaire	dollar	le tien / les tiens
Toilette	profiter	pointe	la tienne / les
tiennes			

454. Trouve les mots qui ont des consonnes jumelles

455. Trouve tous les verbes de la liste.

456. Trouve les noms masculins de la liste.

457. Trouve les noms féminins de la liste.

458. Trouve le synonyme:

épuiser: charmer: voiture: neuf:

écraser: s'embêter:

459. Complète:

- L' _____ est une _____
- La _____ - se retrouve en haut de l' _____
- J'ai _____ de cinq _____ pour _____ de la vente.
- Tu dois te _____ pour prendre le _____ a temps.

460. Trouve les mots de la liste qui ont trois voyelles différentes.

461. Quel est le féminin pluriel des pronoms: "le sien et le tien"?

462. Ajoute les lettres manquantes: n _ e _ i _ e ,
 _ ' e _ u _ e _ . P _ s _ e _ , _ e _ t _ i _ u _ ,
 _ a _ i _ u _ , _ o _ e _ l _ .

463. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.

ORTHOGRAPHE 22

Rideau / rideaux	afin de	clavier	quoi
Ancien / ancienne	améliorer	meuble	réalité
Lequel / laquelle	graphique	pensée	salon
Absolument	minuscule	plancher	toit
Bibliothèque	tablette	sommeil	vendre

464. Trouve les verbes de la liste.
465. Trouve les quatre mots qui ont des consonnes jumelles.
466. Trouve les deux mots qui sont invariables.
467. Qui suis-je?
- Je suis un lieu où l'on retrouve des livres _____
- On m'utilise devant les fenêtres _____
- Je suis tout petit _____
- Je suis une pièce de la maison _____
- Je suis une partie d'un ordinateur _____
- Je marche sur un _____
468. Trouve les mots qui n'ont que deux voyelles.
469. Donne la classe des mots suivants: (adjectives, nom, verbe, pronom, mot invariable)
470. Complète:
- Je vais _____ mon dessin _____ avec ce logiciel.
 - Il faut _____ laver le _____ de la cuisine.
 - Tu vas _____ ton _____ je veux l'acheter.
 - _____ de ces _____ électroniques tu désires acheter?
471. Trouve un mot de la même famille: ameublement: toiture: sommeiller: amélioration:
472. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.

ORTHOGRAPHE 23

Au lieu de	repartir	partir	cache / cachée
cachette	ordinaire	mystère	heureusement
Chapitre	éloigner	dragon	merveilleux / merveilleuse
effroyable	dompter	début	fin
Ensemble	écaille	lézard	or

473. Trouve les adjectives de la liste.
474. Trouve les verbes de la liste.
475. Trouve l'antonyme de: rapprocher: fin: ordinaire:
étonnant: revenir: seul:
476. Complète les séries suivantes:
Canette, étiquette, _____, culinaire, élémentaire, _____, joyeux,
heureux, _____
Chauffard, hazard, _____
477. Complète les phrases suivantes:
- Au _____ du _____ on parle d'un _____
 - _____ nous avons retrouvé le _____ qui était bien _____
 - _____ ce matin, nous partons _____ cet après-midi.
478. Je fais une liste avec les mots "dompter, éloigner et partir, repartir."
Pour quelle raison ai-je réuni ces mots?
479. Quels sont les mots qui contiennent sept lettres.
480. Ajoute les lettres manquantes. R _ a _ t _ ,
m _ r _ e _ e _ e , d _ t _
_ r _ i _ i _ , c _ h _ ,
e _ r o _ e .
481. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.

ORTHOGRAPHE 24

Dangereux / dangereuse	aventure	délivrer	colère
Intérieur / intérieure	enfermer	exister	pire
Extraordinaire	prévisible	raison	plutôt
Exactement	habitude	serrer	sombre
Se souvenir	terrible	grotte	
Maitre / maître ---- maitresse / maitresse			

482. Place en ordre alphabétique les mots de la liste qui débutent par la lettre "E".
483. Place en ordre alphabétique les mots de la liste qui débutent par la lettre "S".
484. Place en ordre alphabétique les mots de la liste qui débutent par la lettre "P".
485. Complète les séries: bordure, structure, _____, populaire, formulaire, _____ lentement, rapidement, _____, finir, partir, _____, botte, carotte, _____ nombre, concombre, _____
486. Complète les phrases suivantes:
- J'ai vécu une _____ dans une _____ qui était très _____
 - La _____ de la _____ était _____ qu'on va s'en _____ longtemps!
487. Trouve un synonyme de: vivre: _____, enseignant: _____, rage: _____, menaçant: _____, routine: _____, horrible: _____
488. Trouve deux exemples de mots ou en changeant une lettre j'obtiens un autre mot.
489. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.

ORTHOGRAPHE 25

Arracher	cas	catastrophe	puisque
Au moins	ce, c'	construire	secours
Chaleur	effet	énorme	situation
Détruire	état	médecin	solution
Éclair	travail / travaux		éclairer
Normal / normaux --- normale / normales			

490. Quel est le pluriel du nom travail?
491. Trouve un synonyme de: illumine: _____, aide: _____, désastre: _____, déterrer: _____
492. Trouve un antonyme de: bâtir: _____, démolir: _____, problème: _____, petit: _____
493. Complète les phrases suivantes:
- La _____ et le froid produisent parfois des _____ dans le ciel.
 - Lorsqu'il y a une _____ naturelle, nous avons besoin du _____ des _____
494. Place les noms masculins en ordre alphabétique.
495. Complète: apostrophe, philosophe, _____ valeur, bricoleur, _____ attention, affection, _____ conduire, produire, _____
496. Conjugue le verbe "éclairer" au présent et à l'imparfait de l'indicatif.
497. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.

ORTHOGRAPHE 26

À travers	agir	éclater	événement – évènement
Accident	casser	espoir	nombreux – nombreuse
Échapper	aide	éviter	misère
Problème	cela, ça	fumer	seulement
Hasard	échelle	instant	sommet

498. Quels sont les noms féminins de la liste?
499. Quels sont les verbes qui se conjuguent comme le verbe modèle "aimer" ?
500. Trouve un mot de même famille que: accidenté: _____ cassure: _____ éclatement: _____ fumoir: _____
501. Complète les phrases suivantes:

- Je dois utiliser une _____ pour atteindre le _____ de l'arbre.
- Pendant un _____ j'ai eu de la _____ a régler mon _____ de mathématique.
- Il faut _____ d' _____ rapidement lors d'un _____
- _____ les nuages, on peut voir les _____ des montagnes.

502. Trouve deux mots qui sont invariables.

503. Qui-je?

Je suis un synonyme de : **abondant** _____,

Je suis un verbe qui se conjugue comme le verbe finir _____

504. Quel est le pronom démonstratif de la liste?

505. Conjugue le verbe "éclater" au futur simple et au conditionnel présent.

506. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.

ORTHOGRAPHE 27

Quelque chose	cirque	drôle	même	sourire
Directeur / directrice	debout	entrée	numéro	également
Représenter	direction	foule	poème	
Celui-ci / ceux-ci / celle-ci / celles-ci		humeur	scène	
Celui-là / ceux-là / celle - là / celles -là			humour	sortie

507. Quel est le mot qui peut être un nom masculin ou un verbe?

508. Trouve les mots qui ont trois voyelles différentes.

509. Trouve les noms féminins et place-les en ordre alphabétique.

510. Trouve un synonyme de: comique: _____ aussi: _____
pareil: _____ gens: _____

511. Trouve un antonyme de: sortie: _____ assis: _____
pleurer: _____

512. Complète les phrases suivantes:

- La _____ a un grand _____ à la _____ du _____
- Dans ce _____ il y a _____ de l' _____
- Le _____ veut t'annoncer _____ d'important.

513. Ajoute les lettres manquantes: h _ e _ , _ a _ e _ t ,
d _ i _ , _ u _ e _ o , _ o _ i _ e .

514. Écris les mots qui prennent un trait d'union.

515. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.

ORTHOGRAPHE 28

Farceur / farceuse	asseoir	farce	rôle
Suivant / suivante	autant	quitter	suffire
Fin de semaine	autre	réplique	tenir
Ressembler	en bas	rêve	théâtre
Soupirer	en haut	revoir	tout

516. Trouve les mots qui se terminent par un "t" muet

517. Devant un "b" j'écris un "m", quel mot de la liste le prouve?

518. Cherche quatre mots qui contiennent des consonnes jumelles.

519. Trouve les verbes de la liste et place-les en ordre alphabétique.

520. Cherche dans la liste un synonyme de: blague: _____ partir: _____
entier: _____
521. Cherche le mot qui se termine toujours par un "s" à la fin.
522. Écris les mots qui contiennent un accent circonflexe.
523. Qui suis-je?

Je suis une vraie blagueuse _____

Au théâtre, les acteurs se donnent la _____

J'ai _____ ? _____ de bonbons que toi. _____

Si je suis en bas toi tu es _____

Samedi et dimanche c'est la _____

524. Charivari: crfraeu: _____, ioerrv: _____,
ttrqie: _____, nrtie: _____, aeiuvnts: _____,
uaert: _____, ttuo: _____, ffsruie: _____,
plqreue: _____
525. Trouve tous les noms de la liste.
526. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.

Une odeur de gaz parvint à ses narines. Jules se leva alors brusquement et courut vers la cuisine. Le lait coulait le long de la casserole...

527. Qu'a-t-il pu se produire?
528. Quel type de cuisine Julie a-t-elle?

L'orage grondait. Brusquement, la lumière s'éteignit. Il fallait sortir les bougies.

529. Que s'est-il passé?

Fuyant la hutte, pataugeant dans l'eau qui lui arrivait aux chevilles, Cita se précipita vers son dernier refuge : l'arbre. Elle avait eu raison de se dépêcher, la hutte fut bientôt entourée d'eau.

530. Que s'est-il passé?

Lorsqu'elle ouvrit son coffret, elle n'y vit plus le magnifique rubis qu'elle y avait mis. Elle eut beau regarder dans ses tiroirs, la pierre restait introuvable...

531. Qu'a-t-il pu se passer?

Dans la rivière, les pêcheurs ahuris, découvrirent un bon millier de poissons qui flottaient le ventre en l'air.

Les fleurs gisaient sur le sol, au milieu d'une flaque d'eau parsemée de morceaux de porcelaine.

532. Que s'est-il passé?

533. Dans le petit texte suivant, tente d'identifier la phrase qui donne l'idée principale du paragraphe

534. Souligne l'idée principale de chaque paragraphe.

535. Dans le texte suivant, arrives-tu à trouver la phrase qui décrit l'idée principale?

536. Maintenant, nous allons tenter de trouver une phrase qui reformule bien l'idée principale de chaque paragraphe.

537. Formule une idée principale pour chaque paragraphe. Attention, chaque paragraphe est indépendant des autres.

539. Formule une idée principale pour chaque paragraphe.

540. Écris au-dessus du mot de substitution le mot ou le groupe de mot qu'il remplace.

541. Selon moi, la stratégieme sert à :

2. Ce que j'ai bien réussi

3. Quelles difficultés ai-je rencontrées?

542. Bref, pour utiliser cette stratégie, je me sens :

Super! Je suis un pro!

Ça va mais,...

À l'aide, ça ne va pas...

1. L'enfant s'approcha du professeur en pleurant, le genou écorché...

543. Que s'est-il passé?

544. Que va-t-il se passer?

2. Le serveur se releva tant bien que mal. Puis, il courut vers la cliente dégoulinante de soupe, heureusement tiède! Comment s'excuser?

545. Que s'est-il passé?

546. Selon toi, qu'est-ce qu'une cause

547. Qu'est-ce qu'un effet?

548. Dans les phrases suivantes, entoure la cause et souligne l'effet

1. Le lapin est apparu parce que la formule a fonctionné.

2. Louis s'est cassé une dent en mangeant des bonbons.

3. Louis s'est couché tard hier soir, c'est pourquoi il s'est endormi durant la classe.

4. Les vents violents ont fait tomber la branche de l'arbre.

5. Félix a une compétition en fin de semaine, il s'est donc entraîné très fort.

549. Dans le texte suivant, détermine les causes et les effets qui expliquent le naufrage du Titanic.

550. Dans le texte, souligne les mots liens qui peuvent te guider.

551. Lis les petits textes suivants et remplis les schémas.

552. Pourquoi n'aménage-t-on pas des hôpitaux fixes?

553. Pourquoi les services sont-ils offerts gratuitement aux patients?

Texte : coulé dans le béton

554. Pourquoi dit-on que cette tente est plus solide qu'une tente ordinaire?

555. Est-ce un bon achat pour une famille de 8 personnes qui veut faire du camping?

556. Pourquoi dit-on que la tente s'installe en une heure mais qu'elle est prête en 24 heures?

557. À l'aide du contexte, tu dois trouver le sens des mots mis en évidence dans les phrases suivantes. Ensuite, dans le tableau, indique à l'aide d'un mot ou d'une courte définition le sens de ces mots.

558. Aide toi sur le sens du texte pour trouver la définition des mots suivants.

559. Écris au-dessus du mot de substitution le mot ou le groupe de mot qu'il remplace.

560. Fais un réseau conceptuel des informations que tu connais déjà sur le sujet.

561. Selon moi, la stratégieme sert à :

2. Ce que j'ai bien réussi

3. Quelles difficultés ai-je rencontrées?

562. Bref, pour utiliser cette stratégie, je me sens :

Super! Je suis un pro!

Ça va mais,...

À l'aide, ça ne va pas...

ANNEXE E: RÉPARTITION DES ACTIVITÉS DE L'ENSEMBLE DIDACTIQUE
EN LIEN AVEC LES COMPOSANTES DE LECTURE DE LA GRILLE
LOUIS(2015)

Niveau de représentation suivant le modèle de Kintsch	Composante	Critères d'observation,	Nombre d'activités	Pourcentage
Micro Structure	Identification des mots	<p>Enseignement des correspondances graphèmes/phonèmes; Enseignement de la reconnaissance globale des mots Orthographe Formation des mots Genre</p> <p>3. Dans le texte, plusieurs mots sont des indices de temps. Remplace les lettres dans l'ordre pour trouver trois de ces mots.</p> <p>49. Le mot atmosphère est -il féminin ou masculin ?</p> <p>255. Place en ordre alphabétique tous les noms de la liste.</p> <p>257. Trouve les mots contenant des consonnes jumelles.</p> <p>258. Quels mots riment avec dehors ?</p> <p>259. Trouve trois mots où le son « è » s'écrit de façons différentes.</p> <p>260. Écris tous les noms masculins de la liste.</p> <p>261. A quoi dois-tu réfléchir pour écrire le mot quelquefois ?</p> <p>262. Quel est le mot que tu trouves le plus difficile à écrire et pourquoi ?</p> <p>265. Trouve tous les mots contenant trois</p>	172	

		<p>voyelles.</p> <p>266. Trouve le mot contenant deux consonnes jumelles.</p> <p>267. Place en ordre alphabétique les adjectifs de la liste.</p> <p>268. Quels sont les mots où on entend le son « z » mais on l'écrit avec un « s »</p> <p>269. Trouve les noms féminins de la liste.</p> <p>270. Écris les lettres qui manquent pour former le mot.</p> <p>274. Place en ordre alphabétique les verbes de la liste.</p> <p>275. Quels sont les mots où le son « s » s'écrit « s ».</p> <p>276. Trouve tous les mots qui ont des consonnes jumelles.</p> <p>277. Au singulier et au pluriel, on m'écrit de la même façon.</p> <p>278. Invente-toi un truc personnel pour écrire correctement le mot regard.</p> <p>279. Complète les phrases :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le _____ se bat avec une épée. • Un antonyme, c'est lorsqu'on veut le sens _____ d'un mot. • Ma _____ est trop petite. • La princesse habite dans un _____. 	
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • La colère, la joie, la tristesse sont des _____. <p>280. Trouve le mot qui prend un accent grave.</p> <p>281. Trouve les mots qui ont une lettre muette à la fin</p> <p>283. Écris les lettres manquantes :</p> <p>284. À quel mot dois-tu penser pour écrire la finale des mots grand, content, soldat ?</p> <p>286. Trouve les noms masculins de la liste.</p> <p>287. Trouve le mot qui est invariable.</p> <p>288. Trouve les noms féminins de la liste.</p> <p>289. Trouve les mots qui contiennent des consonnes jumelles.</p> <p>290. Trouve des mots contenant un accent aigu,</p> <p>291. Trouve les deux mots qui s'écrivent avec un « m » devant le « p »</p> <p>297. Trouve deux mots où le son « s » se prononce « z » parce qu'il est entre deux voyelles.</p> <p>298. Trouve les mots qui contiennent le son « è » et entoure les lettres qui le représentent.</p> <p>299. Continue la série :</p> <p>Attention, direction, _____</p> <p>, _____</p> <p>Discussion, expression, émission,</p> <p>_____</p>	
--	--	---	--

