

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
NADINE LAURIN
BACHELIÈRE EN ÉDUCATION (B.Éd.)

**LES PRESCRIPTIONS QUÉBÉCOISES SUR L'ENSEIGNEMENT
DE LA LECTURE AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE**

Hiver 2010



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier ma directrice Carole Fisher, Ph.D. professeure à l'UQAC au Département des arts et des lettres, qui a consacré depuis deux ans son énergie, son temps et son savoir pour me permettre de réaliser, plus particulièrement dans les dernières semaines avant le premier dépôt de ce mémoire, un véritable tour de force. J'aimerais aussi remercier Carole pour les discussions et les échanges qui ont nourri, tout au long de ce projet, mon désir de poursuivre mes études supérieures.

Des études qui ne pourraient se faire sans l'appui inconditionnel de mon conjoint Jean qui a tenu courageusement le phare en répondant aux soins de toute la famille.

Je remercie également mon amie et collègue Julie Villeneuve pour son écoute et son aide.

J'aimerais aussi souligner l'aide de Monique L'Hostie, Ph.D. et de Martha Anadon, Ph.D. toutes deux professeures à l'UQAC au Département des sciences de l'éducation. Elles ont, à travers leurs critiques et commentaires, fait grandement cheminer ce projet.

Je tiens encore à remercier mes proches, qui ont su comprendre et accepter l'ampleur de cette entreprise.

RÉSUMÉ

Malgré une entente relative au Québec sur l'enseignement de la lecture, il existe un débat autour de la manière d'aborder celle-ci, dans les premiers mois de scolarité. En fait, hors des prescriptions du ministère de l'Éducation (M.E.Q.), aujourd'hui ministère du Loisir et du Sport (M.E.L.S.), les discours des spécialistes sur l'apprentissage et l'enseignement de la lecture sont diversifiés. Depuis quarante ans, ces discours fondés sur des conceptions et des modèles différents de l'acte de lire et de son apprentissage soulèvent des questionnements au sujet du dosage de l'enseignement des composantes du savoir lire. En particulier, sur l'enseignement explicite et précoce du décodage pour identifier les mots.

Toutefois, avec l'apport des récentes recherches en psychologie cognitive, les spécialistes font consensus en précisant que toutes les composantes du savoir lire, pour initier l'apprentissage de la lecture, sont importantes. Or, les prescriptions québécoises centreraient l'intervention des enseignants sur la compréhension des textes, négligeant ainsi les aspects de la lecture relatifs à la découverte du principe alphabétique et à une maîtrise des correspondances grapho-phonétiques. De plus, les enseignants seraient peu à l'aise pour aborder ces aspects avec leurs élèves, contrairement aux aspects fonctionnels et culturels de la lecture.

Au regard de cette problématique, nous avons formulé trois objectifs de recherche. Nous voulions d'une part, examiner les prescriptions québécoises et les ensembles didactiques approuvés par le M.E.Q., dans le lot des différents discours sur la lecture, afin de cerner sur quels conceptions et modèles didactiques s'appuient ces prescriptions et ces ensembles. D'autre part, nous voulions voir si les enseignants sont adéquatement outillés pour aborder les notions propres au principe alphabétique, et voir si le matériel approuvé est cohérent avec les prescriptions.

Afin d'examiner les prescriptions et le matériel, nous avons observé les énoncés du Programme de formation de l'école québécoise à l'aide d'une catégorisation prédéterminée et mixte selon une démarche d'analyse de contenu. Puis, nous avons analysé un échantillon du matériel compris dans trois ensembles didactiques approuvés depuis la dernière réforme du curriculum, à l'aide d'une grille structurée en trois sections. Chacune de ces sections servait à répondre à un objectif de la présente recherche.

Nous avons pu déterminer que le Programme de formation de l'école québécoise, ainsi que les ensembles didactiques approuvés adoptaient une conception socioconstructiviste et un modèle intégré de la lecture. La conception socioconstructiviste du programme de formation emprunterait une vision constructiviste du contexte d'apprentissage qui serait conforme aux introductions des guides d'enseignement des ensembles didactiques. Toutefois, le contexte d'apprentissage prendrait une autre forme dans les activités proposées. Par conséquent, le programme de formation et les ensembles didactiques seraient partiellement cohérents. Les résultats des analyses ont permis d'observer que ceux-ci privilégient la compréhension et non le décodage pour initier l'apprentissage, mais qu'ils introduisent graduellement mais rapidement l'étude des lettres, des syllabes et des correspondances, comme indices de reconnaissance des mots. Le matériel approuvé outille donc relativement bien les enseignants.

En conclusion à ce travail, nous formulons certaines suggestions à l'égard du programme et des concepteurs de matériel didactique.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ	iii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : La problématique.....	6
1.1 CONCEPTIONS DE LA LECTURE-ÉCRITURE	7
1.2 UN REGARD SUR QUARANTE ANS DE RECHERCHE ET DE PRESCRIPTIONS SUR LA LECTURE	8
1.2.1 Aux États-Unis.....	8
1.2.2 En France	11
1.2.2.1 Le débat actuel	12
1.3 LA SITUATION AU QUÉBEC.....	14
1.4 LE PROBLÈME.....	18
1.5 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	21
CHAPITRE 2 : Le cadre théorique.....	23
2.1 LES CONCEPTIONS DE LA LECTURE EN PSYCHOLOGIE COGNITIVE	24
2.1.1 Une conception fonctionnaliste.....	26
A. La recherche.....	26
B. L'apprentissage.....	27
2.1.2 Une conception génétique-constructiviste	28
A. La recherche.....	28
B. L'apprentissage.....	30
2.1.3 Une conception socioconstructiviste.....	30
A. La recherche.....	31
B. L'apprentissage.....	31
2.1.4 Bilan sur les conceptions de la psychologie cognitive proposées par Jacques Fijalkow	32

2.2 LES PRINCIPAUX MODÈLES DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN LIEN AVEC LES CONCEPTIONS DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE.....	33
2.2.1 Le modèle à tendance Bottom-up et la conception fonctionnaliste : <i>lire pour comprendre</i>	37
2.2.2 Les modèles liés à une conception génétique-constructiviste.....	39
A. Le modèle psycholinguistique (Top-down) : <i>Lire c'est comprendre</i>	41
B. Le modèle constructiviste	44
C. Le modèle développemental	45
D. D'un modèle développemental aux stratégies de lecture	48
2.2.3 Le modèle intégré et la conception socioconstructiviste : <i>lire et comprendre</i>	50
A. Une première approche.....	52
Jocelyne Giasson.....	52
Gérard Chauveau	55
B. Une deuxième approche.....	57
Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty et Fayol.....	58
Goigoux et Cèbe	62
Gérard Chauveau	64
2.2.4 Bilan des principaux modèles de l'enseignement-apprentissage de la lecture en lien avec les conceptions de la psychologie cognitive.....	66
2.3 LE PRINCIPE ALPHABÉTIQUE	70
2.3.1 Le développement des habiletés métaphonologiques	73
2.3.2 La connaissance des lettres	80
2.3.3 Bilan du principe alphabétique	86
2.3 RÉSUMÉ.....	89
CHAPITRE 3 : La méthodologie.....	91
3.1 LA MÉTHODE ET LA DÉMARCHE D'ANALYSE.....	92
3.2 L'ANALYSE DU PROGRAMME DE FORMATION	95
3.2.1 La pré-analyse	96
3.2.2 La catégorisation.....	98
3.2.2.1 Première phase d'analyse de contenu du programme de formation.....	98
3.2.2.2 Deuxième phase d'analyse de contenu du programme de formation.....	103
3.2.3 Le codage des unités	105
3.2.4 L'interprétation des résultats	107
3.2 L'ANALYSE DES ENSEMBLES DIDACTIQUES	108
3.3.1 Méthodologie d'analyse du matériel didactique.....	110
3.3.2 L'interprétation des résultats	113

CHAPITRE 4 : Résultats des analyses.....	114
4.1 L'ANALYSE DU PROGRAMME DE FORMATION.....	115
4.1.1 Première phase de l'analyse de contenu du programme de formation.....	116
4.1.1.1 Commentaires sur les résultats de la première phase d'analyse de contenu du programme de formation.....	121
4.1.2 Deuxième phase de l'analyse de contenu du programme de formation.....	124
4.1.2.1 Les catégories prédéterminées.....	127
A. CONCEPTION FONCTIONNALISTE.....	127
B. CONCEPTION GÉNÉTIQUE-CONSTRUCTIVISTE : Modèle Top-down	128
C. CONCEPTION GÉNÉTIQUE-CONSTRUCTIVISTE : Modèle constructiviste	131
D. CONCEPTION GÉNÉTIQUE-CONSTRUCTIVISTE : Modèle développemental	131
E. CONCEPTION SOCIOCONSTRUCTIVISTE : Modèle intégré.....	132
F. CONCEPTION SOCIOCONSTRUCTIVISTE : Modèle intégré privilégiant la compréhension pour débiter l'apprentissage	135
G. CONCEPTION SOCIOCONSTRUCTIVISTE : Modèle intégré privilégiant autant le décodage que la compréhension pour débiter l'apprentissage	136
4.1.2.2 Les catégories ouvertes.....	140
Les fonctions de la lecture.....	140
Les buts et les visées de son apprentissage	141
Les valeurs véhiculées	141
Le portrait de l'enseignant.....	142
Le portrait de l'apprenant.....	143
L'outil privilégié	144
L'apport des autres	144
L'interdisciplinarité	145
Le cheminement et l'apprentissage	145
L'évaluation et les critères d'évaluation	146
Les savoirs essentiels.....	147
Énoncés non catégorisés	149
Énoncés pouvant appartenir à deux catégories distinctes	150
4.1.3 Synthèse des constats dégagés à la suite des deux phases d'analyse de contenu du programme de formation	151
4.2 L'ANALYSE DES ENSEMBLES DIDACTIQUES	155
4.2.1 Les caractéristiques générales des ensembles didactiques.....	156
4.2.2 La cohérence entre les ensembles didactiques et le programme de formation	159
4.2.3 Le principe alphabétique : sa découverte, les habiletés métaphonologiques et la connaissance des lettres	164

4.2.4 Synthèse des constats à la suite des analyses des ensembles didactiques.....	169
CHAPITRE 5 : La discussion.....	174
5.1 LE PROGRAMME DE FORMATION	174
5.1.1 La conception et les modèles du programme de formation	174
5.1.2 Les autres conceptions et modèles didactiques.....	176
5.2 LES ENSEMBLES DIDACTIQUE	177
5.2.1 La conception et le modèle sous-jacents aux ensembles didactique.....	178
5.2.2 Les précisions apportées par le matériel didactique.....	179
5.2.3 La cohérence entre le programme et les ensembles didactiques.....	180
5.2.4 Les ensembles comme outils pour l'enseignement.....	180
5.2.5 Les ensembles et leurs différences.....	182
5.3 BILAN.....	184
5.4 PISTES DE RÉFLEXION.....	185
CONCLUSION.....	187
RÉFÉRENCES.....	193
ANNEXE I : RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES ENSEMBLES DIDACTIQUES	200
ANNEXE II : LISTE DES ÉNONCÉS DU PROGRAMME DE FORMATION.....	233

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1.</i> Synthèse des différents modèles didactiques en lien avec trois conceptions de la lecture.....	69
<i>Figure 2.</i> Synthèse des notions abordées relativement à la découverte du principe alphabétique.....	87
<i>Figure 3.</i> Canevas de la grille d'analyse de la première phase d'analyse de contenu du programme de formation.....	99
<i>Figure 4.</i> Les catégories prédéterminées de la grille d'analyse	101
<i>Figure 5.</i> Les trois ensembles didactiques approuvées qui seront analysés.....	108
<i>Figure 6.</i> Le matériel retenu pour chaque ensemble didactique	109
<i>Figure 7.</i> Grille d'analyse du matériel didactique	112
<i>Figure 8.</i> Catégorisation des énoncés pertinents tirés du programme de formation pour la première phase d'analyse de contenu	117
<i>Figure 9.</i> Catégories prédéterminées et catégories ouvertes constituant la catégorisation mixte.....	125

INTRODUCTION

Savoir lire est aujourd'hui une habileté d'une importance majeure dans un monde où l'écrit occupe une place fondamentale dans toutes les sphères d'une société aux exigences de plus en plus complexes (Morais, 1994). L'écrit non seulement nous entoure, mais pénètre tous les aspects de notre vie et de notre personne (Giasson, 1995). C'est pourquoi, permettre aux jeunes générations de bénéficier d'un enseignement efficace de la lecture préoccupe autant les chercheurs, les décideurs politiques que les familles (Chauveau, 2007 ; Goigoux et Cèbe, 2006 ; Nyssen, Terwagne et Godenir, 2001). Comme le notent Nyssen *et al.*, la recherche sur la lecture n'est pas nouvelle et elle n'a cessé d'évoluer au cours des années, alimentée par la contribution de spécialistes oeuvrant dans différents domaines. Par conséquent, les points de vue sur celle-ci, à travers le temps, se sont diversifiés et fragmentés, tant en Amérique du Nord qu'en Europe.

En effet, depuis une quarantaine d'années les pratiques pédagogiques sont passées d'un modèle d'enseignement nommé Bottom-up¹, centré sur le code à l'aide de méthodes syllabiques ou phoniques, à un modèle innovant nommé Top-down² centré sur la compréhension. Il faut préciser que le modèle Bottom-up, tel que décrit par Giasson et Thériault (1983), se caractérisait, il y a plusieurs années, par une manière « étapiste » de

¹ Dans le modèle Bottom-up, « la reconnaissance des lettres, des syllabes et des mots précéderait la compréhension : les mots seraient lus isolément et l'interprétation du sens de la phrase se produirait par juxtaposition du sens des mots, comme des briques sont juxtaposées pour construire une maison » (Giasson et Thériault, 1983, p.78).

² Dans ce modèle, « la compréhension est au cœur du processus et fait partie de ce dernier avant que les yeux ne regardent la page (la compréhension précéderait la reconnaissance des mots). Avec son bagage de connaissances, le lecteur émet des hypothèses sur le texte. Le processus d'identification des lettres et de syllabes ne serait utilisé qu'au besoin. Le lecteur est actif, il a déjà des idées sur le texte et vérifie ses hypothèses. Le lecteur habile prédit le texte, il le crée autant qu'il l'analyse. Les unités complètes, comme la phrase sont présentées à l'apprenti lecteur. L'enseignant mettra l'accent sur la compréhension et les hypothèses. Le recours au code ne sera qu'occasionnel et ne sera surtout pas un point de départ de l'enseignement. » (Giasson et Thériault, 1983, p.79).

présenter les contenus d'apprentissage. Selon ce modèle l'élève appréhendait les lettres, les syllabes et les mots avant d'être confronté à de vrais textes. En réaction à ce modèle, qui négligeait la part fondamentale de la compréhension, les modèles « Top-down » se sont imposés dans les années 1980, créant ainsi une contradiction et une radicalisation dans les approches d'enseignement de la lecture, en suggérant l'idée que les correspondances grapho-phonétiques ne seraient pas aussi nécessaires qu'on le prétendait.

Aujourd'hui, les résultats de recherches en psychologie cognitive tendent à démontrer l'importance d'un enseignement précoce et explicite du code alphabétique pour identifier les mots, sans pour autant négliger les apports fondamentaux de la compréhension, de la recherche de sens et des dimensions culturelles liées à l'activité de lecture (Chauveau, 2007 ; Ecalte et Magnan, 2002 ; Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty et Fayol, 2000). Ce nouvel état de la connaissance remet clairement en valeur les stratégies de décodage comme composantes essentielles pour apprendre à lire au même titre que les autres stratégies ou composantes.

Cependant, malgré un récent consensus chez les spécialistes concernant l'importance d'intégrer, de façon équilibrée, toutes les composantes du savoir lire-écrire dans l'enseignement, comme l'identification des mots par décodage, l'écriture, la compréhension et la culture, le dosage de ces composantes, pour débiter l'apprentissage, demeure une source de débats et de polémiques en raison des conceptions défendues par chaque spécialiste (Goigoux et Cèbe, 2006).

En outre, la diversité dans la littérature proposée par ces spécialistes, selon leurs conceptions de l'acte de lire et de son acquisition ainsi que l'héritage reçu des modèles radicaux d'apprentissage à la suite des innovations des années 1980, questionnent les enseignants sur l'importance que l'on doit accorder à l'une ou l'autre des composantes et nuisent à une approche intégrée et équilibrée. En effet, au regard d'auteurs américains et français, les enseignants seraient à l'aise pour aborder les composantes liées à la

compréhension et à la culture, étant donné que ces composantes ne sont pas associées à la tradition mais à l'innovation (modèles Top-down) et le seraient moins en ce qui concerne les composantes liées à l'identification des mots nécessitant le développement d'habiletés métalinguistiques liées au code (Gombert *et al.*, 2000 ; Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky et Seidenberg, 2001).

Dans la mesure où toutes les composantes sont importantes, l'apprentissage du code doit être présent en début d'année scolaire. Cet apprentissage implique la découverte du principe alphabétique par le développement d'habiletés métalinguistiques, à savoir manipuler les sonorités du langage parlé, connaître l'identité des lettres et les associer (Brodeur, Gosselin, Legault, Deaudelin, Mercier et Vanier, 2005 ; Goigoux et Cèbe, 2006 ; Gombert 1999). Cet apprentissage doit faire l'objet d'un enseignement explicite et progressif, car certaines tâches métaphonologiques seraient plus accessibles que d'autres (Goigoux et Cèbe, 2006 ; Morais et Robillard, 1998).

En fait, la conscience phonologique (ou la métaphonologie) caractérisée par la reconnaissance, la fusion et la segmentation des syllabes, des rimes et des attaques faciliterait l'appropriation du principe alphabétique tandis que l'apprentissage des correspondances grapho-phonologiques (principe alphabétique) renforcerait à un niveau supérieur la conscience phonologique, comme l'identification et la reconnaissance des phonèmes (Rayner *et al.*, 2001 ; Weaver, 1998). La capacité à identifier et segmenter les syllabes ainsi que les rimes et les attaques qui les composent serait à la portée des pré-lecteurs. Toutefois, l'identification des phonèmes, exercice abstrait pour les illettrés serait très difficile et nécessiterait un enseignement structuré (Ecalte et Magnan, 2002).

En ce qui concerne la connaissance des lettres, certaines d'entre elles seraient plus aisées à reconnaître. En outre, leur nom contribuerait à l'identification de leur son et faciliterait, par le fait même, mais de façon indirecte (Giasson, 1995), le développement des habiletés métaphonologiques (McBride-Chang, 1999 ; Treiman, Weatherston et Berch, 1994 ; Worden et Boettcher, 1990). Il est aussi important de préciser, que la

connaissance des lettres sans réflexion sur leur valeur phonémique a peu d'incidence sur la réussite en lecture (Chauveau, 2007). De plus, au début de l'enseignement, les enfants bénéficieraient de l'utilisation de mots qu'ils connaissent déjà ou de l'apprentissage de certains mots (un corpus de mots faciles à reconnaître) pour faire des liens entre leur connaissance des lettres et leurs habiletés métaphonologiques. Ils établiraient ainsi des régularités orthographiques (Ecalte et Magnan, 2002).

À la lumière de ces constats, on peut se demander si les enseignants sont suffisamment outillés par les prescriptions du Ministère de l'Éducation du Québec (abrégé M.E.Q.), désigné désormais par le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (abrégé M.E.L.S.) et par le matériel didactique pour enseigner adéquatement, lors des premières semaines de la première année, les notions métaphonologiques et la connaissance des lettres menant à la découverte du principe alphabétique.

Le but de ce travail est d'examiner le Programme de formation de l'école québécoise (2001) adopté depuis la dernière réforme des curriculums en 2000 ainsi que les ensembles didactiques approuvés, afin de cerner sur quels conceptions et modèles s'appuient les prescriptions québécoises sur la lecture. Nous chercherons aussi à établir si les ensembles didactiques sont cohérents avec le programme de formation et s'ils outillent suffisamment les enseignants pour aborder avec leurs élèves, dans les trois premiers mois de l'année scolaire, le principe alphabétique, les habiletés métaphonologiques et la connaissance des lettres.

Le premier chapitre dresse un portrait de la situation problématique entourant les polémiques passées et actuelles concernant les premiers mois d'enseignement de la lecture dans les classes de première année du primaire.

Le deuxième chapitre présente, dans un premier temps, les trois conceptions de la lecture-écriture dégagées par le chercheur Jacques Fijalkow (2000). À partir de leurs caractéristiques communes, nous lierons ces conceptions aux modèles didactiques de

l'acte de lire et de son apprentissage proposés par des spécialistes qui se sont intéressés à la lecture. L'objectif étant de cerner les conceptions et les modèles didactiques dans le programme de formation et dans les ensembles approuvés. Dans un deuxième temps, nous traiterons de façon plus spécifique du principe alphabétique, des habiletés métaphonologiques et de la connaissance des lettres dans le but d'examiner si le matériel outille adéquatement les enseignants pour aborder ces notions avec les enfants et pour vérifier si le matériel est cohérent avec le programme de formation.

Le troisième chapitre établit le cadre méthodologique de la recherche. Il décrit la démarche d'analyse de contenu que nous réaliserons sur le Programme de formation de l'école québécoise et sur un échantillon d'ensembles didactiques.

Le quatrième chapitre présente les résultats de l'analyse de contenu, tandis que le cinquième chapitre fait un bilan général des résultats issus de nos analyses et propose quelques pistes de réflexion. En conclusion, certaines suggestions sont formulées.

CHAPITRE 1

La problématique

Le premier chapitre de ce mémoire tente d'établir l'état d'une situation problématique à propos de l'enseignement de la lecture en début de scolarité. Dans un premier temps, trois conceptions de la psychologie cognitive sur la lecture-écriture proposées par Jacques Fijalkow (2000), docteur d'État en psychologie, professeur de psycholinguistique et responsable de l'équipe universitaire de recherche en éducation et didactique du CREFIT³, sont évoquées afin d'illustrer la divergence de ces conceptions et en quoi elles ont une influence sur les modèles didactiques proposés aux enseignants.

Nous dressons, par la suite, un portrait historique des changements qu'a occasionnés l'évolution de la recherche au cours des quarante dernières années tant aux États-Unis qu'en France. Puis, nous abordons les récents débats sur les méthodes d'enseignement de la lecture qu'ont vécus les Français ces dernières années. Enfin, nous traitons plus particulièrement des changements observés dans l'enseignement de la lecture au Québec depuis près de trente ans et des questions que soulève aujourd'hui cet enseignement.

³ Centre de recherches en éducation, formation innovation de Toulouse.

1.1 CONCEPTIONS DE LA LECTURE-ÉCRITURE

Selon les diverses conceptions adoptées par chaque spécialiste, il s'ensuit un dosage des composantes associées à la lecture qui aurait tendance à privilégier ou à négliger le décodage en début d'année. D'après Jacques Fijalkow dans un ouvrage intitulé : *Sur la lecture, perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture* (2000), on peut distinguer trois conceptions au sein des travaux en psychologie cognitive qui ont porté sur la lecture-écriture. Il s'agit, en reprenant ses termes, des conceptions suivantes : fonctionnaliste, génétique-constructiviste et socioconstructiviste. La première, la conception fonctionnaliste, centre la recherche sur les processus cognitifs du lecteur habile et appréhende l'apprentissage en rapport avec le savoir-lire expert. Elle privilégie l'enseignement systématique et précoce du code alphabétique. La deuxième, la conception génétique-constructiviste, s'intéresse davantage à la lecture en relation avec le développement (les phases de développement) et les processus d'acquisition des apprenants. Elle se préoccupe davantage, lorsqu'il est question de construction des concepts face à l'écrit, de la compréhension de l'enfant devant un texte. La troisième, la conception socioconstructiviste, aborde l'apprentissage de la lecture en fonction des contextes entourant cet apprentissage : contextes linguistique, textuel, culturel et pédagogique.

Ces trois conceptions de la lecture-écriture qu'adoptent de manière plus ou moins exclusive les spécialistes dans leurs publications occasionnent des questionnements chez les formateurs comme chez les enseignants (Fijalkow, 2000). Elles sont en lien avec l'évolution et les changements parfois contradictoires de la recherche dans ce domaine depuis quarante ans et avec la polémique actuelle sur le dosage des composantes de la lecture-écriture enseignées en début de scolarité. Étant donné que certaines caractéristiques de ces conceptions peuvent apporter un éclairage judicieux sur les modèles d'enseignement que sous-tendent les prescriptions sur la lecture adressées aux enseignants dans le programme de formation ainsi que sur les

ensembles didactiques approuvés, elles seront définies de façon plus exhaustive dans le second chapitre du mémoire et liées aux modèles didactiques qui seront illustrés par les écrits de quelques spécialistes.

Après avoir présenté ces conceptions dans le but d'illustrer la diversité des opinions et des idées que peuvent véhiculer les spécialistes sur la lecture et son apprentissage et par le fait même, influencer les instances politiques dans leurs prescriptions adressées aux enseignants, nous allons dresser un portrait des changements qui ont eu lieu depuis une quarantaine d'année sur la lecture et son enseignement.

1.2 UN REGARD SUR QUARANTE ANS DE RECHERCHE ET DE PRESCRIPTIONS SUR LA LECTURE

Depuis plusieurs années, la littérature sur la lecture, son apprentissage et son enseignement a grandement évolué. Cette évolution occasionna, à travers le temps, des changements importants dans les prescriptions adressées aux enseignants. À la suite de la publication aux États-Unis de *The Great Debate* de Chall en 1967, le code était davantage enseigné au début de la première année. Puis, dans les années 1980, dans la foulée des travaux de Kenneth Goodman (Gollasch, 1982), sur l'apport des processus de compréhension, l'enseignement centré sur le code fit place à la compréhension. Nous examinerons plus en détail dans ce qui suit cette évolution en considérant tour à tour la littérature américaine et française.

1.2.1 Aux États-Unis

En 1967, Chall publia une méta-analyse d'une cinquantaine de recherches portant sur les méthodes d'enseignement de la lecture. Elle avait pour objectif de clore la question des polémiques, en cours à cette époque, entre les tenants des

méthodes phoniques ou syllabiques centrées sur le code et les tenants des méthodes globales centrées sur la compréhension, afin de déterminer laquelle était la plus efficace.

Il faut préciser qu'à l'époque la méthode globale relevait d'une méthode nommée « mots entiers » qui consistait à photographier tous les mots à apprendre, à partir de petites cartes présentées progressivement à l'enfant. Les mots entiers, selon cette approche, étaient considérés comme des unités signifiantes, donc plus faciles à aborder pour un apprenant. Les méthodes globales actuelles ne sont plus caractérisées par la méthode « mots entiers », elles sont plutôt associées à une approche nommée « whole-language ». Le whole-language fonde son approche sur le développement intégral des différentes expériences linguistiques de l'enfant menant à la lecture. L'enfant est accompagné par un adulte qui lui lit de petites histoires. Lors de ces lectures, les mots sont enseignés à l'enfant. En début d'apprentissage, ils sont mémorisés à partir de leur forme globale. Puis, comme pour la méthode « mots entiers », ces mots peuvent être analysés afin d'en observer les structures phoniques. L'enfant développe ainsi des stratégies de reconnaissance de mots par l'utilisation de trois principaux indices : sémantiques, syntaxiques et phonologiques (Rayner *et al.*, 2001, p.56).

Avec l'approche « Whole Language » l'enseignement est centrée sur la compréhension. Pour identifier un nouveau mot, l'enfant est amené à s'interroger sur le contexte syntaxique et sémantique afin de formuler des hypothèses sur le sens de ce mot. Dans un deuxième temps, il peut vérifier s'il s'agit bien de ce mot en utilisant une stratégie de décodage. Le décodage devient, dès lors, une stratégie d'appui.

À la suite de cette méta-analyse, Chall conclut à une supériorité des méthodes centrées sur le décodage en début de l'apprentissage de la lecture. Toutefois, aucun bilan sérieux, par l'ensemble des recherches subséquentes, n'a pu démontrer, sans

aucun doute possible, la prédominance d'une méthode sur l'autre (Chauveau, 2007). Cette étude eut, par contre, un effet sur les politiques concernant les pratiques d'enseignement de la lecture. En effet, les méthodes centrées sur le code en début d'année scolaire furent davantage pratiquées. Ce changement fut constaté dans les manuels scolaires publiés pour les classes de première année, car on pouvait y observer une présence accrue des correspondances grapho-phonologiques.

Les années suivantes allaient, en revanche, être marquées par un retour en force des méthodes centrées sur la compréhension (Chall, 1999). Ainsi, dans les années 1980, plusieurs institutions américaines et canadiennes adoptèrent une conception de l'apprentissage de la lecture inspirée d'une approche issue des travaux de Kenneth Goodman (Gollasch, 1982) et de Frank Smith (1986) sur les processus de compréhension. Ces travaux donnèrent une nouvelle direction à la manière d'aborder la lecture avec les enfants. En effet, l'idée proposée par ces spécialistes est qu'un enfant peut appréhender, à l'aide de ses connaissances et de sa compréhension, un texte qui lui est jusqu'ici inconnu. Cette idée a inspiré l'approche « whole-language », qui centre l'enseignement de la lecture sur l'activité langagière des enfants plutôt que de centrer l'attention de ceux-ci sur les correspondances grapho-phonétiques. Cette manière de concevoir la lecture et son apprentissage révolutionna les pratiques issues de lointaines traditions. C'est ainsi que l'approche ou la méthode « whole-language », telle que présentée plus haut, eut l'effet d'un raz-de-marée dans les institutions scolaires.

En somme, entre 1965 et 1985, soit en moins de vingt ans, les perspectives sur la lecture et son apprentissage ont connu, aux États-Unis, un changement notable dans les méthodes d'enseignement et une révolution majeure des approches didactiques.

1.2.2 En France

À la suite de la publication du *Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, le ministère de l'Éducation Nationale exige, en 1972, des changements pédagogiques. Ce plan avait pour but de rendre accessibles les études secondaires à tous les élèves, au moyen d'un enseignement permettant l'acquisition de connaissances par le biais de la compréhension en lecture et en écriture. Dans un texte sur l'évolution de la prescription sur la lecture adressée aux instituteurs, Goigoux (2002) écrit à propos de cette période : « les méthodes syllabiques de lecture et la pratique du déchiffrage deviennent l'emblème des pratiques archaïques qu'il convient de supprimer parce qu'elles ne font pas la part assez belle à la question du sens et qu'elles sont accusées de ne pas former des lecteurs assez performants et polyvalents » (p. 2). Or, à la fin des années 1970, Foucambert (1976) put s'imposer en proposant une méthode idéographique qui préconisait l'apprentissage de la lecture centré sur le sens et la compréhension au détriment d'un enseignement explicite des correspondances grapho-phonétiques.

Depuis 1992, toutefois, les prescriptions adressées aux enseignants revalorisent l'enseignement du décodage, sur la foi des spécialistes qui reconnaissent l'importance d'une connaissance des correspondances grapho-phonologiques pour identifier les mots. Ces prescriptions font suite aux recherches qui ont évalué la méthode idéovisuelle inspirée des travaux de Foucambert. Tenant compte des résultats de ces recherches sur la méthode idéovisuelle, l'ensemble des scientifiques remet maintenant en question l'efficacité des méthodes qui ne contiennent aucun enseignement du décodage et encourage les enseignants à adopter des méthodes plus équilibrées entre la compréhension et le décodage (Chauveau, 2007).

Les prescriptions ministérielles sont ainsi passées d'un enseignement centré sur le décodage à l'aide de méthodes syllabiques « Bottom-up » à un enseignement

centré sur la compréhension minimisant le décodage à l'aide de méthodes globales « Top-down » (Foucambert, 1976 ; Smith, 1986), puis à un compromis entre les deux méthodes d'enseignement de la lecture. Ainsi, depuis les années 1990, les méthodes d'enseignement sont intégrées et interactives (Chauveau, 2007). Elles sont plus complexes et tiennent compte de toutes les dimensions et composantes de la lecture-écriture négligées par les méthodes traditionnelles syllabiques, globales et mixtes (Goigoux et Cèbe, 2006).

Toutefois, bien que les méthodes intégrées et interactives fassent consensus, la question du dosage de l'enseignement des composantes de l'acte de lire, en particulier celles relatives au décodage et à la compréhension, au tout début de l'apprentissage, demeure problématique.

1.2.2.1 Le débat actuel

Cette problématique que nous venons d'évoquer concernant le dosage des composantes de l'acte de lire est toujours présente en France. En effet, certaines déclarations assez récentes du ministre⁴ de l'Éducation Nationale, Gilles de Robien, réclamant le retour des méthodes syllabiques ont été taxées de simplistes et ont déplu aux spécialistes qui ont souligné que de tels propos sous-entendaient une utilisation prépondérante des méthodes syllabiques (déchiffrage, aussi nommé décodage) pour débiter l'enseignement de la lecture, au détriment des méthodes intégrées et interactives, plus équilibrées et répondant davantage aux connaissances actuelles. Dix-huit scientifiques de renom sont alors invités par Franck Ramus à collaborer afin de clarifier ce débat sur les méthodes de lecture (Goigoux et Cèbe, 2006). Dans une lettre au *Monde de l'éducation*, en mars 2006, ces spécialistes affirment qu'il ne faut pas revenir aux méthodes « Bottom-up » répétitives et dénuées de sens, car

⁴ Auffray, A. et Soule, V., *Libération*, 3 octobre 2006

aujourd'hui les méthodes intégrées permettent d'initier les enfants à l'écriture, au déchiffrement ainsi qu'à la morphologie, à la syntaxe et à la compréhension de textes signifiants. Le déchiffrement qui permet l'identification des mots, tout comme les autres composantes liées à la lecture, doit être présent. Seul le dosage de ces dimensions, pour commencer l'enseignement, reste discutable.

En 2006, le MEN se prononce officiellement par l'arrêté du 24 mars. Selon cet arrêté, un entraînement systématique aux correspondances grapho-phonétiques doit donner suite au travail engagé à la maternelle sur les sons de la langue afin que l'enfant puisse déchiffrer les mots. Cet arrêté vient préciser davantage les prescriptions adressées aux enseignants, même si les décisions didactiques demeurent le fait de choix personnels et professionnels. Mais, bien que les prescriptions soient catégoriques, les avis des spécialistes ne sont pas tranchés. Ce qui laisse perplexes les enseignants et les enseignantes (Goigoux et Cèbe, 2006).

Pour Goigoux (2005), débiter l'enseignement de la lecture en mettant l'accent sur le code ou sur la compréhension a plus ou moins d'importance. Seule la méthode idéovisuelle, qui ignore l'enseignement du décodage, est remise en question par la communauté scientifique. Les méthodes dites globales, injustement confondues avec la méthode idéovisuelle, développent l'apprentissage du décodage par l'écriture, l'analyse et l'analogie, comme le fait la méthode naturelle de Freinet ou celle de Decroly. Même si aucune recherche sérieuse n'a pu en faire la preuve, elles sont probablement aussi efficaces que les méthodes actuelles. Un indice en ce sens provient d'une étude comparative (Content et Leybaert, 1995) sur les méthodes syllabiques et globales qui a fortement surpris ses auteurs en démontrant la supériorité à long terme des méthodes globales.

D'après Ramus (2005), Goigoux se base sur un nombre restreint d'études comparatives francophones alors qu'il existe de nombreuses études anglo-saxonnes

(38 en 1998, selon la revue du *National Reading Panel*) qui révèlent l'importance d'initier systématiquement et explicitement l'apprentissage du décodage au tout début de la première année (cours préparatoire en France). On ne peut toutefois pas généraliser au français les résultats des études concernant l'anglais (Sprenger-Charolles et Colé, 2003).

Selon Chauveau (2007), il faut dépasser les débats sur les méthodes de lecture, étant donné qu'aucune institution ne se prévaut d'enseigner des méthodes pures (syllabiques ou globales) et que l'enseignement promulgué serait plutôt le fait de méthodes interactives ou intégrées. Toutefois, pour Sprenger-Charolles (2005), il existe toujours, non à l'état pur, des méthodes intégrées et interactives à point de départ global. Selon elle, l'apprentissage précoce du décodage serait plus efficace que de faire apprendre par cœur des mots entiers comme le proposent les méthodes globales. Par conséquent, même si Goigoux affirmait « La guerre des méthodes est finie »⁵, le débat demeure toujours d'actualité quand vient la question du dosage des stratégies pour initier l'apprentissage de la lecture. D'ailleurs, certains spécialistes comme Morais (1994) et Bentolila (1998) sont d'avis de commencer l'apprentissage de la lecture en centrant l'enseignement sur le code alphabétique. Selon eux, saisir le principe alphabétique est la clé qui permet à l'apprenant de comprendre comment fonctionne la lecture. D'autres comme Chauveau (1997, 2003, 2007) et Goigoux (2003) croient plutôt que l'apprenant (un lecteur en devenir) cherche d'abord à comprendre et à construire du sens quand il aborde un texte écrit.

1.3 LA SITUATION AU QUÉBEC

L'évolution de la recherche et les changements de perspectives sur l'enseignement de la lecture qui ont marqué les politiques pédagogiques et les

⁵ Le journal *Libération* du 2 septembre 2005.

institutions françaises et américaines se retrouvent dans les changements vécus au Québec. Par contre, le débat récent en France sur le dosage des composantes pour débiter l'enseignement de la lecture semble moins préoccuper les spécialistes québécois, à l'exception de Pierre (2003b). Cette spécialiste se questionne sur la place et l'importance accordée au décodage en première année. Selon elle, le programme en vigueur adopte toujours les principes du « whole-language », lequel relègue au second rang les stratégies de décodage pour identifier les mots, favorisant plutôt les stratégies de compréhension.

En 1964, *Le rapport Parent* incitait les instances politiques à trouver des solutions d'ordre organisationnel, administratif et pédagogique afin d'offrir une éducation de qualité pour tous. Un courant qui espérait réduire l'écart entre les classes cultivées et nanties et les classes ouvrières, en démocratisant l'école et en modifiant les approches pédagogiques, se forme (Pierre, 2003c). Les nouvelles approches valorisées ont comme principe de tenir compte des intérêts de l'enfant. En lecture, l'approche proposée vient principalement des États-Unis (whole-language). Elle offre aux enfants la possibilité d'être en contact, dès le début de l'apprentissage, avec des textes signifiants pour eux. Selon cette perspective, comprendre les textes est une priorité. Un texte peut être lu à partir du contexte, par l'anticipation d'informations fournies par le contexte et par la vérification de ces informations (Gollasch, 1982 ; Smith, 1986). Ainsi, l'enseignement pénible des correspondances grapho-phonétiques est plus ou moins nécessaire. Le décodage est considéré, dès lors, comme une stratégie de dépannage (Pierre, 2003c).

Selon Pierre (2003a), « l'apprentissage de la lecture est vu comme une activité globale centrée sur l'utilisation de l'écrit dans des contextes de lecture et d'écriture réels et c'est en vivant de telles activités que l'enfant déduirait par lui-même les règles de fonctionnement du code écrit » (p.121). Même si elle reconnaît une réhabilitation du code depuis le dernier programme de formation implanté en

septembre 2000 par le ministère de l'Éducation, les fondements épistémologiques de ce programme, ainsi que les ensembles didactiques, demeurent toujours marqués par cette approche dite du « whole-language » qui préconise une méthode globale « Top-down » pour initier la lecture.

Dans un ouvrage publié en 1983 par Giasson et Thériault, les propos des auteurs semblent effectivement influencés par cette approche centrée sur les stratégies de compréhension, malgré un intérêt marqué pour les nouveaux modèles interactifs de l'apprentissage. Elles écrivent :

Bien qu'encore très peu développée, la position des modèles interactionnistes nous semble fort pertinente dans l'explication du processus de lecture. Ces modèles, où l'on ne conteste pas l'utilité du décodage, mettent l'accent sur les processus de compréhension et, de ce fait, emprunte largement aux modèles Top-down (p.79).

Les auteures expriment ainsi une position qui ne rejette pas l'apport du décodage pour apprendre à lire, mais son rôle reste ambigu. Elles écrivent : « d'un point de vue psycholinguistique, on ne saurait admettre, en effet, l'utilisation d'unités non significatives comme les lettres ou les phonèmes dans le but d'initier à la lecture (p.111). À la suite de ce passage, elles ajoutent : « le lecteur n'a pas besoin de regarder ni toutes les lettres ni tous les mots pour comprendre le sens d'un texte » (p.113). Pourtant à la fin du chapitre consacré aux lettres et aux correspondances grapho-phonétiques, Giasson et Thériault précisent que la lecture ne peut exister sans les indices grapho-phonétiques et que le lecteur utilise également des indices morphologiques.