		<p>300. Trouve les verbes de la liste.</p> <p>301. Trouve les mots qui contiennent seulement deux voyelles.</p> <p>305. Trouve un mot qui s'écrit toujours avec un S à la fin.</p> <p>307. Trouve les trois adjectifs de la liste.</p> <p>308. Trouve tous les noms masculins de la liste.</p> <p>309. Trouve les verbes de la liste.</p> <p>310. Trouve le mot de trois voyelles et trois consonnes.</p> <p>311. Continue la série :</p> <p>Lentement, rapidement, _____, _____</p> <p>Science, conscience, _____</p> <p>Robotique, antibiotique, _____</p> <p>Rapide, stupide, _____</p> <p>314. Trouve les mots contenant seulement trois voyelles.</p> <p>316. Classe les mots de la liste dans le tableau ci-dessous.</p> <p>Adjectifs</p> <p style="text-align: center;">Verbes Mot invariable</p> <p>Noms</p>	
--	--	---	--

		<p>318. Place en ordre alphabétique les mots de la troisième colonne.</p> <p>319. Trouve un mot qui rime avec :</p> <p>Grenouille : attention :</p> <p>Princesse : melon :</p> <p>Fermière : peureux :</p> <p>320. Trouve les mots dont la dernière lettre est muette.</p> <p>322. Écris les mots qui contiennent des consonnes jumelles.</p> <p>323. Trouve les mots où tu entends le son « z » s'écrivant avec un « s ».</p> <p>326. Quels sont les mots qui s'écrivent avec un accent grave.</p> <p>327. Trouve les mots qui ont des consonnes jumelles.</p> <p>328. Trouve les verbes qui se conjuguent comme le verbe « aimer ».</p> <p>329. Trouve les mots qui ont deux voyelles.</p> <p>330. Complète ces séries : discret, poète, poulain, demain,</p> <p>331. Trouve les mots dont la dernière lettre est muette.</p>		
--	--	---	--	--

		<p>342. Quel est le mot que tu trouves plus difficile à écrire et pourquoi ?</p> <p>343. Quel mot rime avec : coucher : mannequin : promener : carrière :</p> <p>344. Trouve les mots de trois voyelles.</p> <p>345. Écris les mots qui contiennent le son « an » entoure les lettre qui le représentent.</p> <p>Adjectifs</p> <p style="text-align: center;">Autres</p> <p>Noms Verbes</p> <p>347. Place en ordre alphabétique tous les noms de la liste.</p> <p>348. Écris les mots ou on entend le son « o »</p> <p>351. Trouve les lettres manquantes. r c c , r e s , n r , p u p r , o o , a i e , c o e, c a</p> <p>352. Continue les séries: groupe, soupe, _____ couture, mature, _____ horizon, _____</p> <p>353. Conjugue le verbe respirer au présent de l'indicatif. Je _____ tu _____ il / elle _____ nous _____ vous _____ ils /</p>	
--	--	---	--

	<p>elles _____</p> <p>355. Trouve les mots ou le son « s » est compris entre deux voyelles et se prononce comme « z ».</p> <p>356. Trouve les mots contenant des consonnes doubles.</p> <p>359. Trouve les verbes de la liste :</p> <p>360. Conjugue un de ces verbes au présent de l'indicatif.</p> <p>361. Écris les lettres manquantes :</p> <p style="text-align: center;">s _ n _ _ o _ c _</p> <p>_ a _ a _ _ m _ _ i _ _ l _</p> <p style="text-align: center;">s _ _ o _ _ .</p> <p>362. Poursuis les suites de mots qui riment avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Songer, ronger, plonger, _____ • Lentement, calmement, rapidement. _____, _____ • Pain, nain, gain, _____ <p>Trouve le verbe qui se conjugue comme le verbe finir.</p> <p>365. Conjugue ce verbe au présent de l'indicatif.</p> <p>366. Place en ordre alphabétique les verbes.</p> <p>368. Pour trouver la dernière lettre des mots aucun, soudain à quels mots penses-tu ?</p> <p>369. Trouve les mots qui contiennent des</p>	
--	---	--

	<p>consonnes jumelles.</p> <p>372. Devant un « p » je place la lettre « m » quel mot suit cette règle ?</p> <p>374. Trouve les mots qui possèdent trois voyelles.</p> <p>377. Complete les séries : bateaux, chapeaux, manteaux, _____ fruit, bruit, _____ secret, ballet, buffet, _____</p> <p>378. Devant n « b » je place « m » quel mot suit cette règle ?</p> <p>379. Quels sont les verbes qui se conjuguent c</p> <p>381. Il y a dans la liste un mot qui rime avec délicieux. C'est le mot :</p> <p>382. Je fais une liste avec les mots ailleurs, biscuit, gout, de temps en temps. Pour quelle raison ai-je ces mots ?</p> <p>385. Trouve les verbes qui se conjuguent comme le verbe aimer.</p> <p>386. Conjugue un de ces verbes à l'imparfait de l'indicatif.</p> <p>387. Ajoute les lettres manquantes : _____ c _ a _ i _____ a _ o _ n _____ _____ a _ r _____</p> <p>c- _ l _ e _____ m _ t _____ _____ u _____ a _____</p> <p>389. Place en ordre alphabétique les noms masculins.</p> <p>390. Écris le mot ou tes amis risquent d'avoir</p>	
--	---	--

		<p>une erreur.</p> <p>392. Écris un mot qui rime avec : bâton : _____ sagesse : _____ chocolat : _____ fredonner : _____ soupe : _____ pendant : _____</p> <p>395. Écris les trois mots invariables.</p> <p>396. Mets en ordre alphabétique les noms féminins de la liste.</p> <p>397. Mets en ordre alphabétique les noms masculins de la liste.</p> <p>399. Complète les séries : intérêt, arrêt, _____, lentement, sûrement, _____, voisine, vitrine,</p> <p>400. Copie les mots contenant deux voyelles.</p> <p>401. Je dois mettre un « M » devant le « P » ou le « B » (cherche trois mots qui le prouvent)</p> <p>403. Quel est le mot qui te semble le plus difficile à écrire ?</p> <p>405. Écris les mots qui consonnes jumelles.</p> <p>406. Place les mots invariables de la liste en ordre alphabétique.</p> <p>407. Poursuis les séries : construire, cuire, _____ facile, utile, _____ poule, foule, _____ écart, départ, _____</p> <p>408. Quels sont les verbes de la liste ?</p> <p>409. Quels sont les noms masculins de la liste ?</p> <p>412. Ajoute les lettres manquantes :</p>		
--	--	---	--	--

		<p>m _ a _ e, _ o _ d _ r _ , a _ r _ e _ p _ t _ t, d _ f _ i _ e, _ o _ i _ , _ e _ r _ r _ , m _ r _ e _ , _ u _ .</p> <p>413. Selon toi quel est le mot le plus difficile et quel truc prendras-tu pour le retenir?</p> <p>415. Trouve quatre mots qui se terminent par un « t » muet.</p> <p>416. Cherche quatre mots qui contiennent des consonnes jumelles.</p> <p>417. Remplace les noms féminins en ordre alphabétique.</p> <p>418. Cherche un mot qui rime avec : pertinent : _____, devinette : _____, sec : _____</p> <p>Bergère : _____, bulle : _____, diagramme : _____</p> <p>419. Trouve deux mots où le son « è » s'écrit « ai »</p> <p>421. Trouve les verbes de la liste.</p> <p>422. Écris les mots qui contiennent un accent grave.</p> <p>426. Trouve le mot qui a des consonnes jumelles.</p> <p>427. Ajoute un mot à ces séries : Millimètre, décimètre, _____</p>	
--	--	---	--

	<p>magique, féérique, _____, caricature, architecture, _____</p> <p>Tourbillon, oisillon, _____</p> <p>429. Trouve les adjectifs de la liste.</p> <p>430. Trouve les noms féminins de la liste.</p> <p>431. Trouve deux mots contenant le son « è » entoure les lettres qui le représentent.</p> <p>432. Chavirari. Mltrkioèè : _____, eeuspdrmm : _____, ueeasrrpnt : _____, aiiemgnfq : _____, trmpoe : _____, aauepplrdt : _____</p> <p>433. Trouve les mots de la liste qui n'ont qu'une seule voyelle</p> <p>435. Trouve les mots qui gardent toujours un "s" à la fin.</p> <p>436. Quelle est la raison pour laquelle je regroupe les mots suivants : accord et message ?</p> <p>438. Écris les verbes contenus dans la liste.</p> <p>439. Conjugue un de ces verbes au conditionnel présent. Souligne le radical du verbe et encercle la terminaison.</p> <p>442. Ajoute les lettres manquantes : s _ p _ r _ , _ e _ i _ _ ie _ a _ o _ , _ u _ t _ e _ , s _ s .</p> <p>443. Trouve les mots qui ont deux voyelles seulement.</p> <p>445. Trouve les verbes de la liste et place-les</p>	
--	---	--

	<p>en ordre alphabétique.</p> <p>448. Trouve les mots invariables de la liste.</p> <p>449. Trouve les noms féminins de la liste.</p> <p>450. Trouve les noms masculins de la liste.</p> <p>451. Charivari: rrssaue: _____, aeiodssrm: _____, eiobglr: _____, eeeidmmtv: _____ oeurt: _____, aeioccfnn: _____, cmsraei: _____, uioueprsvr: _____</p> <p>454. Trouve les mots qui ont des consonnes jumelles</p> <p>455. Trouve tous les verbes de la liste.</p> <p>456. Trouve les noms masculins de la liste.</p> <p>457. Trouve les noms féminins de la liste.</p> <p>460. Trouve les mots de la liste qui ont trois voyelles différentes.</p> <p>461. Quel est le féminin pluriel des pronoms: "le sien et le tien"?</p> <p>462. Ajoute les lettres manquantes: n _ e _ i _ e, _ ' e _ u _ e _ . P _ s _ e _ , _ e _ t _ i _ _ u _ , _ a _ i _ u _ , _ o _ e _ l _ .</p> <p>464. Trouve les verbes de la liste.</p> <p>465. Trouve les quatre mots qui ont des consonnes jumelles.</p> <p>466. Trouve les deux mots qui sont</p>	
--	--	--

		<p>invariables.</p> <p>468. Trouve les mots qui n'ont que deux voyelles.</p> <p>469. Donne la classe des mots suivants: (adjectives, nom, verbe, pronom, mot invariable)</p> <p>473. Trouve les adjectives de la liste.</p> <p>474. Trouve les verbes de la liste.</p> <p>476. Complete les séries suivantes: Canette, étiquette, _____, culinaire, élémentaire, _____, joyeux, heureux, _____</p> <p>Chauffard, hazard, _____</p> <p>478. Je fais une liste avec les mots "dompter, éloigner et partir, repartir." Pour quelle raison ai-je réuni ces mots?</p> <p>479. Quels sont les mots qui contiennent sept lettres.</p> <p>480. Ajoute les lettres manquantes. R _ a _ t _ , m _ r _ e _ e _ e _ e , d _ _ t _ _ _ r _ i _ i _ _ , c _ _ h _ _ , e _ _ ro _ _ e .</p> <p>482. Place en ordre alphabétique les mots de la liste qui débutent par la lettre "E".</p> <p>483. Place en ordre alphabétique les mots de la liste qui débutent par la lettre "S"</p>		
--	--	---	--	--

	<p>484. Place en ordre alphabétique les mots de la liste qui débiterent par la lettre "P"</p> <p>485. Complète les séries: bordure, structure, _____, populaire, formulaire, _____ lentement, rapidement, _____, finir, partir, _____, botte, carotte, _____ nombre, concombre, _____</p> <p>488. Trouve deux exemples de mots ou en changeant une lettre j'obtiens un autre mot.</p> <p>490. Quel est le pluriel du nom travail?</p> <p>494. Place les noms masculins en ordre alphabétique.</p> <p>495. Complète: apostrophe, _____ valeur, bricoleur, _____ attention, affection, _____ conduire, produire, _____</p> <p>496. Conjugue le verbe "éclairer" au présent et à l'imparfait de l'indicatif.</p> <p>498. Quels sont les noms féminins de la liste?</p> <p>499. Quels sont les verbes qui se conjuguent comme le verbe modèle "aimer" ?</p> <p>502. Trouve deux mots qui sont invariables.</p> <p>504. Quel est le pronom démonstratif de la liste?</p> <p>505. Conjugue le verbe "éclater" au futur simple et au conditionnel présent.</p> <p>507. Quel est le mot qui peut être un nom masculin ou un verbe?</p>	
--	--	--

		<p>508. Trouve les mots qui ont trois voyelles différentes.</p> <p>509. Trouve les noms féminins et place-les en ordre alphabétique.</p> <p>513. Ajoute les lettres manquantes: h _ e _ , _ _ a _ _ e _ t , d _ _ _ i _ _ , _ _ u _ _ e _ _ o , _ _ o _ _ i _ _ e .</p> <p>514. Écris les mots qui prennent un trait d'union.</p> <p>516. Trouve les mots qui se terminent par un "t" muet</p> <p>517. Devant un "b" j'écris un "m", quel mot de la liste le prouve?</p> <p>518. Cherche quatre mots qui contiennent des consonnes jumelles.</p> <p>519. Trouve les verbes de la liste et place-les en ordre alphabétique.</p> <p>521. Cherche le mot qui se termine toujours par un "s" à la fin.</p> <p>522. Écris les mots qui contiennent un accent circonflexe.</p> <p>524. Charivari: crfraeu: _____, ioerrv: _____, ttrqiu: _____, nrtie: _____, aeiuvnts: _____, uaert: _____, ttuo: _____, ffsruie: _____, plqreue: _____</p> <p>525. Trouve tous les noms de la liste.</p>		
--	--	---	--	--

	Fluidité	Lecture par groupe de mots, Expressivité	0	
	Vocabulaire	<p>Sens des mots, familles de mots, synonymie, antonymie, champs lexicaux, etc. Champ lexical Sens des mots</p> <p>12. Remplace les lettres dans l'ordre pour former un mot qui a rapport aux robots. c h m a i e n Rébus</p> <p>13. Trouve le verbe illustré par les images. Pour réparer un robot, il faut parfois le.....</p> <p>Devinette</p> <p>14. Les papillons, les libellules, les homards et certains robots en ont deux. Qui suis-je ?</p> <p>Charade</p> <p>Mon 1er est un petit mot qui désigne une télévision. Mon 2e est un mot qui sert à faire une comparaison. Mon 3e est un mot qui veut dire « année ». Mon 4e est la dernière syllabe du mot rapide. Mon tout est un objet qui commande une action à distance</p> <p>45. Les mots ci-dessous désignent des choses semblables, sauf un. Trace un X sur ce mot.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lune - Satellite - Météorite - Télescope <p>46. Que signifie l'expression à la belle étoile dans la phrase ci-dessous ? entoure la bonne réponse. « Cet été, j'ai passé une nuit à la belle étoile avec ma famille. »</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Rester éveillé toute la nuit. b) Passer la nuit dehors. c) Dormir dans une auberge. <p>47. Écris atterrissage et amerrissage dans la</p>	152	

	<p>bonne phrase.</p> <p>- L' _____ est l'action de se poser sur l'eau.</p> <p>- L' _____ est l'action de se pose sur le sol.</p> <p>48. Je peux t'apparaître pleine, en demi ou en croissant. Qui suis-je ?</p> <p>50. Charade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mon 1er est un petit cube blanc marqué de points noirs. • Mon 2ème sert à fixer ensemble deux objets. Il peut être liquide ou en bâton. • Mon 3ème correspond au nombre d'années depuis ta naissance. • Mon tout est le moment où un vaisseau s'élançe vers le ciel. <p>57. Que signifie le mot effleurer ? Entoure la bonne réponse Frôler égratigner salir</p> <p>83. Trouve le nom illustré par les images. Un-----</p> <p>84. Les mots ci-dessous désignent des choses semblables, sauf-un trace un x sur ce mot.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saumon - Poisson volant - Sole - Algue <p>85. Qu'est-ce que la proue d'un bateau ?</p> <p>86. Que signifie l'expression heureuse comme un poisson dans l'eau dans la phrase ci-dessous ? Entoure la bonne réponse. « Lorsque je vais chez grand-maman, je suis heureux comme un poisson dans l'eau. »</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Se baigner b) Se sentir bien c) S'ennuyer. <p>87. Replace les lettres dans l'ordre pour</p>	
--	---	--

	<p>former un mot qui a rapport à la vie sous-marine.</p> <p>88. D'un bateau, on me jette à l'eau, puis on me lève. Qui suis-je ?</p> <p>116. Trouve dans le texte un mot de la même famille que le mot Australie. Écris-le.</p> <p>117. Anagramme Change l'ordre des lettres du mot barre pour former un autre mot. Barre :-----</p> <p>118. Les mots ci-dessous désignent des choses semblables, sauf un trace un x sur ce mot.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Glaçons - Iceberg - Froid - Igloo <p>119. Qu'est-ce que le houx ?</p> <p>120. Nous sommes quatre. C'est moi la plus froide. Je commence en décembre et me termine en mars. Qui suis-je ?</p> <p>121. Un air de famille Entoure les mots de même famille que le mot veille.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Veilleur b) Réveillon c) Veiller d) Révéler <p>Mon 1er est un mot qui désigne un moyen de transport circulant sur des rails Mon 2^e est un mot qui désigne un liquide essentiel à la vie.</p> <p>Mon tout est le moyen de transport du père Noël</p> <p>151. Trouve dans le texte un mot de la même famille que le mot rive. Écris-le.</p> <p>153. Que signifie l'expression larmes de crocodile dans la phrase ci-dessous ? Entoure la bonne réponse. « Nathan n'est pas triste, mais il verse des larmes de crocodile. »</p>	
--	---	--

	<p>a) De fausses larmes b) Des larmes de joie c) Des larmes des tristesses</p> <p>154. Qu'est-ce qu'une liane ?</p> <p>155. Les mots ci-dessous désignent des choses semblables, sauf-un. Trace un X sur ce mot.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tigre - Éléphant - Léopard - Lion <p>156. Remplace les lettres dans l'ordre pour former un mot qui désigne un lieu où vivent certains animaux.</p> <p>157. Je suis une féline et je chasse. On pourrait m'appeler « reine de la jungle ». qui suis-je ?</p> <p>158. Charade Mon 1^e est un mot qui veut dire « papa » Mon 2^e est un liquide sans odeur et transparent. Mon 3^e est la deuxième syllabe du mot paquet. Mon tout est un animal très coloré.</p> <p>190. Anagramme Change l'ordre des lettres du mot nacré pour former un autre mot.</p> <p>191.</p> <p>192. Les mots ci-dessous désignent des choses semblables, sauf-un. Trace un x sur ce mot,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tablette numérique - Vitesse - Jeu vidéo - Ordinateur <p>193. Entoure les mots de même famille que le mot <i>électricité</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Électricien b) Hydroélectrique c) Élection <p>194. Comment appelle-t-on un spécialiste en informatique ?</p> <p>195. Charade Mon 1^e est la première syllabe du mot invisible.</p>	
--	---	--

	<p>Mon 2^e est le nom de notre planète. Mon 3^e est un synonyme du mot propre Mon tout est un grand réseau qui permet de communiquer, de s'informer ou de jouer.</p> <p>202. Que signifient les expressions ci-dessous ? Entoure la bonne réponse. a) Avoir une peur bleue. 1. Ne pas avoir peur 2. Être en colère 3. Avoir très peur b) Tomber dans les pommes.</p> <p>1. S'évanouir 2. Se blesser 3. Se cacher</p> <p>228. Remplace les lettres dans l'ordre pour former un mot qui a rapport aux catastrophes naturelles.</p> <p style="text-align: center;">l c c o y e n</p> <p>229. Trouve un synonyme du mot débris, tel qu'employé dans la phrase ci-dessous. Entoure la bonne réponse. « Pendant un ouragan, on peut avoir des débris volés dans les airs. » Déchets Immeubles Oiseaux</p> <p>233. Que signifie l'expression en coup de vent dans la phrase ci-dessous ? Entoure la bonne réponse. « Hier, Nicolas est passé en coup de vent à la maison. » a. Passer sans s'arrêter longtemps b. Sortir en claquant la porte c. Entrer sans refermer la porte</p> <p>234. Que signifie le mot déluge ? 235. Charade Mon 1^e est un mot qui indique un choix Mon 2^e est un mot qui désigne un petit rongeur. Mon 3^e est un mot qui désigne ce qu'on enfle sur ses mains pour les protéger du froid.</p>	
--	---	--

		<p>Mon tout est une catastrophe naturelle.</p> <p>243. Que signifie le verbe s'esclaffer dans le poème La blague ? Entoure la bonne réponse 1. Éclater de rire 2. Se fâcher 3. Parler fort</p> <p>262. Qui suis-je ?</p> <p>Je suis l'antonyme de sauvage : _____</p> <p>On m'écrit avec un trait d'union : _____</p> <p>Je suis un synonyme de très grand : _____</p> <p>J'en veux plus donc je dois en... : _____</p> <p>Faire à nouveau : _____</p> <p>J'ai la forme d'un cercle : _____</p> <p>264. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.</p> <p>272. Qui suis-je ?</p> <p>De bonne heure : _____</p> <p>Objet qui sert à nous réveiller : _____</p> <p>Synonyme de seul : _____</p> <p>Sert à nous indiquer un lieu</p>	
--	--	--	--

		<p>: _____</p> <p>J'aime en relever, je te mets au...</p> <p>: _____</p> <p>Synonyme de hier</p> <p>: _____</p> <p>273. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.</p> <p>282. Trouve un synonyme de :</p> <p>Dire :</p> <p>soulier :</p> <p>Goût :</p> <p>guerrière</p> <p>285. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.</p> <p>292. Complète les phrases :</p> <p>. _____,</p> <p>mon _____ et ma _____ ne pourront assister au _____ de mon frère.</p> <p>. J'ai une _____ blessure a mon bras, je suis une personne _____ car je prends des risques.</p> <p>. Je vais _____ une collation avant ma partie de soccer.</p> <p>293. Trouve les verbes de la liste.</p> <p>294. Qu'est-ce qu'une lance ?</p> <p>295. Trouve un antonyme pour chacun des</p>		
--	--	---	--	--

		<p>mots suivants :</p> <p>Joyeux : _____</p> <p>présent : _____</p> <p>Divorce : _____</p> <p>sale : _____</p> <p>296. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.</p> <p>302. Complete les phrases :</p> <p>. L'astronaute doit se préparer pour sa _____,</p> <p>_____.</p> <p>. Je dois _____ mon français _____ ce soir.</p> <p>. Saturne a plusieurs _____.</p> <p>304. Qui suis-je?</p> <p>Je suis planètes, les galaxies,...</p> <p>_____ Je suis le _____</p> <p>_____ Solaire _____ je ressemble à un cercle _____</p> <p>Je suis sur le nez de certaines personnes _____</p> <p>Je suis un adjectif qui accompagne le nom vaisseau. _____</p> <p>306. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.</p> <p>313. Complete les phrases :</p> <p>.Je vais _____</p> <p>le _____ de feuilles tombées au _____</p> <p>_____</p> <p>. J'ai une collection de _____</p>	
--	--	--	--

		<p>maison : fantastique : mystère : bâton : courbée :</p> <p>334. Trouve le contraire (antonyme) pour : morte : droit :</p> <p>335. Qui suis-je ?</p> <p style="padding-left: 40px;">Je me nourris du sang : je suis un film d'... :</p> <p>je suis un carré, un triangle, un cercle, etc. : c'est étrange</p> <p>336. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.</p> <p>346. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.</p> <p>349. Trouve un mot de même famille que : facile : verser : respiration : façonner :</p> <p>Commencer : profondeur :</p> <p>Complète les phrases suivantes :</p> <p>J'aperçois à l' un immense traverse le fleuve.</p> <p style="padding-left: 40px;">Ma balade en j'ai vu un et une</p> <p>Il y a une qui a été à l' par un canot.</p> <p>354. Trouve un mot de même famille que : berce : parfait : chanter : doux : musique : long : son :</p> <p>357. Complete les phrases suivantes :</p>		
--	--	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Je _____ le de ma chanson préférée. • Je connais _____ toutes les _____ de cette chanson _____ • Mes parents ont des goûts _____ d'une grande _____ • Les _____ de la _____ chantent avec _____ une jolie _____ <p>358. Trouve le contraire (antonyme) de : crier : raccourcir ; bruit : brusquement : exactement :</p> <p>363. Compose une phrase en utilisant dans mots de la liste. faussement :</p> <p>367. Complète les phrases suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mes sœurs _____ des _____ sans arrêt. • Avec mes _____ j'aime entendre ce _____ et ce violon. • Ce _____ d'orchestre se fait _____ • _____ la _____ est arrêtée car il y avait un fil _____ <p>370. Trouve un mot de même famille que : fermeture : répéter : brancher : culturel : invitation : écouter :</p> <p>371. Qui suis-je ?</p>		
--	--	---	--	--

		<p>On peut y mettre plusieurs chansons _____</p> <p>Je suis un synonyme de capitaine _____</p> <p>J'ai des touches blanches et noires _____</p> <p>Je tape rapidement des mains _____</p> <p>Je suis un synonyme d'une chansonnette _____</p> <p>373. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.</p> <p>375. Qui suis-je ?</p> <p style="text-align: right;">Je suis un petit fruit</p> <p>_____ je suis liquide et chaud _____ je suis la surface ou on peut jouer au hockey</p> <p>_____</p> <p>376. Quel est le synonyme de : succulent : _____ beaucoup : _____ parfois : _____ adoree : _____</p> <p>380. Complete les phrases suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mon sport _____ est le _____ • _____ je fais un _____ aux _____ et aux _____ • J'ai le _____ d'un _____ en forme 	
--	--	---	--

		<p>d' _____</p> <p>388. Trouve l'antonyme de :</p> <p style="padding-left: 40px;">guerre : tard :</p> <p style="padding-left: 40px;">lenteur : mourir : haine :</p> <p style="padding-left: 40px;">ignorer :</p> <p>391. Cherche dans la liste les mots qui sont de la même famille.</p> <p>393. Complète les phrases suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L' _____ c'e st de savoir _____ • Mes grands-parents vont à la _____ de _____ • _____ la fête de Noel c'est l' _____ de manger plusieurs _____ et du _____ <p>394. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.</p> <p>398. Ajoute les mots manquants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tu es bon _____ de _____ et de _____ mais moi je suis la _____ • Vous êtes _____ a _____ à la _____ à danser. • C'est important d'avoir un bon _____ d' _____ lorsqu'on pratique le _____ ou le _____ 	
--	--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Tu fais de la _____ sur un terrain _____ et très _____ sont incroyables ! • _____ je vais _____ un peu pour me dégourdir. • Tu es le _____ pour la _____ fois. <p>402. Trouve un synonyme de : groupe : _____, bondir : _____, milieu : _____, montant : _____</p> <p>404. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.</p> <p>410. Trouve un antonyme de : devant : _____ facile : _____ départ : _____</p> <p>411. Complète les phrases suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tu as de la _____ à mettre tes _____ de _____ • Lors du _____ de la course ne regarde pas _____ toi. • Tourne _____ puis _____ et tu arriveras chez moi. • Julien aime faire du _____ _____ La préfère le hockey. <p>414. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.</p> <p>420. Ajoute les mots manquants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les _____ sont plus _____ que la _____ 	
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • _____ de moi, il y a des _____ qui font des grimaces. • Le matin, je mange un gros _____ tandis qu'au _____ je mange plus _____ • Le _____ du zoo _____ les _____ des animaux. <p>423. Qui suis-je ?</p> <p>Je suis un ensemble d'individu, d'animaux, de végétaux. _____</p> <p>Je suis une très grande étendue de terre. _____</p> <p>Je suis une unité de mesure _____</p> <p>Je suis souvent compose de sable _____</p> <p>Je suis le contraire de l'adjectif bonne _____</p> <p>424. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.</p> <p>425. Complète les phrases suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans les _____ on retrouve des _____ • Je vais _____ mes amis avec une drôle de _____ <p>_____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il y a une _____ désagréable à l' _____ de la ville. <p>428. Trouve un synonyme de : a peu près : _____, senteur : _____, cadeau : _____ superbe : _____,</p>	
--	---	--

		<p>épatant : _____, emploi : _____</p> <p>434. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.</p> <p>437. Complète les phrases :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je suis _____ regarder une émission avec des _____ • Ce n'est pas toujours facile d' _____ dire la _____ • Les _____ des _____ servent à faire la _____ <p>440. Écris un mot de même famille que : accorder : _____ étagère : _____ justicier : _____ véritable : _____ adorable : _____ chanceux : _____</p> <p>441. Trouve l'antonyme de : incapable : _____ au loin de : _____ malchanceuse : _____ mensonge : _____ hésiter : _____ détester : _____</p> <p>444. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.</p> <p>446. Trouve un mot de la même famille. Poursuite: _____, repos: _____, prisonnier: _____ assurance: _____, retourner: _____, possible: _____, hésitation: _____, statuette: _____</p> <p>447. Complète les phrases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le _____ doit _____ sa recherché dans les _____ de la ville. 	
--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • La _____ est le contraire du _____. • Il est _____ de prendre un _____ avec mon dentiste aujourd'hui. <p>452. Qui suis-je?</p> <p>Je suis un synonyme de relaxer _____</p> <p>Je suis un lieu où on n'est plus libre _____</p> <p>Je n'accepte pas les différences entre les ethnies _____</p> <p>453. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.</p> <p>458. Trouve le synonyme:</p> <table style="margin-left: 40px; border: none;"> <tr> <td>épuiser:</td> <td>charmer:</td> <td>voiture:</td> </tr> <tr> <td>neuf:</td> <td>écraser:</td> <td>s'embêter:</td> </tr> </table> <p>459. Complète:</p> <ul style="list-style-type: none"> • L' _____ est une _____ • La _____ - se retrouve en haut de l' _____ • J'ai _____ de cinq _____ pour _____ de la vente. • Tu dois te _____ pour prendre le _____ à temps. <p>463. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.</p>	épuiser:	charmer:	voiture:	neuf:	écraser:	s'embêter:	
épuiser:	charmer:	voiture:						
neuf:	écraser:	s'embêter:						

	<p>467. Qui suis-je?</p> <p>Je suis un lieu où l'on retrouve des livres _____</p> <p>On m'utilise devant les fenêtres _____</p> <p>Je suis tout petit _____</p> <p>Je suis une pièce de la maison _____</p> <p>Je suis une partie d'un ordinateur _____</p> <p>Je marche sur un _____</p> <p>470. Complete:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je vais _____ mon dessin _____ avec ce logiciel. • Il faut _____ laver le _____ de la cuisine. • Tu vas _____ ton _____ je veux l'acheter. • _____ de ces _____ électroniques tu désires acheter? <p>471. Trouve un mot de la même famille: ameublement: toiture: sommeiller: amélioration:</p> <p>472. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.</p> <p>475. Trouve l'antonyme de: rapprocher:</p>	
--	--	--

		<p>fin: ordinaire: étonnant: revenir: seul:</p> <p>477. Complète les phrases suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Au _____ du _____ on parle d'un _____ • _____ nous avons retrouvé le _____ qui était bien _____ • _____ ce matin, nous partirons _____ cet après-midi. <p>481. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.</p> <p>486. Complete les phrases suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • J'ai vécu une _____ dans une _____ qui était très _____ • La _____ de la _____ était _____ qu'on va s'en _____ longtemps! <p>487. Trouve un synonyme de: vivre: _____, enseignant: _____, rage: _____, menaçant: _____, routine: _____, horrible: _____</p> <p>489. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.</p> <p>491. Trouve un synonyme de: illumine: _____, aide: _____, désastre: _____, déterrer: _____</p> <p>492. Trouve un antonyme de: bâtir: _____,</p>	
--	--	--	--

		<p>démolir: _____, problème: _____, petit: _____</p> <p>493. Complete les phrases suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La _____ et le froid produisent parfois des _____ dans le ciel. • Lorsqu'il y a une _____ naturelle, nous avons besoin du _____ des _____ <p>497. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.</p> <p>500. Trouve un mot de même famille que: accidente: _____ cassure: _____ éclatement: _____ fumoir: _____</p> <p>501. Complète les phrases suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je dois utiliser une _____ pour atteindre le _____ de l'arbre. • Pendant un _____ j'ai eu de la _____ a régler mon _____ de mathématique. • Il faut _____ d' _____ rapidement lors d'un _____ • _____ les nuages, on peut voir les _____ des montagnes. <p>503. Qui suis-je?</p> <p style="text-align: right;">Je</p> <p>suis un synonyme de bondant _____,</p> <p>Je suis un verbe qui se conjugue comme le verbe finir _____</p> <p>506. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.</p>	
--	--	--	--

		<p>510. Trouve un synonyme de: comique: _____ aussi: _____ pareil: _____ gens: _____</p> <p>511. Trouve un antonyme de: sortie: _____ assis: _____ pleurer: _____</p> <p>512. Complete les phrases suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La _____ a un grand _____ à la _____ du _____ • Dans ce _____ il y a _____ de l' _____ • Le _____ veut t'annoncer _____ d'important. <p>515. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.</p> <p>520. Cherche dans la liste un synonyme de: blague: _____ partir: _____ entier: _____</p> <p>523. Qui suis-je?</p> <p>Je suis une vraie blagueuse _____</p> <p>Au théâtre, les acteurs se donnent la _____</p> <p>J'ai _____ ? _____ de bonbons que toi. _____</p> <p>Si je suis en bas toi tu es _____</p> <p>Samedi et dimanche c'est la _____</p> <p>526. Compose une phrase en utilisant des mots de la liste.</p>	
--	--	--	--