À cette époque, il est évident pour ces auteures que les stratégies de correspondance n'ont qu'un lien secondaire avec la lecture : « l'indice grapho-phonétique est donc utile au lecteur. Il n'est cependant pas nécessaire d'insister sur cet aspect auprès des enseignants ; au contraire, il est souvent profitable de montrer

que cet indice n'est pas aussi utile que l'on avait tendance à le croire » (p. 238). Cette citation met en évidence une réaction légitime face aux pratiques précédentes qui avaient, avant l'arrivée des approches innovantes, peu d'ancrages théoriques sur les processus d'acquisition des apprenants.

Le ministère de l'Éducation de l'époque adhère à cette vision, car les programmes de formation des maîtres incitent les enseignants à s'approprier cette approche innovante (Pierre, 2003c). Cependant, dans les années 1990, avec les avancées de la recherche, certaines hypothèses à la base de cette approche sont remises en question. L'idée qu'un lecteur expert lit en reconnaissant globalement (par sa forme) les mots est invalidée (Ecalte et Magnan, 2002). De plus, les stratégies d'anticipation d'après le contexte littéral sont considérées, par certains spécialistes, comme peu « prédictibles » et peu susceptibles de conduire le lecteur à une identification juste des mots. Chez les débutants, par contre, le contexte favoriserait l'identification des mots et l'auto-apprentissage (Goigoux et Cèbe, 2006). Mais, de façon générale, le développement des compétences en lecture reposerait davantage sur une automatisation de tous les processus d'identification des mots qui ferait en sorte de diminuer le seul recours au contexte (Goigoux, 2003).

Il est donc proposé, ici comme ailleurs, d'utiliser des méthodes interactives et intégrées d'apprentissage de la lecture. Avec ces méthodes, toute l'importance du décodage est reconnue. Appuyant ce nouveau courant, Giasson modifie ses propos dans son ouvrage paru en 1995 : *La lecture de la théorie à la pratique* et considère les stratégies de décodage aussi importantes que les autres stratégies pour identifier les mots.

La maîtrise du décodage (des correspondances grapho-phonétiques) implique le développement des habiletés métaphonologiques et de la connaissance des lettres. Ces apprentissages nécessitent de s'appuyer sur une progression qui tient compte des

processus d'apprentissage des enfants. Il semble, entre autres, que l'apprentissage serait plus bénéfique s'il prenait appui sur un corpus de mots judicieusement choisi en fonction de leur structure orthographique dans le but de faciliter leur reconnaissance (Ecalte et Magnan, 2002).

Étant donné que le programme de formation du préscolaire est très vague à propos des notions métaphonologiques, que les enseignants de maternelle s'opposent à animer des activités phoniques systématiques et que, dans le cas contraire, ils disent ne pas savoir comment intervenir efficacement (Brodeur *et al.*, 2005), on peut se demander si les prescriptions du ministère et le matériel didactique approuvé outillent suffisamment les enseignants⁶ et les enseignantes de première année afin d'initier l'enseignement de la lecture ?

1.4 LE PROBLÈME

L'évolution de la recherche sur la lecture marque les dernières décennies par des changements importants dans la littérature et dans les prescriptions adressées aux enseignants. Ces changements de perspectives et de conceptions chez les spécialistes de la lecture-écriture occasionnent des incertitudes chez les professionnels qui sont, comme l'écrit Fijalkow (2000), « saturés d'informations hétérogènes » (p.10). Et, bien que les enseignants reconnaissent aisément, à la suite d'un mouvement influent des approches « whole-language » dans les années 1980, qu'il faille développer chez les enfants des attitudes positives face aux écrits, une idée claire des fonctions de la lecture-écriture et des stratégies de compréhension des textes, la manière d'enseigner les correspondances grapho-phonétiques et l'importance à leur accorder demeurent ambiguës.

⁶ Le masculin sera utilisé dans la suite de ce texte pour désigner à la fois les enseignants et les enseignantes.

Pourtant, depuis ces dernières années, les spécialistes semblent avoir trouvé un relatif consensus autour de la pratique de l'enseignement de la lecture, qui s'explique en partie par l'évolution de la recherche en psychologie cognitive. En outre, les chercheurs plaident tous en faveur d'un enseignement précoce, équilibré et explicite du décodage afin d'amener les enfants à une identification rapide et efficace des mots. Par contre, le dosage de l'enseignement des composantes du savoir-lire à l'entrée dans l'écrit demeure source de questionnements (Goigoux et Cèbe, 2006) et de polémiques, car selon les conceptions (fonctionnaliste, génétique-constructiviste et socioconstructiviste) de la psychologie cognitive selon les termes de Fijalkow (2000) et les modèles didactiques défendus par les spécialistes, l'enseignement du décodage est abordé différemment, ce qui contribue au maintien de l'ambiguïté chez les enseignants.

Toutefois, selon le *National Reading Panel*, il n'y aurait pas lieu de retarder l'enseignement phonique pour favoriser les autres composantes liées à l'apprentissage de la lecture (Ramus, 2005). Au contraire, l'introduction tardive des unités du code alphabétique retarderait l'efficacité de la lecture (Sprenger-Charolles, 2005). De plus, de nombreuses études ont révélé l'apport important de toutes les habiletés métalinguistiques afin d'utiliser, en début d'apprentissage, l'ensemble des processus d'identification des mots, car elles se construisent et se développent en lien les unes avec les autres. Aucune d'elles ne doit donc être ignorée (Gombert, 1999).

Or, le nouveau Programme de formation de l'école québécoise (2001) au primaire privilégierait une approche soutenue par un modèle « whole-language » ou « Top-down » selon Pierre (2003b), négligeant ainsi les apports récents de la recherche en psychologie cognitive concernant les aspects plus techniques (liés au décodage) des processus d'identification des mots. Le programme adopterait une conception plus naturelle de l'apprentissage favorisant la culture, la compréhension et la motivation par l'authenticité des textes et par les unités linguistiques de sens

comme les mots, en supposant que les notions plus abstraites de la structure alphabétique, tels les syllabes et les phonèmes, se développeront par de vraies expériences avec l'écrit (Pierre, 2003b). Cette interprétation de Pierre incite à la réflexion sur les prescriptions adressées aux enseignants : accorde-t-on une importance plus soutenue aux stratégies de compréhension et à la culture au détriment des stratégies de décodage ? Comment et à partir de quand l'apprentissage des correspondances grapho-phonétiques est-il abordé ?

Selon des chercheurs américains, certains enseignants, surtout ceux qui ont connu les discours radicaux des années 1980 contre un enseignement structuré des correspondances grapho-phonétiques, seraient peu outillés pour dispenser un enseignement explicite et efficace des unités du code et des habiletés métaphonologiques permettant une identification rapide, sûre et efficace des mots (Rayner *et al.*, 2001). En fait, les composantes culturelles et langagières liées à la compréhension seraient mieux maîtrisées, selon des chercheurs français, par la plupart des praticiens, étant donné une disposition plus favorable aux approches innovantes centrées davantage sur l'enfant (Fijalkow, 2000) et de nombreux ouvrages didactiques relatifs aux aspects culturels de l'apprentissage de la lecture (Gombert *et al.*, 2000). Les enseignants seraient donc plus à l'aise pour enseigner les stratégies de compréhension et auraient peu de notions sur le comment l'orthographe alphabétique représente le langage (Liberman et Shankweiler, 1989).

Sachant que la reconnaissance et l'identification rapide et efficace des mots seraient l'un des buts capitaux de l'enseignement de la lecture (Goigoux et Cèbe, 2006), on peut se demander si les maîtres sont suffisamment outillés concernant l'enseignement explicite du décodage dans le programme de formation et dans les ensembles didactiques approuvés. Respecte-t-on les résultats de recherches qui tendent à démontrer l'importance d'un développement précoce et progressif des habiletés métaphonologiques, ainsi que l'importance de la connaissance et de

l'identité des lettres ? Cette question est fondamentale, car bien que le choix d'une pratique pédagogique et d'une méthode d'enseignement relève du jugement des enseignants, les textes officiels, dont font partie le programme de formation, sont des instruments de légitimation (Fijalkow, 2000) et les ensembles didactiques qui nécessitent l'approbation du ministère, font souvent office de substituts au programme d'études (Lebrun, 2006).

1.5 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Le but premier de cette étude est de cerner les prescriptions adressées aux enseignants, principalement par le Programme de formation de l'école québécoise, à la lumière des distinctions proposées par Fijalkow (2000) à propos des conceptions de la lecture ainsi que des modèles didactiques proposés dans la littérature sur le sujet. Nous souhaitons aussi vérifier si les ensembles didactiques approuvés font écho au programme d'études et examiner s'ils outillent suffisamment les enseignants pour prodiguer, lors des trois premiers mois, un enseignement permettant aux enfants de découvrir le principe alphabétique à partir de leurs habiletés métaphonologiques et de leur connaissance des lettres.

Une meilleure connaissance du Programme de formation de l'école québécoise et des ensembles didactiques approuvés, à la suite de cette étude, devrait permettre d'établir certains constats sur la clarté des prescriptions ministérielles et sur la richesse des outils dont disposent les enseignants de première année du primaire.

Afin d'atteindre ces buts, nous avons formulé une question générale et une question spécifique ainsi que des objectifs de recherche en lien avec chacune de ces questions.

Question générale

Sur quelles conceptions et modèles didactiques s'appuient les prescriptions ministérielles adressées aux enseignants de première année du premier cycle ainsi que les ensembles didactiques approuvés ?

Objectifs généraux en lien avec la question générale

Examiner les prescriptions adressées aux enseignants de première année du premier cycle dans le programme de formation, de manière à dégager les différentes conceptions et modèles didactiques sur lesquels le programme s'appuie.

Questionner les ensembles didactiques approuvés afin d'identifier les conceptions et les modèles didactiques qui guident ces ensembles et voir dans quelle mesure leur contenu outille les enseignants pour aborder avec les élèves le principe alphabétique, ainsi que le développement des habiletés métaphonologiques et la connaissance des lettres en début d'année scolaire ; voir, par ailleurs, si ces ensembles didactiques sont cohérents avec le programme de formation.

Question spécifique

Comment aborde-t-on avec les élèves le principe alphabétique, ainsi que les habiletés métaphonologiques et la connaissance des lettres dans les ensembles didactiques approuvés pour la première année du premier cycle, au début de l'apprentissage de la lecture ?

Objectif spécifique en lien à la question spécifique

Questionner le contenu des ensembles didactiques approuvés de première année du premier cycle du primaire, relatif aux trois premiers mois de scolarité, comme outil d'enseignement du français, en regard des recherches sur le principe alphabétique, les habiletés métaphonologiques et la connaissance des lettres.

Le chapitre suivant sera consacré, d'une part, à dresser le tableau des conceptions et des modèles didactiques contemporains et, d'autre part, à présenter une synthèse de la recherche sur le principe alphabétique, les habiletés métaphonologiques et la connaissance des lettres.

CHAPITRE 2

Le cadre théorique

Ce chapitre servira à mettre en évidence les grandes lignes de ce qui a été écrit sur la lecture depuis quelques années en faisant appel aux auteurs reconnus et influents dans ce domaine. Cet exercice de synthèse des écrits nous permettra d'établir les balises nécessaires afin d'entreprendre une lecture plus éclairée des prescriptions et des ensembles didactiques dans le but de mieux les cerner. Notre intention est d'examiner les prescriptions et les ensembles didactiques approuvés, de manière à dégager les différentes conceptions et les différents modèles didactiques sur lesquels le programme et le matériel s'appuient. Pour ce, nous nous reposerons sur l'essentiel de l'analyse proposée par Jacques Fijalkow sur les conceptions de la lecture-écriture dans son ouvrage *La lecture, perspectives sociocognitives* (2000, p. 80 à 102) que nous décrirons dans la première section de ce chapitre.

Le tableau des conceptions nous permettra d'organiser la synthèse des modèles didactiques connus de l'acte de lire et de son apprentissage, proposés dans la littérature. Cette synthèse sera présentée dans la suite du chapitre. De cette synthèse, nous élaborerons des catégories prédéterminées qui serviront à examiner les prescriptions. Pour ce faire, nous lierons, à partir de leurs caractéristiques communes, les modèles didactiques aux conceptions décrites par Fijalkow. Dans le bilan qui fait suite à la présentation des conceptions, nous expliquerons de façon plus précise pourquoi il nous semblait important d'introduire les modèles didactiques dans ce cadre théorique et en quoi les conceptions et les modèles sont liés.

Ce projet devrait également nous permettre de voir si les ensembles didactiques sont cohérents avec le programme de formation et s'ils outillent correctement les enseignants. Pour être plus précis, nous souhaitons examiner si les ensembles outillent les maîtres lorsqu'il s'agit d'aborder, avec leurs élèves, les habiletés métaphonologiques et la connaissance des lettres, notions menant les enfants à découvrir le principe alphabétique. La deuxième partie de ce chapitre présente la synthèse des récentes recherches sur le sujet. Nous nous servirons de cette synthèse dans le but d'analyser les ensembles didactiques.

Ce chapitre comporte donc quatre grandes sections. La première présente les conceptions de la psychologie cognitive sur la lecture-écriture proposées par Jacques Fijalkow (2000). La seconde aborde les principaux modèles de l'enseignement-apprentissage. À la suite des deux premières sections, nous présenterons à l'aide d'une figure une synthèse des éléments soulevés précédemment. La troisième section traite du principe alphabétique et la quatrième résume l'ensemble du chapitre. À la suite de la troisième section, nous présenterons également la synthèse des éléments soulevés à l'aide d'une figure.

2.1 LES CONCEPTIONS DE LA LECTURE EN PSYCHOLOGIE COGNITIVE

De nombreux spécialistes, oeuvrant dans différents domaines ont, depuis plusieurs années, écrit et publié sur la lecture et son apprentissage. Or, la littérature sur le sujet est très diversifiée, car selon les conceptions qu'adoptent ces spécialistes, le modèle didactique et les méthodes d'enseignement se définissent différemment (Maisonneuve, 2003, p. 15). Les modèles et les pratiques sont donc influencés par les conceptions théoriques sous-jacentes à l'acte de lire et à son apprentissage.

Afin d'étudier les conceptions sur lesquelles s'appuient le programme de formation de l'école québécoise et les ensembles didactiques approuvés, nous nous sommes basées, comme il a été fait mention plus haut, sur la description des principales conceptions de la psychologie cognitive sur la lecture-écriture dégagées par Jacques Fijalkow (2000).

Précisons que Fijalkow emploie le terme de conception sans toutefois le définir. Toutefois, si l'on se fie à la définition du terme « conceptualisation » que l'on retrouve dans le Dictionnaire actuel de l'éducation de Rénald Legendre (2005), le terme employé par Fijalkow peut vouloir dire : « Identification d'un objet par rapport à une classe. Processus visant à identifier ou à définir des objets, des personnes ou des phénomènes par la discrimination, la classification, la généralisation et la mémorisation de leurs attributs » (p.268).

Il y aurait, selon Fijalkow (2000), trois grandes conceptions bien distinctes en psychologie cognitive sur la lecture et l'écriture. Ces conceptions appréhendent de façon différente la lecture et son apprentissage. Il s'agit d'une conception fonctionnaliste selon laquelle l'étude de la lecture et de son apprentissage se centre sur « les processus de lecture, c'est-à-dire les opérations effectuées par le lecteur expert en situation de lecture » (p.82) ; d'une conception-génétique constructiviste selon laquelle l'étude de la lecture et de son apprentissage s'attarde sur « les processus d'entrée dans l'écrit de l'enfant » (p.90) ; d'une conception socioconstructiviste selon laquelle l'étude de la lecture et de son apprentissage s'intéresse à « l'apprentissage de la langue écrite par l'enfant en fonction du contexte » (p.95).

Dans les pages qui suivent, nous décrivons les trois conceptions à partir de deux perspectives évoquées par Fijalkow. Au point A, nous verrons le type de recherche sur lequel se fonde cette conception. Au point B, nous verrons comment

l'apprentissage est perçu selon celle-ci. Suivra un bilan dans lequel nous expliquerons en quoi les conceptions et les modèles didactiques contemporains sont liés et pourquoi il nous semblait important d'inclure ces modèles dans notre cadre théorique.

2.1.1 Une conception fonctionnaliste

Une conception fonctionnaliste considère la lecture comme le résultat de la maîtrise d'une mécanique cognitive menant à la compréhension (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996, p.3). Selon cette perspective, apprendre à lire est fondamentalement lié à l'habileté de traiter des informations linguistiques. Ainsi, le lecteur et l'apprenant sont vus, métaphoriquement parlant, comme des ordinateurs analysant des données. En d'autres mots, des décodeurs de structures et de symboles. Ce courant de la psychologie cognitive est, selon Fijalkow, sans sujet dans la mesure où l'intérêt est de mieux comprendre, de façon objective, le système de reconnaissance et de lecture des mots, ce que Sprenger-Charolles et Casalis (1996) désignent comme « la mise en place des mécanismes spécifiques à la lecture ». Le type de recherche qui sied le mieux à cette manière de concevoir la lecture est la recherche expérimentale.

A. La recherche

En recherche expérimentale, les chercheurs partent d'une ou de plusieurs hypothèses, afin de les vérifier. Ce qui crée une communauté relativement fermée d'universitaires qui écrivent à partir des travaux des uns et des autres. Ce cercle fermé a peu de contacts avec le terrain, c'est-à-dire peu d'interactions avec les situations réelles que l'on retrouve en classe.

Lorsqu'il est question de recherche expérimentale, surtout en laboratoire, l'attention porte sur l'observation des comportements face à des tâches précises dans des conditions contrôlées. On ne s'intéresse pas à l'individu. L'intérêt du chercheur

est de vérifier le plus précisément possible les processus et les opérations qui sont effectués lors de la lecture. Les études qui mesurent l'habileté à effectuer certaines tâches suite à un entraînement spécifique font partie de ce type de recherches.

L'avantage de ces recherches est le développement d'une connaissance plus objective de la lecture experte. Cependant, les études sont si contrôlées que Fijalkow questionne leur validité. Il écrit : « le risque est de voir se développer côte à côte trois psychologies cognitives : une psychologie cognitive de la lecture des mots, une psychologie cognitive de la lecture des phrases et une psychologie cognitive de la lecture des textes, dont la validité écologique serait alors proportionnelle à l'importance respective de ces trois situations de lecture dans la vie courante » (p.83). L'auteur fait aussi mention de certaines limites liées aux aspects plus humains, soit la « compréhension intelligente » (p.82) qu'aucune machine ne pourrait traiter.

B. L'apprentissage

Étant donné que la force des psychologues fonctionnalistes réside principalement dans l'observation et l'analyse de la lecture experte, ces psychologues se servent de ce qu'ils savent de la lecture experte pour comprendre l'apprentissage. Ainsi, l'apprentissage de la lecture est appréhendé en fonction du cheminement qui mène à la lecture experte.

Pour eux, le processus d'apprentissage est davantage assuré par un enseignement structuré que par l'activité de l'apprenant. Il est donc logique de penser l'apprentissage en tenant compte principalement de l'objet à enseigner. Ainsi vu, l'apprentissage de la lecture chez un enfant dépend grandement du contenu qui lui est présenté et de la façon dont ce contenu sera présenté.

On voudra donc rendre ce contenu d'apprentissage le plus accessible possible

pour initier l'enfant à la lecture. Il faut, dans ce cas, conformer l'enseignement aux « propriétés du langage » (p.85) et tout particulièrement aux composantes phonologiques et aux correspondances grapho-phonétiques. Plus l'enfant développe ses habiletés métalinguistiques et sa connaissance des unités grapho-phonétiques, plus il a de la facilité à manipuler la mécanique du code qui structure notre écriture alphabétique.

Cela explique pourquoi les fonctionnalistes s'intéressent de très près à la linguistique. Selon Fijalkow : « L'entrée dans l'écrit résulte donc de l'accumulation des connaissances successives apportées sur l'objet par l'enseignement, l'ordre de celles-ci ne faisant que refléter l'ordre de leur présentation pédagogique » (p.85). Il ajoute plus loin : « L'étude de l'entrée dans l'écrit est alors réduite à celle de l'appropriation par l'enfant des correspondances grapho-phonétiques » (p.85).

2.1.2 Une conception génétique-constructiviste

Dans cette conception, lire est vu à partir du lecteur, c'est-à-dire à partir de ses activités de lecture. À l'intérieur de ce courant, les spécialistes cherchent à établir une universalité en proposant un cheminement commun à tous. En d'autres mots, des étapes ou des phases successives qui se développent selon un courant génétique (Ecalte et Magnan, 2002, p. 28 à p. 33 ; Maisonneuve, 2003, p.151 à p.157) ou se construisent selon un courant constructiviste (Chauveau 2007, p.26-27 ; Ferreiro, 1984). Ce qui distingue un courant génétique d'un courant constructiviste, ce sont les représentations que se font les enfants de notre système d'écriture. Le courant constructiviste, contrairement au courant génétique, en tient compte.

A. La recherche

La recherche n'est plus expérimentale, mais qualitative et subjective (dans le

cas d'un courant constructiviste qui s'intéresse aux représentations d'enfants). Le processus de recherche est donc ouvert à plusieurs possibilités. Ainsi, les résultats d'analyse sont plus riches mais incertains, car les contextes sociaux et culturels dans lesquels se réalise la recherche sont davantage pris en compte. Par contre, les variables sont difficilement contrôlables. C'est le cas des recherches qui observent le développement des apprentissages sans un contrôle préalable de variables.

La recherche dans cette perspective génétique-constructiviste ne se préoccupe pas vraiment de la pratique en classe dans la mesure où, comme pour les psychologues fonctionnalistes, la validation des recherches se fait entre chercheurs. Par contre, l'école s'intéresse énormément à ce type de recherches étant donné qu'elles se « centrent » sur le développement de l'enfant. Plus le savoir s'enrichit sur le développement de l'enfant, plus l'intervention semble pertinente et en lien avec la progression des apprentissages.

Toutefois, cela comporte des limites importantes pour la pratique. En effet, le courant génétique va dans le sens d'un développement par « phases », dans une progression universelle pour tous. Dans cette logique, l'enseignement doit-il dépendre des phases de développement ? De plus, il n'existe pas de consensus formel sur ces phases et certaines théories importantes (Fijalkow, 2000) considèrent que le contexte et l'environnement peuvent influencer le cours d'une « progression ». Aussi, même si les pédagogues s'intéressent à ces travaux sur l'enfant, ce type de recherche n'a pas de lien véritable avec l'école. Alors, comme l'écrit l'auteur :

La psychologie d'inspiration piagétienne, tout comme la psychologie fonctionnaliste, se développe à partir d'une réflexion purement universitaire dont rien ne permet d'affirmer, faute de validation sur le terrain pédagogique, que les problèmes qu'elle traite sont bien les problèmes réels sur lesquels l'enfant bute pour apprendre à lire et à écrire à l'école » (p.93).

B. L'apprentissage

L'apprentissage se fait en fonction des activités de l'enfant face à l'écrit. L'apprenant développe progressivement ses activités cognitives suivant un ordre spécifique et constant. L'environnement familial, ou l'enseignement, peut faciliter cette progression, mais ne peut pas la changer ou la modifier.

L'intérêt n'est plus l'étude des mécanismes de la lecture, mais le développement des phases ou des conceptions qui mènent à savoir lire et écrire. Il faut donc partir de ce que produit l'apprenant pour analyser l'apprentissage. L'apprentissage est alors perçu comme le fruit d'un cheminement et non comme le fruit de l'accumulation de connaissances dans le cadre d'un enseignement structuré. L'enfant construit et reconstruit des représentations en anticipant, en formulant des hypothèses qu'il vérifie, réfute ou accepte afin d'en arriver à des représentations de plus en plus conformes à l'écrit (conventionnel). Ainsi, comme l'écrit Fijalkow :

La position de principe est que chaque enfant reconstruit, réinvente activement, chacun pour son compte, la langue écrite. L'enfant n'apprend pas les unités et les règles de façon déclarative, comme on le suppose généralement, mais il les redécouvre à l'issue d'une action sur l'écrit comportant une réflexion cognitive qui est le véritable moteur de l'acquisition » (p.89).

2.1.3 Une conception socioconstructiviste

Les tenants du courant socioconstructiviste proposent une position qui défend l'idée que la lecture se réalise par l'activité de l'enfant ou de l'apprenant en fonction du contexte linguistique, pédagogique et didactique. En fait, il y aurait interaction entre celui qui mobilise ses processus pour apprendre, l'objet à apprendre et le contexte dans lequel cet apprentissage se réalise.

A. La recherche

La recherche utilise une méthode lui permettant de mieux comprendre l'apport du contexte dans l'apprentissage de la langue écrite, qu'importe la méthodologie. Ces travaux sont le fruit d'expérimentations didactiques qui tiennent compte de l'enseignement donné et du contexte scolaire.

Dans ce courant, la recherche s'intéresse beaucoup à l'entrée dans l'écrit. On émet l'hypothèse que l'entrée dans l'écrit est à la fois le résultat de facteurs externes à l'enfant (ce qu'on enseigne et comment on l'enseigne) et de facteurs internes à l'enfant (son développement). Les chercheurs ne travaillent plus hors de l'école, mais pour l'école. Dans cette nouvelle façon de concevoir la recherche, les enseignants et les pédagogues sont des associés et des initiateurs. Les études sont souvent participatives et se font en contexte familial ou de classe.

B. L'apprentissage

L'apprentissage de la lecture-écriture résulte de l'interaction entre le sujet et le contexte. Comme l'écrit Fijalkow : « C'est une construction psychosociale, c'est-à-dire l'acquisition d'une technique cognitive susceptible de prendre des formes variées suivant le contexte linguistique ou pédagogique dans lequel elle est construite » (p.96). Il y a donc plusieurs manières d'apprendre à lire et à écrire, contrairement à une vision génétique constructiviste qui suppose un développement universel pour tous les enfants. De plus, selon un courant socioconstructiviste, l'apprentissage est vu comme un tremplin pour d'autres apprentissages.

Contrairement aux deux autres conceptions de la psychologie cognitive, le contexte a une influence sur l'apprentissage. On peut concevoir cette influence de

deux manières. Selon la première, l'apprenant progresse en fonction de ce qui lui est présenté. En d'autres mots, certains contextes linguistiques, didactiques ou pédagogiques favorisent le développement de certaines habiletés. Selon la deuxième manière, les capacités et les habiletés à lire sont le fruit d'activités motivantes dans un environnement pédagogique stimulant. Dans chaque cas, l'apport du contexte est différent. Si dans le premier l'enfant développe son potentiel en fonction de ce qui lui est enseigné, il est possible d'envisager un plan didactique et un enseignement structuré. Dans le second cas, certains éléments dans le contexte peuvent influencer l'apprentissage d'un enfant, ce qui ne serait pas nécessairement le cas pour un autre enfant.

2.1.4 Bilan sur les conceptions de la psychologie cognitive proposées par Jacques Fijalkow

À la suite de cette description des trois conceptions proposées par Fijalkow, nous constatons à quel point les vues sur la lecture sont diversifiées. Il paraît alors évident que l'apprentissage, selon la conception adoptée, est considéré de manière différente. Dans une conception fonctionnaliste, l'élève apprend à maîtriser les processus qui lui permettront de décoder le contenu d'un texte. Texte qui doit s'adapter au niveau de maîtrise de l'élève. Dans une conception génétique-constructiviste, l'élève apprend en construisant ou en développant les phases menant au savoir lire.

Si nous considérons les classes dans lesquelles se fait l'apprentissage, il semble clair que la première et la deuxième conception s'éloignent d'une vision pédagogique de la lecture et de son apprentissage. Nous pouvons, dès lors, supposer que la conception socioconstructiviste puisse être grandement représentée dans les prescriptions adressées aux enseignants et dans les ensembles didactiques. Ceci étant dit, nous ne pouvons écarter la part de deux autres conceptions.

Nous avons observé, d'après l'analyse de Fijalkow, qu'une conception socioconstructiviste considèrerait la part du contexte comme importante et que ce contexte pouvait prendre deux formes. Dans la première, l'enfant développe son potentiel en fonction de ce qui lui est enseigné. Ici, nous pouvons cerner l'influence d'une conception fonctionnaliste et génétique. En effet, lorsque l'on parle de contexte d'apprentissage, il peut s'agir d'offrir aux élèves des textes dont la structure facilite le décodage du contenu ou de présenter les contenus en vue de faciliter une progression des acquis. Dans la deuxième, l'enfant développe son potentiel en fonction d'un environnement riche et stimulant. Ici, c'est plutôt la part constructiviste qui est présente, car l'apprentissage se fait surtout en fonction de l'activité de l'élève face à l'écrit. Les textes doivent donc éveiller l'intérêt et stimuler l'enfant.

Bien que ces conceptions offrent des pistes susceptibles d'être observées dans le Programme de formation de l'école québécoise et les ensembles didactiques approuvés, nous considérons celles-ci comme plutôt abstraites et éloignées des réalités de classe. Pour leur part, les modèles didactiques nous semblent plus concrets. C'est pourquoi les conceptions serviront davantage de balises pour organiser et enrichir les modèles didactiques connus dans la littérature. Nous lierons donc ces modèles aux conceptions précédemment décrites à partir de leurs caractéristiques communes.

2.2 LES PRINCIPAUX MODÈLES DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN LIEN AVEC LES CONCEPTIONS DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE

Nous supposons que lier les conceptions aux modèles s'avère nécessaire puisque seules, les conceptions, beaucoup plus abstraites, seraient difficilement identifiables dans le Programme de formation de l'école québécoise ainsi que dans les

ensembles didactiques. Pour leur part, les modèles didactiques apparaissent plus concrets et plus près de la pratique de classe. En effet, selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005) un modèle est : « [un] Ensemble de lignes directrices pour le design d'activités et d'environnements éducationnels » (p.904).

Nous croyons donc que ces modèles représentent des idées qui ont cours et qui peuvent influencer les pédagogues ainsi que les rédacteurs de programmes. De plus, nous pensons que tenir compte à la fois des conceptions et des modèles didactiques permettra d'enrichir l'information contenue dans le cadre théorique, car pour ce projet, nous prévoyons dégager de ce cadre théorique des catégories prédéterminées qui serviront à une analyse de contenu. Dans la perspective de créer ces catégories, nous lierons, à partir de leurs caractéristiques communes, les principaux modèles aux trois conceptions de la psychologie cognitive que nous venons d'évoquer. Cet exercice nous permettra déjà d'organiser l'information en vue de l'analyse des prescriptions et des ensembles didactiques.

Le modèle à tendance Bottom-up, qui centre l'enseignement de la lecture sur l'appropriation des segments phonologiques et orthographiques, afin de développer l'efficacité des mécanismes de décodage, sera associé à une conception fonctionnaliste de la lecture-écriture. Précisons que le modèle que nous tentons de cerner n'est pas purement « Bottom-up » ou « syllabique ». C'est pourquoi, nous avons choisi de le nommer : modèle à « tendance Bottom-up ». En fait, il ne faut pas confondre ce modèle avec la méthode « alphabétique » enseignée il y a plusieurs décennies. Ce modèle que nous nommons : « à tendance Bottom-up » prête une attention particulière à la maîtrise des processus menant au décodage. Dans cette perspective, le développement des habiletés métalinguistiques qui permet aux enfants de décoder est important et doit être considéré tôt dans l'apprentissage. Cela ne signifie aucunement que la compréhension de l'enfant, son intérêt pour la lecture et sa motivation à apprendre soient ignorés. La caractéristique commune qui lie la

conception fonctionnaliste au modèle à tendance Bottom-up est l'importance qu'ils accordent aux unités infralexicales des mots et aux aspects métalinguistiques de l'apprentissage de la lecture.

Les modèles constructivistes et développementaux, définis par la construction du savoir ou par le développement de phases déterminées seront, pour leur part, associés à une conception génétique-constructiviste de la lecture-écriture. Nous inclurons dans cette conception un modèle « Top-down » de l'acte de lire et de son apprentissage. Nous justifions ce choix, qui peut surprendre, par le fait que selon la conception génétique-constructiviste, l'enfant construirait sa compréhension d'un écrit grâce à une restructuration de ses représentations, en anticipant et en formulant des hypothèses qu'il vérifie ou réfute. Or, cette construction de la compréhension s'apparente au modèle Top-down proposé par Goodman dans les années 1970 (Gollasch, 1982) et à l'approche « Whole-Language ». La caractéristique commune à une conception génétique-constructiviste et aux modèles développementaux et constructivistes fait référence aux phases d'apprentissage de la lecture-écriture.

Pour leur part, les modèles intégrés, qui considèrent la lecture comme une mobilisation de processus complexes ou comme un va-et-vient entre un message écrit par un auteur et un lecteur doté d'une intention et possédant des connaissances propres, sont associés à une conception socioconstructiviste de la lecture-écriture. Ils ont comme caractéristiques communes l'idée que l'apprentissage de la lecture doit tenir compte de plusieurs dimensions.

Dans ce qui suit, nous décrivons les trois modèles que nous avons liés aux conceptions de la psychologie cognitive. Pour décrire le modèle à tendance Bottom-up, nous puiserons dans les écrits d'auteurs qui se sont intéressés aux aspects métalinguistiques de la lecture. Pour décrire les modèles liés à une conception génétique-constructiviste, nous aborderons le modèle psycholinguistique, le modèle

constructiviste et le modèle développemental, toujours à partir d'auteurs représentatifs de ces modèles. Par la suite, nous introduirons le modèle intégré par une réflexion portant sur le modèle développemental. Pour décrire le modèle intégré, nous verrons deux approches. La première approche est illustrée par le résumé de deux ouvrages, l'un de Giasson (1995) et l'autre de Chauveau (1997). La deuxième approche est illustrée par le résumé de trois ouvrages. Un premier ouvrage écrit par Gombert *et al.*, un deuxième par Goigoux et Cèbe (2006) et un troisième par Chauveau (2007).

À la suite de la description des modèles didactiques, nous tirerons les grandes lignes de ce qui a précédé afin de voir en quoi les éléments soulevés nous serviront à cheminer dans ce projet de recherche. Avant de poursuivre, nous résumerons dans le tableau 1 les liens entre les modèles didactiques et les trois grandes conceptions de la lecture.

Tableau 1

Répartition des modèles didactiques sous les conceptions auxquelles ils sont liés.

	CONCEPTIONS		
	Fonctionnaliste	Génétique-constructiviste	Socioconstructiviste
MODÈLES	À tendance Bottom-up	-Psycholinguistique (Top-down) -Constructiviste -Développemental	Intégré Une première approche : -Privilégier la compréhension en début d'apprentissage. Une deuxième approche : -Privilégier autant la compréhension que le décodage en début d'apprentissage.

2.2.1 Le modèle à tendance Bottom-up et la conception fonctionnaliste : Lire pour comprendre

Lire est une activité interactive et systémique complexe (Adams, 1990) qui se distingue, dans une certaine mesure, de la compréhension générale (Morais, Kolinski et Pierre, 2003 ; Sprenger-Charolles et Casalis, 1996). En fait, plus le système est efficace, structuré et automatisé autour d'une connaissance riche des unités linguistiques et des patrons orthographiques, plus il est aisé d'accéder à l'organisation du texte, à sa signification et à sa compréhension (Morais, 1994 ; Morais et Robillart, 1998).

Lire se caractérise par une mobilisation du système cognitif en interaction avec les organes sensoriels et moteurs. Cette mobilisation mène à une reconnaissance des formes orthographiques possédant une signification qui peut être associée à une prononciation (Morais, 1994 ; *Morais et al.*, 2003). Ainsi, le langage oral sert de base à la reconnaissance des mots. La médiation phonologique, dans l'acquisition de la lecture, est donc fondamentale (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996).

Les conventions qui régissent la communication orale sont, malgré quelques différences, les mêmes qui régissent le code écrit. Cependant, apprendre à lire est plus complexe que la seule identification des mots par décodage. En fait, lire est aussi une activité métacognitive et métalinguistique, sociale et culturelle. Les mots écrits sont donc traités par de multiples représentations phonologiques, sémantiques et grammaticales (*Morais et al.*, 2003).

L'apprentissage de la lecture passe par la découverte et l'utilisation du principe alphabétique (*Morais et al.*, 2003) qui se définit par une correspondance entre les unités graphiques et phoniques (le français aurait une structure grapho-phonétique relativement régulière et prévisible selon Sprenger-Charolles et Casalis, 1996). La découverte du principe alphabétique est facilitée par le développement de la conscience phonologique (*Morais et al.*, 1996). Ainsi, le développement de la conscience phonologique aide l'enfant à mieux maîtriser sa capacité à décoder.

Le décodage des unités linguistiques, une fois bien maîtrisé, permet à l'enfant d'utiliser une stratégie plus efficace que la seule reconnaissance d'indices visuels pour identifier un mot jamais rencontré. En outre, plus l'enfant décodera un mot, plus il reconnaîtra sa forme orthographique, ainsi que le sens de ce mot (ce que le mot signifie) et moins il aura besoin de le décoder (Goigoux et Cèbe, 2006). Par ailleurs, ce décodage fréquent aidera l'enfant à reconnaître d'autres mots, puisque qu'il associera les schèmes orthographiques construits lors de ces nombreux décodages à

d'autres mots, et ainsi de suite. Toutefois, ce décodage permettant la reconnaissance des structures orthographiques ne peut se passer d'un enseignement systématique et explicite du code alphabétique (Bentolila, 1998 ; Morais *et al.*, 2003).

Plus l'enfant développe son lexique mental lui permettant un accès direct au sens des mots (reconnaissance de la forme orthographique et non globale), moins il a besoin de décoder et plus sa lecture est rapide et efficace. Sa mémoire à court terme sera donc moins sollicitée, ce qui lui permettra d'accéder plus facilement à la compréhension d'un texte. Compréhension à laquelle il accède, en mettant les mots en relation à partir d'indices syntaxiques et morphologiques.

En résumé, les lecteurs compétents développent des mécanismes performants qui ont, lors de nombreuses lectures, enrichi leur lexique en mémoire indépendamment du contexte, alors que les mauvais lecteurs lisent plus lentement et se fient davantage au contexte pour comprendre (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996).

2.2.2 Les modèles liés à une conception génétique-constructiviste

Pour faire suite au modèle à tendance Bottom-up, nous abordons maintenant les modèles liés à une conception génétique-constructiviste. Comme l'indique son nom, cette conception comprend deux courants : l'un génétique et l'autre constructiviste. Le courant génétique fait référence à ce qui est d'ordre « biologique ». Dans cette perspective, les individus partagent les mêmes traits caractéristiques. Dans notre cas, le courant génétique fait référence à des phases du développement qui seraient communes à tous les enfants. Le courant constructiviste fait plutôt référence à une généralisation qui est le fruit de plusieurs productions enfantines qui, après analyses, ont conduit les chercheurs à déceler une progression

dans l'appropriation de l'écrit que partagerait la grande majorité des enfants. C'est le cas des nombreux travaux menés par Émilie Ferreiro.

Le modèle développemental que nous lions à l'aspect génétique de cette conception correspond à une appropriation, par phases hiérarchisées, du savoir reconnaître les mots à partir de leur structure alphabétique. Le modèle constructiviste correspond à la généralisation de plusieurs cheminements et de nombreuses constructions de la compréhension qu'ont les jeunes enfants du système écrit.

Mais avant de présenter ces modèles, nous tenons à décrire un autre modèle qui ne fait pas partie directement de cette conception. Il nous a semblé pertinent de présenter l'apport de ce modèle psycholinguistique « Top-down » qui a bouleversé les idées acquises sur la lecture et son apprentissage dans les années 1970 et 1980. Cet apport a donné lieu à une nouvelle approche de la lecture-écriture, nommée « whole-language ». Bien que ce modèle ne soit pas spécifique à la conception génétique-constructiviste, il était primordial d'en tenir compte. Son influence fut tellement grande dans les années 1980, qu'elle se fait encore sentir, selon Pierre (2003b), dans les prescriptions actuelles :

Le curriculum québécois 2000 (Gouvernement du Québec, 2001) définit la compétence en lecture que doivent atteindre les enfants dès le premier cycle du primaire comme une capacité à « lire des textes variés » mais, dans la description qui est donnée des composantes de cette compétence, seuls figurent les processus de compréhension ; aucune référence explicite n'est faite aux processus de lecture [...]. Cette conception de la lecture et de son apprentissage est celle qui caractérise l'approche *whole-language* qu'on applique de façon exclusive au Québec depuis vingt ans [...]. Elle sous-tend tout autant les méthodes d'enseignement approuvées par le ministère de l'Éducation (p.101).