	<p>Compréhension littérale</p>	<p>2. Remplis l'agenda de Phipo et de Luce. Écris deux événements qui se sont déroulés chaque jour.</p> <p>4. Comment Phipo et Luce obtiennent-ils le nom et le numéro de téléphone du programmeur ?</p> <p>5. Où M. Serpillon se trouve-t-il quand Phipo lui téléphone ? Entoure la bonne réponse. 1 À l'école. 2 Dans une usine. 3 Dans la cuisine. 4 Dans la chambre des parents</p> <p>6. Trace un X devant les actions qu'Amixar est capable de faire.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Faire des gâteaux 2. Faire le ménage 3. Couper le gazon 4. Faire les devoirs 5. Écrire des histoires 6. Jouer à des jeux 7. Garder des enfants <p>10. Qu'est-ce que Kobi aurait aimé être ? Entoure la bonne image.</p> <p>11. Pourquoi M. Charlemix est-il un enseignant bien spécial ? Explique ta réponse à l'aide du texte.</p> <p>15. Entoure les trois caractéristiques de Philibert.</p> <p>Rêveur grand costaud doux</p> <p>Bon caractère intrépide</p> <p> inquiet amusant</p> <p>16. Écris une caractéristique de chaque membre de la famille de Philibert</p> <p>17. Quelle caractéristique l'oncle Adalbert et le cousin Brise-fer ont-ils en commun ?</p>	156	
--	---------------------------------------	---	-----	--

		<p>Lancelot.</p> <p>25. Trace un X devant les énoncés qui correspondent à la personnalité de Lancelot du lac.</p> <p>26. Où Lancelot grandit-il ? Entoure la bonne image.</p> <p>27. Écris trois choses que Lancelot apprend durant son enfance.</p> <p>28. Quel est le secret de Lancelot ? Trace un X devant la bonne réponse.</p> <p>29. Qui nomme Lancelot ? Trace un X devant la bonne réponse.</p> <p>30. Qui nomme Lancelot chevalier ? Entoure la bonne réponse.</p> <p>Creuse-méninges page 32</p> <p>31. Qui est le gagnant du tournoi? Entoure le bon chevalier.</p> <p>33.a) Indique à quoi correspondent les trois énoncés dans la colonne de gauche. Écris T pour titre ST pour sous-titre et I pour intertitre.</p> <p>a)Où travaillent les astronautes?</p> <p>b)Les astronautes</p> <p>c)Travailler dans l'espace</p> <p>Il annonce le sujet du texte</p> <p>Il annonce le contenu du paragraphe qui le suit</p> <p>Il donne plus de détails sur le sujet du texte</p>	
--	--	--	--

		<p>b) Relie chaque énoncé à sa description.</p> <p>34. Trace un X dans la bonne case</p> <p>a) La station spatiale internationale est un petit laboratoire</p> <p>b) La station spatiale internationale fait le tour du soleil en 24 heures</p> <p>c) La station spatiale internationale est un endroit où on réalise des expériences</p> <p>35. Les expériences menées à la station spatiale internationale ont différents buts. Entoure les énoncés qui correspondent à ces buts.</p> <p>a) Améliorer la combinaison spatiale.</p> <p>b) Trouver des moyens de mieux protéger les astronautes.</p> <p>c) Améliorer la qualité de l'air dans la station spatiale internationale.</p> <p>d) Découvrir de nouvelles planètes</p> <p>36. Entoure l'intertitre qui pourrait remplacer celui du texte.</p> <p>Intertitre du texte Nouvel intertitre</p> <p>a) Les astronautes</p> <p>1) Les exigences du métier</p> <p>2) Une vue de l'espace</p> <p>b) La vie de tous les jours à la SS</p> <p>1) Les parties de la SSI</p>		
--	--	---	--	--

		<p>2) La routine des astronautes</p> <p>37.Écris cinq actions que l'astronaute doit faire à bord de la SSI.</p> <p>38.Écris ce que doivent faire les astronautes pour pouvoir dormir et manger à bord de la Station spatiale internationale.</p> <p>a) dormir-----</p> <p>b) manger-----</p> <p>41.Dans le texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encadre le titre ; - Souligne le sous-titre ; - Entoure l'intertitre. <p>42.Écris trois choses qui sont dangereuses pour les astronautes dans l'espace.</p> <p>43. Relis le paragraphe sous l'intertitre. La combinaison spatiale, une véritable armure. Écris ensuite deux informations qui décrivent la combinaison d'un astronaute.</p> <p>44.Écris la fonction des éléments protecteurs représentés.</p> <p>La visière le casque de Snoopy le sac à dos</p> <p>51.Qu'est-ce que Zoya doit faire pour réaliser des vœux ?</p> <p>52.Voici des bulles qui contiennent les paroles de Zoya, de tante Armella, de monsieur Grimoire et de Liam. Relie chaque bulle au bon personnage.</p>	
--	--	--	--

		<p>Zoya, pas de magie dans la classe s'il te plaît Zoya</p> <p>J'aimerais bien avoir deux petites cuillères dorées Tante Armella</p> <p>Zoya, j'ai oublié de te prévenir Monsieur Grimoire</p> <p>Comment étais tu placée lorsque tu souhaitais avoir un gros gâteau ? Liam</p> <p>Un simple toucher suffit peut-être ?</p> <p>53. À la page 53, entoure un verbe qui te fait comprendre que Liam parle.</p> <p>54. Écris la raison pour laquelle Zoya est punie à l'école.</p> <p>55. Écris deux souhaits que Zoya réalise dans sa classe.</p> <p>58. Quelle est la réaction de monsieur Grimoire face aux tours de magie de Zoya ? Trace un X devant les bonnes réponses</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Il demande à Zoya de ne pas faire de magie dans la classe. 2. Il lui demande de rester après la classe 3. Il lui demande de signer un contrat 4. Il la félicite pour son habileté <p>59. Zoya peut-elle faire autant de vœux qu'elle le souhaite ? explique ta réponse.</p> <p>61. Voici trois bulles qui contiennent des paroles de Gaspar et de sa grand-mère. Écris sous</p>	
--	--	--	--

chaque bulle le personnage qui dit ces paroles.

a) Assieds-toi à ta place b) C'est que...non.....oui... mais... c) C'est de la soupe aux tentacules de pieuvre et aux ailes de chauve-souris !

62. Souligne les verbes qui servent à faire parler les personnages dans le texte.

1 demande 2 s'écrie 3 annonce 4 murmure 5 dit 6 se penche

63. Écris une réaction de Gaspar qui montre qu'il est inquiet.

65. Qu'est-ce que la poudre jaune, blanche et brune que met la grand-mère de Gaspar dans la soupe ?

66. Dessine les ingrédients que la grand-mère de Gaspar met dans sa soupe. Écris le nom de chaque ingrédient.

Elle ouvre son livre de recettes, un cadeau de son arrière-arrière-arrière-grand-mère. L'apprentie sorcière veut préparer une potion magique. Elle lit attentivement la recette. Zut ! Il lui manque un ingrédient.

Elle court chez le marchand de bois. Elle lui décrit l'ingrédient : « L'ingrédient dont j'ai besoin est très rare. Il provient d'un être vivant très dangereux, c'est pourquoi il faut l'acheter en magasin. Cet ingrédient n'est pas une substance solide, il n'a ni odeur ni saveur. Comme il se vend dans un petit emballage, je pourrai facilement le cacher dans ma poche et le garder secret ».

Le marchand fouille sur ses tablettes poussiéreuses et donne à Elza son mystérieux ingrédient.

Quel ingrédient Elza achète-t-elle chez le marchand ? Entoure la bonne réponse.

1 Des poils de chat noir. 2 Une citrouille. 3 De la poussière d'or.
 4 De l'eau de rose. 5 Des champignons. 6 Des tiges de crocodile.

68. À quel problème le pêcheur fait-il face au début de l'histoire ? Trace un x devant la bonne

		<p>réponse.</p> <p>a) Son filet de pêche est trou</p> <p>b) Il ne pêche pas assez de poisson</p> <p>c) Ses parents sont malades.</p> <p>69. Quel est l'élément déclencheur de cette histoire ?</p> <p>70. Où le pêcheur vit-il ?</p> <p>71. Les actions du pêcheur te renseignent sur sa personnalité.</p> <p>a) Trace un x devant l'adjectif qui définit le mieux le pêcheur.</p> <p>1. Serviabile 2. Curieux 3. Prudent 4. romantique</p> <p>b) Explique ta réponse à l'aide du texte.</p> <p>73. Quel sentiment le pêcheur éprouve-t-il avant de rencontrer la petite sirène ? Trace un x devant la bonne réponse</p> <p>1. Il est heureux</p> <p>2. Il est découragé</p> <p>3. Il est en colère</p> <p>74. Écris la réponse aux questions suivantes.</p> <p>a) Quel est le souhait du pêcheur ?</p> <p>b) Quel cadeau le pêcheur reçoit-il ?</p> <p>c) Quel pouvoir ce cadeau a-t-il ?</p> <p>75. Combien de perles le pêcheur a-t-il reçues ?</p>	
--	--	---	--

		<p>Entoure la bonne réponse.</p> <p>1.7 2.8 3. 15</p> <p>79. Quel groupe de mots l'un des personnages utilise-t-il pour parler des poulpes ? Trace un x devant la bonne réponse.</p> <p>1. Les légendes 2. Ces bestioles 3. Les trois compagnons</p> <p>80. Quel est l'élément déclencheur de cette histoire ?</p> <p>81. Décris l'aspect physique du poulpe. Écris quatre caractéristiques mentionnées dans le récit.</p> <p>82.a. Quelles émotions le capitaine Nemo ressent-il ? Entoure la bonne réponse</p> <p>1. De l'inquiétude 2. De la colère 3. De la surprise</p> <p>Écris la phrase du texte qui décrit cette émotion.</p> <p>89. Quel est le sujet de ce texte ?</p> <p>90. Trace un x devant les aspects traités dans le texte.</p> <p>1. La technologie et la musique. 2. Les effets de la musique. 3. Le langage universel de la musique. 4. De la musique variée pour tous les goûts. 5. Les recherches en musique 6. L'origine de la musique</p>		
--	--	--	--	--

		<p>7. La musique dans notre quotidien</p> <p>8. Les instruments de musique</p> <p>91. Voici de nouvelles informations sur la musique. Avec quel aspect du texte les associerais-tu ? Relie chaque information au bon aspect.</p> <p>Informations Aspects</p> <p>La musique peut avoir un effet sur le développement de l'intelligence des bébés</p> <p>La musique dans notre quotidien</p> <p>La musique a même sa place dans les compétitions sportives+ Un langage universel</p> <p>Une musique africaine peut plaire à toutes les populations Les effets de la musique</p> <p>92. Des traces d'anciens instruments remontent à plus de 40 000 ans. Quels sont ces instruments ?</p> <p>93. Explique, à l'aide du texte, pourquoi les phrases ci-dessous sont fausses.</p> <p>a) La musique est une nouvelle forme d'expression. C'est faux, car.....</p> <p>b) La musique n'a aucun effet sur les bébés. C'est faux, car.....</p> <p>c) Il existe seulement six genres de musique : jazz, rock, blues, rap, hip-hop, musique populaire. C'est faux, car</p> <p>94. Écris deux effets que la musique peut avoir</p>	
--	--	---	--

		<p>sur le corps et sur l'esprit.</p> <p>95. Quels sons la nature peut-elle produire ? Écris deux de ces sons.</p> <p>96. Qu'est-ce que la notation musicale</p> <p>97.a) Quel est le sujet de ce texte ?</p> <p>98. Combien d'aspects sont traités dans ce texte ?</p> <p>99. Relie chaque information à un aspect du texte.</p> <p>Informations Aspects</p> <p>a. La musique pop est une musique facile à chanter. Une musique à succès.</p> <p>b. Plusieurs vedettes pop ont une courte carrière L'origine du style.</p> <p>c. Les Beatles seraient à l'origine de la musique pop. L'arrivée du vidéo clip.</p> <p>L'évolution d'une vedette de la pop.</p> <p>100. Écris deux caractéristiques de la musique pop.</p> <p>101. Qu'est ce qui est apparu dans les années 80 et qui a transformé le monde de la musique pop.?</p> <p>102. Relie chaque membre du groupe avec l'instrument qu'il souhaite jouer.</p> <p>(Creuse-méninges page, cahier A, p.104)</p> <p>103. Écris les informations demandées au sujet de l'histoire que tu viens de lire.</p>	
--	--	--	--

		<p>-Le grand voyage de Père Noël</p> <p>Personnage principal :-----</p> <p>-Personnages secondaires : 1..... 2.....</p> <p>- Deux lieux où se déroule l'histoire :</p> <p>- Moment où se déroule l'histoire :----- -----</p> <p>- Problème du personnage principal----- -----</p> <p>104. Trace un x devant les actions que Père Noël accomplit plus d'une fois au cours de l'histoire.</p> <p>1. Se poser avec ses rennes à un nouvel endroit.</p> <p>2.2. Dormir.</p> <p>3. Repartir d'un endroit avec ses rennes.</p> <p>4. Déplier sa carte.</p> <p>105. Lis la phrase ci-dessous tirée du texte. À quoi servent les points de suspension ? Entoure la bonne réponse.</p> <p>Bonjour ! euh....mon cher !</p> <p>1. Ils marquent une hésitation</p> <p>2. Ils marquent la fin de la phrase</p> <p>3. Ils marquent la suite d'une énumération</p> <p>106. Voici trois expressions employés par père Noël dans le texte.</p> <p>Nom d'un sapin ! Nom d'une guirlande !</p>	
--	--	---	--

		<p>Nom d'une cheminée !</p> <p>Invente une autre expression que Père Noël pourrait employer. Écris-la. Attention, ton expression doit commencer par Nom d'un ou Nom d'une.</p> <p>107. Qu'est-ce que père Noël rêve de voir à Venise ? Écris les réponses aux bons endroits.</p> <p>108. Dans le dernier paragraphe du texte, souligne la phrase qui laisse entendre que Père Noël n'a pas vraiment visité les endroits mentionnés.</p> <p>112. a) Entoure le personnage principal.</p> <p style="padding-left: 40px;">b) Encadre les personnages secondaires.</p> <p>1. Le père Noël 1. les rennes 3. le kangourou</p> <p>113. Quelles actions le père Noël accomplit-il :</p> <p>a) Avant de rencontrer le kangourou ?</p> <p>b) Lorsqu'il est avec le kangourou ?</p> <p>114. Pourquoi la terre se met-elle à vibrer quand le père Noël est assis sur le sable ?</p> <p>115. Lis la phrase ci-dessous tirée du texte. Quel personnage prononce ces paroles Que se passe-t-il ?</p> <p>122. Quel est le sujet de ce texte ? Trace un x devant la bonne réponse</p> <p>a) Les sports d'hiver</p> <p>b) Les sports extrêmes</p>		
--	--	--	--	--

	<p>c) Les sports d'équipe</p> <p>123. Qu'est-ce que les gens qui pratiquent des sports extrêmes aiment ?</p> <p>1- a) Entoure les marqueurs de relation dans ces phrases tirées du texte.</p> <p>1- Ton corps peut produire de l'adrénaline quand tu t'amuses.</p> <p>2- Pour plus de sécurité, les grimpeurs extrêmes ont toujours une corde, mais ils ne s'en servent pas pour escalader les surfaces rocheuses</p> <p>3- En escalade de glace, les grimpeurs doivent être attentifs aux changements de température, car la surface peut y réagir.</p> <p>c) Écris aux bons endroits dans le tableau les marqueurs de relation que tu as entourés.</p> <p>Marqueurs de relation</p> <p>qui indique une cause qui indique l'opposition Qui indique le temps</p> <p>124. Entoure le marqueur de relation qui pourrait remplacer celui qui est en gras dans cette phrase tirée du texte.</p> <p>Le surf peut être très dangereux quand les vagues atteignent presque 20 mètres.</p> <p>1. mais 2. lorsque 3. premièrement</p> <p>126. Trace un X dans la bonne case Vrai Faux</p> <p>a) Le cœur produit l'adrénaline</p> <p>b) L'adrénaline est produite seulement</p>	
--	--	--