Nous commencerons donc au point A par la description du modèle psycholinguistique « Top-down ». Il sera suivi par le modèle constructiviste au point B et par le modèle développemental au point C. Dans ce dernier cas, nous verrons comment les modèles développementaux ont évolué. Pour ce, nous commencerons par le modèle classique proposé par Uta Frith pour ensuite aborder le modèle de Erhi qui sera accompagné de celui de Bastien et Bastien-Toniazzo, et celui de Seymour. Nous souhaitons illustrer à l'aide de ces auteurs comment les phases de développement au départ très hiérarchisées sont devenues de plus en plus intégrées. Au point D, nous examinerons ce qui a amené des auteurs à penser l'apprentissage non pas en termes de phases de développement, mais en termes de stratégies.

A. Le modèle psycholinguistique (Top-down) : *Lire, c'est comprendre*

Au cours des années 1960, le chercheur Kenneth S. Goodman remet en question les pratiques didactiques centrées uniquement sur le décodage des unités linguistiques. Pour ce spécialiste, très peu de considération était accordée à la compréhension des enfants lors de leur apprentissage de la lecture (Gollasch, 1982). Cette réflexion aurait amené certains chercheurs à observer les sujets apprenants en contexte de lecture naturelle, offrant ainsi une perspective nouvelle à cet objet d'études. L'observation en situation naturelle a révélé qu'un lecteur peut, à certains moments, faire des erreurs (des méprises) et que, malgré ces erreurs, il arrive à bien comprendre le sens général du texte. La lecture ne pouvait donc simplement résulter d'un décodage précis et parfait.

L'étude de ces méprises par Goodman fut perçue comme une fenêtre ouverte sur les processus de lecture. Elle permettait de mieux comprendre comment ces processus pouvaient se développer en une activité complexe et globale. Dans cette

nouvelle perspective, la lecture devenait synonyme de construction du langage qui faisait sens à partir d'une interaction entre un individu et l'écrit d'un autre.

Par ce processus psycholinguistique, le lecteur construit le message d'un auteur à l'aide de trois types d'informations : graphiques, syntaxiques et sémantiques. Le lecteur utilise ces trois types d'informations pour créer une dynamique qui lui donne accès à la compréhension. Il procède, pour accéder à cette compréhension, par prédictions à partir de la structure grammaticale du texte à l'aide des informations syntaxiques connues à l'oral. Puis, afin de confirmer ses hypothèses, il sélectionne l'information graphique, entre autres, des noyaux de lettres (Smith, 1986).

Ainsi, lire met en jeu des stratégies d'échantillonnage et des stratégies de confirmation, afin de valider les indices sélectionnés. En d'autres mots, la lecture doit être appréhendée, selon cette perspective, comme une activation de stratégies sur un tout complexe et signifiant (un texte) vers ses parties (unités infra-linguistiques). Selon cette logique, lire est une recherche de sens, une activité de communication, une quête vers un but à partir d'une intention.

L'apprentissage doit se construire par l'individu en interaction avec son entourage et son environnement et non par un enseignement programmé et morcelé (Foucambert, 1976). Il doit se faire à partir de textes, qui relèvent davantage d'une réelle communication et d'une véritable lecture (Foucambert, 1976 ; Gollasch, 1982). Il n'y a pas de grandes distinctions entre lire et apprendre à lire. En fait, acquérir l'habileté à lire, est faire ce que le lecteur fait en lisant face à un texte signifiant, s'il est motivé et s'il cherche à comprendre en se questionnant (Smith, 1986).

Les processus de lecture adulte ne sont pas différents pour les enfants, la différence repose sur le contrôle de ces processus. Bien que les correspondances grapho-phonétiques soient importantes, elles ne sont pas aussi capitales que semblent

le penser certains (Foucambert, 1976), elles comportent des difficultés non négligeables, étant donné les nombreuses exceptions et la complexité des règles orthographiques. De plus, la transformation des unités graphiques en unités phoniques suppose que la forme orale du langage est conforme à sa forme écrite, ce qui n'est pas nécessairement le cas (Foucambert, 1976).

En fait, les mots doivent être présentés comme des unités de sens, dans un texte signifiant et accessible pour les enfants, car les mots lus hors contexte sont plus difficiles à saisir. Il n'est donc pas nécessaire d'imposer à l'apprenant un enseignement spécifique et formel. Acquérir un savoir lire fait partie d'un projet de recherche et de découverte. Les habiletés et les conceptions évoluent parallèlement aux situations de lecture qui deviennent de plus en plus complexes. L'utilisation des correspondances grapho-phonétiques suit la même logique (Foucambert, 1976). La lecture est un apprentissage et l'apprentissage se construit de façon naturelle lorsqu'il y a engagement. Ainsi, selon Foucambert : « le simple fait de proposer à l'enfant des mots et des phrases pour lui permettre de déchiffrer le met en situation d'apprendre à lire » (p.114).

Les difficultés rencontrées auprès des non-initiés sont dues au déchiffrage, à une centration sur des détails visuels qui surchargent la mémoire à court terme et qui provoquent une lecture lente et « oralisante ». Or, lire n'est pas une mécanique de sons et de lettres qui mène à la compréhension (Smith, 1986). L'apprenant est plus actif et poursuit un but et une intention, il n'est pas sous l'emprise du code alphabétique. Pour Smith : « la compréhension est le fondement et non la conséquence de la lecture » (p.13).

Enfin, les enfants ont une prédisposition à communiquer, pour répondre à un besoin fondamental d'interagir avec les autres. Ils sont très tôt de bons utilisateurs de langage et l'enseignement doit amplement tenir compte de cette capacité et de cette

motivation à communiquer (selon cette perspective, tous les enseignants devraient montrer des attitudes positives envers la lecture et développer ce goût de la communication). En fait, les enfants apprennent à lire de la même façon et pour les mêmes raisons qu'ils ont appris à parler, pour comprendre et se faire comprendre de l'autre (Gollasch, 1982). La maîtrise de la lecture est une question de développement, de progression et d'évolution (Foucambert, 1976).

B. Le modèle constructiviste

L'entrée dans l'écrit, selon une approche constructiviste grandement associée aux travaux de Ferreiro, se définit comme une psychogenèse qui implique pour se développer une réflexion sur ses propres productions (Ferreiro, 1984). Ces productions représentent, en quelque sorte, les processus de construction qui mènent l'enfant à une certaine compréhension de l'écrit. En d'autres mots, à ce que les enfants pensent et créent pour assimiler et comprendre une structure aussi complexe qu'un système alphabétique. Les enfants transforment ce qu'ils apprennent avec ce qu'ils savent (leur bagage cognitif) et construisent, selon une certaine logique, leur propres connaissances afin d'approcher la connaissance d'autrui (celle des lecteurs et des scripteurs). C'est pourquoi l'un des aspects à considérer concerne le système orthographique de la langue maternelle de l'enfant, parce que l'enfant cherche à construire sa compréhension autour de ce système.

Des chercheurs ont mis en évidence, à la suite de l'analyse d'un nombre important de productions, trois étapes ou niveaux de développement propres aux enfants d'âge préscolaire (Ferreiro, 1984 ; Thériault, 1996). Lors d'une première étape, la phase pré-syllabique, l'enfant gribouille des lignes, des formes ou des dessins, afin d'imiter l'écrit de l'adulte. Même s'il lui arrive d'utiliser quelques lettres connues, comme celles de son prénom, elles n'ont aucune valeur phonétique. L'enfant ne fait pas de lien entre ce qui est lu et ce qui est écrit. Lors d'une deuxième

étape, à la phase syllabique, il réalise que ce qui est écrit est prononcé, mais ce concept est peu développé. À chaque signe ou lettre, l'enfant associera une syllabe. Plus tard, les lettres qu'il utilisera auront un lien plus évident avec le mot qu'il souhaite représenter et il commence à réaliser que différentes lettres peuvent représenter différentes unités phoniques. Lors d'une troisième étape, la phase alphabétique, l'enfant tente de représenter des phonèmes à l'aide de lettres (Bryant, 1992).

C. Le modèle développemental

Les modèles développementaux se définissent par trois ou quatre principales phases. Le modèle à trois phases comprend une phase logographique, une phase alphabétique et une phase orthographique. Dans un modèle à quatre phases, la troisième correspond à une lecture séquentielle lettre par lettre et la quatrième à l'usage d'analogies et du contexte (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996). En général, les travaux sur les phases développementales de l'apprentissage de la lecture se basent sur un modèle à trois niveaux proposé par Uta Frith en 1985.

Selon Frith, la reconnaissance logographique porte sur les mots connus des enfants avant l'apprentissage formel de la lecture, par exemple, lorsque l'enfant de maternelle est capable d'identifier les prénoms de ses camarades ou des mots qu'il rencontre très fréquemment, comme maman et papa. Lors du traitement logographique, le mot est identifié par des formes saillantes, par son contexte visuel et par des informations sémantiques. Le traitement est centré sur le mot dans sa globalité, sans lien véritable avec les phonèmes ou les graphèmes.

Le traitement alphabétique, deuxième phase, est caractérisé par le début d'un établissement des correspondances grapho-phonétiques, en raison du développement

des habiletés métaphonologiques, de la reconnaissance des lettres et de la découverte du principe alphabétique. L'apprenant peut identifier les mots en faisant correspondre des graphèmes et des phonèmes par un décodage de ces unités. Au départ, il procède en traitant chaque signe, l'un à la suite de l'autre. Les lettres sont ainsi appréhendées de façon séquentielle, puis cette appréhension donne suite à une procédure plus élaborée de correspondances entre graphèmes et phonèmes. À ce stade, l'enfant fait appel aux règles contextuelles et aux analogies. Par exemple, il peut identifier un mot en le comparant à un autre mot partageant un même segment orthographique, comme **gâteau** et **château**. Étant donné que la médiation phonologique a ses limites et qu'elle est moins efficace lors de la lecture de mots irréguliers ou qu'elle ne peut servir à différencier les homophones, l'enfant développera une aptitude à traiter les mots irréguliers à l'aide d'une procédure orthographique (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996). À la suite de l'acquisition du principe alphabétique, l'enfant entre donc dans une phase orthographique qui, au bout de son cheminement, caractérise la lecture habile.

Lors de la phase orthographique, l'identification des mots s'automatise à partir des régularités orthographiques et par la reconnaissance des morphèmes. L'attention est alors concentrée sur le sens et la signification des mots. Cette phase correspond à la voie directe, par l'adressage dans un modèle théorique à deux voies d'accès. Selon ce modèle de lecture à deux voies, le lecteur reconnaît un mot de deux manières. L'une est caractérisée par une reconnaissance rapide des segments orthographiques du mot, on la nomme la voie directe. L'autre est caractérisée par un décodage du mot : c'est la voie indirecte (Gombert *et al.*, 2000).

Ce qui différencie la lecture orthographique d'une lecture logographique, est qu'il s'agit, dans le cas d'une lecture orthographique, de traiter des unités linguistiques et non de reconnaître des indices visuels. Le mot n'est pas vu comme une image ou un objet, contrairement à une lecture logographique. La lecture

logographique, pour certains spécialistes ne serait pas une véritable activité de lecture (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996).

Ehri (1989) propose une étape intermédiaire entre les phases logographique et alphabétique, car selon elle, dès que l'apprenant possède quelques connaissances sur les valeurs phonétiques de certaines lettres, il s'en sert pour identifier les mots. Par exemple, sachant que le mot *avion* commence par un *a* et sachant comment se prononce le *a*, il utilise ces informations pour faire des hypothèses sur la signification de ce mot. Sprenger-Charolles et Casalis (1996) décrivent l'hypothèse d'Erhi comme suit : « dès les premiers contacts avec l'écrit, l'enfant tire davantage parti de l'information phonologique contenue dans les mots que de l'information visuelle. » (p.32). L'utilisation d'informations phonologiques partielles peut aussi permettre au débutant de reconnaître les mots irréguliers. Ainsi, l'enfant reconnaîtrait le mot par déduction, à partir du contexte grapho-phonologique général de ce mot (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996).

Il existerait, selon les auteurs Bastien et Bastien-Toniazzo (1993), trois grandes étapes qui mèneraient l'enfant à l'appropriation des caractéristiques alphabétiques des mots. Dans un premier temps, l'enfant distingue quelques lettres. De façon générale, ces lettres bornent aux extrêmes les mots, au début ou à la fin de ceux-ci. Souvent, l'enfant portera davantage attention à la lettre ou aux premières lettres d'un mot. Cette ou ces lettres lui seront suffisantes pour tenter d'identifier ce mot, même si celui-ci n'a aucun lien avec la signification du mot qu'il a en tête. Par exemple, si un garçon prénommé Nathan voit le mot *Naple*, il y a de fortes chances que la ville de *Naple* soit la ville de *Nathan*. Pour lui, il s'agit du même mot, puisqu'il commence par la même lettre. Dans un deuxième temps, l'enfant considèrera toutes les lettres, mais l'ordre de celles-ci a peu d'importance. Par exemple *Naathn* est aussi *Nathan*, car toutes les lettres sont présentes. Enfin, dans un troisième temps, chaque

lettre est importante, elle a un rôle et un ordre spécifique. Le mot n'est plus considéré comme une unité globale et approximative.

Selon Seymour (Seymour, 1987 ; Seymour et Evans, 1992), il y a une interaction plus soutenue entre les différentes phases du développement. Comme l'écrivent Sprenger-Charolles et Casalis (1998) pour décrire le modèle de Seymour : « les procédures logographiques et phonologiques participent conjointement à l'élaboration du lexique orthographique » (p.30). La reconnaissance logographique peut donc nécessiter l'aide de certains indices phonologiques et certaines lettres (la forme de certaines lettres) peuvent amener l'enfant à identifier directement et rapidement un mot qu'il rencontre fréquemment. En d'autres termes, la reconnaissance logographique tient compte d'un processus de reconnaissance « visuo-phonologique », c'est-à-dire de la reconnaissance de certaines correspondances grapho-phonétiques (par exemple, la première lettre d'un prénom connu) permettant à de très jeunes enfants d'identifier un mot courant, comme le prénom d'un membre de sa famille.

D. D'un modèle développemental aux stratégies de lecture

Les modèles développementaux d'acquisition par stades comme celui d'Uta Frith (1985) soulèvent des interrogations sur les différences individuelles et sur les langues d'apprentissage. Selon Rieben, citée dans l'ouvrage : *L'apprentissage de la lecture en Europe* de Nyssen *et al.*, (2001), il faut remettre en cause la théorie des stades de développement. Pour Rieben les modèles développementaux (les plus classiques) ne considèrent pas suffisamment les différences individuelles ni les contextes d'apprentissage. Cependant, en conclusion à ses observations, les stratégies décrites dans les modèles précédents sont bien utilisées par les enfants. Par contre, ces stratégies sont mobilisées en même temps (comme l'a suggéré Seymour en 1987) et

non l'une après l'autre. Pour Rieben, il existe donc plusieurs voies d'acquisition de la lecture, plutôt qu'une progression unidimensionnelle.

Selon Alégria et Morais (1989), l'acquisition de la lecture ne se construirait pas par phases successives. En fait, les mécanismes qui caractérisent la phase logographique peuvent persister pour quelques mots. Le passage d'une phase à une autre ne signifie donc pas la disparition des mécanismes précédents, mais peut être attribuable à une diminution de leur importance. De plus, la plupart des mots qu'un enfant apprendra à reconnaître seraient caractérisés par une considération des lettres dans les mots. Il y aurait donc très peu de mots reconnus par une reconnaissance logographique.

Rieben dans Nyssen *et al.* (2001) suggère une acquisition de la lecture par stratégies dominantes. Cette suggestion de Rieben met en lumière les études comparatives des langues qui ont constaté que les modèles enseignés et les structures linguistiques ont un impact sur les stratégies utilisées par les enfants. Les particularités de la langue auraient donc une influence sur les stratégies dominantes (Nyssen *et al.*, 2001).

D'intéressantes études de cas, comme celle de Brenna Beverly (1995) sur l'observation des stratégies métacognitives chez cinq lecteurs précoces, indiquent que les enfants préfèrent une stratégie qui assure une meilleure compréhension et une lecture significative. De plus, elle a constaté un lien entre les stratégies d'enfants et les conseils donnés par les intervenants. Ainsi, les enfants se servent des stratégies suggérées par les parents, lors d'interactions. En cas de difficulté, ils utilisent d'autres stratégies comme oraliser, établir des correspondances, faire une relecture pour dégager des indices à partir du contexte, ne pas focaliser sur un mot difficile et chercher le sens général pour comprendre le texte. Ainsi, dans cette recherche, les stratégies sont perçues comme des procédures pour résoudre des problèmes.

Certains enfants peuvent développer une rigidité si l'une ou l'autre des stratégies est utilisée de manière singulière. Une pédagogie qui encourage la lecture par l'interaction de plusieurs stratégies pour accéder à la compréhension (comme c'est le cas des méthodes intégrées et interactives) est maintenant privilégiée (Chauveau, 2007 ; Goigoux et Cèbe, 2006).

Dans ce qui suit, nous décrirons le modèle intégré à l'aide de la description de Giasson (1995) et de Chauveau (1997), puis nous verrons en quoi les approches de Giasson et de Chauveau se distinguent de l'approche que nous présenterons par la suite à partir des écrits de Gombert *et al.*, (2000), de Goigoux et Cèbe (2006) et de Chauveau (2007).

2.2.3 Le modèle intégré et la conception socioconstructiviste : *Lire et comprendre*

Nous avons vu précédemment différents modèles didactiques qui ont une influence sur la manière dont la lecture peut s'enseigner en classe. Toutefois, le modèle intégré est celui qui se rapprocherait le plus des pratiques actuelles (Chauveau, 2007).

Dans un modèle intégré, on considère la lecture comme une dynamique d'interactions entre plusieurs dimensions, plutôt que de se centrer sur le lecteur ou sur le contenu. Le modèle interactif tient donc compte du lecteur, du texte et du contexte. Il n'ignore ni les mécanismes du décodage, ni la recherche de sens. Dans ce modèle de l'acte de lire, selon Nyssen *et al.*, (2001) : « le lecteur donne du sens à un écrit en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son projet de lecture » (p.24).

Par contre, selon certains spécialistes, il est préférable de centrer l'intervention, en début de scolarité, sur les dimensions liées à la culture et à la compréhension avant d'aborder l'enseignement explicite des correspondances grapho-phonétiques. Pour d'autres, toutes les dimensions sont importantes. Le décodage est donc aussi important que la compréhension.

Dans le lot des auteurs qui ont souligné l'importance de favoriser, au début de l'enseignement de la lecture, la compréhension des enfants face à un texte, nous retenons les écrits de Giasson : *La lecture de la théorie à la pratique* (1995) ainsi que de Chauveau : *Comment l'enfant devient lecteur* (1997).

Pour ce qui est des auteurs qui ont souligné l'importance de favoriser à la fois la compréhension et le décodage, nous retenons des ouvrages qui ont été écrits en collaboration. Le premier est *Enseigner la lecture au cycle 2*, publié en 2000 par Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty et Fayol. Le second est *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant* écrit par Goigoux et Cèbe en 2006, et le troisième est *Le savoir lire aujourd'hui. Les méthodes de lecture et d'apprentissage de l'Écrit*, écrit par Chauveau en 2007 et qui souligne d'autres aspects comparativement à son ouvrage de 1997.

Dans les lignes suivantes, nous reprenons l'essentiel, de ce qui a été écrit dans ces ouvrages, afin de cerner suffisamment le modèle intégré. Nous saisisons les généralités du modèle puis nous distinguerons les deux approches⁷, dont l'une se centre sur la compréhension et l'autre sur la compréhension autant que sur le décodage.

⁷ Selon le **Dictionnaire** actuel de l'éducation (Legendre, R., 1993), une approche se définit comme : « **[une]** Orientation qui guide l'organisation de la situation pédagogique pour atteindre une ou plusieurs **finalités** » (p.91).

Nous commencerons, au point A, par l'approche privilégiant la culture et la compréhension en début d'apprentissage. Il s'agira de résumer les ouvrages de Giasson et de Chauveau. Nous continuerons au point B avec le résumé des ouvrages de Gombert *et al.*, Goigoux et Cèbe ainsi que Chauveau dont l'approche intégrée privilégie autant le développement de la compréhension que les habiletés menant au décodage.

A. Une première approche

Jacelyne Giasson

Giasson (1995) propose un modèle de l'acte de lire général et complet (Maisonneuve, 2003). Pour cette auteure, la lecture est un processus dynamique et interactif entre tous les éléments entourant l'appropriation d'un texte. Ainsi, le savoir lire ne peut être acquis en hiérarchisant les habiletés à développer, car elles sont interdépendantes. En effet, le lecteur est actif et traite le texte avec ce qu'il sait et ce qu'il sait faire afin de le comprendre. Pour assurer sa compréhension, il lie les informations d'un texte (ce qui est nouveau) à ce qu'il sait (connaissances antérieures) en tentant d'interpréter, du mieux possible, l'écrit d'un autre. La lecture est donc un processus de communication et d'interprétation qui répond à deux grandes catégories de fonctions, une fonction utilitaire et une fonction esthétique. Ces fonctions déterminent le sens donné à la lecture.

On considère dans ce modèle que le lecteur possède des structures qui correspondent à ce qu'il sait et des processus qui correspondent à ce qu'il fait. Ces structures se divisent en deux catégories, l'une cognitive et l'autre affective. Les structures cognitives sont les connaissances qu'un lecteur a sur la langue et sur le monde. Les connaissances sur la langue sont phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Les connaissances sur le monde sont celles qu'il a

construites comme culture générale. Les structures affectives sont les attitudes développées face à la lecture et les intérêts adoptés par le lecteur.

Les processus comprennent les habiletés que mobilise, de façon simultanée, le lecteur lors de sa lecture. Giasson (1995) en énumère cinq : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Les microprocessus font référence aux informations traitées dans une phrase, comme reconnaître les mots, les groupes de mots et sélectionner l'information importante. Les processus d'intégration permettent de faire des liens entre les phrases, les propositions, les mots de substitution, les mots de relation ainsi que les inférences. Les macroprocessus concernent la compréhension globale. Ils assurent une cohérence du texte et font référence aux idées principales. Les processus d'élaboration vont au-delà des intentions de l'auteur. Ils permettent de faire des prédictions, de se former une image mentale, de réagir avec émotion, d'intégrer l'information nouvelle à ses connaissances et d'avoir un raisonnement face au texte. Les processus métacognitifs guident la compréhension par un ajustement du lecteur au texte et à la situation, ainsi : « reconnaître qu'il y a une perte de compréhension et trouver les stratégies pour y remédier sont parmi les principales manifestations des processus métacognitifs » (Giasson, 1995, p.20).

Le texte englobe trois grands aspects : l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu. Pour Giasson, l'intention de l'auteur a une influence sur la structure du texte (idées organisées par l'auteur) et le contenu (concepts, connaissances et vocabulaire choisi par l'auteur).

Le contexte, pour sa part, est ce qui gravite autour de la situation de lecture, comme les conditions que le lecteur (ou un autre que lui) se donne pour apprécier un texte. Giasson en présente trois, le contexte psychologique, le contexte social et le contexte physique (p.20). Le contexte psychologique est l'intention de lecture qui a

une influence non négligeable sur l'information retenue. Le contexte social dans lequel se déroule la lecture peut influencer la compréhension. Le contexte physique correspond aux facteurs ou aux conditions extérieures, comme le bruit par exemple.

Avant son entrée à l'école, l'enfant est familier avec l'écrit. L'école établit une relation plus formelle entre l'apprenti et la lecture, ce qui ne veut pas dire que cette relation est la même pour tous. Toutefois au-delà des différences, comment s'initie la lecture ? Pour Giasson (1995), l'enfant conceptualise plus facilement les unités de sens comme les mots dans un contexte signifiant que les plus petites unités comme la syllabe, le graphème ou le phonème. Il faut donc offrir aux enfants des textes accessibles (proches de leur langage) et enseigner graduellement des stratégies (un ensemble d'indices) qui incluent les correspondances grapho-phonétiques dans un contexte signifiant. Dans un premier temps, étant donné l'importance des conceptions initiales qu'ont les enfants sur la lecture, il est primordial de les amener à la conviction que lire, c'est comprendre. Les enfants doivent aussi savoir qu'il n'y a pas de stratégie unique, mais plusieurs qui, lorsqu'elles sont combinées, mènent à la compréhension. Afin de mobiliser ses stratégies, l'enfant doit apprendre à faire des hypothèses et tenter de les vérifier. Pour ce faire, il réalise des prédictions qui se confirment ou non. Ces prédictions s'appuient sur des indices d'ordre sémantique, syntaxique, visuel, phonologique et morphologique.

D'après le modèle de Giasson, les enfants deviennent de bons lecteurs débutants lorsqu'ils arrivent à coordonner plusieurs stratégies (les indices). Pour leur part, les mauvais apprentis lecteurs, utilisent moins de stratégies ou stagnent à une seule. Tout comme Uta Frith (1985), Giasson considère que la reconnaissance globale des mots se réalise par stades de développement.

Gérard Chauveau

Selon Chauveau (1997), la lecture est une interaction entre deux individus, un lecteur qui traite le message verbal d'un autre individu qui le produit. Pour qu'il y ait lecture, le lecteur doit avoir une intention, c'est elle qui le dirige dans sa recherche de sens. Il y a paralecture quand la lecture n'est pas tout à fait maîtrisée, quand le lecteur ne peut faire des liens de sens avec les mots qu'il identifie. Cet individu est alphabétisé mais pas lecteur. Il y a métalecture quand il est possible de saisir les sous-entendus (de lire entre les lignes). Pour Noizet (1982) cité par l'auteur : « lecture et compréhension ne se confondent pas. Il n'y a lecture que si les phrases ou les textes proposés ne présentent pour l'enfant aucune difficulté de compréhension extérieure à la lecture elle-même » (p.102).

L'acte de lire englobe trois actions en trois niveaux qui sont indissociables. Une action culturelle, qui correspond à l'objet « écrit » qu'est le livre ou l'album. Une action compréhensive, qui correspond aux questionnements face aux informations écrites. Puis, une action instrumentale qui correspond aux procédés et aux savoirs savoir-faire (stratégies et processus) nécessaires au traitement d'un texte. Le premier niveau concerne le mobile ou l'intention de la lecture (avoir une idée du pourquoi on va lire ce texte, avoir un intérêt). Le deuxième niveau concerne le questionnement du contenu (adopter un esprit de chercheur de sens). Le troisième niveau concerne le traitement de l'information graphique et phonologique (utiliser et intégrer les indices graphiques et linguistiques).

Lorsque le savoir lire est au strict minimum, la lecture est lente et laborieuse et a besoin du contexte comme support à la compréhension. Pour leur part, les enfants observés par l'auteur, qui sont de bons lecteurs, balaient le texte, reconnaissent des mots appartenant au lexique personnel, décodent, anticipent et peuvent identifier des mots en utilisant et en combinant plusieurs stratégies (indices graphiques, contexte,

retours en arrière, oralisation). Tout se fait de façon interactive entre des éléments qui peuvent sembler contradictoires.

Dans le modèle de Chauveau, le savoir-lire de base est composé de huit opérations cognitives, à savoir repérer le type d'écrit, interroger le contenu, explorer en unités de sens, identifier les unités grapho-phonétiques, reconnaître des mots globalement, anticiper des éléments syntaxiques ou sémantiques, organiser les éléments et mémoriser les informations.

Ainsi, lire est une activité stratégique, qui demande à l'apprenti lecteur de mobiliser et de coordonner plusieurs opérations pour comprendre. Celui qui débute traite simultanément trois types d'unités linguistiques : les micro-unités, les mots et les macro-unités. Savoir lire est être capable, par un processus de va-et-vient, de décoder et de comprendre. Pour Chauveau, la maîtrise du déchiffrage n'est pas la base ou l'étape première du savoir lire, car l'individu sait lire quand « il comprend que le savoir-décoder est un moyen et non une fin, quand il met son savoir-faire dans les mécanismes de base au service de la compréhension » (p.109).

Pour le lecteur débutant, certains mécanismes comme le décodage et l'exploration du texte sont de mieux en mieux maîtrisés. Ainsi, comme l'écrit l'auteur : « Le savoir-lire de base serait pour l'essentiel la résultante de l'interaction entre deux compétences de base : l'habileté à décoder les mots et l'habileté à explorer les textes » (p.109). À ces deux savoirs faire (compétences) peut s'ajouter la richesse du vocabulaire du lecteur (son vocabulaire orthographique). Ces trois compétences représentent la partie instrumentale de l'acte de lire. La partie stratégique permet de les faire interagir. L'auteur explique :

L'enfant doit combiner, faire interagir les trois activités instrumentales : décoder, explorer, reconnaître. Il doit être capable de les utiliser

« ensemble », c'est-à-dire en alternance et en interaction permanente. Il lui faut, par exemple, être un décodeur « intelligent » : ce n'est pas le décodage ou l'identification du mot qu'il recherche, mais sa contribution à la compréhension du texte. Réciproquement, il doit être un chercheur de sens « bon en mécanique » : maîtriser le déchiffrement et le décodage. (Chauveau, 1997, p.110).

En introduction à un ouvrage collectif, Chauveau (2003b) se réclame d'une perspective non seulement culturelle, mais aussi langagière. Selon cette perspective, lire est un processus actif, le lecteur se questionne et réagit à un texte en participant à une activité culturelle et sociale. Pour Chauveau, cette conception ne peut aller dans le même sens qu'une vision de l'apprentissage de la lecture qui privilégie les stratégies de décodage et la conscience phonologique. Pour les « *phonocentristes* », terme employé par Chauveau, la compréhension est en dehors de la lecture. Or, pour eux, l'apprentissage de la lecture se résumerait à l'apprentissage d'une mécanique qui conduirait à la signification. Dans ce contexte, si un enfant éprouve des difficultés, cela s'explique par un développement insuffisant de sa conscience phonologique.

Chauveau ne nie aucunement l'importance des stratégies de décodage, il affirme seulement que cette maîtrise n'est pas suffisante. Pour lui, l'apprenti tente avant tout de comprendre et pour cette raison, il envisagera de décoder les mots afin de les identifier. En fait, lire, c'est savoir combiner les deux traitements, le traitement grapho-phonique et syntaxico-sémantique pour réaliser un projet, une intention de lecture.

B. Une deuxième approche

Nous venons de voir deux auteurs qui privilégient dans leur ouvrage la compréhension pour débiter l'enseignement de la lecture. Nous verrons maintenant des auteurs qui préconisent une approche plus équilibrée entre la compréhension et le

décodage. Décodage, précisons-le, qui s'initie par la découverte du principe alphabétique.

Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty et Fayol

Gombert *et al.*, (2000) ne nient aucunement l'importance d'une approche socio-culturelle dans l'apprentissage de la lecture. Toutefois, ils énoncent clairement que leurs propos se centrent sur l'activité intellectuelle qu'effectue le débutant lors de cet apprentissage. Ainsi, ils traitent davantage, dans cet ouvrage collectif, des aspects techniques et formels de la lecture. Il s'agit, selon eux, d'un aspect négligé dans les ouvrages que l'on propose aux enseignants. Or, une étape importante, en début d'apprentissage, ne peut être négligée : la découverte du principe alphabétique. Cette découverte du principe alphabétique implique de concevoir la parole et l'écrit comme une organisation d'unités (sans signification en dehors d'un contexte) plus ou moins grandes et de savoir les reconnaître et les amalgamer dans le but de construire du sens.

Pour les enfants, cette habileté demande une certaine conscience métaphonologique, habileté qui n'est pas naturelle. Elle exige un enseignement et un accompagnement qui permettent à l'enfant de rendre explicite la production inconsciente de son langage, afin de porter attention aux productions sonores de la parole (chaîne orale) pour les associer aux productions écrites (chaîne écrite). Cette tâche est difficile pour certains enfants, surtout en début d'apprentissage, car ils peuvent confondre le traitement phonologique avec un traitement sémantique (deviner le mot en n'utilisant que le contexte) ou ne pas comprendre le sens de la lecture (orientation de gauche à droite) et ce qu'est un mot. Selon les auteurs, ces difficultés tiennent : « pour une part dans leur incapacité à traiter la langue comme un objet autonome, que l'on peut étudier d'un point de vue strictement phonologique » (p.19).

Depuis quelques années, les modes pédagogiques centrées sur les aspects culturels et fonctionnels de la lecture-écriture ont peu outillé les enseignants à utiliser des interventions permettant aux enfants de concevoir le langage comme un *objet* qui peut être traité, décortiqué et assemblé. Les enseignants de maternelle ont (avec raison) centré leur pratique sur le *à quoi sert la langue* plutôt que sur le *comment elle marche*. Mais, étant donné qu'une approche plus systématique des correspondances grapho-phonologiques requiert, pour être efficace, la découverte du principe alphabétique, il est important de sensibiliser les enfants, assez tôt, à considérer la langue objectivement de manière à instaurer une distance entre l'expérience qu'on a de la langue et des aspects de cette réalité.

Ceci ne diminue en rien l'importance de l'aspect culturel et fonctionnel de l'écrit. En ce sens, les auteurs déplorent l'abandon de ce travail d'acculturation au CP (première année) au détriment d'une concentration sur les correspondances grapho-phonétiques. Ils encouragent un certain équilibre de la maternelle à la première année et convient les enseignants à être plus efficaces dans leurs interventions plutôt que de consacrer plus de temps aux technicités.

Un lecteur expérimenté a en mémoire une très grande quantité de mots (lexique mental) qu'il arrive à reconnaître soit en les regardant (entrée visuelle) ou en les prononçant (entrée auditive). Automatiquement, quelle que soit l'entrée, les représentations sémantiques, phonologiques et orthographiques du lecteur activent ses connaissances en mémoire à court terme, le temps que ces connaissances s'organisent lui permettant de reconnaître les mots.

L'apprentissage de la lecture nécessite ainsi l'apport de deux compétences complémentaires. L'une concerne les connaissances et les habiletés propices au développement du décodage, comme la conscience d'un lien entre la parole et l'écrit

et la conscience phonémique. Cette compétence est fondamentale, car elle permet l'identification de nouveaux mots qui, une fois traités, enrichissent le bagage lexical du lecteur débutant. L'autre concerne la capacité de mémoriser la forme orthographique d'un mot. Sans ces deux compétences, l'enfant peut éprouver certaines difficultés. Il est donc important que, dès la maternelle, les élèves puissent être sensibilisés à certains aspects linguistiques du système d'écriture afin d'en comprendre les conventions et les unités qui le composent. Ainsi, l'école ne pourrait faire l'économie d'une sensibilisation, auprès des élèves, de la structure du langage.

La lecture de notre système alphabétique nécessite un intérêt pour ces structures infra-lexicales (à l'intérieur d'un mot). Ainsi, certaines recherches tentent de démontrer que la conscience des phonèmes dans les syllabes permet de comprendre ce système. Cependant, l'identification des phonèmes est particulièrement difficile pour les jeunes enfants, ce qui ne semble pas être le cas pour l'identification des syllabes. Donc, les activités de conscience syllabique sont possibles dès la maternelle et peuvent servir d'appui au développement d'une conscience des phonèmes qui se développe lors de l'instruction formelle. Ainsi, la décomposition des syllabes est fondamentale à l'apprentissage de la lecture et à la prise de conscience des phonèmes.

Une réflexion sur les unités phoniques n'est pas nécessaire pour parler, mais l'est pour lire. Les enseignants peuvent faire des activités pouvant aider les enfants à prêter attention à la phonologie, pour leur permettre de sortir d'une représentation sémantique, tout à fait logique, de leur univers communicationnel. En d'autres mots, l'enfant ne conçoit pas l'arbitraire des signes linguistiques, il voit en eux le reflet de la réalité.

Plusieurs recherches ont permis d'établir une progression des niveaux de difficultés, selon certains critères, pour développer la conscience phonologique chez

le jeune enfant de maternelle. Par exemple, un phonème en position de rime (à la fin du mot) est plus facile à identifier que s'il était placé au centre du mot. Il semble ainsi possible de faciliter l'apprentissage de la lecture en mettant en place des activités *progressives* sur la conscience phonologique. L'idée n'est pas d'entraîner les enfants à identifier tous les phonèmes et de maîtriser le décodage en fin de maternelle. Il est, par contre, souhaitable de préparer prudemment l'enfant à un enseignement plus formel, en cohérence avec des activités authentiques d'écrit (Giasson et Saint-Laurent, 1998).

Selon Gombert *et al.* (2000), la croyance voulant que le décodage soit nocif à l'apprentissage n'est pas fondée. Si certains enfants fixent leur attention sur le décodage sans accéder au sens, les causes ne sont pas nécessairement attribuables à l'apprentissage des correspondances grapho-phonologiques. De plus, être mauvais lecteur à haute voix ne signifie pas toujours un manque de compréhension. Pour Gombert *et al.* « un décodage habile facilite la reconnaissance des mots qui détermine à son tour la qualité de la compréhension » (p.45). Toutefois, il est possible que si l'attention est trop centrée sur le décodage, cela puisse nuire à la compréhension. Mais, pour Gombert *et al.*, éviter l'enseignement des correspondances dans ce cas ne résout pas le problème. Au contraire, plus l'élève deviendra habile dans son décodage et plus il accèdera à la compréhension du texte.

Cependant, le décodage n'est pas suffisant et les habiletés d'anticipation aident grandement la reconnaissance des mots. Cette légitimation des stratégies de compréhension n'exclut pas le fait qu'il importe d'offrir en début de première année (C.P. en France) un enseignement systématique subséquent à la découverte du principe alphabétique.

Pour mieux comprendre la structure alphabétique, les démarches analytiques et syntaxiques sont nécessaires et se complètent. L'analyse permet d'accéder, à l'aide

d'analogies, à l'identification de nouveaux mots. À force de voir des mots de structures semblables et de les analyser, l'enfant se crée un bagage de connaissances et en s'appuyant sur ces connaissances, il arrive à l'enrichissement de ce bagage qui continue de s'alimenter. La synthèse enrichit, par assemblage, cette banque lexicale. Afin d'encourager l'habileté à utiliser l'analogie pour identifier des mots, Gombert *et al.* croient que les mots présentés aux enfants pour l'apprentissage de la forme écrite (reconnaissance globale) et phonologique devraient être orthographiquement proches. Comme pour la découverte du principe alphabétique, les enfants doivent rendre explicites leurs analyses des mots (rendre la démarche intuitive consciente) et pour faciliter ce passage de l'implicite à l'explicite, l'écriture s'avère une activité aidante.

Les recherches sur la connaissance des lettres suggèrent qu'un apprentissage précoce du nom des lettres (plutôt que du son) aide l'enfant à mieux conceptualiser l'écrit (sa nature composite, segmentale et orthographique), de prendre conscience de l'*individualité* des lettres et de mieux s'en souvenir. La conscience du caractère segmental de l'écrit aurait une incidence sur la conscience que la parole est aussi de nature composite. Ensuite, vient l'apprentissage du son, comme étant l'attribut de chaque lettre. Il est à noter que les consonnes ont besoin d'être accompagnées d'une voyelle pour être prononcées et identifiées. La connaissance des lettres ne saurait être complète sans l'apport de leurs différentes représentations graphiques.

Goigoux et Cèbe

Goigoux et Cèbe (2006), dans un petit document dont l'objectif est d'éclairer les parents sur les nouvelles politiques concernant la lecture-écriture et son apprentissage, écrivent dans les premières lignes du deuxième chapitre : « Apprendre à lire, c'est apprendre à identifier des suites de mots écrits et à en comprendre le sens » (p. 19). Pour identifier la suite des mots, l'enfant doit pouvoir les décoder et les garder en mémoire suffisamment longtemps pour les lier et en faire du sens. Or, pour

garder les mots en mémoire, il ne faut pas buter sur les mécanismes de décodage. L'enseignement, au début de l'apprentissage de la lecture, doit donc voir à donner aux enfants les ressources nécessaires à une identification rapide et efficace des mots.

Identifier un mot, c'est en trouver le sens en le décodant ou en le reconnaissant par sa forme orthographique. L'écriture, le décodage et la reconnaissance orthographique interagissent, ce qui rend la lecture de plus en plus efficace. Décoder ou déchiffrer, implique un certain savoir, celui de connaître les correspondances graphèmes-phonèmes et un certain savoir faire, celui de fusionner les phonèmes identifiés pour prononcer des syllabes qui, assemblées, constituent des mots déjà connus de l'enfant dans leur forme orale. La reconnaissance orthographique consiste dans l'identification rapide d'un mot grâce à sa structure et à sa composition (ses lettres). Le bagage de mots orthographiquement connus s'enrichit lorsque des mots sont lus (décodés) souvent ou lorsqu'ils appartiennent à une banque de mots usuels reconnus automatiquement (reconnaissance globale).

Selon un modèle connexionniste, tel que décrit par Gombert dans l'introduction de l'ouvrage *L'apprentissage de la lecture, fonctionnement et développement cognitifs* écrit par Ecalle et Magnan (2002, p. 9-12), la reconnaissance orthographique résulterait d'une construction de « schèmes orthographiques » à partir d'analogies de mots reconnus globalement et d'un décodage fréquent. En outre, ce modèle serait davantage intégré que les modèles séquentiels à double voie qui mettent en jeu soit la reconnaissance globale ou le décodage, en somme « l'une ou l'autre » de ces stratégies (Gombert, 2002).

Pour lire, les enfants auraient donc besoin de décoder pour enrichir leur reconnaissance orthographique. Goigoux et Cèbe précisent : « Contrairement à une idée reçue, l'appréhension de mots entiers préconisée par les programmes ne doit pas être qualifiée de « globale » car elle repose, comme nous venons de le montrer, sur

une décomposition et une mémorisation du mot lettre à lettre » (p.25). Ils ajoutent : « Le lecteur ne s'appuie pas sur la silhouette du mot pour l'identifier, mais sur la perception très rapide des lettres qui le composent » (p.25). Les mots à reconnaître globalement sont choisis en fonction d'une orthographe difficile à déchiffrer et en fonction de leur fréquence dans les textes. Cette banque de mots sert, avec l'aide du contexte, à lire plus facilement les textes en début d'année et à analyser, par analogie, d'autres mots.

Pour ce qui est de déterminer quelles seraient les meilleures méthodes pour enseigner la lecture, des méthodes intégrées à dominante décodage ou à dominante compréhension, les auteurs répondent que la science ne permet pas de trancher. Les seules recommandations validées concernent un seuil minimum pour un enseignement systématique des correspondances grapho-phonétiques (Goigoux et Cèbe, 2006, p.46). En d'autres mots, il faudrait prodiguer un minimum d'enseignement sur les connaissances grapho-phonétiques et sur le savoir décoder afin d'assurer un apprentissage adéquat de la lecture.

Gérard Chauveau

Chauveau (2007), dans un récent ouvrage, déplore que l'on puisse concevoir la lecture comme un objet unique. Ce spécialiste croit plutôt que la lecture, plus précisément l'acte de lire, fait appel à quatre objets d'enseignement. Le premier est relatif au code écrit et au système d'écriture, soit les correspondances grapho-phonologiques. Le deuxième, concerne les processus de lecture, le savoir-lire, les opérations en jeu lors de la lecture. Le troisième fait appel au savoir-écrire, à la production écrite tandis que le quatrième s'inscrit dans l'idée de développer une culture de l'écrit (considérer le livre, les journaux écrits comme des objets culturels, fréquenter les bibliothèques, entrer dans la communauté des lettrés).

Autonomes, ces quatre objets d'apprentissage sont pourtant liés dans une perspective du lire-écrire. Ils interagissent, en quelque sorte, les uns avec les autres. La maîtrise du décodage est nécessaire et d'égale importance. L'enfant doit développer une réflexion, une idée du fonctionnement propre au système linguistique. Il doit être sensible à l'existence des correspondances grapho-phonétiques. Il doit être sensible au fait que ces liens sont plus complexes qu'une simple correspondance lettre-son. De plus, il doit être sensible à la notion de morphèmes (indices grammaticaux et lexicaux).

Toutefois, ces connaissances ne sont pas suffisantes. Lire s'accompagne d'opérations, comme identifier les mots par différentes stratégies, explorer les phrases, organiser les informations sémantiques et essayer de comprendre. En des termes plus simples, décoder et comprendre. Chauveau écrit :

Un enfant de 6 ans de CP devrait devenir, *à la fois*, un décodeur de mots et un chercheur de sens. Il devrait devenir capable de décoder et identifier des mots et *conjointement* de chercher des informations dans une phrase écrite ou un texte court. Il devrait apprendre « en même temps » ou de concert à lire (identifier) des mots et à lire (comprendre) des petits textes (2007, p.55).

Comme il est fait mention plus haut, l'apprenti doit développer une réflexion sur le fonctionnement du système linguistique et développer des opérations et des processus de lecture qui s'accompagnent d'un développement au niveau des processus d'écriture et d'une découverte des aspects culturels de l'écrit. Ces quatre objets d'apprentissage, ou ces quatre chemins qui mènent à la lecture, s'inscrivent dans une démarche interactive, avec l'apport d'une méthode d'enseignement intégrée et équilibrée.

2.2.4 Bilan des principaux modèles de l'enseignement-apprentissage de la lecture en lien avec les conceptions de la psychologie cognitive

Nous avons expliqué pourquoi il était, pour nous, justifié de lier, à partir de caractéristiques communes, les conceptions proposées par Fijalkow (2000) aux modèles didactiques. Par la suite, nous avons expliqué en quoi ils sont liés.

Nous avons présenté le modèle à tendance Bottom-up et les modèles constructivistes et développementaux. Mais avant de présenter le modèle constructiviste et le modèle développemental, nous avons insisté pour décrire un modèle psycholinguistique popularisé dans les années 1980. Nous supposons, d'après les observations de Pierre (2003b), que son influence est toujours présente dans les prescriptions ministérielles. Mais, ce qui nous intéressait davantage, était de décrire le modèle intégré, puisque d'après Chauveau (2007) ce modèle fait davantage l'unanimité chez les pédagogues.

Selon le modèle intégré, la lecture est le fruit d'une interaction entre plusieurs processus et dimensions. Il s'agit donc de présenter aux enfants des stratégies d'apprentissage qu'ils doivent progressivement maîtriser.

Ce qui distingue les approches que nous venons de voir est le dosage des stratégies à enseigner en début d'année scolaire. Pour Giasson (1995), l'enfant conceptualise plus facilement les unités de sens comme les mots dans un contexte signifiant que les plus petites unités comme la syllabe, le graphème ou le phonème. Pour Chauveau (1997), la maîtrise du déchiffrage n'est pas la base ou l'étape première du savoir lire. Ces auteurs suggèrent de commencer l'apprentissage par les stratégies de compréhension et d'introduire graduellement les stratégies de décodage dans un contexte signifiant.

Dans les trois ouvrages que nous avons résumé par la suite, Gombert *et al.*, insistent sur le fait que l'école doit très tôt permettre à l'enfant de comprendre comment se structure le langage pour découvrir le principe alphabétique qui le mènera à faire des correspondances grapho-phonétiques. Pour Goigoux et Cèbe (2006), l'enfant doit pouvoir maîtriser le décodage pour garder les mots en mémoire. L'école doit donc s'assurer qu'il ait les ressources nécessaires, dès le début de l'année, pour développer cette maîtrise. Pour sa part, Chauveau (2007) écrit que la maîtrise du décodage s'avère fondamentale.

Les deux premières sections de ce chapitre, nous ont permis d'établir les balises qui faciliteront l'organisation de l'information recueillie dans ce cadre théorique, afin de créer des catégories prédéterminées qui nous serviront à analyser le contenu du Programme de formation de l'école québécoise (2000). Nous sommes parties de la description de trois conceptions de la lecture en psychologie cognitive proposées par l'auteur Jacques Fijalkow (2000) pour ensuite lier ces conceptions aux modèles didactiques connus. Dans un deuxième temps, nous avons décrit ces modèles didactiques.

Nous avons décelé qu'il existe des liens qui unissent une conception socioconstructiviste aux deux autres conceptions. En effet, le contexte dans lequel se vit l'apprentissage peut, d'une part, être teinté par une influence fonctionnaliste si les contenus d'apprentissage facilitent la reconnaissance des unités linguistiques. D'autre part, le contexte peut être teinté par une influence génétique-constructiviste si l'enseignement tient compte d'une progression et s'efforce d'être intéressant et stimulant.

La seule considération des conceptions ne pouvait nous permettre de bien déceler dans les prescriptions les pratiques pédagogiques. L'ajout des modèles didactiques dans ce cadre théorique s'avérait donc justifié. Si l'ajout de modèles

didactiques se montrait, à la limite, plus pertinent pour cette étude, étant donné qu'ils nous semblent plus représentatifs de pratiques de classes donc plus susceptibles d'être identifiables dans les prescriptions et les ensembles, les conceptions, pour leur part, nous permettaient d'organiser l'information présentée dans ce cadre théorique.

La figure 1 présente une synthèse des conceptions de la psychologie cognitive sur la lecture-écriture et des modèles didactiques de son enseignement-apprentissage.

Fonctionnaliste Modèle à tendance Bottom-up <i>Lire pour comprendre</i>	Génétique-constructiviste Modèle top down proposé au États-Unis par Goodman et Smith et en France par Foucambert, dans les années 1970 <i>Lire c'est comprendre</i>	Socioconstructiviste Modèle intégré Lire et comprendre
<p>Du décodage des unités grapho-phonétiques à une lecture orthographique menant à la compréhension du texte.</p> <p>Distinction entre lire (maîtrise du code et création de patterns orthographiques) et compréhension générale</p> <p>Utilisation de deux types de textes :</p> <p>L'un pour développer la maîtrise du code et l'autre pour développer la compréhension (structures syntaxiques, le contexte, le langage littéraire), les enjeux, les finalités de la lecture et la culture.</p> <p><i>Lire</i></p> <p>La médiation phonologique La connaissance des lettres La découverte du principe alphabétique. L'analyse et la synthèse Formation de patterns orthographiques</p> <p><i>Comprendre</i></p> <p>Le traitement rapide et efficace des plus petites unités (graphèmes et phonèmes) mène à la construction de réseaux d'unités plus larges permettant une lecture orthographique menant à la compréhension.</p>	<p>Aucune distinction entre lire et comprendre, lire est une activité complexe et globale, lire est produire du langage.</p> <p>Lire est une recherche de sens, une activité de communication</p> <p>La lecture doit partir d'un texte, d'un contexte, d'un tout vers ses parties par prédiction et validation à partir d'indices graphiques, syntaxiques et sémantiques.</p> <p>Les mots sont les plus petites unités de sens.</p> <p>Lire est un savoir qui se construit Modèle constructiviste</p> <p>Tenir compte des concepts initiaux et du processus de construction et d'évolution de ces concepts.</p> <p>-Pré syllabique -Syllabique -Alphabétique</p> <p>Lire est un savoir qui se développe Modèle développemental</p> <p>Phases de développement de la reconnaissance des mots :</p> <p>-Logographique -Alphabétique -Orthographique</p>	<p>Mobilisation simultanée de plusieurs processus qui nécessite :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le développement intégré de plusieurs stratégies et d'opérations. -Un traitement simultané de trois types d'unités linguistiques (micro-unités, mots, macro-unités) -Un va-et-vient constant entre décodage et compréhension. -Un enseignement qui fait appel à quatre objets : le code, le savoir-lire, le savoir écrire et la culture. <p>Interaction entre plusieurs dimensions :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lecteur -Texte -Contexte <p>Processus de communication et d'interprétation</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mobile et intention -Interprétation de l'écrit d'un autre. <p>-Privilégier la compréhension en début d'apprentissage</p> <p>La maîtrise du déchiffrement n'est pas la base ou l'étape première du savoir lire.</p> <p>Il est préférable de partir des unités de sens « comme les mots » pour réaliser une analyse-synthèse.</p> <p>Utilisation graduelle des correspondances grapho-phonétiques en contexte signifiant.</p> <p>-Privilégier la compréhension autant que le code en début d'apprentissage</p> <p>Découverte du principe alphabétique :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Association de productions sonores aux productions écrites. -Développement d'habiletés métaphonologiques <p>Connaissance des lettres</p> <p>Reconnaissance, compréhension et utilisation des structures infralexicales, assembler et segmenter (syllabes, attaques et rimes)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Analyse (utilisation des analogies) et synthèse <p>Développement de la reconnaissance orthographique des mots et mémorisation de leur forme écrite.</p>

Figure 1. Synthèse des différents modèles didactiques en lien avec les trois conceptions de la lecture.

Dans ce qui suit, nous traiterons du principe alphabétique et nous verrons en quoi il consiste. Nous dresserons un portrait de la recherche récente sur les habiletés métaphonologiques et la connaissance des lettres, notions menant les enfants à la découverte du principe alphabétique. La synthèse de ces notions servira à analyser les ensembles didactiques approuvés, afin d'examiner s'ils outillent suffisamment les enseignants pour aborder, en début d'année, l'apprentissage de la lecture avec leurs élèves.

Nous justifions cette démarche par le fait que certains enseignants, surtout ceux qui ont connu les discours radicaux des années 1980 contre un enseignement structuré des correspondances grapho-phonétiques, seraient peu outillés pour dispenser un enseignement explicite et efficace des unités du code et des habiletés métaphonologiques permettant une identification rapide, sûre et efficace des mots (Rayner *et al.*, 2001). De plus, si l'on se fie à Pierre (2003b), les prescriptions actuelles seraient toujours influencées par ces discours qui ont marqué les pratiques de classes dans les années 1980.

2.3 LE PRINCIPE ALPHABÉTIQUE

Selon plusieurs études (Morais et Robillart, 1998), la première découverte qu'un enfant doit réaliser, afin d'appréhender les correspondances grapho-phonétiques, est la découverte du principe alphabétique. Cette découverte nécessiterait un haut niveau de conscience phonologique et des habiletés métaphonologiques caractérisées par l'identification des phonèmes. L'identification des phonèmes ne pourrait se réaliser sans la capacité à segmenter les mots en unités plus petites et non signifiantes. En outre, selon plusieurs résultats de recherche, le développement des habiletés métaphonologiques doit s'accompagner d'une

connaissance des lettres (Bara, Gentaz, et Colé, 2004). Ces apprentissages supposent un enseignement explicite et progressif. Ces notions permettraient un apprentissage plus aisé et une utilisation plus efficace des stratégies de décodage. Nous tenterons d'illustrer qu'elles sont très abstraites pour un jeune enfant et qu'elles exigent un enseignement précoce, explicite et progressif afin de faciliter leur apprentissage.

Dans un système d'écriture alphabétique, le principe alphabétique signifie que les lettres ou les groupes de lettres correspondent, de façon régulière, à des segments de sons de la parole (Byrne et Fielding-Barnsley, 1989 ; Sprenger-Charolles et Colé, 2003). Cette correspondance permet de reconstituer dans sa forme orale, qui est connue de l'enfant, la forme écrite d'un mot, jusqu'ici inconnue. Les unités de base sont les phonèmes et les graphèmes.

La découverte du principe alphabétique mène à l'apprentissage des correspondances grapho-phonétiques et permet la maîtrise progressive du décodage, habileté nécessaire à la reconnaissance et à l'identité de nouveaux mots (Morais et Robillart, 1998). Sa découverte nécessite toutefois un enseignement explicite, car dans une langue comme le français, les relations phonèmes-graphèmes sont complexes. Ces unités, les plus petites du système d'écriture, sont très abstraites. L'enfant doit surmonter cette abstraction pour comprendre le principe alphabétique et prendre conscience des phonèmes afin de les associer aux graphèmes (Sprenger-Charolles et Colé, 2003).

L'enseignement explicite doit porter sur deux aspects de l'apprentissage. Le premier doit amener l'enfant à développer ses habiletés métaphonologiques, entre autres sa conscience phonologique, afin d'analyser la parole en segments de sons. Le deuxième doit faire en sorte que l'enfant puisse associer ces phonèmes à une lettre ou à un groupe de lettres. Cette association nécessite que l'enfant reconnaisse non

seulement la forme d'une lettre, mais aussi sa ou ses valeurs phonémiques. De plus, il doit comprendre que la lettre est un instrument ou un outil qui peut occuper plusieurs fonctions, d'où son caractère abstrait.

L'enfant qui découvre le principe alphabétique ne sait pas nécessairement lire, mais comprend comment il peut, par ce moyen, y arriver (Morais et Robillart, 1998). La découverte de ce principe se distingue donc du décodage. Pour décoder efficacement, l'enfant doit avoir appris un bon nombre de correspondances grapho-phonétiques. Pour découvrir le principe, un petit nombre de correspondances suffit. Il n'est donc pas nécessaire d'avoir appris toutes les lettres de l'alphabet au début de l'apprentissage de la lecture (Byrne et Fieding-Barnsley, 1989). Ce qui est, par contre, fondamental est d'établir l'identité abstraite de ces quelques lettres.

L'Observatoire National de la lecture (Morais et Robillart, 1998) propose pour l'apprentissage deux types de textes. Les premiers sont des textes culturels, abordables et authentiques, qui peuvent plaire aux enfants de cet âge et qui leur font découvrir les enjeux et les finalités de la lecture. Ces textes leur permettent de développer des stratégies de sens en appréhendant le langage littéraire, les structures syntaxiques et le contexte général. Les seconds sont de courtes phrases avec des mots simples soigneusement choisis en fonction de leur clarté linguistique. Avec ces petites phrases les enfants peuvent établir des relations entre les représentations graphiques (graphèmes) et phoniques (phonèmes).

Dans ce qui suit, nous aborderons le développement des habiletés métaphonologiques, ainsi que la connaissance des lettres. Nous verrons en quoi ils servent à la découverte du principe alphabétique et pourquoi, lorsqu'ils sont associés, ils contribuent à la réussite en lecture.

2.3.1 Le développement des habiletés métaphonologiques

Afin de développer ses habiletés métaphonologiques, qui lui permettent de découvrir notre système alphabétique, l'enfant doit s'intéresser à la structure segmentale des mots à l'oral et réfléchir au-delà de leur signification (Alegria et Morais, 1989 ; Sprenger-Charolles et Casalis, 1996 ; Turner, 1989). Par exemple, si on lui demande quel est le mot le plus long entre train et locomotive et s'il comprend que locomotive est plus long parce que ce mot possède quatre syllabes, il pense davantage en termes de structure linguistique. Toutefois, si l'enfant croit que train est plus long, car l'objet « train » est plus long que la locomotive, il réfléchit en termes de signification (Gombert *et al.*, 2000). Il doit en arriver à prendre conscience que la parole est formée d'unités de sons et qu'un mot prononcé peut être segmenté en différents phonèmes. De plus, il doit comprendre que ces phonèmes peuvent être manipulés afin de créer d'autres mots (Giasson et St-Laurent, 1998).

L'habileté à reconnaître les phonèmes dans un mot jouerait un rôle majeur dans l'acquisition de la lecture d'une langue alphabétique (Bryant, 1992 ; Liberman et Shankweiler, 1989 ; Treiman, 1989) et serait un excellent « prédicteur » de sa réussite (Erhi, 1989). En effet, avant l'apprentissage de la lecture, l'enfant ne peut reconnaître tous les mots. Il peut identifier quelques mots courants par leur forme globale, mais cette connaissance serait insuffisante étant donné son caractère non génératif⁸. Il doit procéder par l'intermédiaire de la phonologie des lettres et des groupes de lettres (graphèmes), afin de reconstruire la forme écrite des mots dans une forme orale qu'il connaît déjà et ainsi reconstituer un plus grand nombre de mots (Alegria et Morais, 1989). Ces nombreuses conversions de graphèmes à phonèmes seront enregistrées en mémoire créant ainsi des réseaux de plus en plus complexes de structures orthographiques. Ainsi, plus l'enfant est confronté à l'écrit, plus ses réseaux seront

⁸ La reconnaissance globale d'un mot ne peut permettre à l'enfant de reconnaître efficacement d'autres mots.

organisés efficacement, permettant une lecture orthographique qui définit, avec l'apport toujours présent de la phonologie, la lecture experte. Cette procédure d'identification des mots par médiation phonologique fait consensus chez les spécialistes.

Toutefois, dans l'ensemble les spécialistes s'entendent sur le rôle fondamental de la phonologie dans l'apprentissage de la lecture, ils ne s'entendent pas sur la question de savoir si la conscience phonologique, qui est une habileté métaphonologique, est une cause ou une conséquence de la lecture (Turner, 1989). De plus, ils se questionnent toujours sur les unités ou les segments phonologiques traités par l'enfant (Sprenger-Charolles et Colé, 2003). Au début de l'apprentissage de la lecture, l'enfant traite-il exclusivement les phonèmes ou s'appuie-t-il parfois sur des unités plus larges ?

Selon plusieurs études, les jeunes enfants, tout comme les illettrés, seraient incapables d'identifier les phonèmes qui composent les mots, pour des raisons de co-articulation du langage parlé (Liberman et Shankweiler, 1989 ; Sprenger-Charolles et Colé, 2003). Par contre, ils arriveraient à reconnaître à l'oral les segments plus larges, comme les syllabes, les attaques et les rimes, les rimes étant plus faciles à identifier que les attaques (Byrne, 1989 ; Ouzoulias, Fischer et Brissiaud, 2000 ; Treiman, 1989), puisque cet apprentissage serait implicite et naturel. Toutefois, si à l'oral l'identification des rimes et des attaques est possible, cette identification aurait peu d'incidence sur le développement de la reconnaissance orthographique des mots (Sprenger-Charolles et Colé, 2003). En effet, la reconnaissance de segments plus larges à l'écrit, serait une procédure tardive du développement de l'apprentissage. Elle ferait suite à une maîtrise des correspondances grapho-phonétiques, puissant processus génératif (Sprenger-Charolles et Colé, 2003), qui constituerait, à force de rencontres régulières avec l'écrit, des segments lexicaux caractérisant la phase orthographique.

Certains résultats de recherche démontrent que la réussite des tâches portant sur les phonèmes est corrélée à l'apprentissage de la lecture, mais que la réussite des tâches portant sur l'identification des rimes à l'oral ne l'est pas (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996). Pour certains spécialistes, comme Alégria et Morais (1989), cités dans Bryant (1992), la reconnaissance des phonèmes serait liée à la lecture, mais pas la connaissance des rimes. Ainsi, la sensibilité aux segments plus larges, comme la syllabe, ou intermédiaires, comme les rimes et les attaques, aurait un rôle limité pour l'apprentissage de la lecture. Cet apprentissage nécessite la reconnaissance des phonèmes, une habileté métaphonologique qui exige un enseignement explicite prodigué en première année du primaire.

Toutefois, pour ces auteurs, l'identification des rimes peut aussi prédire la réussite en lecture, dans la mesure où les rimes sont comparées à des mots déjà connus, composés des mêmes rimes ou des mêmes sons (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996) et si la reconnaissance des rimes est accompagnée du développement de la reconnaissance des unités phonologiques comme les phonèmes (Gombert, 1992).

Pour d'autres chercheurs, qui vont plus loin, la prise de conscience de segments plus larges aurait un rôle à jouer sur la conscience des phonèmes (Bryant et Goswami, 1987). Selon cette perspective, le développement d'une conscience des syllabes et des rimes à l'oral peut faciliter l'acquisition ultérieure de la lecture chez les enfants, car elle permet de mieux appréhender les phonèmes (Bryant, 1992).

Il est important de souligner que l'entraînement phonologique précoce chez des enfants présentant déjà un faible niveau de conscience phonologique n'a qu'un effet minime sur les performances en lecture-écriture (Ecalte et Magnan, 2002). Ainsi, les mauvais lecteurs seraient moins conscients de la structure phonologique du

langage parlé (Mann, 1989). L'entraînement ne peut donc pas toujours prévenir les difficultés chez les enfants ayant au départ très peu de conscience phonologique ou d'habiletés métaphonologiques. Toutefois, cet entraînement peut prédire les difficultés futures (Mann, 1989 ; Sprenger-Charolles et Casalis, 1996).

Comme il a déjà été fait mention plus haut, la reconnaissance des syllabes, en particulier pour les petits Français (Sprenger-Charolles et Colé, 2003), serait plus facile à faire. Toutefois, les syllabes, sous leur forme écrite, se reconnaîtraient à la suite d'une lecture partielle, puis séquentielle des graphèmes associées aux phonèmes (Ecalte et Magnan, 2002). Les lecteurs débutants appréhenderaient donc la lecture d'un mot, dans un premier temps, par un décodage partiel (Erhi, 1989) à partir de quelques indices (souvent les premières ou les dernières lettres d'un mot), puis séquentiel (de gauche à droite) à partir d'une correspondance grapho-phonétique. Par la suite, ils utiliseraient des analogies orthographiques comme les syllabes (Sprenger-Charolles et Colé, 2003). Il faut toutefois préciser qu'en raison des particularités de chaque système orthographique, la maîtrise des habiletés métaphonologiques se développe différemment (Ecalte et Magnan, 2002, p.120). Il convient donc d'être prudent avant de généraliser au français des constats faits sur d'autres langues.

Les enfants de première année auraient recours, plus l'année avance, à une procédure orthographique (identification par segments orthographiques plus larges comme la syllabe). L'efficacité de cette procédure serait associée à la structure syllabique. Ainsi, les mots comprenant des syllabes simples, à savoir CV/CV/CV (BANANE) sont mieux lus que les mots comprenant des syllabes plus complexes, comme C**C**V/CV (CRAPAUD) ou CVC/CV (CARTON).⁹

⁹ C : consonne et V : voyelle

Il est alors proposé par Ouzoulias *et al.* (2000), afin de développer l'identification des segments orthographiques plus larges, de comparer des mots qui partagent des structures phonétiques identiques et d'utiliser des mots présentant des syllabes communes afin d'amener l'enfant à les identifier. De même on suggère d'attirer l'attention de l'élève sur les syllabes qui partagent les mêmes rimes ou les mêmes attaques en les décomposant et en faisant leur analyse. Des jeux de détection d'intrus, comme trouver le mot qui ne rime pas avec les autres, peuvent aussi être proposés à l'enfant. Ces interventions, seraient importantes à réaliser tôt dans l'année scolaire, et même au préscolaire, car selon plusieurs recherches un enfant qui ne peut concevoir que la syllabe est formée d'au moins deux unités phonologiques intermédiaires et de phonèmes, ne peut comprendre notre système alphabétique (Treiman, 1989).

Ainsi, pouvoir décomposer la syllabe en unités plus petites serait une étape nécessaire à l'apprentissage de la lecture, car cette capacité mène au développement de la conscience des phonèmes, lesquels sont très difficiles à conceptualiser pour un enfant. Ces interventions d'analyse de mots doivent, par contre, être associées à un enseignement des correspondances grapho-phonétiques qui, par ailleurs, développe la conscience des phonèmes. Pour que l'apprentissage soit efficace, l'enfant doit avoir l'occasion de décomposer un mot en petites unités et ensuite de le recomposer par ces unités.

Il serait, selon une étude citée dans Ecalle et Magnan (2002), possible de faciliter l'effort des enfants dans le développement de leurs connaissances du système grapho-phonétique, car après avoir appris quelques phonèmes clés (9 avaient été enseignés), un groupe d'enfants a pu se servir de ces nouvelles connaissances phonémiques pour identifier d'autres phonèmes. Ainsi, savoir identifier et utiliser quelques phonèmes, mènerait l'enfant à reconnaître d'autres phonèmes (Eccalle et Magnan, 2002).

Ce serait en position finale du mot, qu'un phonème serait le mieux identifiable. Il existe donc une progression dans le développement de la conscience phonologique. Dans un premier temps, l'enfant doit prêter attention à la structure des mots, identifier les unités qui composent les mots et les segmenter, puis les recomposer à l'aide de ces unités. L'enseignement pourrait donc être structuré, à partir de la nature des unités (syllabes, attaques, rimes, codas et phonèmes). Les auteurs Gombert *et al.*, dans l'ouvrage *Enseigner la lecture au cycle 2* (2000, p. 41), ont établi trois critères pour aider les enseignants à planifier leurs interventions. Ce sont :

- *Les unités linguistiques :*
Commencer les interventions par les unités facilement identifiables, en partant des syllabes, des rimes puis des attaques et des phonèmes. Prendre en considération leur position dans le mot, la syllabe en position initiale, position interne et finale, les phonèmes s'ils sont en attaque, en rime ou en position interne. Prendre en considération leur structure, si les syllabes sont composées de V, CV, CCV, CVC, CCVC, si les phonèmes sont des C ou des V, si les rimes sont des V ou des VC et les attaques des C ou des CC.
- *La nature du lexique :*
Tenir compte de la nature des mots, de leur familiarité ou de leur régularité orthographique. Les prénoms d'enfants sont souvent très courants. Lors de certains thèmes, choisir les mots aux orthographes facilitant la reconnaissance des unités linguistiques. Par exemple lorsque vient la fête de l'Halloween, les mots sont souvent « orthographiquement » complexes pour être abordés en début d'année. Les mots à lire devraient être orthographiquement proches de ceux que les enfants connaissent déjà.
- *La nature des opérations intellectuelles mobilisées :*
Avoir conscience, lorsque l'on compare des structures orthographiques semblables, que l'enfant doit catégoriser, trier et classer. De plus, à des fins d'analyse l'enfant doit transformer des éléments phonologiques pour dénombrer, segmenter, ajouter et inverser.

Est-il mieux de commencer l'enseignement des correspondances grapho-phonétiques par l'analyse des mots ou est-il mieux d'apprendre aux enfants à assembler les lettres en syllabes afin de créer des mots ? Pour Gombert *et al.* (2000), les deux types d'interventions se valent et se complètent. L'analyse des mots, à partir de leurs régularités orthographiques, peut favoriser la reconnaissance de nouveaux mots. Cette compétence, n'impliquant pas une trop grande conscience phonologique (une analyse délibérée des phonèmes), est donc plus accessible au débutant. Toutefois, afin de maîtriser le code, l'enfant doit faire preuve d'une conscience phonologique plus raffinée, comme de tenir compte de chaque phonème. Il doit aussi utiliser ses connaissances alphabétiques, activité qui se développe, entre autres, par l'assemblage d'unités (la synthèse) et par la reconstruction de différents mots. Dans ce cas, l'écriture apporte un soutien très important (Gombert *et al.*, 2000).

Il est possible d'utiliser les syllabes parce qu'elles sont plus accessibles à l'oral, mais elles ne conduisent pas toujours à la découverte du principe alphabétique. Par conséquent, on devrait nécessairement enseigner explicitement les correspondances grapho-phonétiques, tout en reconnaissant et en analysant les syllabes. À force d'établir des correspondances grapho-phonétiques, l'enfant reconnaît des segments orthographiques plus larges comme la syllabe qu'il identifie facilement à l'oral. Les deux interventions se renforcent donc l'une l'autre.

Ce qui est à considérer lors de ces rencontres avec l'écrit, c'est que chaque enfant développe, suite à un décodage séquentiel, des patterns orthographiques selon l'état de son système cognitif et selon les buts qu'il se fixe. Malgré un enseignement commun et un système d'écriture unique, chaque enfant lira un texte différemment selon les représentations de l'oral et de l'écrit qu'il construit. Ainsi, les représentations qui sont stockées en mémoire chez un enfant ne sont pas nécessairement les mêmes chez un autre. Selon la tâche demandée, les connaissances

activées sont différentes. Ce qui plaide en faveur d'une pédagogie différenciée et du respect des connaissances antérieures (Ecalte et Magnan, 2002).

En conclusion, l'une des principales difficultés, en début d'apprentissage, est d'amener les enfants à segmenter ou fusionner des suites de lettres, afin qu'ils se forment cognitivement parlant des patterns généraux en mémoire, malgré leurs différences individuelles, et qu'ils puissent coder correctement des syllabes écrites en segments prononçables (Ecalte et Magnan, 2002).

Après avoir fait une brève intrusion dans la recherche sur les habiletés métaphonologiques, nous abordons maintenant la connaissance des lettres.

2.3.2 La connaissance des lettres

Les nombreuses recherches qui ont étudié l'effet sur la réussite en lecture d'un entraînement sur les habiletés métaphonologiques, autrement dit, à la conscience phonologique chez les jeunes enfants ont observé une amélioration des résultats lorsque cet entraînement était associé à la connaissance des lettres, à savoir leur nom, leur son et leur forme (Bara *et al.*, 2004 ; Byrne et Fielding-Barnsley, 1989 ; Ehri, 1989 ; Hohn et Ehri, 1983 ; McBride-Chang, 1999). Ainsi, le développement des habiletés métaphonologiques tel que décrit plus haut serait un facteur important mais insuffisant pour l'apprentissage. Celui-ci doit être associé à la connaissance des lettres, afin que les enfants puissent mieux appréhender le principe alphabétique (Byrne 1989 ; Sprenger-Charolles et Colé, 2003). Le fait d'établir un lien entre les habiletés métaphonologiques et la connaissance des lettres aurait donc un impact bénéfique sur l'apprentissage de la lecture.

Comme il a été brièvement fait mention à propos du principe alphabétique (cf. 2.3.1), la connaissance des lettres se définit par une reconnaissance de leur nom, de leur son, de leur forme et de leur identité. En d'autres mots, un enfant doit non seulement reconnaître une lettre par son nom, sa forme et sa valeur phonique, mais il doit aussi prendre conscience de sa fonction dans un mot. La lettre remplit plusieurs fonctions en tant qu'outil de lecture et d'écriture. Par exemple, le **a** peut être employé comme graphème simple, mais peut aussi s'associer à d'autres lettres afin de créer un autre graphème plus complexe comme dans le mot **chapeau**. Ainsi, une lettre peut apparaître dans plus d'un graphème.

Pour plusieurs auteurs, la connaissance des lettres serait un bon « prédicteur » de la réussite en lecture (Ehri, 1989 ; McBride-Chang, 1999 ; Worden et Boettcher, 1990). Elle développerait et lierait les représentations que sont les phonèmes et les graphèmes (Bara *et al.*, 2004) et elle permettrait de mieux conceptualiser l'idée que le langage est découpé en segments de sons, que ces sons sont organisés en séquences et que ces séquences font du sens (Bryant, 1992).

Selon Bastien-Toniazzo cité dans Ecalle et Magnan (2002), certains enfants de première année n'auraient pas de représentations précises des lettres. Pour eux, un mot peut être constitué de plusieurs signes et symboles autres que les lettres. De plus, ils n'auraient pas conscience de l'ordre des éléments de la séquence ou de la suite grapho-phonétique d'un mot. Ainsi, la conceptualisation de la lecture-écriture n'est pas nécessairement établie lorsque les enfants entrent au primaire. Le développement de cette connaissance serait partiel et inégal, dans la mesure où les caractéristiques particulières de chaque lettre font en sorte que certaines s'apprennent plus facilement que d'autres et que les connaissances déjà acquises servent à la construction des connaissances en cours. Par exemple, la reconnaissance de certaines consonnes demande à l'apprenant un haut niveau de conscience phonologique et la connaissance du nom des lettres (ce qu'ils savent déjà) peut servir à reconnaître le son des lettres.

Plus tard, une bonne conceptualisation de la lettre permettra de mieux comprendre ses fonctions morphologiques ou ses différentes valeurs selon le contexte et la structure du mot, comme les **s** et les **x** pour signaler le pluriel ou le **a** dans le graphème **an** (Morais et Robillard, 1998).

La connaissance du nom de quelques lettres de l'alphabet, apprentissage qui se réalise avant l'entrée au primaire, permettrait d'établir certains concepts fondamentaux menant à la découverte du principe alphabétique. Savoir le nom des lettres développe la conscience de l'individualité, de la nature et de la fonction de celles-ci, ce savoir offre une base pour faciliter la mémorisation de leur forme (Morais et Robillard, 1998). De plus, connaître le nom des lettres et la fonction de celles-ci sensibilise les enfants à la nature segmentale des mots écrits (Gombert *et al.*, 2000) et à leur valeur phonémique (Hohn et Ehri, 1983). Les enfants réalisent que les mots ne sont pas des figures ou des dessins mais une représentation du langage parlé (Treiman, Tincoff et Richmond-Welty, 1996). En d'autres termes, le nom des lettres développe la conscience segmentale et phonologique des mots (Morais et Robillard, 1998 ; Treiman et Tincoff, 1997). Toutefois, sans conscience phonologique, l'enfant ne peut isoler le son du nom de certaines lettres (Turner, 1989). Sans conscience phonologique, l'enfant ne peut bien comprendre et conceptualiser l'utilisation de l'alphabet, car l'idée fondamentale de l'utilisation de l'alphabet est de représenter les sons du langage (Mann, 1989).

Bien que le nom des lettres offre une base solide pour l'apprentissage du son des lettres (dans la plupart des noms de lettres, le son est entendu), savoir le nom d'une lettre ne va pas nécessairement mener l'enfant à reconnaître le son de cette lettre, car certaines caractéristiques phonologiques demandent une forte conscience phonologique (c'est le cas de certaines consonnes dont le son est difficilement identifiable si elles ne sont pas accompagnées par une voyelle, comme le **t**, le **d**, le **p**).

Le contraire est aussi observable, la reconnaissance du son d'une lettre ne mène pas l'enfant à reconnaître son nom (McBride-Chang, 1999).

La connaissance du nom et du son d'une lettre n'émerge pas de façon simultanée (Worden et Boettcher, 1990). L'enseignement des lettres et de la conscience phonologique menant à la découverte du principe alphabétique et aux correspondances grapho-phonétiques doit donc être structuré et explicite. L'observation du développement de la connaissance des lettres démontre que la caractéristique phonique du nom d'une lettre a une influence sur la reconnaissance du son de la lettre (McBride-Chang, 1999). En effet, elles sont connues par leur nom avant d'être connues par leur son et les jeunes enfants utiliseraient ce savoir afin de construire leur connaissance liée au son des lettres (Treiman *et al.*, 1996).

Les petits ont plus de facilité à nommer les objets et les choses à l'aide d'un nom et les lettres ne font pas exception. C'est pourquoi, certains auteurs pensent que les enfants se servent du nom des lettres pour apprendre le son qu'elles produisent. Par conséquent, certains enfants, au début de la lecture, confondent le nom et le son des lettres et cette confusion peut nuire à la découverte du principe alphabétique (Treiman et Tincoff, 1997). Il est donc essentiel de conscientiser les élèves au fait que la lettre est porteuse d'une identité et d'une voix, d'un ou de plusieurs sons si elle est associée ou non à d'autres lettres (Morais et Robillart, 1998). Par contre, cette voix ne se fait pas entendre si facilement.

Les voyelles sont plus facilement identifiables, étant donné que leurs noms font référence directement à leurs sons, mis à part le Y. Les lettres consonnes dont le nom est structuré par une attaque et une rime, comme le B sont mieux conceptualisées dans un mot que les consonnes dont le nom est structuré par une VC, comme L (ÈL). Par exemple, lorsque l'on demande à des enfants d'écrire le mot PELLE, ils écrivent plutôt PL. Le phonème correspondant au L est conceptualisé

comme une structure VC. L'enfant utilise le nom de la lettre et non sa valeur phonémique. En français, le cas de certaines consonnes, même si la structure de leurs noms est CV, peut être source de confusion. Par exemple, l'enfant peut écrire BB pour signifier BÉBÉ. Il y a donc dans ce cas une confusion, car le nom de la lettre est entendu dans le mot.

La connaissance de la forme des lettres permet de les distinguer et de mémoriser les unités visuelles d'un mot (Ehri, 1989). La connaissance de la forme des lettres sensibilisent les enfants à la caractéristique segmentale de l'écrit. Les lettres capitales, de par leurs formes, se distinguent plus facilement et s'écrivent aussi facilement (Worden et Boettcher, 1990). Elles sont donc mieux connues des jeunes enfants. Par exemple, la première lettre du prénom, représentée par une majuscule est souvent la première lettre connue. Cette facilité est attribuable à une meilleure distinction de leurs formes et à leur simplicité (Worden et Boettcher, 1990).

Les enseignants doivent être conscients que l'apprentissage du nom des lettres et celui du son de celles-ci, bien que semblables, requièrent des habiletés différentes (McBride-Chang, 1999). L'enseignement doit donc tenir compte de leurs caractéristiques phonologiques, il doit être explicite et structuré en fonction de ces caractéristiques et non en fonction d'un ordre arbitraire (McBride-Chang, 1999). La connaissance des lettres ne se développe pas de façon mécanique, une paire après l'autre comme une routine, de façon égale comme si chaque lettre possédait les mêmes caractéristiques, car elles sont très différentes et demandent plus ou moins d'attention ou de conscience phonologique (McBride-Chang, 1999). Plusieurs chercheurs ont observé que les caractéristiques phonologiques du nom des lettres influencent l'apprentissage, car les enfants utilisent leurs connaissances antérieures (la connaissance du nom des lettres) pour construire leurs nouvelles connaissances (Treiman *et al.*, 1996). En d'autres termes, le pattern d'apprentissage suggère une progression des connaissances plutôt qu'un processus rapide et routinier

d'associations (Worden et Boettcher, 1990). Le développement de cette connaissance est partiel, les enfants ne connaissent pas toutes les lettres et tous les sons à la fois et ceux qui n'ont pas de base solide dans leur connaissance des lettres feront cet apprentissage de façon plus arbitraire (Byrne et Fielding-Barnsley, 1989). C'est pourquoi, certaines lettres doivent bénéficier d'un enseignement plus poussé (McBride-Chang, 1999).