		<p>lorsque tu as peur.</p> <p>c) La production d'adrénaline augmente la force.</p> <p>d) Un tour de montagnes russes peut provoquer une poussée d'adrénaline.</p> <p>e) L'adrénaline se répand dans les glandes.</p> <p>127. Quels dangers extrêmes menacent ceux qui pratiquent les sports inscrits dans le tableau ? Écris un danger extrême pour chaque sport.</p> <p>Sports Dangers extrêmes</p> <p>a Surf -----</p> <p>b Escalade -----</p> <p>c Ski -----</p> <p>d Parachutisme-----</p> <p>129. Lequel des trois éléments ci-dessous est essentiel à la pratique du surf cerf-volant ? Trace un X devant la bonne réponse.</p> <p>1. La neige 2. le vent 3. l'eau</p> <p>132. Quel âge Nathaniel avait-il lorsqu'il a reçu un monocorde de ses parents ?</p> <p>133. Écris les trois moyens par lesquels Nathaniel a appris le surf cerf-volant.</p> <p>134. a) Souligne le marqueur de relation dans ces phrases tirées du texte.</p> <p style="text-align: center;">Que préfères-tu ?</p>	
--	--	--	--

		<p>Faire des sauts et de la vitesse.</p> <p>Mais j'aime vraiment tout de ce sport. b) Ce marqueur de relation indique : une opposition le temps</p> <p>135. Écris le nom de quatre endroits où Nathaniel a déjà pratiqué le surf cerf-volant</p> <p>1.----- 2.----- 3----- 4---</p> <p>136. Écris le numéro de chaque record devant la bonne réponse</p> <p>137. Qui sont les deux personnages principaux de l'histoire que tu viens de lire ?</p> <p>138. Où l'histoire se déroule-t-elle ?</p> <p>139. Qu'est ce qui menace l'existence des Koalas ?</p> <p>140. Quelle est la masse brun bleuté dont on parle à la page 21 ?</p> <p>141. a. Mets dans l'ordre chronologique les événements ci-dessous numéroté les phrases de 1 à 4.</p> <p>1. Léa et le kangourou sautent à tour de rôle.</p> <p>2. Tom et Léa observent un koala.</p> <p>3. Léa aperçoit un kangourou.</p> <p>4. Teddy gronde en apercevant les chiens sauvages.</p> <p>b. Écris un événement qui se déroule après ces</p>	
--	--	---	--

	<p>quatre évènements.</p> <p>142. Lis la phrase ci-dessous tirée du texte entoure le marqueur de relation qui indique l'ordre des évènements.</p> <p>Elle saute hors de son lit de terre, regarde les intrus d'un œil mécontent et frappe ensuite le sol de ses grands pieds.</p> <p>144. Qu'est-ce qu'un marsupial ?</p> <p>145. Remplis les fiches descriptives du koala et du kangourou en utilisant les informations du texte.</p> <p>Le Koala</p> <p>Alimentation :-----</p> <p>Description physique :-----</p> <p>Le Kangourou</p> <p>Moyen de déplacement-----</p> <p>Description physique</p> <p>1.-----</p> <p>2.-----</p> <p>147. a) Qui est le personnage principal de l'histoire que tu viens de lire ?</p> <p>b. Qui sont les personnages secondaires ?</p> <p>148. Mets dans l'ordre chronologique les évènements ci-dessous. Numérote les phrases de 1 à 5.</p> <p>a) Crocodilus raconte à ses frères et sœurs ce</p>	
--	--	--

		<p>qu'il a appris</p> <p>b) Crocodilus s'approche de la rive et son ventre touche le sable</p> <p>c) La peau des crocodiles craque et leurs écailles durcissent.</p> <p>d) Crocodilus discutent avec l'oiseau.</p> <p>e) Les crocodiles se dorent au soleil, mais n'ont pas toujours d'ailes.</p> <p>149. Trouve au début des paragraphes du texte trois groupes de mots qui indiquent le temps. Écris-les.</p> <p>150. Quelle découverte fait peur à Crocodilus ?</p> <p>152. Selon le texte, pourquoi les crocodiles se dorent-ils souvent au soleil ?</p> <p>159. Écris les informations manquantes sur le récit que tu viens de lire.</p> <p>La situation de départ (p. 41)</p> <p>Le personnage principal :</p> <p>Le temps</p> <p>Le lieu</p> <p>L'élément déclencheur (p. 41)</p> <p>Les péripéties (p. 42 et 43)</p> <p>1. Martine enfile l'habit et vérifie si elle a des pouvoirs magiques.</p> <p>2. _____</p>	
--	--	---	--

		<p>3. Martine évite un accident à une vieille dame.</p> <p>4.-----</p> <p>Le dénouement (p. 43)</p> <p>Martine remet dans le sac l'habit de superhéros. Elle décide d'ouvrir son cœur pour aider les gens à l'avenir.</p> <p>La situation finale (p.43)</p> <p>160. Entoure le marqueur de relation qui annonce l'élément déclencheur.</p> <p>1. tout à coup 2. soudain 3. mais</p> <p>161. Combien de temps dure l'aventure de Martine ? Entoure la bonne réponse.</p> <p>Une semaine quelques heures une fin de semaine</p> <p>162.Écris une raison pour laquelle Julie ne veut pas mettre le costume de superhéros.</p> <p>163. Mets dans l'ordre chronologique les événements ci-dessous. Numérote les phrases de 1 à 4.</p> <p>1. Martine arrête le garçon d'un coup sec.</p> <p>2. Le jeune garçon remercie Martine</p> <p>3. Le ballon éclate sous les pneus du camion.</p> <p>4. Un jeune garçon sort de la ruelle.</p> <p>165. Aux pages 42 et 43, deux expressions contiennent le mot éclair et signifient « très rapidement », écris-les.</p>	
--	--	--	--

		<p>167. Relie chaque évènement à la bonne partie du récit.</p> <p>a. Thomas dit à son père qu'il est son super héros.</p> <p>b. Jean fouille dans les armoires.</p> <p>c. Jean cache le pain.</p> <p>d. Vendredi matin, les Dubois dorment dans la chambre.</p> <p>e. Jean propose à Thomas de faire un pique-nique.</p> <p>f. Aurée est fiévreuse.</p> <p>La situation de départ L'élément déclencheur Le dénouement Les péripéties La situation finale</p> <p>168.a. Où l'histoire se déroule-t-elle ?</p> <p>b. Trouve dans le texte deux indices qui prouvent ta réponse. Écris-les.</p> <p>169. Lis le passage ci-dessous tiré du texte. Qui prononce ces paroles ?</p> <p>Chéri ne fais pas semblant de dormir</p> <p>170. Quels mots dans le texte annoncent l'élément déclencheur ?</p> <p>174. Quel est le sujet du texte que tu viens de lire ?</p> <p>175. Écris le nom de la nouvelle technologie qui permet de réaliser ces actions</p> <p>a) Savoir quel temps il fait et surveiller son</p>	
--	--	--	--

		<p>état de santé.</p> <p>b) Visiter un musée virtuel.</p> <p>c) Indiquer que la ligne de but est franchie.</p> <p>d) Skier en été</p> <p>176. Dans une maison intelligente, que fait le détecteur de mouvement ? Écris deux de ses utilités.</p> <p>179. Quel est le désavantage de la création de pentes intérieures ?</p> <p>181.Écris le nom de ces deux inventions et décris leur utilité.</p> <p>183. Qu'est-ce qu'un livre électronique ?</p> <p>184.Écris trois des fonctions du livre électronique.</p> <p>185.Écris deux avantages qu'offre le livre électronique.</p> <p>188. Dans le futur, qu'arrivera-t-il au livre papier ?</p> <p>189. Quel est le rêve de Michael Hart ?</p> <p>196. Où se déroule l'histoire que tu viens de lire ? Écris le nom de deux endroits.</p> <p>197.Écris le nom des personnages selon leur importance dans l'histoire.</p> <p>a) Personnage principal :</p> <p>b) Personnages secondaires :</p> <p>198. Quel sentiment Piston ressent-il à la vue de</p>	
--	--	--	--

		<p>Démone ? Explique ta réponse à l'aide du texte.</p> <p>199. Relie chaque couleur de dragon à ce qu'elle signifie.</p> <p>200. Pourquoi Démone devient-elle violette ?</p> <p>201. Mets en ordre chronologique les événements ci-dessous. Numérote les phrases de 1 à 4.</p> <p>a. Piston se cache dans un vieux pommier</p> <p>b. La branche casse</p> <p>c. Piston roule au pied de Démone</p> <p>d. Piston dégringole par terre</p> <p>205. A quoi servent les points de suspension en bleu à la page 81 ? Trace un x devant la bonne réponse.</p> <p>1. Ils mettent fin à la phrase.</p> <p>2. Ils indiquent une énumération.</p> <p>3. Ils indiquent que le personnage n'a pas terminé de parler.</p> <p>207.a) Quel événement les deux enfants attendent-ils avec impatience ?</p> <p>b) À quel endroit cet événement se déroule-t-il ?</p> <p>208. Antos est content que ses enfants soient impatients de voir naître les dragons. Trouve une phrase dans le texte qui le montre. Écris-la.</p> <p>209. Qu'est-ce que la naissance des dragons a de particulier ? Trace un x devant la bonne réponse.</p>	
--	--	--	--

		<p>a) Les dragons ont des petits tous les neuf ans.</p> <p>b) Les dragons naissent trois à la fois.</p> <p>c) Les dragons naissent la nuit</p> <p>210.Écris deux caractéristiques physiques des dragons qui viennent de naître.</p> <p>213. Quels évènements surviennent pendant un tsunami ? Trace un x devant les bonnes réponses.</p> <p>1. Un tremblement de terre soulève le fond de l'océan</p> <p>2. D'immenses vagues se froment</p> <p>3. Des éclairs traversent le ciel</p> <p>4. Des tornades se forment à l'horizon</p> <p>5. Des vagues emportent tout sur leur passage</p> <p>6. Le tonnerre gronde.</p> <p>214.Écris trois conséquences du tsunami décrit dans le texte.</p> <p>215. Où le tsunami a-t-il pris naissance ?</p> <p>216. Est-ce que la population s'attend à l'arrivée de ce tsunami ? Explique ta réponse à l'aide du texte.</p> <p>217.Écris deux actions posées dans le but de corriger les situations suivantes.</p> <p>a) Situation : Plusieurs personnes sont blessées ou déclarées disparues</p> <p>Actions posées :</p>	
--	--	--	--

	<p>b) Situation : Plusieurs maisons et immeubles se sont écroulés.</p> <p>Actions posées :</p> <p>Après le tsunami, de nombreuses d'organismes d'aide conçoivent des bâtiments simples mais solides, qui peuvent être construits rapidement et à petit prix</p> <p>218. Comment Tilly Smith a-t-elle sauvé la vie de centaines de personnes ?</p> <p>219. Entoure le marqueur de relation qui indique une opposition dans cette phrase tirée du texte.</p> <p>221. Qu'est-ce qu'une tornade ?</p> <p>222.a) Comment nomme-t-on les personnes qui étudient les tornades ?</p> <p>b) De quelle façon calculent-ils la vitesse des vents ?</p> <p>223.Écris trois dommages qu'une tornade de moins de 181km/h peut causer.</p> <p>224.À quelle vitesse les vents d'une tornade qui soulève et transporte des maisons entières soufflent-ils ? Trace un x devant la bonne réponse.</p> <p>1. 181 à 252 km/h 2. 331 à 417 km/h. 3. Plus de 418km/h.</p> <p>225. Trace un x dans la bonne case.</p> <p>a) La plus violente tornade peut transporter des voitures</p> <p>b) On classe les tornades selon l'endroit où</p>	
--	--	--

		<p>elles frappent</p> <p>c) Les tornades sont classées selon l'échelle de Richter</p> <p>d) La plupart des tornades ont lieu aux États-Unis</p> <p>e) Chaque année, il y a entre 800 et 1200 tornades dans le monde.</p> <p>236.Écris le nombre de vers et de strophes que contiennent les poèmes ci-dessous.</p> <table data-bbox="654 787 1181 870"> <thead> <tr> <th></th> <th>Nombre de vers</th> <th>Nombre de strophes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Le plaisir de rire</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>b) Rire</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c) Ma mère et mon chat</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>d) Le bonheur</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>237. Entoure les deux titres des poèmes qui contiennent plus d'une rime.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le plaisir de rire 2. Rire 3. Ma mère et mon chat 4. Le bonheur <p>238. Dans le calligramme La blague et le poème Rire, les auteurs répètent certains mots trois fois. Écris ces mots dans le tableau.</p> <table data-bbox="654 1657 1021 1709"> <thead> <tr> <th>Poèmes</th> <th>Mots répétés</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) La blague</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Nombre de vers	Nombre de strophes	a) Le plaisir de rire			b) Rire			c) Ma mère et mon chat			d) Le bonheur			Poèmes	Mots répétés	a) La blague		
	Nombre de vers	Nombre de strophes																				
a) Le plaisir de rire																						
b) Rire																						
c) Ma mère et mon chat																						
d) Le bonheur																						
Poèmes	Mots répétés																					
a) La blague																						

		<p>b) Rire (groupe du nom)</p> <p>(verbe)</p> <p>239. Dans le poème <i>Le plaisir de rire</i>, l'auteur fait deux comparaisons. Écris ces comparaisons.</p> <p>240. a. Souligne une comparaison dans la première strophe du poème. <i>Ma mère et mon chat</i>.</p> <p>b. De qui parle-t-on dans cette comparaison ?</p> <p>241. Dans le poème <i>Le plaisir de rire</i>, un vers dit que le rire soulage la peine. Écris ce vers.</p> <p>242. Quelle phrase résume le poème. <i>Le plaisir de rire</i> ? Trace un X devant la bonne réponse.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Il ne faut pas rire pour rien. 2. Rire fait du bien. 3. Les souris aiment rire. <p>244. Illustre la première strophe du poème. <i>Ma mère et mon chat</i>.</p> <p>245. Dans le poème <i>Le bonheur</i>, qu'est-ce qui fait rire ? Entoure la bonne réponse.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le père qui fait le clown. 2. Les chatouilles dans le cœur. 		
	<p>Connaissances antérieures</p>	<p>Activation des connaissances Antérieures Questions qui précèdent le texte</p> <p>560. Fais un réseau conceptuel des informations que tu connais déjà sur le sujet.</p>	1	

Sous-total d'activités 1	-													
Base de texte	Inférences locales	<p>Comprendre les informations implicites du texte</p> <p>208. Antos est content que ses enfants soient impatients de voir naître les dragons. Trouve une phrase dans le texte qui le montre. Écris-la.</p> <p>78.Écris deux mots tirés du texte qui montrent que le récit se déroule dans un sous-marin.</p> <p>1----- 2-----</p> <p>56. Trouve des mots dans le texte qui prouvent que l'histoire se déroule au parc et dans une classe. Écris ces mots dans le tableau.</p> <table data-bbox="659 1025 1225 1404"> <thead> <tr> <th data-bbox="659 1025 925 1056">Endroits</th> <th data-bbox="1018 1025 1225 1056">Mots du texte</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="659 1094 925 1125">Dans un parc</td> <td data-bbox="970 1094 1225 1125">1-----</td> </tr> <tr> <td></td> <td data-bbox="970 1162 1225 1193">2-----</td> </tr> <tr> <td data-bbox="659 1301 925 1332">Dans une classe</td> <td data-bbox="970 1301 1225 1332">1-----</td> </tr> <tr> <td></td> <td data-bbox="970 1369 1225 1400">2-----</td> </tr> </tbody> </table> <p>110 L'histoire se déroule dans un endroit où il fait chaud. Trouve deux indices dans le texte qui le montrent. Écris-les.</p>	Endroits	Mots du texte	Dans un parc	1-----		2-----	Dans une classe	1-----		2-----	4	
Endroits	Mots du texte													
Dans un parc	1-----													
	2-----													
Dans une classe	1-----													
	2-----													
	Inférences causales	<p>Comprendre des informations permettant d'établir des liens de causalité entre deux éléments du texte.</p> <p>Texte : Hôpital sur rails.</p> <p>130.Pourquoi l'apprentissage du surf cerf-volant débute-t-il sur la neige ? Explique ta réponse à</p>	5											

		<p>l'aide du texte.</p> <p>131. Pourquoi emploie-t-on un petit cerf-volant au cours des premiers essais ?</p> <p>203. Pourquoi Démone croit-elle que Zélé le sorcier peut l'aider ?</p> <p>204. Pourquoi Démone entre-t-elle sans frapper dans la hutte de Zélé ?</p> <p>549. Dans le texte suivant, détermine les causes et les effets qui expliquent le naufrage du Titanic.</p> <p>552. Pourquoi n'aménage-t-on pas des hôpitaux fixes?</p> <p>553. Pourquoi les services sont-ils offerts gratuitement aux patients?</p> <p>Texte : coulé dans le béton</p> <p>554. Pourquoi dit-on que cette tente est plus solide qu'une tente ordinaire?</p> <p>556. Pourquoi dit-on que la tente s'installe en une heure mais qu'elle est prête en 24 heures?</p>		
	<p>Inférences lexicales</p>	<p>Trouver le sens des mots en se servant du contexte</p> <p>57. Que signifie le mot effleurer ? Entoure la bonne réponse</p> <p>Frôler égratigner salir</p> <p>64. Que signifie le mot bafouiller ? Entoure la bonne réponse.</p> <p>124. Entoure le marqueur de relation qui pourrait remplacer celui qui est en gras dans cette phrase</p>	10	