Les enseignants peuvent se servir de la tendance des enfants à utiliser le nom des lettres, afin de les faire cheminer plus loin (Treiman *et al.*, 1996). Il est recommandé de ne pas centrer l'enseignement préscolaire sur les premières lettres de l'alphabet. En effet, l'étude longitudinale de McBride-Chang (1999) sur le développement de la connaissance des lettres révèle une forte influence socio-culturelle de cette connaissance chez les jeunes enfants. La famille, les programmes préscolaires et les comptines structurent en quelque sorte la connaissance du nom des lettres. En effet, la comptine de l'ordre alphabétique est connue de plusieurs jeunes enfants avant leur entrée en classe. Ainsi, les premières lettres de l'ordre alphabétique seraient mieux connues que les dernières. Il faudrait donc concentrer l'enseignement sur les VC (f, s, l, etc.) ainsi que les lettres qui ne produisent pas de son dans leur nom et passer moins de temps sur les premières lettres de l'ordre alphabétique si elles sont connues des enfants (McBride-Chang, 1999). Pour sa part, l'Observatoire national de la lecture (Morais et Robillart, 1998) suggère d'utiliser le fait que dans les VC, comme le F ou le S, le phonème peut se prononcer de manière isolée.

Suite à la lecture des auteurs qui se sont intéressés à l'étude des lettres, nous avons retenu plusieurs éléments que nous résumons ainsi :

- Il y a des lettres qui sont mieux apprises, peu importe l'âge des enfants.
- Les lettres capitales se reconnaissent mieux et s'écrivent plus facilement.
- Le O est la lettre qui se reconnaît le plus aisément.
- C'est en début de mot que le A est le mieux reconnu. Il est aussi plus facile pour l'enfant de trouver des mots qui commencent par A.

- Le i s'avère plus facile à écrire.
- Le Z est difficile à écrire, le D à reconnaître et à identifier, le son du Q est très difficile.
- La connaissance des lettres à plusieurs valeurs, comme le C est plus difficile à retenir et conceptualiser (Ecalte et Magnan, 2002)
- Le phonème en position initiale dans le nom de la lettre est mieux retenu qu'en position finale (Treiman et Tincoff, 1997).
- En général, les CV sont plus faciles à apprendre que les VC (Treiman *et al.*, 1994).
- Les voyelles sont mieux retenues que les consonnes.
- La première lettre du prénom est souvent la première lettre apprise.
- La majorité des consonnes ne sont pas prononçables sans voyelle (Gombert *et al.*, 2000).

2.3.3 Bilan du principe alphabétique

Nous avons vu, que la compréhension du principe alphabétique mène à l'apprentissage des correspondances grapho-phonétiques et que la maîtrise de ces correspondances facilite le décodage des mots. Nous avons aussi soulevé que les unités qui composent les correspondances, soit les graphèmes et les phonèmes, sont difficiles à apprendre et à conceptualiser pour un jeune enfant et que cet apprentissage nécessite un minimum de conscience phonologique et une bonne connaissance des lettres.

Les habiletés métaphonologiques se développent graduellement à partir d'un enseignement explicite et la connaissance des lettres implique de reconnaître leurs caractéristiques et leurs fonctions. De plus, l'association des habiletés métaphonologiques et de la connaissance des lettres aurait un impact considérable sur la réussite en lecture.

Comme fait précédemment, il nous semblait pertinent de présenter la synthèse des informations que nous avons évoquées dans les précédentes pages. Cette synthèse

qui se trouve à la figure 2, nous servira à répondre à notre seconde question de recherche.

Le principe alphabétique

- Les unités de base d'une écriture alphabétique sont les phonèmes et les graphèmes.
- La découverte du principe alphabétique est favorisée par un enseignement explicite et simultané des habiletés métaphonologiques et de la connaissance des lettres.
- Cet enseignement devrait s'accompagner d'activités d'écriture et d'activités sur les correspondances grapho-phonétiques, car ces activités se renforcent l'une et l'autre.

Les habiletés métaphonologiques

Penser en termes de structures linguistiques :

- Prendre conscience de la nature segmentale des mots. Jouer avec des segments plus ou moins larges pour créer d'autres mots.
- Faciliter l'apprentissage en respectant une progression :

1. Manipulation de segments plus larges que le phonème (la syllabe)

- Centrer l'attention sur les mots comprenant une structure similaire.

2. Manipulation de segments infrasyllabiques comme les attaques et les rimes

- Analyser les unités de la syllabe.
- Recomposer différents mots à l'aide des unités de la syllabe.

3. Manipulation des phonèmes

Centrer l'attention sur les phonèmes :

- Les voyelles.
- Les consonnes dont le nom est composé de « VC » comme le R, S, F (en étirant ou en isolant le son à la fin de leur nom : ex : ÉFFF)
- Les consonnes occlusives (accompagnées d'une voyelle).

Considérer la position des segments et la structure des mots :

Prendre en considération la position des segments dans le mot :

- Les syllabes en position initiale, position interne et finale.
- Les phonèmes, s'ils sont en attaque, en rime ou en coda.

Prendre en considération leur

La connaissance des lettres

Tenir compte du fait que certains enfants :

N'ont pas de représentations précises des lettres (ils peuvent considérer des gribouillis ou des chiffres comme des unités appartenant à un mot).

N'ont pas nécessairement conscience de l'ordre des éléments ou de la séquence grapho-phonétique.

Tenir compte du fait que les lettres :

Ont des caractéristiques particulières qui font en sorte qu'elles s'apprennent plus ou moins facilement et qu'elles nécessitent parfois un enseignement plus poussé.

L'identification de certaines consonnes demande à l'enfant un haut niveau de conscience phonologique.

Tenir compte du fait que les connaissances acquises servent à la construction de connaissances en cours

Pour la plupart des enfants le nom des lettres est connu avant la forme et le son qu'elles produisent. Ils se servent de cette connaissance pour développer les connaissances en cours. Cette caractéristique de l'apprentissage peut causer certaines confusions et nécessite un accompagnement (les enfants confondent nom et son des lettres).

Tenir compte du fait que cet apprentissage est partiel :

Cette connaissance ne se développe pas de façon mécanique, égale et routinière en suivant un ordre déterminé, à savoir l'ordre alphabétique. Son développement suit plutôt une gradation accumulative en fonction des connaissances antérieures et des caractéristiques particulières de chaque lettre.

Savoir que la connaissance des lettres implique :

Trois éléments (nom, son, forme), que l'apprentissage de chacun de ces éléments requière des habiletés différentes, que l'apprentissage de chacun renforce l'autre et que cet apprentissage doit être accompagné d'une sensibilisation de la nature fonctionnelle des lettres et de leur identité.

Le nom des lettres

- Sert à conceptualiser le caractère segmental des mots.
- Sert à conceptualiser l'individualité des lettres en tant que symbole ou

<p><i>structure :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Les syllabes composées de V, CV, CCV, CVC, CCVC, -Les syllabes sont mieux reconnues au début qu'à la fin d'un mot. Elles s'identifient mieux à la fin d'un mot qu'au centre d'un mot. <p>Les phonèmes se trouvant au début et à la fin d'un mot s'identifient mieux qu'au centre d'un mot (au début, plus facile qu'à la fin).</p> <p>Un phonème en fin de mot est plus facile à reconnaître qu'une syllabe au milieu d'un mot comportant trois syllabes.</p> <p>Les consonnes placées en fin de syllabe sont plus difficiles à identifier qu'en début de syllabe.</p> <p>En début de scolarisation, il est préférable d'utiliser des mots à structures simples : CV/CV Utilisation, par la suite, de mots à structures plus complexes : CV/CCV (patron) ou CVC/CV (carton).</p> <p>Tenir compte de la nature du lexique</p> <p>La nature des mots, leur familiarité ou leur régularité orthographique. Les prénoms d'enfants sont souvent très courants. Lors de certains thèmes, choisir les mots aux orthographes facilitant la reconnaissance des unités linguistiques. Les mots devraient être orthographiquement proches de ceux que les enfants connaissent déjà.</p> <p>Tenir compte de la nature des opérations intellectuelles mobilisées</p> <p>Avoir conscience lorsque l'on compare des structures orthographiques semblables que l'enfant doit pouvoir : segmenter, fusionner, inverser, catégoriser, trier et classer.</p>	<p>outil (une lettre a différentes fonctions).</p> <ul style="list-style-type: none"> -Connaître le nom des lettres facilite la mémorisation de leur forme. De plus, cette connaissance sert de base à l'identification du son des lettres (cette connaissance se développe avec le soutien d'un adulte, car reconnaître le son de certaines consonnes nécessite d'avoir un minimum de conscience phonologique). <p>Le son des lettres</p> <ul style="list-style-type: none"> -Prendre conscience que le son s'entend dans la plupart des noms de lettres. -Les voyelles sont identifiées plus facilement. -Les consonnes occlusives, par exemple T, D, doivent être accompagnées d'une voyelle afin d'être identifiées. -Les consonnes R, N, M et L sont les plus difficiles à identifier à cause d'une plus grande confusion entre leur nom et leur son. (pour faciliter l'identification, isoler le son final à la fin du nom de celles-ci). <p>La forme des lettres</p> <ul style="list-style-type: none"> -Permet de distinguer les lettres. -Sensibilise au caractère segmental. -Les capitales s'identifient et s'écrivent plus facilement, elles sont mieux connues des jeunes enfants. <p>L'identité des lettres</p> <p>Prendre conscience de la fonction des lettres dans un mot, comme outil de lecture et d'écriture.</p> <p>Recommandation des spécialistes :</p> <p>Se servir de la tendance des enfants à utiliser le nom des lettres. Tenir compte de l'effet « ordre alphabétique » en n'accentuant pas l'enseignement sur les premières lettres de l'alphabet. Utiliser le fait que dans les consonnes, par exemple le R, S, F, le son final à la fin de leur nom peut se prononcer en l'isolant.</p> <p>D'après les observations :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Il y a des lettres qui sont mieux apprises que d'autres. -Les lettres capitales se reconnaissent et s'écrivent mieux. -Le O est la lettre qui se reconnaît plus aisément. -Le A est le mieux reconnu. Les mots commençant par A sont facilement reconnaissables. -Le i est facile à écrire. -Le Z pour sa part est difficile à écrire, le D et Q à reconnaître et identifier. -La connaissance des lettres à plusieurs valeurs, comme le C est plus difficile conceptualiser. -En général, les noms en CV sont plus faciles que les noms en VC. Les voyelles sont se retiennent mieux que les consonnes. -La première lettre du prénom est souvent la première lettre apprise et la plupart des consonnes occlusives ne sont pas prononçables sans voyelle.
---	---

Figure 2. Synthèse des notions abordées relativement à la découverte du principe alphabétique.

2.4 RÉSUMÉ

Le but de ce projet de recherche est de cerner les prescriptions adressées aux enseignants, à la lumière des conceptions identifiées par Fijalkow (2000) et de modèles didactiques reconnus, puis de vérifier si les ensembles didactiques approuvés sont cohérentes avec ces prescriptions. Nous souhaitons aussi examiner si les ensembles didactiques outillent suffisamment les enseignants pour aborder avec les élèves le principe alphabétique. Pour ce, nous avons formulé des questions et des objectifs de recherche. Tous les éléments présentés dans ce chapitre serviront à répondre à ces objectifs.

Dans le but de répondre aux objectifs de recherche, nous avons décrit les conceptions de la lecture en psychologie cognitive proposées par Jacques Fijalkow que nous avons, par la suite, liées aux modèles contemporains de l'enseignement apprentissage de la lecture, à partir de leurs caractéristiques communes. Cet exercice nous a permis d'organiser l'information pertinente et de l'enrichir.

En effet, considérées seules, les conceptions s'avéraient insuffisantes pour bien cerner le contenu du programme. Nous avons besoin de modèles qui représentaient des idées en cours et qui pouvaient influencer les rédacteurs de programmes. Pour décrire ces modèles, nous nous sommes basé sur des auteurs représentatifs. De plus, le fait d'associer les modèles à trois grandes conceptions nous permettait déjà d'organiser l'information dans la perspective d'obtenir des catégories d'analyse pour cerner les conceptions sous-jacentes au programme.

Afin de scruter les ensembles didactiques, pour vérifier s'ils outillent convenablement les enseignants, nous avons besoin de formuler des questions. Les aspects examinés à la section traitant du principe alphabétique serviront à cette tâche.

Dans le chapitre suivant, nous décrirons en détail les méthodes qui seront employées pour l'examen des prescriptions ministérielles et des ensembles didactiques approuvés que nous retenons pour cette étude.

CHAPITRE 3

La méthodologie

Ce projet vise d'une part à dégager les conceptions et les modèles didactiques sur lesquels s'appuient les prescriptions ministérielles adressées aux enseignants de première année en regard de la lecture, et d'autre part à dégager les conceptions et les modèles didactiques sur lesquels s'appuie le matériel proposé aux enseignants. Nous souhaitons ainsi voir dans quelle mesure ces prescriptions et le matériel outillent ces enseignants et si les ensembles didactiques sont cohérents avec les prescriptions adressées.

Au premier chapitre, nous avons relevé que des spécialistes (Pierre, 2003b ; Sprenger-Charolles, 2005) constatent une présence prédominante des stratégies de compréhension dans l'enseignement prodigué en début de scolarité au détriment des stratégies de décodage. Ce constat fait par Pierre et Sprenger-Charolles irait à l'encontre d'un relatif consensus autour de l'importance d'établir tôt dans l'apprentissage de la lecture un équilibre entre la compréhension et le décodage.

De plus, selon le collectif de Gombert *et al.* (2000), les ouvrages français publiés pour les enseignants du C.P. abordent davantage les composantes du lire-écrire relatives à la compréhension et à la culture au détriment des composantes liées au code alphabétique. D'ailleurs, si l'on se fie à certains spécialistes américains, les enseignants qui ont vécu la vague « whole-language » sont moins outillés pour

appréhender les notions métalinguistiques spécifiques aux stratégies de décodage (Lieberman et Shankweiler, 1989 ; Rayner et *al.*, 2001).

Or, l'importance accordée aux stratégies de décodage et de compréhension serait liée aux conceptions et aux modèles didactiques auxquels les intervenants adhèrent. Selon le chercheur Jacques Fijalkow (2000), une conception fonctionnaliste accorde plus d'importance au décodage du contenu. Une conception génétique-constructiviste s'attarde davantage à la construction des concepts par l'enfant (la structuration de ses représentations) et au développement de sa compréhension. Pour sa part, une conception socioconstructiviste accorde autant d'importance au contenu, à l'activité de l'enfant et au contexte dans lequel se fait l'apprentissage.

Ce chapitre est consacré à la méthodologie employée pour ce projet de recherche. Dans un premier temps, nous présenterons la méthode et la démarche d'analyse en décrivant la méthodologie générale utilisée pour l'analyse de contenu du programme ainsi que des ensembles didactiques. Dans un deuxième temps, nous reprendrons en détail les méthodes d'analyse et décrirons comment elles s'appliquent à notre projet.

3.1 LA MÉTHODE ET LA DÉMARCHE D'ANALYSE

Cette recherche, selon les termes de Karsenti et Savoie-Zajc (2004), est qualitative/interprétative. Elle vise à mieux comprendre les prescriptions et les outils proposés aux enseignants de première année. Elle tient compte, comme l'expliquent les auteurs « des apprentissages du chercheur à propos du sens qui prend forme pendant la recherche » (p.125). De plus, elle tient compte du fait que « le principal outil méthodologique demeure le chercheur lui-même à toutes les étapes de la recherche » (p.127). En effet, il s'agit dans notre cas de mieux comprendre les

orientations du programme et des ensembles didactiques. Cette compréhension, bien que construite à partir d'un cadre théorique et d'une méthodologie connue, est le fruit d'une analyse teintée par nos propres expériences.

Afin de répondre aux objectifs de recherche soit : déterminer les conceptions et les modèles didactiques sur lesquels s'appuient le Programme de formation de l'école québécoise et le matériel, s'il y a cohérence entre le matériel et le programme de formation et si les enseignants sont suffisamment outillés, nous opterons pour une analyse de contenu du programme qui se réalisera en deux phases. Puis, à l'aide d'une grille, nous analyserons un échantillon du matériel appartenant à trois ensembles didactiques approuvés.

Méthodologie générale de l'analyse de contenu pour le programme de formation

Pour réaliser les deux phases d'analyse du Programme de formation de l'école québécoise, nous nous appuierons sur les quatre étapes présentées par Robert et Bouillaguet (1997) ainsi que sur les types de catégorisations suggérés par L'Écuyer (1988). Précisons que la description des étapes d'une analyse de contenu fait par ces auteurs convenait à notre étude, notamment par son caractère général à la différence d'autres démarches qui s'appliquent plus spécifiquement à certains corpus (ex. Bardin, 1977).

La méthodologie d'une analyse de contenu, telle que décrite par Robert et Bouillaguet (1997) se fait en quatre moments ou en quatre étapes : pré-analyse, catégorisation, codage et comptage des unités ainsi que l'interprétation des résultats. Lors de la première, nommée *pré-analyse*, le chercheur détermine son corpus. Dans notre cas, il s'agira de déterminer dans le Programme de formation de l'école québécoise les contenus qui traitent du français comme langue d'enseignement et, plus spécifiquement, de la lecture. Après avoir délimité le corpus, le chercheur peut

avoir à distinguer deux types de textes, à savoir le texte pertinent et les documents-supports. Le texte pertinent est la partie du corpus qui correspond directement aux objectifs et aux questions de recherche. Les documents-supports sont les textes résiduels, en d'autres mots, les textes qui ne sont pas sélectionnés pour appartenir au texte pertinent.

La deuxième étape, nommée *catégorisation*, permet de dégager une signification au texte en présentant celui-ci sous une autre forme. Cette nouvelle forme ou nouvelle organisation du texte s'effectue par un enregistrement des unités de celui-ci en thèmes. Le chercheur peut à partir de ces thèmes élaborer une « grille de catégories » ou une « grille d'analyse ». Les catégories de la grille doivent répondre à quatre qualités fondamentales. Elles doivent être :

1. Pertinentes : c'est-à-dire se rapporter directement aux questions, aux objectifs et au cadre théorique de la recherche.
2. Exhaustives : inclure tout le corpus.
3. Exclusives : les unités à classer ne doivent pas pouvoir appartenir à plusieurs catégories.
4. Objectives : le chercheur doit pouvoir justifier la classification des unités dans les catégories.

Lors de la troisième étape, nommée *codage et comptage des unités*, le chercheur doit délimiter le texte en unités de découpage. Ces unités peuvent prendre plusieurs formes, comme des images, des mots ou des énoncés. Elles sont catégorisées à partir de la grille d'analyse élaborée à l'étape précédente. La quatrième étape se nomme *l'interprétation des résultats*. À cette étape, le chercheur interprète de façon objective, à partir de son cadre théorique, les éléments qui sont mis à jour suite à leur catégorisation. En d'autres termes, il s'agit, comme l'écrivent Robert et Bouillaguet (1997) « de justifier la validité de ce qu'on avance à propos de l'objet étudié en administrant la preuve » (p.33).

Méthodologie de l'analyse de contenu des ensembles didactiques

À la suite de l'analyse de contenu du Programme de formation de l'école québécoise, nous entreprendrons l'analyse de contenu des ensembles didactiques approuvés à partir d'un échantillon du matériel appartenant à trois ensembles. Pour y arriver, nous utiliserons une grille d'analyse comprenant plusieurs questions réparties en trois sections. Chaque section servira à répondre à un objectif de la recherche. La première permettra de déterminer sur quels conceptions et modèles s'appuient les ensembles didactiques, la deuxième verra si les ensembles sont cohérents avec le programme de formation et la troisième vérifiera dans quelle mesure les ensembles outillent adéquatement les enseignants.

Les sections suivantes permettront d'explicitier la méthode et la démarche d'analyse que nous venons de présenter.

3.2 L'ANALYSE DU PROGRAMME DE FORMATION

Dans ce qui suit, nous reprenons en détail les étapes de l'analyse de contenu telles que définies plus haut à partir de Robert et Bouillaguet (1997). Nous décrirons comment la méthode proposée par ces auteurs s'applique à notre projet de recherche. Nous verrons dans un premier temps la *pré-analyse*, dans un deuxième temps la *catégorisation* de la première et de la seconde phase d'analyse de contenu du programme, dans un troisième temps le *codage des unités* et dans un quatrième temps, *l'interprétation des résultats*.

3.2.1 La pré-analyse

Lors de cette pré-analyse, nous déterminerons le corpus à analyser. À cette fin, le contenu du point 5.1 du Programme de formation de l'école québécoise (M.E.Q, 2001) « Français langue d'enseignement », (p.70 à 95), au chapitre 5 du PFEQ¹⁰ est tout désigné. Cette partie 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.

Ce corpus sera considéré comme *manifeste* (L'Écuyer, 1988, p.51). Pour L'Écuyer, l'analyse d'un contenu manifeste signifie que le chercheur catégorise le texte tel qu'il est écrit. Il ne considérera pas que le texte puisse contenir un sens caché ou voilé. En d'autres mots, le chercheur ne tient pas compte de ce qui est écrit entre les lignes.

Nous établirons, à partir de notre corpus, qui est le point 5.1 du chapitre 5 du Programme de formation de l'école québécoise, ce qui correspond directement à nos questions et objectifs de recherche. Nous subdiviserons donc celui-ci en deux grandes parties, à savoir le texte pertinent qui correspond directement aux questions et aux objectifs de recherche et les « documents-supports », qui selon Robert et Bouillaguet (1997), correspondent au reste du corpus.

¹⁰ Programme de formation de l'école québécoise (version approuvée) pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, déposé en 2001

Pour cette recherche, les deux types de textes seront utilisés bien que nous pourrions simplement nous fier au seul texte pertinent pour répondre aux questions et aux objectifs de recherche. En fait, tenir compte des documents-soutiens nous permettra de considérer tous les aspects qui sont, de près ou de loin, liés à la lecture. Par exemple, « écrire des textes variés » fait partie des « documents-soutiens », car il ne s'agit pas « directement » de lecture. Toutefois, l'écriture fait partie intégrante des composantes de l'apprentissage de la lecture selon des chercheurs comme Chauveau (2007), Goigoux et Cèbe (2006).

D'ailleurs, l'appartenance des savoirs essentiels du premier cycle, sera difficile à déterminer, étant donné le caractère interdépendant des quatre compétences du programme. En effet, dans cette section du programme (p.88 à 90), tous les savoirs essentiels sont énumérés en bloc sans aucune distinction. Or, nous ne pouvons pas savoir s'ils appartiennent à l'oral, à la lecture ou à l'écriture. Nous les incluons donc dans le texte pertinent.

Les sections du programme de formation qui correspondront au texte pertinent à analyser sont donc :

- Lire des textes variés : sens de la compétence, composantes de la compétence, critères d'évaluation et attentes de fin de cycle (premier cycle), p.74-75.
- Savoirs essentiels (ce qui concerne le premier cycle : 1-2-3) : connaissances liées aux textes, connaissances liées à la phrase, p.88 à 90.
- Stratégies de lecture (ce qui concerne le premier cycle : 1-2-3) : 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

Les sections qui composeront les « documents-soutiens » sont :

- Tous les éléments de la première partie concernant le deuxième et le troisième cycle.
- Présentation de la discipline, p.72-73.
- Écrire des textes variés : sens de la compétence, composantes de la compétence, critères d'évaluation et attentes de fin de cycle, p.76 à 79.
- Communiquer oralement : sens de la compétence, composantes de la compétence, critères d'évaluation et attentes de fin de cycle, p.80 à 83.

- 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 médiatiques, expériences culturelles, p.86-87.
- Stratégies d'écriture : de planification, de mise en texte, de révision, de correction, d'évaluation de sa démarche, p.92.
- Stratégies de communication orale : d'exploration, de partage, d'écoute, d'évaluation, p.93.
- Stratégies liées à l'appréciation des œuvres littéraires, stratégies liées à la gestion et à la communication de l'information, p.94.
- Technique, p.95
- Suggestions pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, p.95.
- Présentation du chapitre 5 : domaine des langues, p.70.

3.2.2 La catégorisation

La catégorisation sera présentée en deux temps, suivant les deux phases d'analyse du programme de formation. Nous verrons la grille qui servira à la catégorisation du texte pertinent lors de la première phase, ainsi que le type de catégories qui composera cette grille. Par la suite, nous verrons les types de catégories utilisés lors de la deuxième phase d'analyse et l'ajout des unités appartenant aux documents-suppôts.

3.2.2.1 Première phase d'analyse de contenu du programme de formation

Afin d'avoir une idée d'ensemble des conceptions et des modèles sur lesquels s'appuie le Programme de formation de l'école québécoise au sujet de l'acte de lire et de son apprentissage, nous réaliserons une grille d'analyse. Cette grille conçue selon un modèle de catégorisation fermé nous permettra de classer des unités du texte pertinent dans l'idée de les lier d'une part aux conceptions et modèles didactiques et, d'autre part à une caractéristique spécifique de ces derniers (catégories prédéterminées). Cette grille devrait nous permettre d'identifier une tendance générale quant aux conceptions et modèles adoptés par le programme de formation.

Unités du texte pertinent (énoncés)	Conceptions et modèles	Catégories prédéterminées

Figure 3. Canevas de la grille d'analyse de la première phase d'analyse de contenu du programme de formation

Ce modèle de catégorisation dit « fermé », selon les termes de L'Écuyer (1988), nous permettra d'assurer la pertinence des catégories et de vérifier le degré avec lequel elles se retrouvent dans le texte à analyser. La représentation des différentes catégories issues de cette première phase donnera lieu à une analyse quantitative.

Lors de cette catégorisation, nous prendrons toutes les unités du texte pertinent et nous sélectionnerons celles qui peuvent correspondre à une conception ou à un modèle. Les unités sélectionnées seront inscrites dans la première colonne de la grille. Dans la deuxième colonne, nous identifierons à l'aide d'une lettre la conception et le modèle auxquels l'unité correspond. Puis, dans la troisième colonne, nous déterminerons à quelle catégorie (ou caractéristique de la conception ou du modèle) elle est associée.

Les catégories prédéterminées

Les catégories prédéterminées sont, comme le décrit L'Écuyer (1988), « généralement le fruit de lectures, comme le modèle de personnalité, le modèle d'attitudes, etc., dont il s'agit de vérifier la présence ou l'absence dans le matériel recueilli » (p.58). Dans notre cas, elles sont formées à partir des notions décrites dans la première partie du cadre théorique (cf. 2.2), à savoir les caractéristiques des trois

conceptions de la psychologie cognitive sur la lecture-écriture proposées par Jacques Fijalkow (2000), auxquelles nous avons lié les principaux modèles didactiques. Une synthèse de ces conceptions et modèles est présentée à la figure 1 (cf. 2.2.4).

À partir de cette synthèse (figure 1), nous avons élaboré les catégories prédéterminées. Elles sont présentées à la figure 4. Ces catégories, pour chaque conception et modèle, sont soulignées. Ce sont ces catégories qui formeront la troisième colonne de la grille qui nous servira pour la première phase d'analyse du programme de formation.

CONCEPTION FONCTIONNALISTE	CONCEPTION GÉNÉTIQUE- CONSTRUCTIVISTE	CONCEPTION SOCIOCONSTRUCTIVISTE
A : MODÈLE À TENDANCE BOTTOM-UP	B : MODÈLE TOP-DOWN	E : MODÈLE INTÉGRÉ
<u>Distinction entre lecture et compréhension générale</u> De la maîtrise du code à une lecture orthographique menant à la compréhension du texte.	<u>Aucune distinction entre lire et comprendre</u>	<u>Mobilisation simultanée de plusieurs processus</u>
<u>Utilisation de deux types de textes</u> <ul style="list-style-type: none"> • L'un facilitant la maîtrise du décodage. • L'autre développant les stratégies de compréhension. 	<u>Lire est une recherche de sens, une activité de communication</u> <u>Lire est une devinette linguistique</u> La lecture doit procéder par anticipation, elle doit partir d'un texte, d'un contexte, d'un tout vers ses parties, par prédiction et validation d'indices. <u>Les mots sont les plus petites unités de compréhension</u> Reconnaissance de la forme globale des mots	<u>Interaction entre plusieurs dimensions</u> <u>Processus de communication et d'interprétation</u>
	C : MODÈLE CONSTRUCTIVISTE	F : APPROCHE PRIVILÉGIANT LES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION EN DÉBUT D'APPRENTISSAGE
	<u>Phases « générales » du développement des concepts</u> <ul style="list-style-type: none"> • Présyllabique • Syllabique • Alphabétique 	<u>Partir des unités de sens « comme les mots »</u> À des fins d'analyses et de synthèses
	D : MODÈLE DÉVELOPPEMENTAL	<u>La maîtrise du décodage n'est pas la base ou l'étape première du savoir lire</u>
	<u>Phases de développement de la reconnaissance des mots</u> <ul style="list-style-type: none"> • Logographique • Alphabétique • Orthographique 	<u>Utilisation graduelle des correspondances grapho-phonétiques en contexte signifiant</u>
		G : APPROCHE PRIVILÉGIANT AUTANT LES STRATÉGIES DE DÉCODAGE QUE DE COMPRÉHENSION EN DÉBUT D'APPRENTISSAGE
		<u>Le principe alphabétique et sa découverte</u> Reconnaître et manipuler les structures infralexicales. Association de productions sonores aux productions écrites. Développer des habiletés métaphonologiques. Développer la connaissance des lettres.
		<u>Développement de la reconnaissance orthographique des mots et mémorisation de leur forme écrite (des lettres qui composent le mot)</u>

Figure 4. Les catégories prédéterminées de la grille d'analyse.

Nous remarquons qu'à l'intérieur de la conception socioconstructiviste (modèle **intégré**), deux approches se distinguent, l'une qui privilégie les stratégies de compréhension pour débiter la scolarité et l'autre qui accorde autant d'importance

aux stratégies de décodage que de compréhension. Nous pouvons donc retrouver des éléments appartenant à une conception fonctionnaliste (au modèle à tendance Bottom-up) et au modèle Top-down compris dans une conception génétique-constructiviste. Cette particularité des modèles de la conception socioconstructiviste (modèles intégrés, centrés plus ou moins sur les stratégies de compréhension en début de scolarité) peut nuire à la qualité d'exclusivité des catégories. Nous avons donc ciblé les éléments qui caractérisaient le plus chaque modèle. On retrouve donc davantage, dans les catégories du modèle intégré privilégiant les stratégies de décodage et de compréhension (G), les notions relatives à la découverte du principe alphabétique et au développement d'une lecture orthographique puisque, dans la conception privilégiant la compréhension (F), ces notions sont abordées plus tard dans l'année scolaire.

Il est possible, que cette volonté du respect d'exclusivité des catégories puisse compromettre un équilibre entre le nombre de catégories pour chaque colonne représentée par les conceptions et les modèles. Ainsi, nous retrouvons dans la figure 4 plus d'éléments appartenant à une conception génétique-constructiviste et socioconstructiviste qu'à une conception fonctionnaliste. Il est alors probable de voir, après analyse, moins d'unités classées chez les fonctionnalistes.

Structure de la grille d'analyse

Lors de cette première catégorisation, seules les unités du texte pertinent qui correspondent aux catégories prédéterminées (figure 2) sont sélectionnées. Dans le point suivant, qui traite du codage des unités, nous décrirons comment les unités du texte seront découpées pour être catégorisées dans la grille d'analyse.

Afin de faciliter la lecture de la grille d'analyse, nous identifierons, à l'aide de lettres, les différentes conceptions et les différents modèles didactiques. La légende ci-dessous accompagnera, à cette fin, la grille d'analyse.

- A : Fonctionnaliste : MODÈLE À TENDANCE BOTTOM-UP
- B : Génétique-constructiviste : MODÈLE TOP-DOWN
- C : Génétique-constructiviste : Constructiviste : MODÈLE CONSTRUCTIVISTE
- D : Génétique-constructiviste : Génétique : MODÈLE DÉVELOPPEMENTAL
- E : Socioconstructiviste : LIRE ET COMPRENDRE : MODÈLE INTÉGRÉ
- F : Socioconstructiviste : MODÈLE INTÉGRÉ : PRIVILÉGIANT LES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION EN DÉBUT D'APPRENTISSAGE
- G : Socioconstructiviste : MODÈLE INTÉGRÉ : PRIVILÉGIANT AUTANT LES STRATÉGIES DE DÉCODAGE QUE DE COMPRÉHENSION EN DÉBUT D'APPRENTISSAGE

Les catégories, telles que mentionné plus haut, correspondent aux caractéristiques des conceptions et modèles didactiques décrits dans le cadre théorique (cf. 2.1 et 2.2).

3.2.2.2 Deuxième phase de l'analyse de contenu du programme de formation

La première phase d'analyse de contenu, nous permettra, à partir de notre grille, d'identifier une tendance générale relativement aux conceptions et aux modèles didactiques adoptés par le Programme de formation de l'école québécois. Cette première phase vise à vérifier dans quelle mesure les catégories se retrouvent dans le texte pertinent à analyser. Il est donc possible qu'un bon nombre d'unités ne puissent être classées.

Dans ce cas, pour respecter l'exhaustivité du texte pertinent, nous opterons lors de la deuxième phase d'analyse pour un modèle de catégorisation *mixte* tel que décrit par L'Écuyer (1988 ; p.57). Ce modèle de catégorisation mixte, ne figure pas dans la méthodologie générale d'une analyse de contenu telle que décrite par Robert

et Bouillaguet (1997). Toutefois, nous l'emploierons, car il nous permettra de classer toutes les unités du texte pertinent qui n'ont pas été catégorisées lors de la première phase.

Selon ce modèle, certaines catégories sont préexistantes. À ces catégories préexistantes, d'autres catégories dites ouvertes, induites par le reste du texte, peuvent venir modifier les catégories préexistantes ou être ajoutées à ces catégories. Dans notre cas, les catégories dites « ouvertes » ne viendront pas modifier les catégories préexistantes, elles s'ajouteront plutôt à celles-ci. Les catégories préexistantes, selon les termes de L'Écuyer (1988), sont les catégories prédéterminées qui ont servi à réaliser la grille d'analyse de la première phase d'analyse de contenu. Dans notre cas, ce sont les catégories qui apparaissent à la figure 3.

Les savoirs essentiels liés à la connaissance des textes et des phrases, dans le programme de formation, seront difficiles à catégoriser, étant donné, comme il est fait mention plus haut, le caractère interdépendant des quatre compétences du programme et le fait que ces savoirs sont présentés en bloc sans qu'on précise ce qui se rapporte à la lecture, à l'oral et à l'écriture. Or, bien que certains de ces savoirs pourront être classés dans une catégorie prédéterminée, plusieurs d'entre eux ne pourront appartenir à aucune de ces catégories. Nous créerons donc une catégorie ouverte nommée « savoirs essentiels ». Dans cette catégorie, nous classerons les savoirs essentiels qui ne peuvent être classés dans une catégorie prédéterminée.

L'ajout des unités appartenant aux documents-supports

Bien que cette étude s'intéresse particulièrement aux conceptions et aux modèles didactiques adoptés par le programmes de formation primaire québécois et par conséquent, au texte pertinent se rapportant spécifiquement à la compétence lire des textes variés, nous allons, dans le but d'enrichir l'analyse, tenir compte des

documents-supports. Ces documents-supports contiennent les textes correspondant au domaine des langues, qui eux regroupent l'ensemble des compétences, dont la lecture, l'écriture, la communication orale et l'appréciation des œuvres littéraires. De plus, ils contiennent la présentation du chapitre 5 du domaine des langues, les énoncés du deuxième et troisième cycle de la compétence lire des textes variés, des savoirs essentiels et d'autres textes appartenant aux repères culturels et aux techniques.

Afin de différencier l'appartenance de ces unités au texte pertinent ou aux documents-supports, nous utiliserons le sigle DS lorsqu'elles correspondront aux documents-supports. Ce sigle DS sera suivi de la section du programme à laquelle l'unité appartient. Pour leur part, les unités correspondant au texte pertinent, appartenant spécifiquement à la lecture, seront écrites en italique et leur numérotation, en caractère gras.

3.2.3 Le codage des unités

Un texte à catégoriser, doit être découpé en unités. Ces unités peuvent prendre plusieurs formes. Dans notre cas, les unités du texte prendront la forme d'énoncés, l'énoncé étant défini comme un segment du texte qui a, comme l'écrit L'Écuyer (1988) « un sens complet en lui-même » (p.55).

Par exemple, nous lisons à la page 74 du programme de formation :

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

Cet énoncé exprime une idée, il a un sens complet en lui-même. Celui-ci sera donc classé dans une catégorie. Dans certains cas, il est possible, pour que le sens soit

complètement exprimé, qu'un énoncé soit formé de deux phrases. C'est le cas de l'énoncé suivant 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. »

Il est aussi possible, qu'une même phrase soit découpée en deux différents énoncés, car elle exprime deux idées distinctes. Dans le cas de la phrase suivante, il conviendra d'y voir deux énoncés.

« 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. »

Les énoncés du texte pertinent seront numérotés de 1 à 80. La page du programme de formation, à laquelle ils font référence, sera écrite à la fin de ceux-ci. Dans certains cas, lorsqu'un énoncé appartient spécifiquement à une section du programme, nous écrirons la section à laquelle il appartient au début de celui-ci :

« Composantes de la compétence : Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture ».

« Attentes de fin de cycle : 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 ».

« Savoirs essentiels : Connaissances liées à la phrase : Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte. Vocabulaire visuel constitué de mots fréquents et utiles ».

En ce qui concerne les énoncés des documents-soutiens, ils seront notés de 1 à 402. Lorsqu'ils seront catégorisés, les lettres DS (pour documents-soutiens) suivront leur numérotation. Ces lettres nous permettront de les distinguer des énoncés du texte pertinent.

La liste des énoncés se trouve à l'Annexe 2.

3.2.4 L'interprétation des résultats

L'analyse du programme de formation, comme nous l'avons déjà mentionné, s'effectuera en deux phases. Lors de la première, nous classerons des énoncés du texte pertinent dans une grille qui nous permettra de les lier à des catégories prédéterminées, catégories conçues à partir des notions vues dans le cadre théorique. Cette première classification nous permettra d'identifier de façon générale les conceptions et les modèles didactiques qui sous-tendent le programme de formation. Elle donnera un portrait relativement sommaire, essentiellement quantitatif, de la représentation des différentes catégories. Lors de la deuxième phase, nous reprendrons cette classification du texte pertinent, puis nous commenterons et justifierons cette classification à partir de notre cadre théorique. Cette justification nous permettra d'enrichir la première interprétation plus quantitative des résultats.

Étant donné que certains énoncés du texte ne pourront être classés dans les catégories prédéterminées, ils seront traités par l'ajout de catégories ouvertes. L'Écuyer (1988) définit de « mixte » cette nouvelle catégorisation. Cette catégorisation mixte, qui sera aussi justifiée et commentée, nous permettra de tenir compte de tout le texte pertinent, afin d'assurer l'exhaustivité de l'analyse. De plus, nous ajouterons à la catégorisation mixte certains énoncés des « documents-supports ».

Cette deuxième phase d'analyse est le cœur de notre analyse du programme de formation. Elle sera suivie d'une synthèse des justifications et des commentaires

réalisés lors de la première et de la deuxième phase d'analyse de contenu du programme de formation.

3.3 L'ANALYSE DES ENSEMBLES DIDACTIQUES

Dans le but d'identifier les conceptions et les modèles didactiques sur lesquels s'appuient les ensembles didactiques approuvés, de déterminer s'ils sont cohérents avec le programme de formation et de voir dans quelle mesure ils outillent les enseignants, nous analyserons à l'aide d'une grille un échantillon du matériel tiré de trois ensembles didactiques approuvés par le M.E.Q pour le Programme de formation de l'école québécoise 2001.

Le matériel que nous avons sélectionné pour l'échantillon fait partie des trois ensembles didactiques approuvés qui sont présentés dans la figure suivante. Il est à noter que ces ensembles didactiques ont été choisis principalement en raison leur accessibilité ; il s'agit néanmoins de matériel très couramment utilisé dans les classes.

Astuce et compagnie, français 1 ^{er} cycle (2000)	Carrières, A., Dupont, C., Cormier, D. <u>Les Éditions CEC inc.</u> <i>Collection Astuce et compagnie</i> Certificat émis le 19 février 2002
Bravissimots, 1 ^{er} cycle du primaire (2001)	De Koninck, G., Gagnon, J., Miljours, É. <u>Éditions Grand Duc - HRW</u> <i>Collection Bravissimots</i> Certificat émis le 5 juin 2002
Les clés du savoir, français 1 ^{er} cycle (2002)	Charlebois, L. (dir.) <u>Guérin, éditeur ltée</u> <i>Collection Les clés du savoir</i> Certificat émis le 27 mai 2002

Figure 5. Les trois ensembles approuvés qui seront analysés.

À part les introductions de chaque guide d'enseignement et les notes pédagogiques complémentaires de *Bravissimots*, le matériel examiné se limite aux trois premiers mois de l'année scolaire. En outre, dans *Astuce et compagnie*, nous considérons les modules qui correspondent aux activités proposées pour septembre, octobre et novembre ainsi que les devoirs prévus pour ces mois de l'année. En ce qui concerne *Bravissimots*, les scénarios d'apprentissage de septembre à novembre correspondent aux douze premiers thèmes. Dans le cas de l'ensemble *Les clés du savoir*, ce sont les quatre premiers projets, en plus des activités prévues pour ces projets, qui sont retenus pour répondre aux objectifs de cette recherche. Le contenu du corpus en ce qui concerne le matériel est résumé à la figure 6.

Astuce et compagnie, français 1^{er} cycle (2000) :	Bravissimots, 1^{er} cycle du primaire (2001)	Les clés du savoir, français 1^{er} cycle (2002)
Guide d'enseignement : Introduction (p.3-71) -Module 1 -Module 2 -Module 3 Le guide en un coup d'œil (modules 1,2 et 3, p.1-82) Le cahier d'activités et devoirs (modules 1,2 et 3)	Le guide d'enseignement : Introduction (p.1-91) Notes pédagogiques complémentaires (p.1-63) Matériel reproductif (les thèmes de 1 à 12) Matériel reproductif complémentaire (p.1-98) Le manuel de l'élève, volume A (thèmes de 1 à 12) Le cahier d'activités (thèmes de 1 à 12, p.1-35)	Guide d'enseignement : Introduction -Projet 1 -Projet 2 -Projet 3 -Projet 4 Manuel de l'élève (p.1-98)

Figure 6. Le matériel retenu pour chaque ensemble didactique analysé.

Dans ce qui suit, nous verrons en détail la méthodologie utilisée pour l'analyse de cet échantillon.

3.3.1 Méthodologie d'analyse du matériel didactique

Afin de scruter le matériel compris dans les ensembles didactiques approuvés, dans le but de répondre aux objectifs de la recherche, nous avons opté pour une grille d'analyse qui se présente sous la forme de questions. Cette grille, présentée à la figure 7 comprend trois sections.

La première section vise à cerner les conceptions et les modèles didactiques que sous-entend chaque ensemble. Pour y répondre nous ferons particulièrement appel aux introductions de chaque guide d'enseignement. Puis, nous vérifierons à l'aide d'une deuxième question, si les conceptions et les modèles déclarés dans les introductions sont représentatifs des activités proposées à l'intérieur des projets, des thèmes et des modules.

La deuxième section comprendra des questions formulées à l'aide des résultats obtenus lors de l'analyse de contenu du programme de formation. Elles serviront à établir s'il y a cohérence entre le contenu du programme et chaque ensemble didactique. Nous pourrons ainsi examiner en quoi les prescriptions ministérielles et les ensembles didactiques approuvés sont semblables, en quoi ils se distinguent ou se complètent.

À la suite de l'analyse du programme de formation, des questions seront ajoutées. Ces questions nous permettront de répondre à des interrogations soulevées lors de cette analyse, à savoir ce que l'on entend par reconnaissance « instantanée » (les questions du point 2.5) et si les stratégies de compréhension sont favorisées en début d'apprentissage (la question du point 2.6). Nous présumons que les maisons d'édition bénéficient de détails et d'informations supplémentaires de la part des concepteurs de programme, afin de publier du matériel qui soit conforme aux prescriptions ministérielles.

Les questions de la troisième section du questionnaire serviront à voir dans quelle mesure le contenu des ensembles didactiques outille les enseignants. En outre, nous tenterons de répondre à la question spécifique de cette recherche, soit :

Dans le Programme de formation de l'école québécoise et dans les ensembles didactiques approuvés pour la première année du premier cycle, comment aborde-t-on avec les élèves, au début de l'apprentissage de la lecture, le principe alphabétique et sa découverte, ainsi que les habiletés métaphonologiques et la connaissance des lettres ?

Pour ce faire, nous nous servons des notions abordées dans la deuxième partie du cadre théorique (cf. 2.3) et qui sont résumées dans la figure 2 (cf. 2.3.3).

La grille qui servira à analyser les ensembles didactiques comprend deux colonnes. La première correspond aux sections décrites plus haut et la deuxième aux questions formulées dans le but de répondre aux objectifs de recherche. Cette grille est présentée à la figure suivante.

Section 1 Les conceptions et les modèles didactiques	1.1 Sur quels conceptions et modèles didactiques s'appuie cet ensemble approuvé d'après l'introduction de son guide d'enseignement ? 1.2 Les conceptions et les modèles didactique sur lesquels s'appuie cet ensemble, d'après l'introduction de son guide d'enseignement, représentent-ils les activités proposées dans le reste du matériel ?
Section 2 La cohérence entre le programme et le matériel didactique analysé	2.1 Au regard des échantillons, la lecture a-t-elle plusieurs fonctions et visées ? 2.2 Comment considère-t-on le rôle de l'enseignant et des élèves dans le développement des apprentissages ? 2.3 Les compétences sont-elles présentées comme étant interdépendantes, favorise-t-on l'interdisciplinarité ? 2.4 Que veut dire « lire efficacement » selon le contenu des échantillons ? 2.5 La reconnaissance ou l'identité « instantanée » des mots est-elle orthographique ou photographique ? 1. Ces mots servent-ils strictement à assurer la compréhension des textes ou servent-ils aussi, à l'aide d'analogies, à l'identification de nouveaux mots ? <ul style="list-style-type: none"> • Aborde-t-on les analogies ? • Fait-on des liens entre les deux types de reconnaissance (globale et grapho-phonétique) ? 2. Le terme « reconnaissance orthographique » est-il mentionné ? 3. Si oui, son concept est-il expliqué ? 2.6 Peut-on discerner une prédilection pour les stratégies de compréhension, dans les trois premiers mois de scolarité ?
Section 3 Le principe alphabétique et sa découverte : les habiletés métaphonologiques et la connaissance des lettres	<i>Le principe alphabétique et sa découverte</i> 3.1. Aborde-t-on la découverte du principe alphabétique ? 3.2. Si oui, comment amène-t-on les élèves à faire cette découverte ? 3.3. Les notions de graphèmes et de phonèmes sont-elles explicites ? <i>Les habiletés métaphonologiques</i> 3.4. Tient-on compte de la nature segmentale des mots : <ol style="list-style-type: none"> 1. En manipulant les segments plus larges, comme les syllabes ; 2. En manipulant les segments infrasyllabiques, comme les attaques et les rimes ; 3. En manipulant les phonèmes. 3.5. Considère-t-on la position des segments et la structure des

	<p>mots ?</p> <p>3.6. Tient-on compte de la nature du lexique ?</p> <p>3.7 Tient-on compte de la nature des opérations intellectuelles mobilisées ?</p> <p><i>La connaissance des lettres</i></p> <p>3.8. Enseigne-t-on les lettres ?</p> <p>3.9. S'assure-t-on qu'elles soient bien conceptualisées :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qu'elles ont un ordre déterminé dans un mot ? 2. Qu'elles représentent des sons ou des groupes de sons (phonèmes) qui sont produits lors d'une lecture, et non des chiffres ou des dessins ? 3. Qu'elles ont une identité ou une fonction, qu'elles servent d'outils pour lire et écrire (par exemple : le A change d'identité et de fonction s'il est associé à U, créant ainsi un AU) ? <p>3.10. Distingue-t-on le nom, le son et la forme des lettres ?</p> <p>3.11. Tient-on compte des connaissances antérieures et de la nature partielle de cette connaissance :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se sert-on du nom des lettres pour en reconnaître le son ? 2. Se sert-on des lettres majuscules et se sert-on de la première lettre du prénom des élèves ? 3. Est-on conscient de la nature partielle de cet apprentissage ? <p>3.12. Tient-on compte des caractéristiques particulières des lettres, comme du niveau de conscience phonologique, afin d'identifier le son des consonnes ?</p>
--	--

Figure 7. Grille d'analyse du matériel didactique

3.3.2 L'interprétation des résultats

À la suite des résultats qui se dégagent des réponses aux questions de la grille d'analyse, nous comparerons les différentes collections afin de cerner ce qu'elles ont en commun et en quoi elles se distinguent.

Le chapitre suivant est consacré à la présentation des résultats des analyses du programme et des collections retenues.

CHAPITRE 4

Résultats des analyses

Cette recherche a pour but d'examiner les prescriptions adressées aux enseignants de première année et les ensembles didactiques approuvés, afin de dégager sur quels conceptions et modèles s'appuient ces prescriptions et ces ensembles. Elle a aussi pour but de voir dans quelle mesure le matériel outille les enseignants et est cohérent avec les prescriptions ministérielles. Pour ce faire, nous avons mené une analyse de contenu en deux phases du chapitre 5 du Programme de formation de l'école québécoise, telle que décrite au chapitre précédent.

Une première phase d'analyse du texte pertinent, à partir de catégories prédéterminées, devrait nous permettre de dégager, de manière quantitative, sur quels conceptions et modèles didactiques s'appuient les prescriptions. Puis, une deuxième phase d'analyse plus poussée, élaborée à partir d'une catégorisation mixte, nous permettra d'enrichir les résultats des analyses produites lors de la première phase et de respecter les critères de qualité d'une analyse de contenu, tels que décrits par Robert et Bouillaguet (1997) et rappelés au chapitre précédent (cf. 3.1). À la suite de ces deux phases d'analyse du programme de formation, nous entreprendrons d'examiner un échantillon du matériel didactique à l'aide d'une grille d'analyse sous forme d'un questionnaire comprenant trois sections.

Nous débuterons ce chapitre par l'analyse du programme de formation. Cette analyse et ses résultats seront présentés en trois points. Le premier portera sur la

première phase de l'analyse et sur les commentaires qui font suite aux résultats de celle-ci. Le deuxième portera sur la deuxième phase de l'analyse du programme de formation, élaborée à partir de catégories mixtes. Ce point comprendra deux parties. L'une présentera les résultats de la catégorisation de certains énoncés du texte pertinent dans les catégories prédéterminées et l'autre présentera les résultats de la catégorisation des textes résiduels dans les catégories ouvertes. Le troisième point prendra la forme d'une synthèse des constats dégagés à la suite des deux phases d'analyse de contenu du programme de formation.

Nous terminerons ce chapitre par l'analyse des ensembles didactiques. Cette analyse sera présentée en quatre points. Le premier fera état des caractéristiques générales qui seront dégagées suite à l'analyse des ensembles didactiques. Le deuxième traitera de la cohérence entre le contenu des ensembles et le contenu du programme de formation. Le troisième examinera comment les ensembles abordent le principe alphabétique et le quatrième point présentera une synthèse des constats relevés.

4.1 L'ANALYSE DU PROGRAMME DE FORMATION

Dans les pages qui suivent, nous abordons les trois points qui composent les deux phases d'analyse de contenu du programme de formation. Dans le premier point, nous présentons la grille d'analyse permettant de lier certains énoncés du texte pertinent aux catégories prédéterminées. Un tableau suit, illustrant, de manière quantitative les constats faits à partir de cette grille.

Dans le deuxième point, nous présentons la catégorisation mixte des énoncés de l'ensemble du corpus. Chaque catégorisation des énoncés est suivie d'une brève interprétation. Lors de cette interprétation, nous commentons et justifions, à partir de

notre cadre théorique, le fait que ces énoncés appartiennent, selon nous, à ces catégories. Après quoi, nous résumons l'ensemble des commentaires et des justifications produits lors de la première et de la deuxième phase d'analyse de contenu du programme de formation.

4.1.1 Première phase de l'analyse de contenu du programme de formation

Cette première phase d'analyse est élaborée à partir de la grille présentée à la prochaine figure (figure 8). Cette grille est composée de trois colonnes. La première, contient les énoncés du texte pertinent qui correspondent à une catégorie prédéterminée. La deuxième colonne indique, à l'aide d'une lettre, la conception et le modèle auxquels appartiennent ces énoncés et la troisième contient les catégories prédéterminées. Il est à noter que chaque catégorie appartient à la conception et au modèle indiqués par la lettre qui se situe à sa gauche (figure 3, cf. 3.2.2.1). Dans certains cas, un commentaire (en italique) accompagne la catégorie. Une légende indique à quels conceptions et modèles fait référence chaque lettre.

Énoncés	Conceptions et modèles	Catégories
5. 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. (page 74)	B	Aucune distinction entre lire et comprendre
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. (page 74)	E	Processus de communication et d'interprétation
7. Dans cette optique, la construction de la compréhension est un processus actif et dynamique qui s'appuie, certes, sur la prise d'indices mais qui met aussi à profit les connaissances générales et les expériences acquises dans divers domaines. (page 74)	E	Interaction entre plusieurs dimensions
9. 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 oeuvres qu'il a lues, vues ou entendues. (page 74)	E	Interaction entre plusieurs dimensions
11. 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 oeuvre sa pensée créatrice et de tisser des liens entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il découvre en lisant. (page 74)	E	Interaction entre plusieurs dimensions
12. 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. (page 74)	E	Interaction entre plusieurs dimensions
13. Il découvre ainsi l'apport de la lecture à la connaissance de soi, des autres et de l'univers. (page 74)	E	Interaction entre plusieurs dimensions
15. 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. (page 74)	E	Interaction entre plusieurs dimensions
19. Au début du premier cycle, l'élève reconnaît généralement un certain nombre de mots et de logos présents dans son environnement immédiat. (page 74)	D	Étape de développement de la reconnaissance des mots
20. 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. (page 74)	E	Mobilisation simultanée de plusieurs processus <i>Distinction entre reconnaissance et compréhension. Par contre, à la lecture des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots, nous réalisons</i>

		<i>qu'elles sont surtout centrées sur les stratégies de compréhension.</i>
22. Composantes de la compétence : Réagir à une variété de textes lus. (page 75)	E	Processus de communication et d'interprétation
23. Composantes de la compétence : Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture (page 75)	E	Mobilisation simultanée de plusieurs processus
25. Composantes de la compétence : Construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences (page 75)	E	Interaction entre plusieurs dimensions
32. Attentes de fin de cycle : Il dégage la plupart des éléments d'information explicites contenus dans un ou plusieurs courts textes pour répondre à diverses intentions de lecture. (page 75)	E	Processus de communication et d'interprétation
33. Attentes de fin de cycle : Afin de comprendre les textes qu'il lit, l'élève a recours aux stratégies apprises. (page 75)	E	Mobilisation simultanée de plusieurs processus
34. Attentes de fin de cycle : 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. (page 75)	E	Interaction entre plusieurs dimensions
60. Savoirs essentiels : Connaissances liées à la phrase : Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte : Noms des lettres de l'alphabet et des signes orthographiques ¹¹ (page 90)		Ces savoirs essentiels sont probablement liés au développement de la compétence : écrire des textes variés.
61. Savoirs essentiels : Connaissances liées à la phrase : Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte. Vocabulaire visuel constitué de mots fréquents et utiles 1 2 (page 90)	B	Les mots sont la plus petite unité de compréhension
62. Savoirs essentiels : Connaissances liées à la phrase : Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte : Principe alphabétique et combinatoire (règles d'assemblage des relations lettres-sons) 1 (page 90)	G	Le principe alphabétique et sa découverte
64. Savoirs essentiels : Connaissances liées à la phrase : Utilisation de l'orthographe conforme à l'usage : Formes de mots fréquents : 500 mots 1 2 3 (page 90)		Ces savoirs essentiels sont probablement liés au développement de la compétence écrire des textes variés. À vérifier dans le matériel ¹² .
67. Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'un texte : Reconnaître instantanément (globalement) les mots appartenant à son vocabulaire visuel (bagage de mots appris). 1 2 3 (page 91)	B	Les mots sont la plus petite unité de compréhension <i>La reconnaissance globale ou logographique serait une première phase</i>

¹¹ Les chiffres 1 2 3 à la fin de l'énoncé, font référence au premier, deuxième et troisième cycle.

¹² Rappelons que nous basons cette interprétation sur le fait que les maisons d'éditions, pour être conformes au programme de formation, reçoivent des précisions et des éclaircissements suite à des questions qu'ils soumettent au ministère (voir chapitre 3, section 3.2.1)

		<p>dans le développement de la reconnaissance des mots. Suite à cette première phase l'apprenant entre dans une phase alphabétique. Si ces mots servent de base au développement d'une reconnaissance alphabétique et orthographique, nous sommes en présence d'une conception développementale de l'apprentissage. Dans le cas où la reconnaissance globale se poursuit lors des premiers mois de scolarisation, nous sommes plutôt en présence d'une conception liée au modèle Top-down (à vérifier dans le matériel didactique, voir note 19 en bas de page). Nous avons classé cet énoncé dans B, car cette stratégie se poursuit pour le deuxième et le troisième cycle.</p>
<p>68. Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'un texte : Décoder en contexte les mots nouveaux rencontrés à l'écrit par analyse-synthèse (relations lettres/sons, syllabes). 1 2 3 (page 91)</p>	F/G	<p>Il ne semble pas y avoir de lien entre les mots déjà connus (globalement) et le développement d'une phase alphabétique par analyse-synthèse. Les mots globalement reconnus ne servent pas d'appui au développement d'une stratégie de décodage. Les mots à décoder sont des mots nouveaux. Il ne s'agit donc pas d'une conception développementale. Nous avons fait le choix de classer cet énoncé dans F et dans G, car la période dans laquelle se pratique l'analyse-synthèse n'est pas spécifiée. Il s'agira de déterminer comment et quand se réalise l'analyse-synthèse dans le matériel afin de savoir s'il favorise la compréhension en début de scolarité.</p>
<p>69. Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'un texte : Anticiper un mot ou un groupe de mots à partir de ce qui précède. 1 2 3 (page 91)</p>	B	<p>Lire est une devinette linguistique</p>
<p>70. Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'un texte : Recourir aux correspondances graphophonologiques (relations lettres/sons) pour vérifier si les mots anticipés sont exacts. 1 2 3 (page 91)</p>	B	<p>Lire est une devinette linguistique</p> <p>Même s'il est question de stratégie de correspondances, nous constatons qu'elles sont secondaires à l'anticipation des mots.</p>
<p>71. Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'un texte : Identifier des mots nouveaux en combinant plusieurs sources d'information (mots avant et après, relations lettres/sons, illustrations ou schémas). 1 2 3 (page 91)</p>	E	<p>Mobilisation simultanée de plusieurs processus</p>

72. Stratégies de gestion de la compréhension : Préciser son intention de lecture et la garder à l'esprit. 1 2 3 (page 91)	E	Processus de communication et d'interprétation
73. Stratégies de gestion de la compréhension : Explorer la structure du texte pour orienter la recherche de sens. 1 2 3 (page 91)	B	Lire est une recherche de sens, une activité de communication
74. Stratégies de gestion de la compréhension : Survoler le texte pour anticiper son contenu (titre, illustrations, intertitres, sections). 1 2 3 (page 91)	B	Lire est une devinette linguistique
75. Stratégies de gestion de la compréhension : Formuler des hypothèses (prédictions) et les réajuster au fur et à mesure. 1 2 3 (page 91)	B	Lire est une devinette linguistique
76. Stratégies de gestion de la compréhension : Anticiper la suite du texte à partir de ce qui précède. 1 2 3 (page 91)	B	Lire est une devinette linguistique
78. Stratégies de gestion de la compréhension : Retenir l'essentiel de l'information recueillie au plan du contenu. 1 2 3 (page 91)	E	Mobilisation simultanée de plusieurs processus
79. Stratégies de gestion de la compréhension : Surmonter des obstacles de compréhension par la poursuite de la lecture, des retours en arrière, la relecture d'un mot, d'une phrase ou d'un paragraphe, la reformulation intérieure, le questionnement du texte, l'ajustement de sa vitesse de lecture (la ralentir ou l'accélérer), la consultation d'outils de référence, le recours aux illustrations, aux schémas et aux graphiques, la discussion avec ses pairs 1 2 3 (page 91)	E	Mobilisation simultanée de plusieurs processus

Légende :

A : Fonctionnaliste : MODÈLE À TENDANCE BOTTOM-UP

B : Génétique-constructiviste : MODÈLE TOP-DOWN

C : Génétique-constructiviste : Constructiviste : MODÈLE CONSTRUCTIVISTE

D : Génétique-constructiviste : Génétique : MODÈLE DÉVELOPPEMENTAL

E : Socioconstructiviste : LIRE ET COMPRENDRE : MODÈLE INTÉGRÉ

F : Socioconstructiviste : MODÈLE INTÉGRÉ : PRIVILÉGIANT LES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION EN DÉBUT D'APPRENTISSAGE

G : Socioconstructiviste : MODÈLE INTÉGRÉ : PRIVILÉGIANT AUTANT LES STRATÉGIES DE DÉCODAGE QUE DE COMPRÉHENSION EN DÉBUT D'APPRENTISSAGE

Figure 8. Catégorisation des énoncés pertinents tirés du programme de formation pour la première phase d'analyse de contenu

Le tableau qui suit nous permettra de dégager, de manière quantitative, une tendance générale qui se dégage de la grille d'analyse présentée par la figure 8.

Tableau 2
Répartition des énoncés pertinents du programme de formation entre les différents modèles de lecture

Conceptions et modèles	Nombre d'énoncés	Pourcentage
A. Fonctionnaliste	0	0 %
B. Génétique-constructiviste Modèle Top-down	9	34.5 %
C. Génétique-constructiviste Modèle constructiviste	0	
D. Génétique-constructiviste Modèle développemental	1	
E. Socioconstructiviste Modèle intégré	18	65.5 %
F. Socioconstructiviste Compréhension en début d'apprentissage	0	
G. Socioconstructiviste Autant décodage que compréhension en début d'apprentissage	1	
Total	29	100%

Il est à noter que deux énoncés ne sont pas catégorisés (60, 64) et qu'un énoncé appartient à deux catégories distinctes (68). Ces énoncés n'ont pas été pris en compte.

Dans ce qui suit, nous présentons les résultats dégagés par la catégorisation des énoncés présentée dans la figure 8.

4.1.1.1. Commentaires sur les résultats de la première phase d'analyse de contenu du programme de formation

Il ressort de ces premières données que la conception et le modèle didactique sur lesquels s'appuie le programme de formation québécois sont avant tout socioconstructivistes. En effet, sur 29 énoncés retenus, 19 appartiennent à cette

conception et à ce modèle. Cependant, à l'intérieur de cette conception et de ce modèle, nous ne pouvons pas déterminer, pour l'instant, si l'approche retenue privilégie la compréhension ou autant le décodage que la compréhension pour débiter la scolarisation. En effet, nous n'avons rencontré qu'un seul énoncé catégorisé dans le modèle intégré privilégiant autant la compréhension que le décodage. La raison en est simple : le programme reste muet sur la période de l'année propice à l'analyse-synthèse et à la combinatoire. C'est pourquoi nous n'avons pas catégorisé l'énoncé 68 qui peut appartenir à deux catégories. Pour clarifier cette question, nous devons questionner les ensembles didactiques.

Par contre, nous remarquons une forte représentation des catégories appartenant au modèle Top-down, à savoir 9 énoncés sur 29. Ce modèle étant centré sur la compréhension, cela laisse supposer une forte tendance à prescrire une intervention visant le développement de la compréhension. Or, même si nous ne pouvons établir la présence d'une certaine prédilection, dans le programme, pour les stratégies de compréhension en début de scolarité, nous pouvons, tout de même, considérer qu'il semble accorder plus d'importance à la compréhension qu'au décodage.

À l'appui de cette hypothèse, nous constatons qu'aucune distinction n'est établie entre lire et comprendre. Nous pouvons donc penser que, pour le programme de formation, lire, comme l'affirme Giasson (1995) c'est comprendre et non, lire c'est aussi comprendre. Par conséquent, aucun élément ne nous laisse envisager l'influence d'une conception fonctionnaliste dans ce programme. De plus, vu l'absence d'une progression des apprentissages, qui pourrait être représentée par des modèles développementaux, nous pouvons prétendre que ce programme ne considère pas l'apprentissage ou le développement de la lecture comme étant unidimensionnel, c'est-à-dire, comme l'aboutissement de phases successives et prédéterminées.

De plus, nous croyons, bien que nous ayons choisi de les intégrer à la grille, que les énoncés 60 et 64 (savoirs essentiels) appartiennent à la compétence écrire des textes variés. Nous les avons tout de même intégrés, car les éléments mentionnés dans ces énoncés sont liés à l'apprentissage de la lecture. En effet, le nom des lettres aide l'enfant à mieux conceptualiser l'écrit (Gombert *et al.*, 2000) et les formes orthographiques contribuent au développement d'une reconnaissance orthographique des mots (Goigoux et Cèbe, 2006). Étrangement, ce lien n'est pas spécifié dans le programme.

En effet, aucun indice dans le programme (si l'on se fie au texte directement lié à la compétence lire des textes variés) ne nous informe sur les processus menant à une lecture courante caractérisée par une reconnaissance orthographique des mots, telle que décrite par Goigoux et Cèbe (2006). En fait, le programme ne fait aucune référence à la reconnaissance orthographique. La reconnaissance ou l'identification des mots semble séquentielle, elle est soit instantanée selon l'énoncé 67 ou le résultat d'un décodage si l'on se fie à l'énoncé 68. Il est à noter que d'après l'énoncé 67, la reconnaissance instantanée concerne les trois cycles (de la 1^{ière} à la 6^{ième} année). Aucun lien ou interaction entre ces deux voies d'accès n'est proposé ; on ne semble pas partir de certains mots reconnus globalement « appris ou mémorisés » pour en analyser les structures orthographiques. Pourtant, un courant influent de la recherche actuelle en psychologie cognitive, à savoir le modèle connexionniste (Gombert, 2002), propose cette idée : lors de la lecture, la reconnaissance des mots n'est pas globale ou grapho-phonétique. Il y a plutôt développement d'une reconnaissance directe « orthographique » résultant d'une construction de schèmes (chaque lettre ou segment de mot étant analysé et traité) à partir d'analyse de mots reconnus globalement et du décodage fréquent de mots jusqu'ici inconnus. Ce modèle serait davantage « interactif » ou « intégré » que les modèles à double voie.

La deuxième phase de l'analyse, présentée au point suivant, nous servira à poursuivre et à élargir la réflexion entamée lors de la première phase à l'ensemble des énoncés du texte pertinent et des documents-soutiens.

4.1.2 Deuxième phase de l'analyse de contenu du programme de formation

Lors de cette deuxième phase d'analyse, nous utilisons une catégorisation mixte. Selon ce type de catégorisation, les énoncés sont classés dans des catégories prédéterminées et dans des catégories ouvertes qui s'ajoutent aux précédentes. Comme expliqué au chapitre précédent (cf. 3.2.2.2), les catégories ouvertes sont induites par les énoncés du contenu résiduel du texte pertinent qui n'ont pu être catégorisés dans les catégories prédéterminées. Ainsi, les énoncés non catégorisés lors de la première phase d'analyse s'ajoutent aux autres.

Dans la figure qui suit (figure 9), nous présentons les catégories prédéterminées et ouvertes qui servent à la catégorisation pour la deuxième phase d'analyse du programme de formation.

Catégories prédéterminées			
A. fonctionnaliste	Distinction entre lecture et compréhension générale Utilisation de deux types de textes		
B. Génétique-constructiviste Modèle Top-down	Aucune distinction entre lire et comprendre Lire est une recherche de sens, une activité de communication Lire est une devinette linguistique Les mots sont les plus petites unités de compréhension		
C. Génétique-constructiviste Modèle constructiviste	Phases « générales » du développement des concepts		
D. Génétique-constructiviste Modèle développemental	Phases de développement de la reconnaissance des mots		
E. Sociocconstructiviste	Mobilisation simultanée de plusieurs processus Interaction entre plusieurs dimensions Processus de communication et d'interprétation		
F. Sociocconstructiviste Compréhension en début d'apprentissage	Partir des unités de sens « comme les mots » La maîtrise du décodage n'est pas la base ou l'étape première du savoir lire Utilisation graduelle des correspondances grapho-phonétiques en contexte signifiant		
G. Sociocconstructiviste Autant de décodage que de compréhension en début d'apprentissage	Le principe alphabétique et sa découverte Développement de la reconnaissance orthographique des mots et mémorisation de leur forme écrite (des lettres qui composent le mot)		
Catégories ouvertes			
Les fonctions de la lecture	Le portrait de l'enseignant	L'Outil privilégié	Le cheminement et l'apprentissage
Les buts et les visées de son apprentissage	Le portrait de l'apprenant	L'apport des autres	L'évaluation et les critères d'évaluation
Les valeurs véhiculées		L'interdisciplinarité	Les savoirs essentiels

Figure 9. Catégories prédéterminées et catégories ouvertes constituant la catégorisation mixte

Cette catégorisation mixte nous permet de mieux respecter deux des quatre critères de qualité d'une analyse de contenu telles que décrites dans la méthodologie (cf. 3.1). En effet, celle-ci rend l'analyse plus exhaustive et plus objective.

Exhaustive dans la mesure où la première phase d'analyse à l'aide de catégories prédéterminées ne permettait pas de classer l'ensemble des énoncés du texte pertinent. En effet, seulement 29 énoncés sur 80 furent catégorisés, c'est-à-dire moins de la moitié des énoncés de tout le texte pertinent. Grâce à un modèle de catégorisation mixte, nous pouvons tenir compte de tout le texte, car les énoncés non classés dans les catégories prédéterminées le sont dans les catégories ouvertes. De plus, les catégories ouvertes nous donnent un portrait plus clair du programme, étant donné qu'elles font émerger du texte de nouvelles données. Par exemple, que le savoir lire est l'aboutissement graduel d'une pratique de la lecture. Ces catégories ouvertes peuvent aussi nous donner des pistes pour l'analyse des ensembles didactiques. En effet, elles peuvent ainsi permettre de déterminer avec plus de rigueur si les ensembles sont cohérents avec le programme de formation.

L'analyse gagne aussi en objectivité dans la mesure où, lors de la première phase d'analyse, nous n'avions pas justifié la classification des énoncés dans les catégories prédéterminées, le but étant de dégager en première approximation sur quels conceptions et modèles didactiques s'appuie le programme.

Dans les lignes qui suivent, nous reprenons chaque énoncé du texte pertinent en plus de certains énoncés des documents-soutiens qui sont identifiés par DS. Tous les énoncés sont répartis entre les différentes catégories qui se trouvent soulignées dans le texte. Nous débutons par les catégories prédéterminées, puis suivent les catégories ouvertes. Les catégories prédéterminées sont regroupées sous les conceptions et modèles didactiques auxquels elles se rattachent.

À la suite de chaque catégorisation d'un énoncé, nous la justifions et la commentons à partir de notre cadre théorique afin d'assurer l'objectivité de notre analyse. Ces commentaires alimentent l'interprétation des résultats. Puis, une

synthèse de ces commentaires vient clore l'analyse de contenu du programme de formation.

4.1.2.1. Les catégories prédéterminées

A. CONCEPTION FONCTIONNALISTE

Lire pour comprendre : un modèle à tendance Bottom-up

Pour les catégories :

- Distinction entre lecture et compréhension générale
- Utilisation de deux types de textes

Aucune mention dans les textes. Toutefois, nous remarquons qu'à l'énoncé 20, catégorisé dans la conception socioconstructiviste sous la catégorie « mobilisation simultanée de plusieurs processus », le programme précise que l'apprenti lecteur s'approprie des stratégies de reconnaissance des mots et a recours à certaines stratégies de gestion de la compréhension pour utiliser l'information contenue dans les textes. Nous pouvons donc discerner une distinction entre la reconnaissance des mots et la compréhension. Toutefois, il nous apparaît important de mieux définir ce que le programme entend par reconnaissance des mots. Dans le cas d'une conception fonctionnaliste, la reconnaissance des mots implique une lecture de ceux-ci qui peut se traduire par un décodage syllabe après syllabe. Une lecture plus approfondie des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots, telles que décrites dans le programme, ne nous permet pas d'affirmer que ces stratégies font appel à un décodage total des mots, syllabe après syllabe.

B. CONCEPTION GÉNÉTIQUE-CONSTRUCTIVISTE

Lire c'est comprendre : un modèle Top-down

Aucune distinction entre lire et comprendre :

5. 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 (page 74)

Dans cet énoncé, lire efficacement n'est pas défini, tel qu'écrit dans le deuxième chapitre à la section 2.1.2.1, comme une mécanique mettant en jeu plusieurs processus métalinguistiques menant « dans un deuxième temps » à la compréhension d'un texte. Dans cet énoncé, lire est aussi comprendre. En d'autres termes, la compréhension fait partie intégrante de la lecture. Cette position défendue dans les années 1970 par Goodman (Gollasch, 1982), Smith (1986) et Foucambert (1976) (cf. 2.1.2.2) est toujours présente dans une approche socioconstructiviste où l'on accorde autant d'importance aux mécanismes de décodage qu'à la compréhension.

Le choix de classer cet énoncé dans cette catégorie vient du fait que la compréhension est clairement mentionnée dans cette définition de « lire efficacement » contrairement aux processus de décodage. On accorde donc plus d'importance à la compréhension en lecture qu'aux mécanismes de décodage.

Lire est une recherche de sens, une activité de communication :

73. Stratégie de gestion de la compréhension : Explorer la structure du texte pour orienter la recherche de sens 1 2 3 (page 91)

Lire est une devinette linguistique :

69. Stratégie de reconnaissance et d'identification des mots : Anticiper un mot ou un groupe de mots à partir de ce qui précède 1 2 3 (page 91)

Si l'on se fie à cet énoncé, l'anticipation des mots est une stratégie de reconnaissance et d'identification.

70. Stratégie de reconnaissance et d'identification des mots : Recourir aux correspondances graphophonologiques (relations lettres/sons) pour vérifier si les mots anticipés sont exacts 1 2 3 (page 91)

Selon la perspective proposée par Goodman (Gollasch, 1982), Smith (1986) et Foucambert (1976), les correspondances grapho-phonétiques seraient utiles comme stratégie de dépannage. Dans une perspective socioconstructiviste équilibrée, défendue par Gombert *et al.*, (2000), les stratégies de correspondances ou de décodage sont aussi importantes que les stratégies d'anticipation. En d'autres mots, les stratégies de décodage ne sont pas reléguées à un rôle de dépannage. Cette stratégie de reconnaissance appartient à une approche qui défend l'idée que lire est comprendre, que lire est davantage une devinette linguistique qu'un décodage comme il a été signalé plus haut à la figure 7 (énoncé 70).

74. Stratégie de gestion de la compréhension : Survoler le texte pour anticiper son contenu (titre, illustrations, intertitres, sections) 1 2 3 (page 91)

75. Stratégie de gestion de la compréhension : Formuler des hypothèses (prédictions) et les réajuster au fur et à mesure 1 2 3 (page 91)

76. Stratégie de gestion de la compréhension : Anticiper la suite du texte à partir de ce qui précède 1 2 3 (page 91)

Ces derniers énoncés utilisent les termes « hypothèses » et « anticipation ». Nous déduisons donc que lire, c'est aussi anticiper et formuler des hypothèses.

Les mots sont les plus petites unités de compréhension :

61. Savoirs essentiels : Connaissances liées à la phrase : Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte. Vocabulaire visuel constitué de mots fréquents et utiles 1 2 (page 90)

67. Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots : Reconnaître instantanément (globalement) les mots appartenant à son vocabulaire visuel (bagage de mots appris) 1 2 3 (page 91)

Dans l'énoncé 67, la reconnaissance dite « instantanée » des mots nous questionne. Nous ne sommes pas « clairement » en présence d'une reconnaissance orthographique des mots. Il aurait fallu, dans ce cas, préciser que la reconnaissance n'est pas « photographique » ou le résultat d'une mémorisation de « mots entiers », mais le résultat d'une reconnaissance rapide des structures infralexicales du mot.

La reconnaissance orthographique se définit selon Goigoux et Cèbe (2006) comme « l'identification d'une suite ordonnée de lettres » (p.25). Cette identification permettrait une lecture fluide et courante chez l'apprenant. La lecture courante, toujours selon Goigoux et Cèbe, peut se développer de deux manières. La première, serait par un décodage. À ce propos, les auteurs écrivent : « quand un enfant de six ans aura décodé dix fois le mot « renard » il le reconnaîtra sans plus avoir besoin de le découper en syllabes » (p. 23). La deuxième manière consiste à mémoriser directement l'orthographe d'un mot, surtout, comme l'écrivent les auteurs, si les apprenants ont appris à l'écrire lettre à lettre.

Les mots « entiers » à mémoriser ne doivent pas être nombreux. Ce sont en général des mots fréquents, difficilement décodables en début d'année et nécessaires pour aborder très tôt les textes. Ils servent à faire des analogies qui sont, comme l'écrivent Goigoux et Cèbe : « à la base du processus d'analyse » (p.24). La reconnaissance de mots entiers est utile au tout début de la scolarisation, mais elle doit faire place à une reconnaissance orthographique.

Dans l'énoncé 67 du programme, la reconnaissance dite « instantanée » ou « globale » se poursuit jusqu'au troisième cycle. La banque de mots appris ne sert pas, en début d'année scolaire, de tremplin à une analyse des mots développant ainsi une reconnaissance orthographique. Nous sommes donc, peut-être, en présence d'une conception liée au modèle Top-down. L'analyse des ensembles didactiques, à partir

des questions du point 2.5, pourra éventuellement nous éclairer sur la question en infirmant ou en confirmant notre hypothèse (cf. 3.2.1).

C. CONCEPTION GÉNÉTIQUE-CONSTRUCTIVISTE

Lire est un savoir qui se construit : modèle constructiviste

Phases « générales » du développement des concepts :

Aucune mention dans les textes.

D. GÉNÉTIQUE-CONSTRUCTIVISTE

Lire est un savoir qui se développe : modèle développemental

Phases de développement de la reconnaissance des mots :

19. Au début du premier cycle, l'élève reconnaît généralement un certain nombre de mots et de logos présents dans son environnement immédiat (page 74)

Les énoncés suivants sont classés dans d'autres catégories :

- L'énoncé 67 dans B
- L'énoncé 68 (appartenant à deux catégories)

nous les mentionnons afin d'illustrer notre point de vue :

67. Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots : Reconnaître instantanément (globalement) les mots appartenant à son vocabulaire visuel (bagage de mots appris) 1 2 3 (page 91)

68. Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots : Décoder en contexte les mots nouveaux rencontrés à l'écrit par analyse-synthèse (relations lettres/sons, syllabes) 1 2 3 (page 91)

Ces stratégies ne représentent pas un processus complet du développement de reconnaissance des mots (cf. 2.1.2.2), puisque la phase orthographique n'est pas mentionnée. De plus, l'enfant semble invité à utiliser l'une ou l'autre de ces stratégies, rien n'indique qu'elles sont liées et que l'enfant peut, à partir d'une reconnaissance globale d'un mot, le comparer à d'autres mots dont la structure est semblable (par analogie) et développer une phase alphabétique en observant les lettres qui le compose. Lorsqu'il est question de décoder ou d'utiliser des processus d'analyse-synthèse, on fait référence à de nouveaux mots, on ne fait pas référence aux

mots reconnus globalement, c'est à dire aux mots que l'enfant a appris à reconnaître instantanément, dont il pourrait prendre appui pour faire des analogies et utiliser des processus d'analyse-synthèse. Il est à noter que seul l'énoncé 68 prescrit de décoder les mots. Il ne précise pas que les mots doivent être décodés au complet « syllabe après syllabe ».