	<p>tirée du texte.</p> <p>Le surf peut être très dangereux quand les vagues atteignent presque 20 mètres.</p> <p>1. mais 2. lorsque 3. Premièrement</p> <p>134a) Souligne le marqueur de relation dans ces phrases tirées du texte Que préfères-tu ?</p> <p style="padding-left: 40px;">Faire des sauts et de la vitesse. Mais j'aime vraiment tout de ce sport.</p> <p>b) Ce marqueur de relation indique : une opposition le temps</p> <p>146. Lis la phrase ci-dessous tirée du texte. Que signifie l'expression en gras ? Trace un x devant la bonne réponse.</p> <p>Tom n'en croit pas ses yeux</p> <p>1. Est très étonné. 2. A raison. 3. A mal aux yeux</p> <p>164. Relie chaque expression ou chaque mot à sa définition.</p> <p>a. Bomber le torse (p. 42) se casser b. Se précipiter (p. 43) faire le fier c. Se fracasser (p. 43) se produire rapidement</p> <p>172. Que signifie le mot exténuée ? Trace un x devant la bonne réponse</p> <p>1. Fatiguée 2. en retard 3. malade</p> <p>176. Trouve un synonyme du verbe <i>évoluent</i> dans</p>	
--	---	--

		<p>le premier paragraphe du texte.</p> <p>177. Trouve un synonyme du verbe évoluent dans le premier paragraphe du texte.</p> <p>178. Entoure deux synonymes dans cette phrase tirée du texte.</p> <p>187. Dans le deuxième paragraphe du texte, quel synonyme remplace le mot livres ? Trace un x devant la bonne réponse.</p> <p>1. bibliothèque 2. livre électronique 3. bouquins</p> <p>229. Trouve un synonyme du mot débris, tel qu'employé dans la phrase ci-dessous. Entoure la bonne réponse.</p> <p>« Pendant un ouragan, on peut avoir des débris volés dans les airs. »</p> <p>243. Que signifie le verbe s'esclaffer dans le poème La blague ? Entoure la bonne réponse</p> <p>1. Éclater de rire 2. Se fâcher 3. Parler fort</p> <p>557. À l'aide du contexte, tu dois trouver le sens des mots mis en évidence dans les phrases suivantes. Ensuite, dans le tableau, indique à l'aide d'un mot ou d'une courte définition le sens de ces mots.</p> <p>558. Aide toi sur le sens du texte pour trouver la définition des mots suivants</p> <p>Les mots voisins trouvent un synonyme du mot brancher, tel qu'employé dans la phrase ci-dessous. Entoure la bonne réponse. « Je dois brancher mon ordinateur à internet. »</p>	
--	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Connecter - Démarrer - Couper 		
	Inférences logiques	<p>Comprendre les informations qui découlent du texte</p> <p>1. Où l'histoire se déroule-t-elle ? Trouve dans le texte deux indices qui prouvent ta réponse.</p> <p>8. Où l'histoire se déroule-t-elle ? Trouve dans le texte deux indices qui prouvent ta réponse.</p> <p>9. Durant quel mois l'histoire se déroule-t-elle ? Entoure le bon mois, puis explique ta réponse à l'aide du texte.</p> <p>72.a) À quel moment de la journée le pêcheur rencontre-t-il les sirènes ? Entoure la bonne réponse.</p> <p>b) Souligne la phrase du texte de la page 74 qui mentionne ce moment.</p> <p>1. Le matin 2. Le soir</p> <p>3. La nuit</p> <p>109. À quel mois se déroule l'histoire que tu viens de lire ?</p> <p>168.a. Où l'histoire se déroule-t-elle ?</p> <p>b. Trouve dans le texte deux indices qui prouvent ta réponse. Écris-les.</p>	10	
	Idée principale	<p>40. Quel est le sujet du texte que tu viens de lire ?</p> <p>76. Le titre du conte est le secret de la Montagne</p>	8	

	<p>de Pierre. Quel est le secret de cette montagne ?</p> <p>533. Dans le petit texte suivant, tente d'identifier la phrase qui donne l'idée principale du paragraphe</p> <p>534. Souligne l'idée principale de chaque paragraphe</p> <p>535. Dans le texte suivant, arrives-tu à trouver la phrase qui décrit l'idée principale?</p> <p>536 Maintenant, nous allons tenter de trouver une phrase qui reformule bien l'idée principale de chaque paragraphe.</p> <p>537. Formule une idée principale pour chaque paragraphe. Attention, chaque paragraphe est indépendant des autres.</p> <p>538. Formule une idée principale pour chaque paragraphe.</p>		
Résumé	<p>Se rappeler l'essentiel d'un texte Ou rédiger un texte qui résume l'essentiel</p> <p>32.Écris une phrase qui résume le sujet du texte que tu viens de lire.</p>	1	
Référent	<p>Anaphore Exercices ou questions de compréhension</p> <p>Écris au-dessus du mot de substitution le mot ou le groupe de mot qu'il remplace.</p> <p>180.Trouve dans le texte les mots qui remplacent les pronoms en gras dans les phrases ci-dessous. Écris ces mots dans le tableau.</p> <p>Phrases du texte Mots remplacés par le pronom en gras</p>	8	

		<p>p. 61 Il signale aussi qu'il faut éclairer une pièce le soir dès que la porte de cette pièce s'ouvre.</p> <p>p. 62 Sur ces tablettes, ils peuvent consulter leurs manuels scolaires</p> <p>p. 63 Il est ainsi plus léger que les anciens ballons de cuir et de caoutchouc, et il ne retient pas l'eau.</p> <p>p. 63 Peut-être auras-tu la chance de les utiliser bientôt dans ta vie de tous les jours ?</p> <p>185. Dans cette phrase tirée du texte, les mots en gras remplacent un groupe de mots. Écris ce groupe de mots au-dessus des mots en gras.</p> <p>Plusieurs personnes pensent qu'il deviendra plus mince, plus léger et qu'on pourrait même le plier.</p>		
Sous-total 2	-			
Modèle de situation	Métacognition	<p>Stratégies pouvant permettre aux élèves de résoudre leurs problèmes de compréhension</p> <p>561. Selon moi, la stratégieme sert à :</p> <p>2. Ce que j'ai bien réussi</p> <p>3. Quelles difficultés ai-je rencontrées?</p> <p>562. Bref, pour utiliser cette stratégie, je me sens :</p> <p>Super! Je suis un pro!</p> <p>Ça va mais,...</p> <p>À l'aide, ça ne va pas...</p>	2	

	<p>Inférences globales</p>	<p>Liens avec le vécu de l'enfant Questions sur la morale ou la leçon à tirer</p> <p>219. Quelle leçon de vie peut-on tirer d'une telle catastrophe ? Explique ta réponse à l'aide du texte.</p>	1	
	<p>Inférences pragmatiques</p>	<p>Information dérivant de l'expérience du lecteur Question ou exercice</p> <p>Une odeur de gaz parvint à ses narines. Jules se leva alors brusquement et courut vers la cuisine. Le lait coulait le long de la casserole...</p> <p>527. Qu'a-t-il pu se produire?</p> <p>528. Quel type de cuisine Julie a-t-elle?</p> <p>529. L'orage grondait. Brusquement, la lumière s'éteignit. Il fallait sortir les bougies. Que s'est-il passé?</p> <p>530. Fuyant la hutte, pataugeant dans l'eau qui lui arrivait aux chevilles, Cita se précipita vers son dernier refuge : l'arbre. Elle avait eu raison de se dépêcher, la hutte fut bientôt entourée d'eau. Que s'est-il passé?</p> <p>531. Lorsqu'elle ouvrit son coffret, elle n'y vit plus le magnifique rubis qu'elle y avait mis. Elle eut beau regarder dans ses tiroirs, la pierre restait introuvable...Qu'a-t-il pu se passer?</p> <p>532. Dans la rivière, les pêcheurs ahuris, découvrirent un bon millier de poissons qui flottaient le ventre en l'air. Que s'est-il passé?</p>	14	

		<p>538 . Les fleurs gisaient sur le sol, au milieu d'une flaque d'eau parsemée de morceaux de porcelaine. Que s'est-il passé?</p> <p>L'enfant s'approcha du professeur en pleurant, le genou écorché...</p> <p>543. Que s'est-il passé?</p> <p>544. Que va-t-il se passer?</p> <p>545. Le serveur se releva tant bien que mal. Puis, il courut vers la cliente dégoulinante de soupe, heureusement tiède! Comment s'excuser.</p> <p>252. Je suis parfois petite, parfois grande. Je peux prendre plusieurs formes. Quand je prends une forme humaine, je marche, je cours, je saute, je peux faire toutes sortes d'activités. J'apparais quand le soleil brille dans le ciel. Je disparaiss quand il se cache. Je suis très sombre. Qui suis-je ? Une ----- -----</p> <p>253. Nous venons par deux. L'une est en haut, l'autre est en bas. Nous parlons, chantons et rions ensemble. Nous pouvons aussi rester immobiles et silencieuses. Nous nous séparons souvent, mais rarement plus de quelques secondes. Nous sommes de couleur rosée. Qui sommes-nous ? Des----- -----</p> <p>254. Nous faisons le tour des pièces de la maison sans faire un pas. Nous restons toujours immobiles. Nous sommes droits et solides. Nous pouvons être de toutes les couleurs. Qui sommes-nous ? Des-----</p> <p>173. Écris dans l'ordre les quatre endroits où</p>	
--	--	--	--

		Mimi se rend Creuse-méninges cahier B (p. 54)		
	Inférences d'élaboration	Information permettant au lecteur d'enrichir sa représentation mentale	0	
	Structure du texte	<p>Questions relatives à l'organisation du texte visant la reconnaissance de la structure du texte (narratif ou informatif)</p> <p>546. Selon toi, qu'est-ce qu'une cause</p> <p>547. Qu'est-ce qu'un effet?</p> <p>548. Dans les phrases suivantes, entoure la cause et souligne l'effet</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le lapin est apparu parce que la formule a fonctionné. 2. Louis s'est cassé une dent en mangeant des bonbons. 3. Louis s'est couché tard hier soir, c'est pourquoi il s'est endormi durant la classe. 4. Les vents violents ont fait tomber la branche de l'arbre. 5. Félix a une compétition en fin de semaine, il s'est donc entraîné très fort. <p>549. Dans le texte suivant, détermine les causes et les effets qui expliquent le naufrage du Titanic.</p> <p>550. Dans le texte souligne les mots liens qui peuvent te guider</p> <p>551. Lis les petits textes suivants et remplis- les schémas.</p>	6	

	Réagir au texte	<p>7. Si tu étais à la place de Phipo ou de Luce, quelle caractéristique d'Amixar préférerais-tu ? Explique ta réponse à l'aide du texte.</p> <p>23. A quel personnage de l'histoire ressembles-tu ? explique ta réponse à l'aide du texte.</p> <p>Je ressemble à-----</p> <p>Mon explication-----</p> <p>39. Serais-tu un bon ou une bonne astronaute ? Explique ta réponse à l'aide du texte.</p> <p>60. Aurais-tu fais les mêmes tours de magie</p>	12	

		<p>que Zoya a faits en classe ? explique ta réponse</p> <p>77. As-tu aimé les personnages de cette histoire ? Lequel des endroits vus par Père Noël aimerais-tu visiter ? Explique ta réponse à l'aide du texte.</p> <p>128. Lequel de ces sports aimerais-tu pratiquer ? Explique ta réponse à l'aide du texte.</p> <p>166. À quel personnage ressembles-tu le plus, Martine ou Julie ? Explique ta réponse à l'aide du texte.</p> <p>182. Laquelle des inventions présentées dans le texte aimerais-tu avoir ? Explique ta réponse à l'aide du texte.</p> <p>206. As-tu aimé cette histoire ? Explique ta réponse en parlant de l'histoire, des personnages, du temps ou du lieu.</p> <p>211. As-tu aimé cette histoire ? Explique ta réponse en parlant de l'histoire, des personnages, du temps ou du lieu.</p> <p>212. Aurais-tu aimé être à la place de Nyne et de Cham ? Explique ta réponse à l'aide du texte.</p> <p>246. Écris le titre du poème que tu as préféré. Explique ta réponse.</p> <p>4. Est-ce un bon achat pour une famille de 8 personnes qui veut faire du camping?</p>		
Sous-total 3			35	
Total d'activités				

**ANNEXE F: RÉCAPITULATIF DES STRATÉGIES DE LECTURE COGNITIVES
ET MÉTACOGNITIVES RÉPERTORIÉES DANS L'ENSEMBLE DIDACTIQUE**

Stratégies cognitives		
Nom de la stratégie	Titre du texte dans le manuel ou aide-mémoire des stratégies(AM)	Pages
1.Se rappeler l'intention de lecture	<i>Un drôle de gardien</i> et <i>M. Charlemix</i> par Léo Gagnon	3
2.Survoler le texte	Travailler dans l'espace : où travaillent les astronautes et Sortir dans l'espace : l'importance de la combinaison spatiale.	Cahier A 12
3.Lire entre les lignes	le secret de la Montagne de Pierre 20 000 lieues sous les mers	Cahier (73-74) et(82)
4.Retenir l'essentiel	En avant la musique Populaire, la musique pop?(100); Après le tsunami; Les tornades	Cahier A (90-91)et (100), Cahier B p.94-96 CahierB p.102
5.Comprendre les signes de ponctuation	Le grand voyage du père Noel et le père Noel au pays des Kangourous; Piston le dragon;Les dragons de Nalsara	Cahier A (p106-108; 116)Cahier B p.79-81
6.Comprendre le sens des mots de relation	Adrénaline pure, Maitre du vent (p.14)	Cahier B (p.3-5 et 14) AM (p.11)
7.Reconnaitre la structure d'un texte : les textes cause-effet	Qu'est ce qui a coulé le Titanic?	Cahier B p.41-43;50
8.Comprendre les mots nouveaux	Super Martine; Un papa superhéros, des poèmes pour faire rire, drôle de Mamie	61-63;70 Cahier B p.109-111;120
9.Reconnaitre les mots qui en remplacent d'autres ou mots de substitution	De nouvelles technologies qui changent la vie Le livre électronique par Léo Gagnon, Qui inventa l'ampoule électrique; Les fourmis	AM,25 et 26

10. Comprendre les mots à l'aide du contexte	légionnaires Un reptile qui sort de l'ordinaire	AM, 30
11. Comprendre les mots à l'aide des mots de la même famille, des préfixes et des suffixes	Mission accomplie et Michel-Ange (1475-1564); Ca grouille sous nos pieds	AM, 35-38,40
12. Identifier l'idée principale explicite et implicite	Cette nouvelle plaira sûrement aux chasseurs d'or; Blanc sur noir;	AM, 44, 45
13. Identifier l'idée principale implicite	Ca trompe; Les dinosaures; reptile marins et reptiles volants, Une explication	AM, 48,49
Stratégies métacognitives		
Nom de la Stratégie	Titre du texte dans le manuel	Pages
1. Faire des prédictions	Portrait de famille royale et Lancelot du Lac	cahier A (20-21;28)
2. Se poser des questions en lisant	Bambou	AM, 22
Activer ses connaissances antérieures	Le vélo en toute saison	AM, 7
4. Se dépanner	Bottes, Botti, Botta; Ma grand-mère est une sorcière; Sur les traces des Kangourous; D'où viennent les crocodiles	Cahier A 53 et 63 Cahier B (p.20-22)

APPENDICE A : CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

UQÀM Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

No de certificat: 1077
Certificat émis le: 10-05-2017

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets impliquant des êtres humains (CERPE 3) membres et membres de l'éducation) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet: Impact de l'enseignement explicite de la lecture sur le rendement scolaire des élèves vivant en milieu défavorisé.
Nom de l'étudiant: Ernst MATHIEU
Programme d'études: Maîtrise en éducation (convention éducation et pédagogie)
Direction de recherche: Pascal NORMAN

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout dérivement ou renouveau peuvent affecter l'intégrité de la recherche doivent être accompagnés également au comité.

La suspension ou la cessation de protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'inscription. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité. En guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet en cours sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.


Jacqueline Ouzon
Professeure
Présidente du CERPE 3

Ernst Mathurin

Au Directeur de l'école...