E. CONCEPTION SOCIOCONSTRUCTIVISTE

Lire et comprendre : un modèle intégré

Mobilisation simultanée de plusieurs processus :

20. 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 (page 74).

Il semble y avoir une distinction dans le texte de l'énoncé entre identification de mots et gestion de la compréhension. Cette distinction cadrerait avec la conception fonctionnaliste selon laquelle lire se définit comme une mécanique reposant sur des processus métalinguistiques d'identification de mots dont l'efficacité mène à la compréhension. Il est donc nécessaire de s'interroger sur ce que l'on entend, dans le programme, par stratégies de reconnaissance et d'identification des mots, afin de vérifier si ces stratégies correspondent à l'esprit fonctionnaliste.

Au départ, pour les fonctionnalistes, il y a une importante distinction à faire entre la reconnaissance globale et la reconnaissance orthographique des mots. Dans le programme, cette distinction n'est pas claire. La reconnaissance globale est-elle orthographique ou photographique ? Le terme de reconnaissance « orthographique » n'est pas mentionné dans les stratégies d'identification. De plus, les procédures analogiques (reconnaissance et comparaison de segments orthographiques plus larges que les phonèmes-graphèmes) sont peu décrites. Il est fait mention de syllabes dans la stratégie suivante faisant référence à l'énoncé 68 : « décoder en contexte les mots nouveaux rencontrés à l'écrit par analyse-synthèse (relations lettres/sons, syllabes) »,

mais pas d'attaques ni de rimes. Or, on ne doit pas confondre les unités linguistiques que sont les phonèmes/graphèmes et les syllabes, étant donné que ces notions ne sont pas appréhendées avec la même facilité (Byrne, 1989 ; Sprenger-Charolles et Colé, 2003 ; Treiman, 1989). De plus, dans le programme, on parle des correspondances en termes de sons et non de phonèmes et de graphèmes.

Les stratégies d'identification font aussi appel au contexte (illustration ou schéma), à la syntaxe (mot avant et après) et à la devinette linguistique (anticiper un mot ou un groupe de mots à partir de ce qui précède, recourir aux correspondances graphophonologiques pour vérifier si les mots anticipés sont exacts). On ne mentionne aucune condition requise susceptible d'amener l'enfant à conceptualiser l'écrit comme une structure segmentale, conceptualisation fondamentale menant à la découverte du principe alphabétique et à un apprentissage efficace des processus de décodage (Bryant, 1992 ; Lieberman et Shankweiler, 1989 ; Treiman, 1989).

En fait, une seule des cinq stratégies décrites pour l'identification et la reconnaissance des mots pourrait, à la limite, correspondre à l'approche fonctionnaliste, trois répondent à une approche Top-down, (lire c'est comprendre) classées dans les génétiques-constructivistes et une seule à une approche socioconstructiviste. Les stratégies de reconnaissance des mots, dans ce programme, tendent à privilégier la compréhension. Les notions relatives aux habilités métaphonologiques sont peu définies, elles sont vagues, les concepts de graphème et de phonème, sont totalement absents des énoncés du corpus analysé. On parle plutôt de lettres et de sons sans expliciter ce que l'on entend par lettres et sons.

23. Composantes de la compétence : utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture (page 75).

33. Attentes de fin de cycle (premier cycle): Afin de comprendre les textes qu'il lit, l'élève a recours aux stratégies apprises (page 75).

78. Stratégies de gestion de la compréhension : Retenir l'essentiel de l'information recueillie au plan du contenu 1 2 3 (page 91).

79. Stratégie de gestion de la compréhension : Surmonter des obstacles de compréhension par la poursuite de la lecture, des retours en arrière, la relecture d'un mot, d'une phrase ou d'un paragraphe, la reformulation intérieure, le questionnement du texte, l'ajustement de sa vitesse de lecture (la ralentir ou l'accélérer), la consultation d'outils de référence, le recours aux illustrations, aux schémas et aux graphiques, la discussion avec ses pairs 1 2 3 (page 91).

71. Stratégie de reconnaissance et d'identification des mots : Identifier des mots nouveaux en combinant plusieurs sources d'information (mots avant et après, relations lettres/sons, illustrations ou schémas) 1 2 3 (page 91).

Trois indices (sources d'information) sont formulés par l'approche Top-down (lire, c'est comprendre) : graphiques, syntaxiques et sémantiques. Giasson (2003) en énumère cinq : sémantiques, syntaxiques, visuels, phonologiques et morphologiques. Les exemples donnés ne sont donc pas complets si on se réfère à Giasson. Or, l'énoncé 71 pourrait appartenir à une conception Top-down. De plus, les notions et les concepts de graphèmes et de phonèmes sont encore une fois non explicites. Les segments plus larges, comme les syllabes, qui sont ici ignorées, auraient pu, par analogie avec des mots connus, être sources d'information.

Interaction entre plusieurs dimensions :

7. Dans cette optique, la construction de la compréhension est un processus actif et dynamique qui s'appuie, certes, sur la prise d'indices mais qui met aussi à profit les connaissances générales et les expériences acquises dans divers domaines (page 74).

9. 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 oeuvres qu'il a lues, vues ou entendues (page 74).

11. 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 oeuvre sa pensée créatrice et de tisser des liens entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il découvre en lisant (page 74).

12. 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 (page 74).

15. 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 (page 74).

25. Composante de la compétence: construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences (page 75).

34. Attentes de fin de cycle (premier cycle): 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 (page 75).

Plusieurs énoncés font référence au bagage culturel, aux interactions avec les autres, aux connaissances et à l'expérience, ces éléments semblent donc importants. L'esprit socioconstructiviste tel que décrit par Fijalkow (2000) dans le cadre théorique est donc présent dans ces énoncés (cf. 2.1.1.3).

Processus de communication et d'interprétation :

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 (page 74).

22. Composante de la compétence : réagir à une variété de textes lus (page 75).

32. Attentes de fin de cycle (premier cycle) : Il dégage la plupart des éléments d'information explicites contenus dans un ou plusieurs courts textes pour répondre à diverses intentions de lecture (page 75).

72. Stratégie de gestion de la compréhension : Préciser son intention de lecture et la garder à l'esprit 1 2 3 (page 91).

L'esprit socioconstructiviste est toujours présent, dans la mesure où l'apport des autres contribue à la compréhension et à l'interprétation des textes. L'intention de lecture à diverses fins, dont celle de communiquer, est aussi très présente.

F. CONCEPTION SOCIOCONSTRUCTIVISTE

Modèle intégré privilégiant la compréhension en début d'apprentissage

Partir des unités de sens « comme les mots » :

La nature de la reconnaissance des mots, si l'on se fie à l'énoncé 67 qui est classé dans B (modèle Top-down) sous la catégorie « les mots sont les plus petites unités de compréhension », n'est pas précisée dans le programme. Les mots appris

sont-ils reconnus orthographiquement ou globalement (photographiquement) ? Les mots servent-ils à développer des processus d'analogie et d'analyse-synthèse ? Si c'est le cas, on part des mots comme unités de sens afin de les intégrer à d'autres stratégies de reconnaissance. Le programme n'est pas clair sur le sujet. Nous devons donc trouver des indices dans les ensembles didactiques afin de voir comment ces outils traduisent en pratique les prescriptions.

La maîtrise du décodage n'est pas la base ou l'étape première du savoir lire :

Aucune mention dans les textes.

Utilisation graduelle des correspondances grapho-phonétiques en contexte signifiant :

Aucune mention dans les textes.

En ce qui concerne les deux dernières catégories, nous aurons peut-être, ultérieurement, des indices qui nous permettront d'établir si la compréhension est privilégiée en début d'année scolaire, car dans le programme aucune période n'est précisée en ce qui concerne le développement des stratégies ou l'apprentissage des connaissances essentielles.

G. CONCEPTION SOCIOCONSTRUCTIVISTE

Modèle intégré privilégiant autant le décodage que la compréhension en début d'apprentissage

Le principe alphabétique et sa découverte :

62. Savoirs essentiels : Connaissances liées à la phrase : Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte : Principe alphabétique et combinatoire (règles d'assemblage des relations lettres-sons) 1 (page 90)

209. DS : Apprécier des œuvres littéraires: 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.

Le principe alphabétique n'est pas appréhendé dans sa découverte. On n'incite pas les enseignants à débiter l'année scolaire par la découverte du principe

alphabétique (ce que suggère fortement l'approche fonctionnaliste) et à tenir compte des caractéristiques linguistiques des graphèmes et des phonèmes. On associe le principe alphabétique à la combinatoire. La combinatoire étant décrite comme une règle d'assemblage des relations lettres-sons. Ces termes (principe alphabétique, combinatoire, correspondances grapho-phonétiques) sont très peu développés, ils mériteraient plus d'explications étant donné leur complexité.

Dans l'énoncé 62, il est possible de confondre la correspondance grapho-phonétique avec le principe alphabétique. En fait, la correspondance grapho-phonétique est beaucoup plus complexe et demande beaucoup plus de connaissances que le principe alphabétique (Byrne et Fielding-Barnley, 1989). Le principe alphabétique, dont le concept doit s'établir avant les correspondances grapho-phonétiques, se réalise par la découverte que les signes écrits sont liés de façon régulière à des segments de sons de la parole (Byrne et Fielding-Barney, 1989 ; Sprenger-Charolles et Colé, 2003). Pour en arriver à cette découverte fondamentale, l'enfant a besoin de soutien afin que son attention soit portée sur les structures segmentales, des plus larges (les syllabes) aux plus petites (phonèmes/graphèmes). Les segments plus larges, comme les syllabes, les attaques et les rimes sont appréhendés plus facilement (Byrne et Fielding-Barney, 1989) et la reconnaissance des plus petits segments (les phonèmes) nécessite un enseignement structuré (Gombert *et al.*, 2000).

L'élève n'a aucunement besoin de connaître toutes les correspondances, « d'être drillé », pour faire cette découverte. Par contre, pour que le principe alphabétique soit bien compris et que l'apprenant puisse manipuler autant les syllabes, les attaques et les rimes que les phonèmes, il est possible de proposer des activités de jeux dont le contenu facilite, de par ses caractéristiques linguistiques, l'apprentissage. Par exemple, l'apprenant peut utiliser le nom d'une lettre (d'une consonne) afin d'en identifier le phonème (Hohn et Ehri, 1983). Par contre, les

caractéristiques linguistiques du nom des lettres sont différentes, ainsi certains noms de lettres peuvent faciliter l'apprentissage du principe alphabétique et d'autres peuvent nuire à l'apprentissage de ce principe (Treiman et Tincoff, 1997).

De plus, la découverte du principe alphabétique se réalise avant les correspondances. En d'autres mots, cette découverte permet aux enfants de comprendre « les règles d'assemblage » c'est-à-dire les correspondances (Morais et Robillart, 1998). Dans le programme, il n'y a pas d'organisation hiérarchique, les notions sont développées en même temps. Il est donc difficile de déterminer sur quelle base la connaissance peut se développer.

Les concepts sont flous : l'énoncé 62 décrit la relation, qui définit le principe alphabétique, comme une relation entre lettres-sons. En fait, les concepts de lettres et de sons ne doivent pas se confondre avec les concepts de graphèmes et phonèmes. Les graphèmes et les phonèmes sont les plus petites unités d'une écriture alphabétique¹³ (Sprenger-Charolles et Colé, 2003).

L'énoncé 209 quant à lui, fait référence aux sonorités de la langue. Amener l'enfant à porter attention aux sons de la parole développe la conscience phonologique et les habiletés métaphonologiques (Gombert *et al.*, 2000). La conscience phonologique est directement liée au principe alphabétique et à sa découverte. Découverte qui est le principe fondamental de l'apprentissage de la lecture (Alégria et Morais, 1989 ; Sprenger-Charolles et Casalis, 1996 ; Turner, 1989). Ce qui nous surprend ici est que la sensibilité aux sonorités soit associée à la compétence « Apprécier les œuvres littéraires ».

¹³ Catach a montré que l'unité de base de l'écriture n'est pas la lettre mais le graphème et on sait que les phonèmes correspondent aux seuls sons d'une langue qui ont une valeur discriminante (Catach, 1978).

Reconnaître les structures infralexicales :

256. DS : Savoirs essentiels : Deuxième et troisième cycle : Connaissances liées au texte :
Exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation :
Mot-valise : fusion de deux parties de mots pour en créer un nouveau 2 3

300. DS : Savoirs essentiels : Deuxième et troisième cycle : Connaissances liées à la
phrase : Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte : Formation des mots (base,
préfixe, suffixe) 2 3

Selon les énoncés 256 et 300, la nature segmentale des mots est vue lors du deuxième et troisième cycle. Pourtant, les jeux de segmentation et de fusion (fusion de deux parties de mots pour en créer un nouveau) aident l'enfant, qui commence sa première année, à appréhender la structure langagière, à découvrir le principe alphabétique, à faire des analogies et à développer ses habiletés métaphonologiques (Alégria et Morais, 1989 ; Sprenger-Charolles et Casalis, 1996 ; Tumner, 1989). Il est à noter que le programme prescrit dans l'une de ses stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'effectuer un décodage des nouveaux mots par analyse/synthèse à partir des syllabes et des lettres/sons.

Développement de la reconnaissance orthographique des mots et mémorisation de leur forme écrite

Il est fait mention d'une utilisation de l'orthographe conforme à l'usage de 500 mots. Cette connaissance essentielle, qui développe la reconnaissance orthographique des mots lus, est probablement liée à l'écriture. Lorsqu'il est question de stratégies de reconnaissance et d'identification des mots en lecture, les énoncés ne spécifient pas s'il s'agit de reconnaissance « globale ou photographique » ou de reconnaissance orthographique.

4.1.2.2. Les catégories ouvertes

Nous allons maintenant examiner les énoncés du programme qui peuvent être reliés aux différentes catégories ouvertes que nous avons identifiées. Mais avant de présenter ces catégorisations, nous tenons à préciser ce que nous entendons par les fonctions de la lecture, ainsi que les buts et visées de son apprentissage. Les fonctions sont vues comme ce qui permet à l'individu, par la lecture, de s'accomplir dans un groupe social. Les buts et les visées de son apprentissage, pour leur part, sont davantage considérés en termes d'objectifs. En d'autres mots, ce que l'apprentissage de la lecture permet et permettra aux élèves de réaliser.

Les fonctions de la lecture :

1. La lecture est non seulement un outil d'apprentissage, de communication et de création, mais aussi une source de plaisir (page 74).

13. Il découvre ainsi l'apport de la lecture à la connaissance de soi, des autres et de l'univers (page 74).

6. DS/domaine des langues : C'est en lisant, en écrivant, en écoutant et en parlant dans sa propre langue ou dans une autre langue, que l'on découvre le plaisir, l'utilité et l'importance de ce moyen d'expression privilégié.

7. DS/domaine des langues : La fréquentation d'oeuvres littéraires est particulièrement importante en ce sens, puisqu'elle permet de découvrir l'être humain dans toute sa richesse et sa diversité.

8. DS/domaine des langues : En effet, la langue est également essentielle à la constitution, à la consolidation et à la transmission de la culture et à l'ouverture sur le monde.

21. DS/domaine des langues : Appelées à devenir de plus en plus transversales, les compétences développées en classe de français sont indispensables à une participation active à la société et servent d'assises à de nombreux apprentissages.

Dans ce groupe d'énoncés, la lecture permet à un apprenant de s'accomplir socialement par la découverte, l'ouverture, l'apprentissage, la communication et la création. L'accomplissement se traduit aussi en termes de connaissance de soi, de son environnement et des autres.

Les buts et les visées de son apprentissage :

3. 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 (page 74)

4.2. pour répondre à ses besoins personnels, scolaires et sociaux (page 74)

10. Il peut aussi utiliser l'information qu'il y a trouvée pour alimenter ses propres écrits ou pour effectuer diverses tâches (page 74).

13. DS/domaine des langues : Objectif général du domaine des langues : Développer la communication orale (parler et écouter) et la communication écrite (lire et écrire) permettant à l'élève d'exprimer sa compréhension du monde, d'entrer en relation avec les jeunes et les adultes d'ici et d'ailleurs, de s'approprier et de transmettre les richesses de la culture.

14. DS/domaine des langues : Communiquer de façon appropriée dans des contextes variés, oralement et par écrit.

15. DS/domaine des langues : Exprimer sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante.

16. DS/domaine des langues : S'approprier la langue orale et écrite pour satisfaire ses besoins personnels, scolaires et sociaux.

17. DS/domaine des langues : Exercer sa pensée critique sur des textes oraux, écrits, visuels ou médiatiques.

18. DS/domaine des langues : Se représenter la langue comme un système et pouvoir en témoigner.

19. DS/domaine des langues : Apprécier et valoriser des oeuvres littéraires.

21. Composante de la compétence : utiliser le contenu des textes à diverses fins (page 75).

22. DS/domaine des langues : Acquérir l'aptitude à comprendre, à interpréter et à utiliser l'information tant orale qu'écrite permet d'y recourir pour répondre aux besoins de la vie courante, pour étendre ses connaissances et pour élargir sa vision du monde.

79. DS/Écrire des textes variés : Cependant, la plupart du temps, l'élève écrit pour être lu et il est lui-même le premier lecteur de ses propres textes.

La lecture de textes servirait à divers buts ou diverses fins. Entre autres, à répondre à ses besoins, à apprendre et s'améliorer (alimenter ses propres écrits), à communiquer, à s'intégrer, à participer à la vie sociale et culturelle.

Les valeurs véhiculées :

2. 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. (page 74)

11. DS/domaine des langues : Dans la conjoncture historique et géographique du Québec, la maîtrise du français est indispensable, et l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde est privilégié.

20. DS/domaine des langues : Les compétences développées en classe de français sont indispensables à une participation active à la société et servent d'assises à de nombreux apprentissages.

236. DS/repères culturels : Les quatre compétences retenues en français — « Lire des textes variés », « Écrire des textes variés », « Communiquer oralement » et « Apprécier des oeuvres 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.

Les énoncés précédents représentent des prises de position ou des affirmations :

- La lecture est nécessaire à la vie quotidienne.
- Au Québec, le français a une importance majeure en comparaison à l'anglais, bien que l'apprentissage de l'anglais soit encouragé afin de favoriser une ouverture sur le monde.
- Les compétences liées à l'apprentissage du français sont des assises pour les autres apprentissages, le développement des connaissances et l'ouverture sur le monde.
- Le développement de la lecture et des autres compétences est indispensable à une participation sociale.
- Afin de se développer, les compétences liées à l'apprentissage du français ont besoin d'un environnement riche et stimulant.

Le portrait de l'enseignant :

14.2. l'élève bénéficie du soutien de l'enseignant pour en [texte] explorer diverses significations (page 74).

38. DS/domaine des langues : Avec l'aide de l'enseignant qui se fait modèle et guide, l'élève apprivoise cet univers culturel : sa curiosité est mise en éveil, ses lectures sont significantes, ses expériences, stimulantes, et ses moments d'échange, fréquents.

L'enseignant a un rôle de soutien et sert de modèle et de guide à l'élève. L'apprentissage ne semble pas venir directement de son enseignement, mais plutôt de son guidage. De plus, les pairs ont un rôle non négligeable à jouer dans

l'apprentissage, qui apparaît parfois aussi important que celui des enseignants.

Le portrait de l'apprenant :

14.1 Régulièrement placé en contact avec une diversité de textes présentés sur différents supports médiatiques (page 74).

23. DS/domaine des langues : Tout le long de son cours primaire, l'élève se familiarise avec la lecture et l'écriture et en découvre peu à peu les subtilités.

24. DS/domaine des langues : Il communique oralement dans des situations de plus en plus diversifiées. Les activités vécues en classe l'amènent à prendre conscience de l'importance de la langue comme outil d'expression, de création, de communication et d'apprentissage.

28. DS/domaine des langues : Les tâches de lecture, d'écriture ou de communication orale proposées en classe apparaissent à l'élève comme autant de défis à relever qui l'amènent à faire des retours sur ce qu'il vit.

29. DS/domaine des langues : Il observe ses attitudes, vérifie l'efficacité de sa démarche et se demande s'il a utilisé adéquatement les ressources à sa disposition.

30. DS/domaine des langues : Il expérimente différentes façons de faire proposées par l'enseignant ou par ses pairs et prend ainsi conscience des nombreuses ressources qui doivent être mobilisées au moment de lire, d'écrire, de communiquer oralement et d'apprécier des œuvres littéraires.

31. DS/domaine des langues : Il fait l'expérience de la rigueur et des efforts qui mènent au plaisir d'une communication réussie. Il découvre graduellement la fierté d'utiliser une langue de qualité et l'importance d'en maîtriser le code.

Le programme dresse un portrait de l'élève qui apprend lorsqu'il est motivé et stimulé, grâce à un environnement riche et diversifié lui permettant de découvrir et de se familiariser avec la lecture. L'apprentissage ne semble pas être le fruit d'un enseignement structuré extérieur à lui, l'enfant semble plutôt autonome dans ses apprentissages. Si l'on se fie à l'énoncé 24, les activités permettent à l'enfant de faire des prises de conscience. Pour sa part, à l'énoncé 28, les tâches amènent l'élève à faire des retours sur ce qu'il vit. Dans l'énoncé 29, l'élève observe ses attitudes, vérifie et questionne son efficacité. Ces énoncés montrent que le programme adopte une conception socioconstructiviste dans laquelle une vision constructiviste du contexte d'apprentissage est importante (cf. 2.1.3).

L'outil privilégié :

32. DS/domaine des langues : Le développement des compétences en français requiert un environnement riche et stimulant. Aussi, au cœur de cet apprentissage, les livres occupent une place de choix.

33. DS/domaine des langues : Nombreux [livres] et diversifiés, ils témoignent des connaissances actuelles dans tous les domaines et ils sont porteurs du patrimoine québécois et francophone ainsi que de la richesse d'autres cultures.

34. DS/domaine des langues : Ils [livres] constituent donc pour l'élève une occasion unique d'élargir sa vision du monde et de développer son identité personnelle.

35. DS/domaine des langues : Source de partage de sens et d'émotions, ils [livres] offrent des occasions d'écrire, de discuter, de s'informer, de critiquer, de se questionner, de s'amuser et de se détendre.

36. DS/domaine des langues : Diverses activités associées aux livres rendent aussi accessibles à l'élève d'autres facettes de la culture qui mettent en évidence le rayonnement de la langue.

37. DS/domaine des langues : Parmi ces activités, on peut évoquer la rencontre avec des artistes ou des artisans du livre, la fréquentation des lieux où les livres sont mis en valeur, la participation aux événements qu'ils inspirent.

Le livre est l'outil de prédilection pour l'apprentissage de la lecture.

L'apport des autres :

16. Ses discussions avec différentes personnes contribuent à faire évoluer sa compréhension et à l'amener à nuancer ses interprétations et son appréciation des textes (page 74).

41. DS/domaine des langues : En effet, les interactions orales entre élèves contribuent à accroître la compréhension d'un texte, à comparer les interprétations ou à confronter des réactions.

Les autres (qui enrichissent le contexte pédagogique) ont une part à jouer dans l'apprentissage. Nous retrouvons dans d'autres énoncés du programme qui sont catégorisés ailleurs, l'importance de l'apport des autres. Par exemple, dans l'énoncé 6 classé dans « processus de communication et d'interprétation » et dans l'énoncé 30 classé dans « le portrait de l'apprenant ».

L'interdisciplinarité :

17. 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 (page 74).

18. 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 (page 74).

39. DS/domaine des langues : Bien que chacune des compétences conserve sa spécificité, c'est surtout en interrelation les unes avec les autres qu'elles se développent, notamment lors des activités interdisciplinaires ou de l'apprentissage par projets.

40. DS/domaine des langues : L'interdépendance des trois premières compétences, à savoir « Lire des textes variés », « Écrire des textes variés » et « Communiquer oralement », est illustrée par les lieux d'intersection du diagramme.

42. DS/domaine des langues : Elles [les compétences]¹⁴ occupent également une place importante dans la planification et la rédaction d'un texte écrit ou lorsque vient le moment de le réviser ou de le réécrire à plusieurs.

43. DS/domaine des langues : De plus, les liens entre la lecture et l'écriture suscitent de nombreux transferts qui rendent compte de l'influence de la lecture sur les écrits, que ce soit sur le plan de la structure du récit, du style privilégié ou du vocabulaire retenu.

44. DS/domaine des langues : Recoupant les trois autres, la quatrième compétence, « Apprécier des œuvres littéraires », apparaît à la fois comme un lieu d'orchestration et de synthèse, puisque l'appréciation d'une œuvre littéraire suppose qu'on l'ait explorée sous plusieurs facettes, que l'on puisse en discuter et communiquer ses réactions oralement ou par écrit.

194. DS/Apprécier des œuvres littéraires : 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.

Ces énoncés soulignent la nature multifonctionnelle de la lecture. Elle sert à l'appréhension de l'univers social, des sciences et des technologies. On propose l'idée que l'interaction des compétences contribue à son développement.

Le cheminement et l'apprentissage :

4.1 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 (page 74).

¹⁴ Il s'agit des trois : « Lire des textes variés », « Écrire des textes variés » et « Communiquer oralement »

8. *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 (page 74).*

25. DS/domaine des langues : Pour en [la langue] maîtriser l’usage, il est appelé à développer des stratégies pertinentes et efficaces, à construire les concepts essentiels à une bonne représentation des textes, des phrases et des mots, à appliquer les règles d’accord et à comprendre les principes liés à la conjugaison.

26. DS/domaine des langues : Il doit aussi acquérir certaines techniques aidant à la résolution de problèmes d’écriture ou de lecture. Enfin, il s’approprie graduellement une terminologie grammaticale qui lui permet d’intervenir avec précision lorsqu’il participe à des activités liées à la langue.

27. DS/domaine des langues : Ces activités, essentielles à l’acquisition des connaissances de base, ne sont pas envisagées comme une fin en soi, mais comme une étape dont la raison d’être est le réinvestissement dans des situations de lecture, d’écriture ou de communication orale.

Selon l’énoncé 8, le savoir lire résulte d’une pratique de la lecture. On apprend à lire en lisant. C’est en lisant que l’on intègre les connaissances et les stratégies (Foucambert, 1976). On peut se demander si la pratique de la lecture suffit, si on peut apprendre à lire sans systématisation de l’enseignement et si la lecture s’enseigne.

L’évaluation et les critères d’évaluation :

24. *Composantes de la compétence : Évaluer sa démarche de lecture en vue de l’améliorer (page 75)*

26. *Critères d’évaluation : Extraction des éléments d’information explicites et implicites pertinents 1 2 3 (page 75).*

27. *Critères d’évaluation : Réactions pertinentes aux textes littéraires et aux textes courants 1 2 3 (page 75).*

28. *Critères d’évaluation : Réalisation appropriée des tâches liées à l’intention de lecture 1 2 3 (page 75).*

29. *Critères d’évaluation : Expression de sa propre interprétation d’un texte 1 2 3 (page 75).*

30. *Critères d’évaluation : Efficacité des stratégies de compréhension utilisées 1 2 3 (page 75).*

80. *Stratégies d’évaluation de sa démarche : Évaluer l’efficacité des stratégies retenues. 1 2 3 (page 91)*

Les critères d’évaluation mettent l’accent sur la compréhension des textes, on n’évalue pas directement la maîtrise des processus cognitifs, comme les

microprocessus permettant le décodage. Toutefois, lorsqu'il est question d'extraire des éléments d'information, il pourrait s'agir d'extraire des éléments d'un mot, comme des syllabes et des correspondances grapho-phonétiques. Or, l'énoncé 26 ne nous permet pas de savoir si les informations à extraire font référence à des structures infralexicales.

Les savoirs essentiels :

- 35. *Savoirs essentiels : Connaissances liées au texte : Exploration et utilisation d'éléments caractéristiques de différents genres de textes 1 2 3 (page 88).*
- 36. *Savoirs essentiels : Exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation : Personnages (aspect physique, traits de caractère, rôle, importance, actions) 1 2 3 (page 88).*
- 37. *[Idem] : Temps et lieux du récit 1 2 3 (page 88).*
- 38. *[Idem] : Séquence des événements 1 2 3 (page 88).*
- 39. *[Idem] : Expressions, jeux de sonorités et autres figures de style : répétition : reprise du même mot (surtout au début du vers) ou reprise d'un même vers à l'intérieur d'autres strophes 1 2 3 (page 88).*
- 40. *[Idem] : Comparaison : liens entre deux éléments à l'aide de « comme » 1 2 3 (page 88).*
- 41. *[Idem] : Onomatopée : petit bruit ou phénomène codifié sous forme de son 1 2 3 (page 88).*
- 42. *[Idem] : Allitération : recours exclusif à certaines sonorités 1 2 3 (page 88).*
- 43. *[Idem] : Rimes : sonorités semblables à la fin de deux ou de plusieurs vers 1 2 3 (page 88).*
- 44. *Savoirs essentiels : Connaissances liées au texte : Exploration et utilisation de la structure des textes : Récit en trois temps (début, milieu, fin) 1 2 (page 88)*
- 45. *[Idem] : Répétitions avec ajout cumulé de nouveaux éléments 1 2 3 (page 88).*
- 46. *[Idem] : Alternance ou opposition d'éléments 1 2 3 (page 88).*
- 47. *Savoirs essentiels : Connaissances liées au texte : Prise en compte des éléments de la situation de communication : Intention 1 2 3 (page 89)*
- 48. *[Idem] : Contexte 1 2 3 (page 89).*
- 49. *[Idem] : Registre de langue : Distinction des registres familier et standard 1 2 3 (page 89).*

- 50.** [Idem]: *Registre de langue : Formes du registre standard, d'usage courant, reconnues comme correctes et valorisées socialement (ex.: prononciation, finales de mots, formes verbales, vocabulaire, formulation) 1 2 3 (page 89).*
- 51.** *Savoirs essentiels : Connaissances liées au texte : Prise en compte d'éléments de cohérence : Idées rattachées au sujet 1 2 3 (page 89)*
- 52.** [Idem] : *Principaux connecteurs ou marqueurs de relation : séquence (ex. : d'abord, ensuite, enfin, après, finalement, premièrement) 1 2 3 (page 89).*
- 53.** [Idem] : *Reprise de l'information en utilisant des termes substituts : pronoms 1 2 3 (page 89).*
- 54.** *Savoirs essentiels : Connaissances liées à la phrase : Recours à la ponctuation : Point 1 2 3 (page 89)*
- 55.** [Idem] : *Reconnaissance et utilisation du groupe du nom : Groupe du nom (groupe nominal) 1 2 3 (page 90).*
- 56.** [Idem] : *Reconnaissance et utilisation du groupe du nom : Nom précédé d'un déterminant 1 2 3 (page 90).*
- 57.** [Idem] : *Reconnaissance et utilisation du groupe du nom : Nom seul ou pronom 1 2 3 (page 90).*
- 58.** [Idem] : *Accords dans le groupe du nom : (Déf. + Nom) 1 (page 90).*
- 59.** [Idem] : *Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte : Mots variés, corrects, précis, évocateurs liés aux thèmes abordés en français et dans les autres disciplines 1 2 3 (page 90).*
- 63.** [Idem] : *Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte : Termes liés à la construction des concepts grammaticaux et à utiliser en situation de travail sur la langue : nom (commun/propre), déterminant 1 2 3 (page 90).*
- 65.** [Idem] : *Utilisation de l'orthographe conforme à l'usage Marques du genre et du nombre des noms et des adjectifs inclus dans ces mots fréquents 1 2 3 (page 90).*
- 66.** [Idem] : *Utilisation de l'orthographe conforme à l'usage : Majuscule en début de phrase et aux noms propres 1 2 3 (page 90)*

Selon une approche fonctionnaliste et socioconstructiviste équilibrée entre les processus de décodage et les processus de compréhension, la conscience phonologique ou l'habileté métaphonologique est importante dans le développement du décodage qui mène au développement d'une reconnaissance orthographique des mots. La conscience phonologique se construirait grâce à des jeux avec des sons (trouver des mots qui partagent le même son, fusionner des sons pour créer des mots et segmenter les sons dans un mot pour faire d'autres mots). Si les jeux de sonorité

sont bien présents et mentionnés dans le programme (voir les énoncés 39, 40, 41, 42, 43), ils n'ont pas les mêmes objectifs que ceux proposés par les spécialistes. En fait, pour les spécialistes, les analogies et les jeux de sonorité servent à découvrir le principe alphabétique et développent les stratégies grapho-phonétiques (Bryant 1992 ; Ouzoulias, Fischer et Brissiaud, 2000). Dans ce corpus, nous avons l'impression que les rimes et les jeux de sonorité servent davantage à apprécier un type littéraire (voir aussi la catégorie : le principe alphabétique et sa découverte, énoncé 209).

Énoncés non catégorisés :

60. Savoirs essentiels : Connaissances liées à la phrase : Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte : Noms des lettres de l'alphabet et des signes orthographiques 1 (page 90).

64. Savoirs essentiels : Connaissances liées à la phrase : Utilisation de l'orthographe conforme à l'usage : Formes de mots fréquents : 500 mots 1 2 3 (page 90).

Bien que ces énoncés devraient appartenir à la catégorie ouverte des savoirs essentiels, nous avons voulu les classer hors catégorie afin de mieux les commenter.

Ces savoirs essentiels sont probablement liés au développement de la compétence « Écrire des textes variés ». Mais, puisqu'il s'agit de savoirs associés à la phrase et que les noms des lettres peuvent servir à appréhender le principe alphabétique (Bara, Gentaz, et Colé, 2004 ; Byrne et Fielding-Barnley, 1989 ; Ehri, 1989 ; Hohn et Erhi, 1983 ; McBride-Chang, 1999), nous avons été tenté de classer ces énoncés dans la catégorie G. Toutefois, rien n'indique dans le programme que le nom des lettres puisse être lié, en début d'apprentissage, à la lecture.

Pour ce qui est de l'énoncé 64, l'écriture développe selon Goigoux et Cèbe (2006) une reconnaissance rapide et directe dite « orthographique » des mots. Dans le programme, on ne fait pas de lien entre l'écriture permettant une mémorisation de

l'orthographe des mots et les stratégies de reconnaissance et d'identification des mots.

Énoncés pouvant appartenir à deux catégories distinctes :

68. Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'un texte : Décoder en contexte les mots nouveaux rencontrés à l'écrit par analyse-synthèse (relations lettres/sons, syllabes). 1 2 3 (page 91)

Il ne semble pas y avoir de lien entre les mots déjà connus (globalement) et le développement d'une phase alphabétique par analyse-synthèse. Les mots globalement reconnus ne servent pas d'appui au développement d'une stratégie de décodage. Les mots à décoder sont des mots nouveaux. Par conséquent, il ne s'agit pas d'une conception développementale. De plus, l'énoncé ne spécifie pas si les mots doivent être décodés au complet « syllabe après syllabe ».

Nous avons fait le choix de classer cet énoncé dans F et dans G, car la période dans laquelle se pratique l'analyse-synthèse n'est pas spécifiée. Il s'agira de déterminer comment et quand se réalise l'analyse-synthèse dans les ensembles didactiques afin de savoir si les prescriptions favorisent la compréhension en début de scolarisation ou si l'analyse-synthèse se pratique plus tard dans l'année scolaire. Nous supposons, comme déjà mentionné, que les maisons d'édition bénéficient de précisions du ministère pour élaborer leurs ensembles didactiques.

Dans la formulation de l'énoncé, entre les parenthèses, il ne semble pas y avoir de distinction entre les correspondances grapho-phonétiques (relation lettres/sons) et les syllabes. Pourtant, les syllabes sont des segments plus larges. Elles ne présentent donc pas la même difficulté. En fait, selon certains spécialistes, les segments plus larges (les syllabes) sont mieux reconnus par les jeunes enfants, mais ils ne mènent pas nécessairement ces derniers à maîtriser les habiletés à faire

correspondre les graphèmes et les phonèmes (Sprenger-Charolles et Colé, 2003). Pour y arriver, la syllabe doit être décomposée en attaques, rimes et codas.

4.1.3 Synthèse des constats dégagés à la suite des deux phases d'analyse de contenu du programme de formation

Au terme de la première et de la deuxième phase de l'analyse de contenu du programme de formation, nous constatons que lire sert non seulement à communiquer, mais à apprendre, à créer et à se divertir. La lecture a plusieurs buts et visées : éducatives, académiques, sociales et personnelles. Elle est nécessaire à la vie quotidienne, à la participation sociale, à l'éveil culturel et à l'ouverture au monde.

Dans ce que nous avons pu relever, le rôle de l'enseignant est peu défini : aucun énoncé ne nous permet de dresser un portrait de son acte d'enseigner. En général, son rôle est de soutenir et de guider l'élève en créant un environnement propice aux apprentissages. Celui-ci expérimente et évalue sa démarche grâce aux apports du contexte pédagogique. Il est amené à devenir autonome en objectivant ses apprentissages. L'apprentissage est facilité par un environnement riche, stimulant et diversifié où les échanges entre les pairs sont encouragés. L'outil de prédilection pour cet apprentissage est le livre. Savoir lire est l'aboutissement graduel d'une pratique de la lecture. On apprend à lire en lisant. Les compétences lire, écrire et communiquer oralement sont interdépendantes et leur interaction contribue à leur développement.

En fin de premier cycle, on évalue surtout la compréhension des textes et non la maîtrise des processus métalinguistiques menant aux correspondances grapho-phonétiques. Lire « efficacement » un texte, c'est le comprendre, afin d'utiliser, à diverse fins, les éléments contenus dans celui-ci. Lire n'est pas maîtriser un mécanisme de décodage qui mènerait à la compréhension d'un texte. Selon l'énoncé 70, on aurait recours au décodage pour vérifier si les mots anticipés sont exacts.

Lorsque le programme fait référence aux stratégies de reconnaissance et d'identification des mots, il ne fait aucune mention du concept de reconnaissance « orthographique ». On parle plutôt, dans l'énoncé 67, d'une reconnaissance instantanée (globale) qui relèverait d'un vocabulaire visuel et d'un bagage de mots appris. Nous ne savons pas clairement de quelle manière ces mots sont appris. Sont-ils le résultat d'une mémorisation de mots entiers (une photographie des mots) qui se poursuivrait jusqu'au troisième cycle ? Sont-ils ce que les spécialistes décrivent comment étant des mots reconnus « orthographiquement » ? À quoi servent-ils ? Servent-ils seulement à la compréhension des textes ou servent-ils aussi à la reconnaissance et à l'identification d'autres mots, à partir d'analogies et d'analyses.

En définitive, la notion de reconnaissance orthographique n'est pas mentionnée dans les stratégies de reconnaissance et d'identification des mots. On n'explique pas les processus qui contribuent à développer cette reconnaissance. On ne fait pas de lien entre les deux types de stratégies, à savoir globale et grapho-phonétique. Nous ne pouvons pas savoir si l'une contribue au soutien de l'autre, étant donné qu'aucune progression n'est spécifiée dans ce programme. En fait, toutes les notions, tels que les savoirs essentiels liés au texte et aux phrases ainsi que les stratégies sont exposées en bloc pour presque tous les cycles. En somme, le programme ne prévoit pas de progression des apprentissages.

Une autre stratégie ignorée est celle de l'analogie (reconnaissance et comparaison de segments orthographiques plus larges que les phonèmes-graphèmes). Ces segments plus larges, comme les syllabes peuvent servir à reconnaître de nouveaux mots (par analogie ou par comparaison à des mots connus). Cette source d'information est oubliée, bien qu'il soit fait mention dans le programme (énoncé 68) de syllabes dans la stratégie suivante : « décoder en contexte les mots nouveaux rencontrés à l'écrit par analyse-synthèse (relations lettres/sons, syllabes) ». Toutefois,

dans cet énoncé, la manière de procéder à l'analyse n'est pas expliquée. Nous ne savons pas si le nouveau mot est comparé aux mots connus ayant la même structure orthographique. Cette procédure implique la capacité à segmenter les mots en unités plus petites. Cet énoncé ne précise pas si le décodage des nouveaux mots doit être totalement fait, toutes les syllabes une après l'autre.