Le 11 novembre 2016

Objet : demande d'autorisation pour utiliser des données académiques

Monsieur le Directeur,

Je suis inscrit au programme de maîtrise en éducation et pédagogie à l'Université du Québec à Montréal. Je suis actuellement en rédaction de mémoire. Je travaille sur le sujet suivant:

Impact de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture sur le rendement scolaire des élèves du primaire en milieu défavorisé.

Mon objectif est de vérifier s'il y a une corrélation entre l'enseignement explicite des stratégies de compréhension de la lecture et le rendement scolaire des élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés.

Pour la méthodologie, je compte utiliser les résultats académiques d'élèves fréquentant une école située en milieu défavorisé. J'aimerais de préférence travailler avec les notes des élèves de la 4^e année des trois années écoulées. Je voudrais surtout avoir des relevés de notes pour les matières suivantes : Compréhension en lecture, mathématiques et univers social.

C'est dans ce cadre que je vous demande s'il est possible d'avoir accès à ces informations et obtenir votre autorisation pour que Madame Mélanie Gagné, enseignante en 4^e année à l'École Jule Verne, puisse les mettre à ma disposition. Dans le cas d'une réponse positive, veuillez noter que ces relevés de notes seront dénominalisés.

Je reste à votre entière disposition pour toute information supplémentaire que vous voudriez avoir concernant mon projet de recherche.

Tout en vous remerciant pour l'attention que vous voudrez bien accorder à ma requête, je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations distinguées.

Ernst Mathurin

APPENDICE C : LETTRE D'AUTORISATION POUR L'UTILISATION DES RELEVÉS DE NOTES

Montréal, 13 décembre 2016

Bonjour Monsieur Mathurin,

Suite à votre demande et à l'autorisation de ma direction, je joins à cette lettre les résultats scolaires en fin d'année des élèves des cohortes 2015-2016, 2014-2015 et 2013-2014.

Pour des raisons de confidentialité, les noms des élèves ont été enlevés.

Voici la légende concernant les codes des matières évaluées :

FRA400 C.1 : Lire

FRA400 C.2 : Écrire

FRA400 C.3 : Communiquer oralement

MAT400 C.1 : Résoudre une situation problème

MAT400 C.2 : Utiliser un raisonnement mathématique

GHE400 : Univers Social

N'hésitez pas à me contacter pour toutes questions. En espérant que ces résultats vous soient utiles.

Mes salutations les plus sincères,

Mélanie Gagnon
Enseignante de 4^e année à l'école Jules-verne
514-328-3565
E-mail : melanie-gagnon@cspi.qc.ca

7. RÉFÉRENCES

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press
- Afflerbach, P., Pearson, P.D. et Paris, S.G. (2008). Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- Ainkens et Barbarin(2009).
- Alexander, P.A., Graham, S. et Harris, K.R. (1998). A Perspective on Strategy Research : Progress and Prospects. *Educational Psychology Review*, 10(2), 129-154.
- Alexander, P. A., Murphy, P. K., Woods, B. S., Duhon, K. E. et Parker, D. (1997). College instruction and concomitant changes in students' knowledge, interest, and strategy use: A study of domain learning. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 125-146.
- Almasi, J. F. (1996). A new view of discussion. Dans L.B. Gambrell et J.F. Almasi (dir.), *Lively discussions: Fostering engaged reading*. DE : International Reading Association.
- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'harmathan.
- Anderson, R. C., et Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews*. Newark, DE: International Reading Association, 77-117.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., et Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. Champaign-Urbana: *The Center for the Study of Reading, University of Illinois*; Washington, DC: National Institute of Education, National Academy of Education.
- Anderson, R. C., et Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading. In Pearson , P. D., Barr, R., Kamil, M. L., et Mosenthal, P. (Eds.), *Handbook of reading research*. White Plains, NY: Longman.

- Angers, M. (2000 [1996]). *Initiation pratique à la méthodologie des Sciences Humaines*: CEC, Québec.
- Antoniou, F. et Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities A Contemporary Journal*, 5, 41-57.
- Aubry, N. (2015). Pratiques d'enseignement de la lecture avec le tableau numérique interactif au regard de l'engagement des élèves du premier cycle du primaire. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec en Outaouais. Récupéré de : <http://di.uqo.ca/id/eprint/768>
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bédard, D., et Montpetit, D. (2002). *Stratégies... stratégies... pour une lecture efficace au primaire*. Anjou, Québec: Les Éditions CEC.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A., et McKeown, M. G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506–521.
- Betancourt, F.M.J, L., Savage, S., Giannetta, D. M., J. H., J. M., Brodsky, N L., Malmud, E. K., Hurt, H. (2008). Environmental stimulation, parental nurturance, and cognitive development in humans. *Developmental Science*, 11, 793-80
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.
- Bianco M. (2010). La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner ? » in M. Crahay et M. Dutrevis (dir), *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Bianco, M. (2016). Du langage oral à la compréhension de l'écrit : développement et enseignement. *Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement. Université de Liège*
- Bianco, M. (2011) . Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension des écrits ?

ARGOS, (48), 7

- Bissonnette S., Richard M., Clermont, G. et Bouchard C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficultés de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse, in *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, 1-35.
- Blais, M. et Martineau, A. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherche qualitative*, 26(2), 1-18. Récupéré du site: <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/>
- Bloom, B., S. et Krathwohl, D., R. (1956). *The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners*. New York, Longmans.
- Bhornstedt, G. W. et Knoke, D. (1988). *Statistics for social Data Analysis* (2e édition). F.E Peacock Publishers, Inc. Itasca, Illinois.
- Boisvert, J., Duval, K. (2013). *Zig Zag: Français, 4^e année du primaire : Cahiers de savoirs et d'activités*. [Cahiers d'activités]. Pearson : ERPI.
- Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill et Joshi, (2007). Instruction of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension and Vocabulary Achievement of Third-Grade Students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70-77
- Bowyer-Crane, C., et Snowling, M. J. (2005). Assessing children's inference generation: What do tests of reading comprehension measure? *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 189-201.
- Bradley, R. et Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 1-634.
- Braibant, J.M. (1994). Le décodage et la compréhension. Dans J. Grégoire et B. Piérart (Dir). *Évaluer les troubles de la lecture* (p.173-194). Bruxelles: De Boeck université *Psychology* (53)371-99.
- Brooks-Gunn, J., et Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *Future Child*, 7(2), 55-71.

- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogies*. Col, que sais-je. Paris : Presses universitaires de France. 3^e édition.
- Butler, S., Kelsi Urrutia, K., Annetta Buenger, A. et Hunt, M. (2010). A Review of the Current research on comprehension instruction. *National Reading Technical Assistance Center, RMC Research Corporation*. <http://www.ed.gov/programs/readingfirst/support/index.html>.
- Carignan, I. (2007). *Étude des relations entre les formes de documents, les stratégies de lecture et la compréhension chez des élèves de 3e secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal. Récupéré sur papyrus.bib.umontreal.ca
- Carter, C. C., Jacobson, J. L., Burden, M. J., Armony-Sivan, R., Dodge, N. C., Angelilli, M. L., Lozoff, B., & Jacobson, S. W. (2010). Iron deficiency anemia and cognitive function in infancy. *Pediatrics* (126) 427-433.
- Chauveau, G., Rogas-Chauveau, E. (1990). Les processus interactifs dans le savoir-lire de base. *Revue française de pédagogie*, 9, 23-30.
- Chi, M. T. H., Feltovich, P. J. et Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5, 121-152.
- Chiu, C.H., et H.W. KO (2007). Relations between Parental Factors and Children's Reading Behaviors and Attitudes: Results from PIRLS 2005 Field Test in Taiwan. The Second IEA International Research Conference: Proceedings of the IRC-2006, Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2, 249-259. Récupéré de <http://www.eric.ed.gov/fulltext/ED510140.pdf>
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis* 13, 4-18. DOI : 10.7202/1012560ar.
- Clanet, J. (2012). *Pratiques enseignantes : Quels ancrages théoriques pour quelles recherches*. L'harmattan, Paris.
- Clément, L. (2011). Co-révision du «*modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture*» (MACEEL) avec six enseignants du primaire. Thèse de doctorat. Récupéré d'Archipel, archive de publications électroniques de l'UQAM. <http://www.archipel.uqam.ca>
- Clotfelter, T. C. Ladd, H.L., Vigdor J.L. (2007) *How and why do teacher credentials matter for student achievement?* National Center for Analysis of longitudinal data in education Research.

- Conradi, K., Amendum S.J et Liebfreund, M.D.(2016). Explaining variance in comprehension for students in a High-Poverty Setting. *Reading et Writing Quarterly*, 32, 427–453.
- Croisetière, C. (2011). Accompagner les élèves du troisième cycle du primaire dans leur utilisation des stratégies de lecture: les effets d'un enseignement explicite. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré d'Archipel, archive de publications électroniques de l'UQAM. <http://www.archipel.uqam.ca/id/eprint/8048>
- Cunningham, A. E., Stanovich, K. E. et Wilson, M. R. (1990). Cognitive variation in adult college students differing in reading ability. In Carr, T. H. et Levy B. A. (Eds.), *Reading and its development: Component skills approaches* (129–159). San Diego, CA: Academic Press.
- Daniel A. Hackman, D.A. et Farah, M. J (2009). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends Cognitive Sciences.*, 13(2), 65–73.
- Deci, E. I., R. M. Ryan et Guay F. (2013). Self-Determination Theory and Actualization of Human Potential, dans McInerney, D., R. Craven, H. Marsh et F. Guay (Eds.), *Theory Driving Research: New Wave Perspectives on Self-Processes and Human Development*, Charlotte, NC, Information Age Press.
- De La Haye, F., Bonneton-Botté, N. (2007). Difficultés de compréhension en lecture : identification de procédures d'élèves scolarisés en 6e Segpa. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 1 (37), 165-178.
- Dettling, A. C., Parker, S. W., Lane, S., Sebanc, A., et Gunnar, M. R. (2000). Quality of care and temperament determine changes in cortisol concentrations over the day for young children in childcare. *Psychoneuroendocrinology* 25, 819-836.
- Desrosiers, H., V. Nanhou et L. Belleau (2016). L'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes lors du passage au secondaire: Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2015) – De la naissance à 17 ans. *Institut de la statistique du Québec*, 8(2), 1- 31
- Desrosiers, H. et Tétreault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire: un tour d'horizon*. Québec: Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec.

- Dubé, C. (2008). Des synapses et des lettres. *Québec Science*. 18-26.
- Duffy, G. G. (2003). *Explaining reading: A resource for teaching concepts, skills, and strategies*. New York, NY: Guilford.
- Dutarte P. (2005). L'induction statistique au lycée. Paris : Éditions Didier.
- Écalle et Magnan (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Dunod, Paris
- Evans, G. W., et Kantrowitz, E. (2002). SES and health: The potential role of environmental risk exposure. *Annual Review of Public Health*, 23, 303-331.
- Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire ». *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.
- Fayol, M. et coll. (2000). Maîtriser la lecture. ONL, Editions Odile Jacob, CNDP.
- Fayol, M. (2003). La compréhension : évaluation, difficultés et interventions. Université Blaise Pascal. Conférence de Consensus, Paris.
- Fayo, M. et Gaonac'h, D. (2003). La compréhension : une approche de psychologie cognitive" In «Aider les élèves à comprendre /du texte du multimédia» Hachette Éducation.
- Finkel, E. (1996). Making sense of genetics: Students' knowledge use during problem solving in a high school genetics class. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(4), 345-368.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Fortin, M-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation inc. 2e édition.
- Fountas, I. C. (1999). *Matching books to readers: Using leveled books in guided reading K-3*. NH: Heinemann.
- Fox, S. E., Levitt, P., et Nelson, C. A. (2010). How the timing and quality of early life experiences influence the development of brain architecture. *Child Development*, 81, 28-40

- Frenkel, S. et Déforge, H. (2014). *Métacognition et réussite scolaire : Perspectives théoriques*. Editions Publibook Université. Tours, France.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., et Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239–256.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S. et G. Sacks (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 210-225.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Québec : Guérin éditeur.
- Gaussel, M. (2015). Lire pour apprendre, lire pour comprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 101. Lyon : ENS de Lyon.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature. Rapport de recherche préparé pour le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture*. Québec, Québec: Université Laval.
- Gauthier, Clermont et al. (2004), *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation* Revue des résultats de recherche. Document préparé pour EFA Global Monitoring Report, UNESCO.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., et Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages*. Montréal: Pearson
- Georgieff, M. K. (2007). Nutrition and the developing brain: Nutrient priorities and measurement. *Annual Journal of Clinical Nutrition*, (85)6, 14-620.
- Germain, Delpierre-Sahuc, Maisonneuve, Neveu, Mazel (2011). *Étude de manuels de lecture du CP Grille d'analyse et application*. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative, de l'Observatoire national de la lecture (ONL) et du réseau SCÉRÉN-CNDP, Bourgogne.
- Gerofsky, S. (1996). A linguistic and narrative view of word problems in mathematics education. *For the Learning of Mathematics*, 16(2), 36-45.
- Gersten, R. et Domino, J. (1993). Visions and revisions: A special education perspective on the whole language controversy. *Remedial et Special Education*, 14 (5), 5-14.

- Gersten, R., Jordan, N. C. et Flojo, J. R. (2005). Early identification and interventions for students with mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 38 (4), 293-304.
- Gerville-Reache, L. et Couallier, V. (2011). Échantillon représentatif (d'une population finie): définition statistique et propriétés. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00655566>
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin.
- Giasson(2011). *La lecture : difficultés et apprentissage*. Éditeur : Gaetan Morin.
- Giguère, S. (2003). *Stratégies de lecture chez les élèves de deuxième année du primaire*. Actes de la 10e Journée Sciences et savoirs. Sudbury : Université Laurentienne.
- Goigoux, R. (2000). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Étude réalisée à la demande de la Direction de l'enseignement scolaire. Ministère de l'Éducation nationale, Éditions du Cnefei, Suresnes
- Gombert J.E. (1992). Activité de lecture et activités associées. In: M. Fayol et col(pp. 107-140). *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris: PUF.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Gouvernement du Québec(1998). *La politique de la lecture et du livre*. Récupéré de <https://www.mcc.gouv.qc.ca/publications/lire.pdf>
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation(2003). Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés. Récupéré de : <http://www.coeureaction.qc.ca/fr/accueil.aspx>
- Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). Le programme de formation de l'école québécoise.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation (2006). Le programme de formation de l'école québécoise.

- Hackman, D. A. et Farah, M. J. (2008). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Science* 13, 65-73.
- Hansen, J. (1981). The effects of inference training and practice on young children's reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 16, 391-417.
- Harwell, M., et LeBeau, B. (2010). Student eligibility for a free lunch as an SES measure in education research. *Educational Researcher*, 39, 120-131.
- Hart, B., et Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hébert, M.(2002). Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. Thèse de doctorat. Récupéré du site de l'université Montréal :<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6794/these.pdf>
- Hecht, Burgess, Torgesen, Wagner, et Rashotte (2000). Explaining social class differences in growth of reading skills from beginning kindergarten through fourth-grade: The role of phonological awareness, rate of access, and print knowledge. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 99-127.
- Hecht, S. A. et Greenfield, D. B. (2001). Comparing the predictive validity of first grade teacher ratings and reading-related tests on third grade levels of reading skills in young children exposed to poverty. *School Psychology Review*, 30(1), 50- 69. Récupéré du site: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2001-17144-004>
- Herman, R. Aladjem, D., Macmahon, P., Masemm, E., Mulligan, E., O'Malley, A., Quinones, S., Reeve, A. et Woodruff, H.(1999). An educator's guide to schoolwide reform. Arlington, VA: Educational Research Service.
- Hilden, K.R. et Pressley, M. (2007). Self-Regulation through Transactional Strategies Instruction. *Reading and writing quarterly*, 23(1), 51-75.
- Hirsch, E. D., Jr. (2003). Reading comprehension requires knowledge—of words and the world. *American Educator*, 27, 10-29.

- Hohl, J. (1985). *Les milieux socioéconomiquement faibles analyseurs de l'école*. Dans M. Crespo et C. Lessard (dir.), *Éducation en milieu urbain* (p. 75-103). Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- IBM Corp. Released 2011. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Janosz, M., S. Pascal, L. Belleau, I. Archambault, S. Parent et L. Pagani (2013). Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans. *Étude longitudinale du développement des enfants. Institut de la statistique du Québec*, 7(2), 1-22.
- Jednoróg, K., Altareli, I., Monzalvo, K., Fluss, J., Dubois, J., Billard, C., Dehaene-Lambertz, G., et Ramus, F. (2012). The influence of socioeconomic status on children's brain structure. *PLoS ONE* 7(8), 1-9. Récupéré de : e42486. DOI:10.1371/journal.pone.0042486
- Jensen, Eric (2012). *Pauvreté et apprentissage Stratégies gagnantes*. Chenelière Education Inc.
- Kame'enui, E. J., Carnine, D. W., Dixon, R. C., Simmons, D. C., et Coyne, M. D. (2002). *Effective teaching strategies that accommodate diverse learners* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Kamil, M. L. (2004, September). Comprehension: What do we know from research? PowerPoint presentation, PREL Focus on Comprehension Forum, New York.
- Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interaction* 9(2), 18-37.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, (2000). Introduction à la recherche en éducation. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté de l'éducation. Éditions du CRP.
- Kendeou, P., et Trevors, G. (2012). Learning from texts we read: What does it take? In M. J. Lawson et J. R. Kirby (Eds.). *The quality of learning* (pp. 251-275). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kendeou, van den Broek, P., Anne Helder, et Karlsson, J., (2014). A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 29(1), 10-16.

- Kim, W., Thompson, S. L., Miskitta R.(2012). Critical factors in reading comprehension instruction for students with learning disabilities: A research synthesis. *Learning Disabilities Research and Practice*, 27(2), 66–78.
- Kim, T., Axelrod S. (2005). Direct Instruction: An Educators' Guide and a Plea for Action. *The Behavioral Analysis Today*, 6(2),111-120.
- Kintsch, W. et Van Dijk T .(1978). Towards a Model of Discourse Comprehension and Production. *Psychological Review*, (85), 363–394.
- Kintsch, W .(1988).The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychotocical Review* 95(2), 163-182.
- Kintsch, W. (2013). *Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction*. In D. E. Alverman, N. J. Unrau, et R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 807-839). Newark, DE: International Reading Association.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York, NY:Cambridge University Press.
- Kishiyama, M. M., Boyce, W. T., Jimenez, A.M., Perry, L.M., et Knight, R. T. (2008). Socioeconomic disparities affect prefrontal function in children. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 21, 1106-1115.
- Klahr, D. et Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction: Effects of direct instruction and discovery learning. *Psychological Science*, 15(10), 661-667.
- Klingner, J.K., Morrison, A. et Eppolito, A. (2011). Metacognition to improve Reading comprehension. In R. E. O'Connor & P. F. Vadasy (Eds.) *Handbook of Reading Interventions* (pp. 220- 253). New York: Guilford Press.
- LaBerge, D.,et Samuels, S. J. (1974). Towards a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293–323.
- Lapp, D. et Flood, J. (2004). Understanding the Learner: Using Portable Assessment. Dans R.L. McCormack et Paratore, J. R. (dir.), *After Early Intervention, Then What? Theaching struggling readers in grades 3 and beyond* (3e éd.) (p. 10-24). DE: McCormack Paratore.

- Laurin, N. (2010). Les prescriptions québécoises sur l'enseignement de la lecture au premier cycle du primaire. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Chicoutimi Récupéré à <http://constellation.uqac.ca/308/1/030131050.pdf>
- Lecavalier, J., Préfontaine, C., et Brassard, A. (1991). *Les stratégies de lecture/écriture au Collégial*. Rapport de recherche, Collège de Valleyfield.
- Lecocq P. (1991). Apprentissage de la lecture et dyslexie. Mardaga.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Éditions Guérin.
- Louis, A. (2015). Analyse des manuels scolaires homologués pour l'enseignement de la compréhension en lecture en français langue seconde au niveau de la troisième année de l'enseignement fondamental haïtien. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré d'Archipel, archive de publications électroniques de l'UQAM. <http://www.archipel.uqam.ca/id/eprint/8048>
- Lundeberg, M. A. (1987). Metacognitive aspects of reading comprehension: Studying understanding in legal case analysis. *Reading Research Quarterly*, 22, 407–432.
- Lundberg I. (2002). The child's route into reading and what can go wrong. *Dyslexia*, 8(1), 1–13.
- Lupien, S. J., McEwen, B. S., Gunnar, M. R., & Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behavior, and cognition. *Nature Reviews*, 10, 434–44.
- McCardle, P., Scarborough, H. S. et Catts, H. W. (2001). Predicting, Explaining, and Preventing Children's Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research et Practice (Blackwell Publishing Limited)*, 16(4), 230-239.
- McLaughlin, M. et Allen, M. B. (2003). *Guided comprehension: A Teaching Mode! for Grades 3-8* (4e éd.). DE : International Reading Association.
- McMaster, K. L., Espin, C. A., et van den Broek, P. (2014). Making connections: Linking cognitive psychology and intervention research to improve comprehension of struggling readers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 29, 17–24. doi:10.1111/ldrp.12026
- Marchand, C. (2006). Pourquoi lire, aujourd'hui ? *Vie pédagogique*, 139, 9.

- Martel, V., et Lévesque, J. Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : regard sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2). Repéré à : <http://journals.hil>.
- Martel, V., Lévesque, J. et Aubin-Horth, S. (2012). Compréhension en lecture au primaire : actualisation des pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 87-106.
- Meijer, C.P., Nico Verloop, N., et Douwe Beijaard, D. (2001). Similarities and Differences in Teachers' Practical Knowledge About Teaching Reading Comprehension. *The Journal of Educational Research*. 94(3), 171-184. DOI: 10.1080/00220670109599914
- Meneghetti, C., Carretti, B. De Beni, R. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement. *Scientific studies of reading*, 11(1), 3-32.
- Ménard, F. (1997). Quelques réflexions et questions autour du rapport des politiques sociales du territoire. *Recherche sociale*, 141, 47-56.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (2004). *La littératie au service de l'apprentissage: Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4e à la 6e année*. Toronto, Ontario: Imprimeur de la Reine de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Le Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation Québec. *Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux populaires (1999). Projet de politique de formation continue (1998). Pour prévenir l'analphabétisme : recherches, réflexions et propositions d'actions (1997)*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). 2003. *Le Plaisir de lire et d'écrire ça commence bien avant l'école*. Cahier de mise en œuvre 2003-2007. Gouvernement du Québec. Récupéré au site http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/cahiermiseenoeuvre.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2005), le Plan d'action triennal sur la lecture à l'école. Gouvernement du Québec. Récupéré au site www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/lecture
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire d'enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Odile Jacob.
- Morais, J. (2016). *Lire, écrire et être libre. De l'alphabétisation à la démocratie*. Paris :Odile Jacob
- Monseur, C. et Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie*, 164,55-65.DOI : 10.4000/rfp.2128
- Muth, K.D. (1991). Effects of cuing on middle-school students' performance on arithmetic word problems containing extraneous information. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 173-174.
- Nagy, W. E., Herman, P. A., et Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 233–253.
- Nagy, W. E., Anderson, R. C., et Herman, P. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24, 237–270.
- National Center for Education Statistics (NCES) (2016).Trends in High School Dropout and Completion Rates in the United States: 2013 Compendium Report. U.S department of Education.
- National Educational Goals Panel (1999). Reading achievement state by state, 1999. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- National Reading Panel (NRP). (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching Children to Read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. DC : National Institute of Child Health and Human Development.
- Noble, K. G., Houston, S. M., Kan, E., et Sowell, E. R. (2012). Neural correlates socioeconomic status in the developing human brain. *Developmental Science*, 15,516-527.
- Noble, K. G., McCandliss, B. D., et Farah, M. J. (2007). Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science* 10,464-480.
- Noble, K.G., Norman, M. F., & Farah, M. J. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science*, 8, 74-87.

- Observatoire national de la lecture (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire. Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale*. Paris: Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche.
- Oakhill, J., Hartt, J. et Samols D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing* 18, 657–686. DOI 10.1007/s11145-005-3355-z
- Organisation de la coopération pour le développement économique (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. Statistique Canada.
- Organisation de la coopération pour le développement économique (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris : OCDE.
- Organisation de la coopération pour le développement économique (2007). *PISA 2006. Les compétences en sciences, un atout pour réussir*. Paris : OCDE.
- Organisation de la coopération pour le développement économique (2012). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Statistique Canada.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies! What Every Teacher Should Know*, New York: Newbury House publisher.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pelletier, M. (2005). *Apprendre à lire - Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Pelletier, M., et J.-M. ROY (2005). *Les profils de lecteurs chez les jeunes du secondaire - Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 8 p.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Picard, A. (2013). Utilisation de l'analyse de contenu dans une recherche en éducation musicale. *Recherche en éducation musicale*. 30, 33-5.
- Pierre, R. (2003b). Décoder pour comprendre : le modèle québécois en question. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 101-135.

- Pinard, R., Potvin, P., Rouseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte en recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-82.
- Pintrich, P. R., et Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield et J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249–284). San Diego, CA: Academic Press.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation* 93, 369–378.
- Pressley, M. et Brewster, M. E. (1990). Imaginal elaboration of illustrations to facilitate fact learning: Creating memories of Prince Edward Island. *Applied Cognitive Psychology*, 4, 359–370.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, J., et Echevarria, M. (1998). The nature of literacy instruction in ten grade-4/5 classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2, 159–194.
- RAND Reading Study Group. (2002). Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension. Récupéré au site: www.rand.org/publications/MR/MR1465/
- Raizada, R. D. et Kishiyama, M. M. (2010). Effects of socioeconomic status on brain development, and how cognitive neuroscience may contribute to levelling the playing field. *Frontiers in Human Neuroscience*, 4, 1-11.
- Raizada, R. D., Richards, T. L., Meltzoff, A., & Kuhl, P. K. (2008). Socioeconomic status predicts hemispheric specialization of the left inferior frontal gyrus in young children. *Neuroimage*, 40, 1392-1401.
- Ransdell, S. (2011) *Poverty as a Composite of SES Predicts School-Level Reading Comprehension. American Behavioral Scientist*, 56(7) 908–925.
- Rao, H., Betancourt, L., Giannetta, J. M., Brodsky, N. L., Korczykowski, M., Avants, B. B., Gee, J. C., Wang, J., Hurt, H., Detre, J. A., et Farah, M. J. (2010). Early parental care is important for hippocampal maturation: Evidence from brain morphology in humans. *Neuroimage*, 49, 1144-1150.
- Rémond, M. (2009). La métacognition : Une composante de la compréhension. *Centre de ressources académique sur la maîtrise des langages*. Récupéré du site : www.ac-creteil.fr
- Reutzel et Cooter (2007). Teaching children to read: The teacher makes the difference (5e édition).

- Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte. *Recherches qualitatives*, 26(1), 181-207.
- Robert, A.D., et Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Que sais-je ? France : PUF.
- Rumelhart, D. E. (1978). Toward an Interactive Model of Reading. In Dornic (dir.), *Attention and Performance*, (p. 573-603). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata : the Building Blocks of Cognition. In: Spiro, R. J. , Bruce, B. C. et Brewer, W. F. (eds), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, p. 33-58. Le statut des schémas cognitifs dans la production et la réception discursives
Pratiques, 171-172 | 2016
- 16
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire (2^e éd .)*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière, inc.
- Ross S.M. (1999), *Introduction to Probability and Statistics*, Elsevier
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. 2e édition. Montréal : Gaëtan Morin.
- Sautory O. (2010). Journée d'études sur la représentativité. ENS Paris.
- Sesma, H., W., Mahone E. M., Levine ,T., Eason S., H. et Cutting, L., E.(2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychol*, 15(3):, 232–246. DOI: 10.1080/09297040802220029
- Sheridan-Thomas, H.K. (2008). *Assisting struggling readers with textbook comprehension*. Dans K A. Hinchman et H. K Sheridan-Thomas (Dir.): *Paper presented at the Quality Education Fund Project Seminar: Learning through Gamification: Cultivating a Love of Reading in Primary Students*, *The University of Hong Kong, Hong Kong. Best practices*.
- Schoonen, R., Hulstijn, J. et Bossers, B. (1998). Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in Grades 6, 8, and 10. *Language Learning*, 48, 71–106. doi:10.1111/lang.1998.48.issue-1

- Schug, C., M., Tarver, S., G. et Western R. (2001). Direct instruction and the teaching of early reading. Wisconsin's teacher-led insurgency. *Wisconsin Policy Research Institute Report*, 14(2), 1-35.
- Sinatra, G. M., Brown, K. J. et Reynolds, R. E. (2002). Implications of cognitive resource allocation for comprehension strategies instruction. In C. C. Block et M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 62-76). New York: Guilford.
- Smith, F. (1980). Comment les enfants apprennent à lire : Devenir lecteur. Colin-Bourrelier.
- Solomon, Y., et O'Neill, J. (1998). Mathematics and narrative. *Language and Education*, 12(3), 210-221.
- Sorlin, S (2009). Pratique croisée de la lecture et de l'écriture : de l'idéologie à l'autonomie. Récupéré du site : <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues>
- Sovik, N., Frostrad, P., et Heggberget, M. (1999). The relation between reading comprehension and task-specific strategies used in arithmetical word problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(4), 371-398.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. et Feeman, D. J. (1984). Intelligence, cognitive skills, and early reading progress. *Reading Research Quarterly*, 19, 278-303.
- Sylva, K., Stein, A., LEac, P., Barnes, J., Malmberg, L., and the FCCC team (2011). Effects of early child-care on cognition, language, and task-related behaviors at 18 months: An English study. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 18-45.
- Swanson, E., S. Edmonds M.S., Angela Hairrell, A., Sharon Vaughn, S. et Simmons D.C. (2011). Applying a Cohesive Set of Comprehension Strategies to Content-Area Instruction. *Intervention in School and Clinic*, 46(5), 266-272.
- Tabachnick, B., G. et Fidell, L., S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5e edition) . États-Unis: Pearson Education Inc.
- Tan, A. et Nicholson, T. (1997). Flashcards revisited: Training poor readers to read words faster improves their comprehension of text. *Journal of Educational Psychology*, 89, 276-288.

- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal, Québec : Logiques.
- The Reading Agency (2015). *Literature Review: The Impact of Reading for Pleasure and Empowerment*. BOP Consulting.
- U. S. Department of Education. (2003). Nation's report card: Reading 2002. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Van den Broek, P. (1997). Discovering the cement of the universe: The development of event comprehension from childhood to adulthood. In P. van den Broek, P.W. Bauer et T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation* (pp. 321–342). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Van den Broek, P., et Espin, C. A. (2012). Connecting cognitive theory and assessment: Measuring individual differences in reading comprehension. *School Psychology Review, 41*, 315–325.
- Van den Broek, P., Rapp, D., et Kendeou, P. (2005). Integrating memory based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes, 39*(2), 299–316.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Van Grunderbeeck, N, Théorêt, M., Chouinard, R. et S. Cartier. (2003). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire*. Montréal, Université de Montréal.
- Van Keer. (2004) Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *The British journal of Educational psychology, 74*, 37–70.
- Viau, J. et Carignan, I. (2014). Relation entre l'enseignement explicite des stratégies de lecture et le degré de compréhension d'élèves de 4^e année du primaire. *Revue canadienne de l'éducation, 37*(4), 1-28.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Vincent, T. (1998). Le temps de lire, un art de vivre : Politique de la lecture et du livre. *Lurelu, 21*(2), 67–69.

- Vilenius-Tuohimaa, P. M., Aunola, K., et Nurmi, J.-E. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 25(4), 409-426.
- Vellutino, F. R. (2003). Individual Differences as Sources of Variability in Reading Comprehension in Elementary School Children. Dans A. P. Sweet et C. E. Snow (Dir.), *Rethinking reading comprehension* (. 51-81). New York, États-Unis: Guilford Press.
- Voyer, D., Beaudouin, I., Goulet, M-P. (2012). De la lecture à la résolution de problèmes: des habiletés spécifiques à développer. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 401-421.
- Wang, D. (2006). What Can Standardized Reading Tests Tell Us? Question-Answer Relationships and Students' Performance. *Journal of College Reading and Learning*, 36(2), 21-37.
- Wharton-McDonald, R. et Swiger, S. (2009). Developing higher order comprehension in the middle grades. In S. E. Israel et G. G. Duffey (Eds.) *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 510-530). New York, NY: Routledge.
- White, K. R. (1982). The relation between socio-economic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461-481.
- Whitehurst, G. R., & Lonigan, C. J. (2001). *Emergent literacy: Development from prereaders to readers*. In S. B. Neuman et D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*. New York: The Guilford Press.
- Wiebe, S. A., Sheffield, T., Nelson, J. M., Clark, C. A., Chevalier, N., et Espy, K. A. (2011). The structure of executive function in 3 year old children. *Journal of Experimental Child Psychology* 10, 436- 452.
- Willms, J. D. et Murray, T. S. (2007). *Acquisition et perte de compétences en littératie au cours de la vie*. Ottawa, Ontario : Statistiques Canada.
- Wineburg, S. S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28, 495-520.
- Zimmennan, B.J. et Martinez Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.

Zorman, M. (2001). Précarisation et apprentissages scolaires. Dans: Joubert M., Chauvin, P., Facy, F. et Ringa, V. (dirs), *Précarisation, risque et santé*. Paris, INSERM - *Questions en santé publique*, 273-291.