Dans ce programme, aucune connaissance essentielle appartenant au premier cycle, qui relèverait de la segmentation des mots en syllabes, en rimes et en attaques, n'est mentionnée. Il est question dans les énoncés DS 256 et DS 300 de segmentation au deuxième et troisième cycle. On fait donc référence à la syllabe, mais pas à sa structure (une syllabe est formée d'attaques, de rimes et de codas). Comme il a été fait mention plus tôt, dans l'analyse qui fait suite aux énoncés de la catégorie « mobilisation simultanée de plusieurs processus » (cf. 4.1.2.1), les stratégies d'identification font appel au contexte (illustration ou schéma), à la syntaxe (mot avant et après) et à la devinette linguistique (anticiper un mot ou un groupe de mots à partir de ce qui précède, recourir aux correspondances graphophonologiques pour vérifier si les mots anticipés sont exacts). On n'invite pas les élèves à reconnaître et utiliser les structures segmentales, habileté fondamentale menant à la découverte du principe alphabétique et à un apprentissage efficace des processus de décodage selon la conception fonctionnaliste.

Si l'on revient à l'énoncé 68 (cf. 4.1.2.2), les unités linguistiques mentionnées entre parenthèses, à savoir « relations lettres/sons, syllabes », ne semblent avoir aucune valeur distinctive. Pourquoi inclure les syllabes dans l'analyse-synthèse au même niveau que la correspondance grapho-phonétique (relation lettres/sons) ? En fait, selon certains spécialistes (Bryant, 1992), les segments plus larges sont mieux reconnus par les jeunes enfants, mais ne mènent pas nécessairement ces enfants à maîtriser les habiletés à faire correspondre les graphèmes et les phonèmes.

Quand on considère les cinq stratégies décrites dans le programme pour l'identification et la reconnaissance des mots, une seule pourrait, à la limite, correspondre à l'approche fonctionnaliste, trois répondraient à une approche Top-down (lire c'est comprendre), classée dans les génétiques constructivistes, et une seule à une approche socioconstructiviste. En outre, puisque trois stratégies sur cinq répondent à une approche Top-down, les stratégies d'identification et de reconnaissance des mots, dans ce programme, tendent à privilégier la compréhension.

Les notions relatives aux habiletés métaphonologiques sont très peu définies, elles demeurent vagues. De plus, les concepts de graphème et de phonème sont totalement absents, du moins, dans les énoncés que nous avons analysés. On parle plutôt de lettres et de sons sans expliciter ce que l'on entend par lettres et sons.

En ce qui concerne le principe alphabétique, il est associé aux règles d'assemblage lettres et sons et non à une correspondance graphèmes et phonèmes. On ne mentionne pas que ce principe doit être découvert avant d'aborder les correspondances grapho-phonétiques. Les jeux de sonorité servant au développement des habiletés métaphonologiques, qui eux mènent à la découverte du principe alphabétique, font partie de la compétence « Apprécier les œuvres littéraires ». Le programme ne fait pas de lien explicite entre des notions relatives à la compétence écrire des textes variés et la lecture. En outre, les noms des lettres ne servent pas à identifier les sons des lettres et l'orthographe de 500 mots fréquents (savoir écrire 500 mots) ne sert pas à développer la reconnaissance orthographique des mots (lecture orthographique).

En somme, si l'on se fie aux catégories, le programme adopterait une conception socioconstructiviste. Cette conception emprunterait au constructivisme en ce qui concerne le contexte d'apprentissage. En effet, l'enfant réaliserait ses apprentissages grâce à un environnement riche et stimulant. Aucune influence ne

semble venir d'une conception fonctionnaliste ou génétique. Son modèle didactique de l'acte de lire serait intégré. On ne peut pas, par contre, discerner une prédilection pour un modèle privilégiant la compréhension en début d'année scolaire, puisque que le programme ne spécifie pas de progression, les notions et stratégies étant plutôt présentées en bloc pour l'ensemble des cycles. Toutefois, nous observons une forte représentation du modèle Top-down. Par conséquent, bien que le modèle soit en apparence intégré, il est fortement centré sur les stratégies de compréhension plutôt que sur les stratégies de décodage.

4.2 L'ANALYSE DES ENSEMBLES DIDACTIQUES

Trois ensembles didactiques (ou collections) approuvés suite de la réforme des curriculums, à savoir *Astuce et compagnie*, *Bravissimots* et *Les clés du savoir*, sont scrutés à l'aide d'une grille d'analyse comprenant plusieurs questions réparties en trois sections. La première a pour but de répondre à la question générale et au deuxième objectif général de la recherche. La deuxième a pour but de voir dans quelle mesure le matériel didactique est cohérent avec le programme de formation. La troisième a pour but de voir dans quelle mesure les ensembles outillent les enseignants pour aborder avec les élèves, dans les trois premiers mois de scolarisation, les notions relatives aux stratégies de décodage, comme le principe alphabétique et sa découverte, les habiletés métaphonologiques et la connaissance des lettres.

Certaines questions, comprises dans la deuxième section, permettent de répondre aux interrogations soulevées lors de l'analyse de contenu du programme de formation, notamment : ce que l'on entend par reconnaissance « instantanée » afin de vérifier si cette reconnaissance est orthographique ou photographique et si les stratégies de compréhension sont favorisées en début d'apprentissage.

Étant donné le grand nombre d'informations recueillies à cette phase de l'analyse, nous préférons en présenter la totalité à l'Annexe 1. Pour rendre compte des résultats, nous avons sélectionné et mis en parallèle, dans le but de créer des liens entre les ensembles, les caractéristiques dominantes induites des informations recueillies. Nous traiterons tour à tour des caractéristiques communes aux trois ensembles didactiques et des caractéristiques qui les distinguent. Cette façon d'interpréter les résultats nous permettra de demeurer objectif, car le but de cette analyse n'est pas de dresser un palmarès des collections, mais de situer les ensembles et de voir les liens qu'ils établissent avec le programme.

Dans ce qui suit, nous allons donc examiner les conceptions et les modèles didactiques dans les ensembles sélectionnés. Après avoir observé les tendances générales des trois collections, nous les comparerons aux prescriptions du programme. Nous nous demanderons si la reconnaissance des mots est orthographique ou photographique et si la compréhension en lecture est privilégiée en début d'apprentissage. Enfin, nous verrons comment sont abordés dans les ensembles didactiques le principe alphabétique, le développement des habiletés métaphonologiques et la connaissance des lettres.

4.2.1 Les caractéristiques générales des ensembles didactiques

Nous verrons maintenant en quoi les caractéristiques générales cernées dans les ensembles didactiques sont semblables et en quoi elles se distinguent.

Les caractéristiques communes aux trois ensembles

Chaque ensemble tient compte des différentes approches pédagogiques popularisées par la réforme 2000, à savoir l'approche coopérative, par projet, l'enseignement stratégique et la différenciation pédagogique à travers les

intelligences multiples. Toutes traitent de mécanismes d'apprentissage, de métacognition, de constructivisme, de questionnement et de liens à établir entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances. Il est aussi question de diversité et de respect des rythmes d'apprentissage. Selon la collection *Bravissimots*, il y aurait plusieurs façons d'apprendre et pour *Les clés du savoir*, l'intervention pédagogique doit s'adapter à chaque élève. Mais, lorsque l'on s'attarde aux activités proposées, on peut voir que les ensembles didactiques établissent une progression des apprentissages. Les connaissances à apprendre sont organisées selon des séquences d'enseignement-apprentissage, les stratégies de lecture et les correspondances grapho-phonologiques sont introduites graduellement en fonction de ce qui a été vu précédemment.

L'évaluation et l'objectivation sont au service de la construction des savoirs et l'enfant doit être actif dans ce processus. En ce sens, la collection *Les clés du savoir* parle de développement de l'autonomie des élèves face à leurs propres apprentissages.

Les collections *Astuce* et *Bravissimots* soulignent l'importance de développer le plaisir de lire, pour se distraire, discuter, découvrir et s'informer. La lecture, selon les ensembles, doit s'enseigner dans des contextes d'apprentissage signifiants, en fonction de l'intérêt des enfants et de l'environnement pédagogique. En ce sens, la collection *Les clés du savoir* centre ses interventions autour de projets intégrateurs.

En ce qui concerne les stratégies de lecture, elles sont, pour *Astuce* et *Bravissimots*, introduites graduellement. Elles sont toutes importantes et l'élève doit apprendre à les utiliser de façon simultanée. Dans la collection *Astuce* les auteurs précisent : « Ils devront les utiliser conjointement et non se fier uniquement à l'une ou l'autre » (Introduction, p.28). Pour les auteurs de *Bravissimots* : « le lecteur

efficace est celui qui utilise une combinaison de stratégies et non une à la fois » (Introduction, p.53).

Cependant, la plupart des textes, en particulier dans *Astuce* et *Bravissimots*, ne facilitent pas le décodage, car les mots (si l'on se fie aux trois premiers mois de classe) sont souvent orthographiquement difficiles à déchiffrer. Le choix des mots s'appuie davantage sur leur fréquence et leur sens que sur leurs structures linguistiques. Or, pour les trois ensembles, nous pouvons constater que la stratégie grapho-phonétique sert davantage à trouver des indices (comme c'est le cas des autres stratégies, mise à part la stratégie de reconnaissance globale) pour l'identification du mot. Ainsi, l'attention n'est pas centrée, en début d'année, sur le décodage ou le déchiffrement, comme si on craignait que l'enfant y accorde trop d'importance. Nous observons aussi dans tous les ensembles une présence plus importante, dans les trois premiers mois, d'activités d'analyse des mots plutôt que de synthèse des mots.

Les caractéristiques qui les distinguent

Astuce est la seule collection qui décrit clairement la démarche d'apprentissage de la lecture. Elle est aussi la seule qui traite explicitement du principe alphabétique et de sa découverte. Aussi, dans un effort pour faciliter l'appréhension et la découverte de ce concept, les auteurs ont organisé l'apprentissage des correspondances grapho-phonétiques en fonction de certaines de leurs caractéristiques. En effet, ils introduisent parallèlement les différents graphèmes représentant un même phonème, comme par exemple, les mots contenant **an** et **en** dans un même texte. Par contre, certaines cartes-sons (trois en particulier) ne facilitent pas la reconnaissance du phonème dans le mot représenté. Par exemple, l'illustration d'un sac avec le mot **sac** devrait amener les élèves à identifier le son du graphème **a**. Toutefois, puisque le son se trouve à l'intérieur du mot, il est plus

difficile à isoler. On sait en effet qu'un phonème est mieux identifié s'il se trouve en début ou en fin de mot (Bastien et Bastien-Toniazzi, 1993 ; Treiman, 1989).

La collection *Bravissimots* présente certaines lacunes. En effet, contrairement à *Astuce*, la démarche d'apprentissage n'est pas explicite. De plus, nous n'avons pas observé la présence d'une structure ou d'une séquence didactique pouvant faciliter l'appréhension des correspondances et du système grapho-phonétique. Bien que les auteurs encouragent souvent les enseignants à amener les élèves à observer les syllabes et à s'en servir, et bien que le terme « syllabe » soit explicité (en page 2 des Notes pédagogiques, les auteurs définissent ce qu'est une syllabe), très peu d'activités portent sur leur formation. En d'autres mots, on ne met pas à l'étude, comme dans les autres ensembles, plusieurs consonnes afin d'y associer une voyelle dans le but de former des syllabes simples.

Pour ce qui est de la collection *Les clés du savoir*, il n'y a pas de rubrique qui traite spécifiquement de l'apprentissage de la lecture, seules les activités d'apprentissage nous permettent d'établir que cet apprentissage est bien structuré. En fait, l'apprentissage dans cette collection est organisé autour de projets intégrateurs où l'interdisciplinarité occupe une place centrale. Ainsi, les compétences disciplinaires sont chapeautées par les domaines généraux de formation et par les compétences transversales. Les stratégies de lecture s'intègrent alors dans un contexte d'apprentissage plus général, mais est-ce suffisant ?

4.2.2 La cohérence entre les ensembles didactiques et le programme de formation

Dans l'idée d'apporter des éléments de réponse à la question qui concerne la cohérence entre le matériel didactique et le programme de formation, nous présentons

dans les lignes qui suivent les caractéristiques communes aux ensembles et les caractéristiques qui les distinguent.

Les caractéristiques communes aux trois collections

Pour les trois ensembles, la lecture, tout comme les autres compétences liées au domaine des langues, aurait plusieurs visées : permettre aux enfants de s'ouvrir et de mieux comprendre le monde qui les entoure, créer des relations avec les autres, s'instruire, enrichir sa culture.

Les enseignants se doivent de créer un environnement stimulant (culturellement varié) et agréable. Ils doivent respecter le rythme d'apprentissage des élèves, grâce à un accompagnement attentif. Ils sont des guides, des médiateurs, des facilitateurs et des aides à l'appropriation des savoirs.

Les élèves sont amenés à devenir de plus en plus autonomes et à objectiver leurs apprentissages et leurs accomplissements. Ils sont au centre de l'activité éducative et sont actifs dans le développement de leurs connaissances. Ils participent aux activités et s'engagent dans des échanges constructifs (coopération). Ils sont amenés à se questionner, à s'approprier des démarches et à être conscients de leurs réussites et de leurs difficultés.

Chaque ensemble favorise l'interdisciplinarité, on touche les sciences, les technologies, l'univers social et les arts. Les compétences liées au domaine des langues sont interdépendantes, deux collections sur trois (*Astuce* et *Les clés du savoir*) encouragent la réalisation de projets qui suscitent l'intégration des savoirs essentiels et la relation entre les quatre compétences en français.

Lire efficacement, c'est construire du savoir signifiant « c'est reconnaître des mots, mais c'est aussi leur donner du sens en contexte » (*Bravissimots*, Introduction, p.50), c'est mobiliser plusieurs processus à la fois (le lecteur efficace est celui qui utilise une combinaison de stratégies et non une à la fois) et c'est voir dans sa tête.

En général, les éléments que l'on retrouve dans les introductions des guides d'enseignement sont cohérents avec les éléments retrouvés dans le programme de formation. Toutefois, en ce qui concerne les activités, on ne peut établir de cohérence puisque qu'il nous était impossible de cerner une progression des apprentissages dans le programme. L'absence de cette progression ne nous permet pas de comparer celle-ci aux séquences d'enseignement-apprentissage proposés dans les collections.

Les caractéristiques qui les distinguent

Les visées propres à l'ensemble des compétences liées au domaine des langues, dont la lecture, se distinguent dans les collections *Bravissimots* et *Les clés du savoir*. Pour *Bravissimots*, ces compétences servent, en plus de celles énumérées plus haut, à établir des liens entre les contextes de vie quotidiennes et les apprentissages scolaires, elles développent un esprit plus large, une participation sociale et une culture nationale, internationale et même scientifique. En ce qui concerne les *Clés du savoir*, elles visent l'accomplissement personnel, le développement d'attitudes et le sens des responsabilités.

Les enseignants, selon *Bravissimots*, ont la principale tâche d'intervenir auprès des élèves et de les encadrer. Ils sont des animateurs et des observateurs. Pour *Les clés du savoir*, ils doivent amener les enfants à être curieux, à exprimer leurs intérêts et à entrer en relation. Pour *Astuce*, ils sont des modèles.

Selon *Bravissimots*, les élèves doivent mener à terme leurs projets. Ils font des choix, des concessions, ils prennent des décisions, ils apportent leur aide, ils sont responsables et ils développent leur créativité et leur jugement critique. Pour *Les clés du savoir*, les élèves sont les premiers artisans de leur savoir, ils mobilisent, de plus en plus efficacement leurs ressources, deviennent progressivement conscients des différentes stratégies d'apprentissage et développent leurs habiletés cognitives et métacognitives.

• Pour *Astuce*, lire c'est avant tout avoir du plaisir et être actif, c'est établir des liens et être conscient de son activité. Le lecteur efficace anticipe le contenu des textes, fait des hypothèses, organise, mobilise ses connaissances et ses stratégies. Il solutionne ses incompréhensions, réagit à une intention de lecture et évalue sa compréhension. Pour *Bravissimots*, lire est une activité complexe qui mobilise plusieurs mécanismes et processus de traitement de l'information. Lire résulte de plusieurs composantes distinctes, mais complémentaires et est facilitée par la rapidité à reconnaître les mots, grâce aux capacités des élèves et à leurs connaissances cognitives et linguistiques. Lire est aussi identifier les mots et les lettres qui les composent.

Dans ce qui suit, nous chercherons à éclaircir des interrogations. D'une part, les résultats de l'analyse du programme de formation ne nous ont pas permis de saisir la nature de la reconnaissance « instantanée » des mots. S'agit-il d'une reconnaissance globale ou d'une reconnaissance orthographique ? D'autre part, nous n'avons pu déterminer, avec les seules énoncés du programme, si celui-ci privilégiait les stratégies de compréhension en début d'année scolaire. Nous avons donc supposé que les maisons d'édition pouvaient nous apporter quelques éléments de réponse.

La reconnaissance « instantanée » des mots est-elle orthographique ou photographique ?

Tous les ensembles utilisent une stratégie de reconnaissance globale des mots (reconnaître les mots en entier) qui s'appuie sur des indices visuels (longueur des mots, forme des lettres). Pour utiliser cette stratégie, les enfants ont à mémoriser une liste de mots qui se retrouvent dans les textes présentés et qui sont souvent associés à des illustrations. Cette reconnaissance, dite « instantanée » est davantage photographique qu'orthographique. D'ailleurs, elle est qualifiée de photographique par la collection *Les clés du savoir*.

Selon Goigoux et Cèbe (2006), pour qu'un mot soit reconnu orthographiquement, l'enfant doit être appelé à identifier une suite ordonnée de lettres. Les étiquettes-mots proposées dans toutes les collections ne font pas l'objet d'observation lettre par lettre. Les élèves sont plutôt invités à observer la première lettre du mot, une voyelle en particulier, un son ou une syllabe.

Dans la collection *Les clés du savoir*, les enfants observent les lettres, les sons et les syllabes. Toutefois, la reconnaissance globale ou instantanée des mots devient graduellement orthographique, car les élèves sont amenés à les écrire et à mémoriser leur orthographe (*Astuce*, à partir janvier). En fait, ces mots, qui sont vus fréquemment, sont très tôt analysés. Les ensembles proposent des activités d'analogie (de comparaison) des mots, à savoir : reconnaître le graphème ou le phonème commun à une série de mots, classer des mots selon une syllabe commune ou un son en commun.

Les stratégies de compréhension sont-elles favorisées en début d'apprentissage ?

En général, nous observons que les lettres, les syllabes et les sons sont introduits très tôt dans l'année scolaire. Toutefois, nous constatons que même après avoir étudié un nombre suffisant de correspondances grapho-phonétiques, aucune collection ne propose de mots ou de petites phrases pouvant être totalement décodés « syllabe après syllabe », sauf, peut-être dans les rubriques « Je fais une pause avec Bravo » et « Fais le point avec Astuce ». En effet, même si ces rubriques offrent l'occasion aux élèves de déchiffrer certains mots, les textes en général ne sont pas structurés pour pratiquer un décodage « classique », syllabe après syllabe. En fait, on ne cherche pas à centrer l'attention sur le déchiffrage, mais à utiliser l'ensemble des stratégies.

4.2.3 Le principe alphabétique : sa découverte, les habiletés métaphonologiques et la connaissance des lettres

Nous verrons maintenant comment les ensembles didactiques traitent de notions plus spécifiques, comme le principe alphabétique et sa découverte, les habiletés métaphonologiques ainsi que la connaissance des lettres. Ces éléments de réponses nous permettront d'examiner si les ensembles outillent adéquatement les enseignants pour appréhender avec les enfants ces notions. Nous verrons dans un premier temps les caractéristiques communes aux collections, puis en second, les caractéristiques qui les distinguent.

Les caractéristiques communes aux trois collections

Deux collections sur trois n'abordent pas directement le principe alphabétique et sa découverte. Cependant, les trois collections amènent les élèves à faire des liens, très tôt dans l'année scolaire, entre l'oral et l'écrit.

En général, les trois ensembles tiennent compte de la nature segmentale des mots. Deux d'entre elles (*Astuce* et *Les clés du savoir*) proposent une séquence didactique permettant aux enfants d'apprendre les syllabes (comment elles sont formées). Cet apprentissage est initié par l'étude des voyelles, qui forment avec les consonnes, plusieurs syllabes. Les syllabes simples, composées d'une même consonne avec plusieurs voyelles, sont repérées dans une liste de mots, ces mots sont parfois classés et regroupés. À l'occasion, certains mots sont découpés en syllabes afin d'être reconstitués.

Bien que dans la collection *Bravissimots* on ne propose pas de séquences didactiques menant à la formation de syllabes, celle-ci amène tout de même les élèves dans la rubrique « Je fais une pause avec Bravo » à réaliser des activités mettant en vedette des syllabes. Cette collection propose aussi de scander les prénoms des enfants en syllabes.

En ce qui concerne les phonèmes, les ensembles présentent des chansons ou des textes dont les phrases se terminent par des rimes identiques, pour développer la conscience phonologique. Souvent le phonème est identifié oralement avant d'être associé à un graphème.

Dans les collections *Astuce* et *Les clés du savoir*, les différents graphèmes sont regroupés selon leur phonème commun. À partir du quatrième projet, *Les clés du savoir* présente des phonèmes différents qui partagent les mêmes graphèmes (le C dur et le C doux). Plusieurs activités de reconnaissance des phonèmes sont proposées, comme celles de sélectionner des mots contenant un même phonème. La position des segments dans la structure des mots facilite généralement la reconnaissance des correspondances grapho-phonétiques. Par exemple, dans la collection *Les clés du savoir*, certaines activités demandent aux élèves de reconnaître la première lettre et de trouver d'autres mots commençant par cette lettre. Or, la première lettre d'un mot est

souvent celle qui est identifiée le plus facilement. Par contre, les mots qui composent les textes sont davantage choisis en fonction de leur fréquence et de leur sens plutôt que pour la simplicité de leur structure. Ainsi, certains mots sont difficilement déchiffrables.

Les trois ensembles tiennent compte de la nature des opérations intellectuelles mobilisées. Elles permettent aux enfants d'organiser, de classer, de trier, de regrouper (et même de consigner pour fabriquer un abécédaire), les mots selon certaines caractéristiques orthographiques.

Les trois ensembles enseignent les lettres dans le but d'initier les élèves aux correspondances grapho-phonétiques. Deux ensembles sur trois (*Bravissimots* et *Les clé du savoir*) débutent cet enseignement en tenant compte des connaissances que les élèves ont déjà des lettres. Elles tiennent donc compte de la nature partielle de cet apprentissage. Par exemple, dans la collection *Les clé du savoir*, on aborde en premier les voyelles, qui souvent sont, avec la première lettre du prénom, les premières lettres apprises par les jeunes enfants. Les enfants ont à reconnaître les lettres connues dans leur prénom, à jouer avec des cartes représentant ces lettres et à les mettre en ordre alphabétique.

Les ensembles invitent les enseignants à expliquer aux élèves que l'alphabet est composé de voyelles et de consonnes. En général, on s'assure que les enfants comprennent que les mots sont formés d'une ou de plusieurs lettres, que ces lettres ont un ordre défini et qu'elles sont toutes importantes. On s'assure aussi que les enfants comprennent ce qu'est une lettre, une syllabe et un mot.

Cependant, les auteurs n'incitent pas les enseignants à rendre explicite les diverses fonctions ou valeurs des lettres. Cette connaissance se développe de façon implicite. En effet, deux des trois collections (*Astuce* et *Les clé du savoir*) présentent

les différents graphèmes qui représentent les mêmes phonèmes. Les enfants peuvent ainsi observer que le **a** avec un **u** peut former le son du « **o** », et qu'il n'a pas toujours la valeur d'un **a** comme dans **avion**. De plus, on ne fait pas de distinction explicite entre le nom, la forme et le son des lettres. Sauf pour la collection *Astuce*, les auteurs proposent de sensibiliser les élèves au fait que l'on peut entendre le son de certaines consonnes lorsque l'on allonge la prononciation du nom de ces dernières.

Les consonnes sont accompagnées d'une voyelle ce qui permet de les entendre. La plupart du temps, l'apprentissage des majuscules, qui souvent se réalise avec un clavier d'ordinateur, sert à reconnaître le début d'une phrase ou un nom propre. Pour amorcer l'apprentissage, on ne s'appuie pas sur le fait qu'elles sont plus faciles à reconnaître et à écrire, et que souvent, elles représentent les premières lettres des prénoms, soit les premières lettres significantes et apprises.

En général, les ensembles ne tiennent pas compte des caractéristiques particulières des lettres, comme du niveau de conscience phonologique que l'enfant doit acquérir, afin d'identifier le son des consonnes (les lettres dont le nom est formé en VC « l, m, f, r » seraient plus difficiles à percevoir, à moins d'allonger la fin du nom de la lettre comme suggéré dans une collection). Une seule collection propose aux enfants de prendre appui sur le nom des lettres pour en identifier le son. Aussi, le choix des lettres à l'étude est souvent fait en fonction de la fréquence de ces lettres dans les mots. Ce fait est facilement observable lorsque l'on compare la séquence des lettres à apprendre dans chaque collection. En effet, le choix des lettres à l'étude est différent pour chaque ensemble didactique.

Les caractéristiques qui les distinguent

Astuce est la seule collection qui aborde explicitement le principe alphabétique et sa découverte. Selon cette collection cette découverte se réalise par l'élève lui-même, car il s'agit d'une prise de conscience personnelle. Elle serait facilitée, dès les premières semaines par des activités qui mettent en évidence les correspondances lettres-sons. Les auteurs emploient les termes graphèmes et phonèmes, mais ne définissent pas ces termes (en quoi il ne s'agit pas d'une relation lettre-son).

Pour sa part, la collection *Bravissimots*, traite de conscience phonologique, afin disent les auteurs, de permettre aux enfants de reconnaître à l'écrit les mots qu'ils connaissent à l'oral. Les auteurs parlent de graphies et de sons et les phonèmes sont représentés par leurs signes phonétiques. De plus, les auteurs font l'effort de définir ces termes. En effet, les auteurs écrivent : « Les élèves doivent porter attention aux syllabes et aux lettres qui forment les mots pour se familiariser petit à petit avec les différentes graphies d'un même son et les différentes lettres qui peuvent l'accompagner » (p.42, Étape 1, Thème 5). Dans *Les clés du savoir*, à partir du projet 2, il est fait mention du principe alphabétique et de combinatoire. Les auteurs parlent de lettres, de sons et de syllabes. Les lettres sont souvent nommées.

En ce qui concerne la structure segmentale des mots, les ensembles en tiennent bien compte. Nous remarquons cependant que la collection *Bravissimots* n'offre pas, comme les autres collections, de séquences didactiques permettant de fusionner les lettres et de former des syllabes. Pour ce qui est des phonèmes, nous avons observé, dans la collection *Astuce*, que la carte-son **sac** présentée en début d'année, afin reconnaître le phonème du graphème **a**, demandait de la part des élèves un très haut niveau de conscience phonologique. Pour ce qui est de la connaissance

des lettres, seule la collection *Bravissimots* offre des fiches de calligraphie construites en fonction du degré de difficulté de chaque lettre.

4.2.4 Synthèse des constats à la suite des analyses des ensembles didactiques

Si l'on se fie aux introductions de chaque collection, les ensembles didactiques tiennent compte des intelligences multiples, du constructivisme, de la métacognition, de l'enseignement stratégique, de l'enseignement coopératif, etc. Les enseignants sont considérés comme des guides, qui respectent le rythme des élèves et dont le rôle est principalement de créer un environnement riche et stimulant pour la découverte, les échanges et l'apprentissage. Les élèves, pour leur part, sont les premiers artisans de leur apprentissage. Ils sont amenés à objectiver leurs acquis, à échanger avec leurs pairs et à être autonomes. Les ensembles favorisent l'interdisciplinarité et les compétences sont considérées comme interdépendantes.

Pour lire efficacement, l'élève doit utiliser toutes ses stratégies simultanément et mobiliser plusieurs processus. Un lecteur efficace est actif, il fait des liens, anticipe le contenu des textes et réagit à une intention de lecture. La lecture résulte de plusieurs composantes distinctes, mais complémentaires. Elle doit s'apprendre dans un environnement pédagogique signifiant, selon les intérêts des enfants. Dans ce contexte, les correspondances sont enseignées graduellement. Très peu d'occasions permettent à l'élève d'effectuer un déchiffrement complet des mots une syllabe après l'autre. La plupart du temps, l'apprentissage des correspondances sert à trouver des indices pour confirmer l'identification d'un mot lors de la lecture d'un texte.

Après avoir scruté les ensembles didactiques pour déterminer si la reconnaissance « instantanée » était photographique ou orthographique, nous avons constaté qu'elle était photographique. En effet, l'identification des mots s'appuie

surtout sur des indices visuels (longueur des mots, forme des lettres). Toutefois, il est à noter que pour *Bravissimots*, lire est aussi identifier les mots et les lettres qui les composent et que dans *Les clés du savoir*, les mots à apprendre globalement font l'objet d'une observation des lettres et des syllabes.

En somme, la reconnaissance des mots devient orthographique, car ils sont fréquemment écrits et font l'objet d'analyses et d'analogies. Les élèves ont à comparer des mots qui partagent les mêmes structures orthographiques. Toutefois, ce passage d'une reconnaissance instantanée à orthographique se réalise de façon implicite, ce qui nous porte à supposer que les ensembles, tout comme le programme, ne font aucune distinction entre ces deux types de reconnaissance des mots.

Nous nous sommes demandé si les stratégies de compréhension étaient favorisées en début d'apprentissage. Or, après avoir observé que les correspondances sont introduites tôt dans l'année, nous avons réalisé qu'elles permettent peu aux élèves de décoder les mots en entier, elles servent plutôt à apporter des indices supplémentaires pour l'identification des mots. Dans les ensembles didactiques, c'est donc la compréhension qui serait privilégiée en début d'apprentissage.

Un ensemble sur trois aborde explicitement le principe alphabétique et sa découverte. Les trois ensembles tiennent compte de la nature segmentale des mots. Ils amènent les élèves à former des syllabes qui sont repérées dans une liste de mots. Les mots sont classés, triés et regroupés selon certaines caractéristiques orthographiques. En somme, les mots font l'objet de plusieurs synthèses et d'analyses. Ils permettent aux élèves de développer leur conscience phonologique par des jeux de rimes et permettent de leur faire comprendre, sans être explicites, ce qu'est un graphème et un phonème. Ces termes ne sont, par contre, pas définis.

Les lettres sont apprises selon une séquence très différente d'un ensemble à l'autre. En d'autres termes, les lettres à l'étude pour une période déterminée diffèrent selon l'ensemble didactique. Leur choix tient davantage compte de leur utilité pour identifier les mots d'un texte (donner des indices), que pour leurs caractéristiques linguistiques. Comme il est fait mention à la section 4.2.3, les ensembles ne tiennent pas toujours compte de certaines caractéristiques liées aux lettres, comme du fait qu'elles exigent parfois, pour que leur phonème soit discriminé, un haut niveau de conscience phonologique. D'ailleurs, un exemple frappant du manque de connaissance sur le développement de la conscience phonologique peut s'observer dans la collection *Astuce*. Il est proposé d'utiliser une carte-son représentant un sac pour que l'enfant discrimine le **a** dans le mot **sac**. Par conséquent, puisque le **a** est à l'intérieur du mot, il est très difficile pour un enfant d'en isoler le phonème. Nous avons tout de même observé que les ensembles s'appuient parfois sur les connaissances que les enfants ont déjà des lettres. En effet, ils invitent à l'occasion les enseignants à utiliser celles qui composent les prénoms de leurs élèves.

Les différentes fonctions des lettres ne font pas l'objet d'un enseignement explicite, elles sont plutôt implicites. Entre autres, pour faire prendre conscience aux enfants que les lettres ont plusieurs fonctions, on introduit parallèlement les différents graphèmes qui correspondent aux mêmes phonèmes. Les ensembles ne font pas de distinction entre les noms et les sons des lettres. Leurs noms ne servent pas à identifier leurs sons, sauf pour *Astuce* qui invite les enseignants à faire prendre conscience aux enfants que l'allongement du nom de certaines consonnes permet de mieux entendre leur son.

Les ensembles, à l'exception de *Bravissimots*, amènent les enfants à former des syllabes simples. Précisons toutefois que *Bravissimots* invite ceux-ci à réaliser des activités mettant en vedette des syllabes. Les trois ensembles introduisent une consonne qui est associée aux voyelles déjà connues. Le fait de prononcer des

syllabes formées d'une même consonne et de diverses voyelles permet aux élèves de discriminer le son que produit cette consonne. De plus, les ensembles proposent plusieurs activités permettant la reconnaissance des phonèmes. Dans ces activités, le phonème à reconnaître est souvent en début de mot, ce qui facilite la reconnaissance.

Les ensembles didactiques sont semblables dans la mesure où ils partagent les mêmes conceptions et les mêmes modèles didactiques (nous notons toutefois que la collection *Les clé du savoir* centre son approche pédagogique sur les projets intégrateurs). En général, leur démarche d'apprentissage de la lecture est comparable. Mais, seul *Astuce* décrit explicitement la démarche d'apprentissage. Les enfants sont amenés à mobiliser toutes leurs stratégies de façon simultanée. Toutefois, le choix des correspondances grapho-phonétiques dans les séquences d'apprentissage est différent d'un ensemble à l'autre. De plus, certaines notions sont plus explicites dans l'un ou l'autre des ensembles. En effet, seul *Astuce* aborde la découverte du principe alphabétique et seul *Bravissimots* aborde la conscience phonologique. Pour sa part, *Les clés du savoir* parle de principe alphabétique et de combinatoire. Nous tenons à souligner une particularité de l'ensemble *Les clé du savoir*. Dans cet ensemble, les compétences disciplinaires, comme la lecture, sont chapeautées par les domaines généraux de formation. Or, les stratégies de lecture peuvent s'intégrer dans un projet interdisciplinaire.

Selon ce que nous avons constaté, après la lecture des introductions de chaque ensemble didactique, ceux-ci se définissent comme socioconstructivistes et adoptent une vision du contexte d'apprentissage empruntée au constructivisme. En effet, l'enfant est le premier artisan de son apprentissage et cet apprentissage se réalise grâce à un environnement riche et stimulant. Leur modèle de lecture est intégré et privilégie la compréhension, bien qu'ils intègrent rapidement l'étude des correspondances grapho-phonétiques.

Les ensembles seraient partiellement cohérents avec le programme de formation, car lorsque l'on scrute les activités proposées, la conception socioconstructiviste qu'ils annoncent dans les introductions est différente. En effet, lorsque vient le temps de décrire la démarche d'enseignement-apprentissage, le contexte dans lequel se réalise cet apprentissage prend une autre forme. Dans cette nouvelle forme, le contexte emprunte aussi à la conception génétique puisque l'on propose une progression des apprentissages, il emprunte aussi à la conception fonctionnaliste puisque l'on tient compte des aspects métalinguistiques dans le développement du savoir lire.

En général, les ensembles offrent un complément utile aux prescriptions ministérielles. Ils structurent l'apprentissage des stratégies de lecture, dont les correspondances grapho-phonétiques, et établissent une séquence d'enseignement. Les enseignants ont donc certaines précisions sur le quand et le comment aborder l'enseignement de la lecture. De plus, sans être explicites, ils font en sorte qu'une reconnaissance globale puisse devenir orthographique. Entre autres, ils s'assurent que les enfants comprennent que les mots sont formés de lettres, que ces lettres sont toutes importantes et qu'elles ont un ordre défini dans un mot.

CHAPITRE 5

La discussion

Dans ce chapitre, nous dresserons un portrait du programme de formation ainsi que du matériel didactique en dégagant les principaux constats qui ressortent de nos données d'analyse. Nous verrons dans un premier temps le programme de formation et en second, les ensembles didactiques. Nous ferons, à partir de ce qui a été écrit, un bilan et nous proposerons des pistes de réflexion à la suite des observations que nous avons faites.

5.1 LE PROGRAMME DE FORMATION

Dans ce portrait, nous montrerons, à partir de deux indicateurs, la conception qui sous-tend, selon nous, le programme de formation ainsi que le modèle didactique sous-jacent à celui-ci. Nous verrons, par ailleurs, en quoi le programme emprunte peu aux autres conceptions.

5.1.1 La conception et le modèle du programme de formation

Les résultats de nos analyses démontrent que les prescriptions québécoises sur l'enseignement de la lecture adoptent une conception socioconstructiviste dans laquelle la manière de voir l'apprentissage est influencée par une conception constructiviste. Le modèle didactique de l'acte de lire et de son apprentissage est le modèle intégré, mais marqué par une présence non négligeable du modèle Top-down. Il privilégie donc la compréhension pour débiter l'apprentissage.

Deux raisons justifient cette interprétation :

1. D'une part, la lecture est considérée comme une activité complexe. Elle résulte d'une mobilisation de plusieurs processus de communication et d'interprétation, ainsi que d'une interaction entre plusieurs dimensions, de savoirs être et de savoirs faire.
2. D'autre part, l'apprentissage se construit grâce à un environnement riche et stimulant où le contexte social joue un rôle important. Dans ce contexte :
 - L'enseignant est un guide et un soutien. Il crée des contextes pédagogiques stimulants dans lesquels les élèves ont envie d'apprendre.
 - Les interactions entre les pairs contribuent au développement des acquis.
 - L'élève, qui évolue dans un environnement riche et stimulant, est actif et autonome. Il se questionne, interagit, évalue et objective l'efficacité de sa démarche d'apprentissage. Son savoir lire se développe par la pratique de la lecture.

Le modèle didactique sur lequel se fonde le programme est un modèle intégré, puisque **chaque** composante du savoir lire contribue à son développement. Lire est vu comme **une** résolution de problèmes qui implique l'utilisation simultanée de plusieurs stratégies.

La compréhension au début de l'apprentissage y est toutefois privilégiée au dépens **du** décodage, ce qui donne raison à Pierre (2003b) qui prétend qu'une influence **Top-down** est toujours présente dans les prescriptions québécoises depuis le **curriculum** 2001. Par conséquent, le nouveau programme arbore toujours, comme le

prétend Pierre (2003b), des couleurs « whole language » en misant sur le développement intégral des différentes expériences linguistiques de l'enfant en partant principalement de ce qu'il comprend. L'enfant, pour apprendre à lire, se construit des représentations de l'acte de lire qu'il exerce en anticipant et en formulant des hypothèses plutôt que par la maîtrise des correspondances grapho-phonétiques.

Le modèle intégré du programme s'apparente donc à celui décrit par Giasson (1995, 2003) et Chauveau (1996). Selon ces auteurs, les enfants conceptualisent plus facilement les unités de sens comme les mots qu'ils utilisent couramment dans leurs activités langagières. Les plus petites unités (lettres, syllabes), pour leur part, sont difficiles à comprendre puisqu'elles ne font pas encore partie de ce qu'ils connaissent du langage. Pour Giasson (1995) et Chauveau (1996), il est alors préférable d'aborder graduellement les stratégies de correspondances grapho-phonétiques en contexte signifiant.

Cette dernière affirmation repose toutefois en bonne partie sur l'analyse du matériel didactique, puisque le programme n'est pas explicite relativement à cette question. En effet, le programme présente les stratégies de lecture sans préciser lesquelles doivent être privilégiées en début d'apprentissage, contrairement au matériel didactique qui donne des précisions sur l'utilisation des stratégies de lecture.

5.1.2 Les autres conceptions et modèles didactiques

Nous constatons que le programme emprunte peu aux autres conceptions et modèles. Aucune influence provenant d'une conception fonctionnaliste et d'un modèle à tendance Bottom-up ou d'une conception génétique-constructiviste et d'un modèle développemental ne semble s'imposer. Toutefois, nous cernons la présence

du modèle Top-down dans le modèle intégré du programme et un apport constructiviste dans sa conception socioconstructiviste. Précisons ces constats.

L'apprentissage ou le développement de la lecture n'est pas génétique dans la mesure où celui-ci n'est pas unidimensionnel, c'est-à-dire, le résultat, comme le précise Fijalkow (2000), d'un aboutissement de phases successives, uniques et prédéterminées. En d'autres termes, il y a plusieurs façons d'apprendre à lire. Le programme emprunte toutefois au constructivisme lorsque qu'il est question d'offrir un environnement d'apprentissage stimulant qui permettrait à l'enfant de construire des représentations de la lecture et du savoir-lire. Dans cet environnement stimulant et motivant l'enfant s'engage, de façon plus ou moins autonome, dans une pratique de lecture.

L'apprentissage n'est pas fonctionnaliste ou le résultat d'une maîtrise des mécanismes reposant sur des opérations métalinguistiques. Le programme ne fait pas mention du fait que le principe alphabétique doit être découvert. Il ne favorise pas le développement des habiletés métalinguistiques. Il ne propose aucune démarche d'enseignement-apprentissage qui serait structurée en fonction des particularités du système d'écriture.

5.2 LES ENSEMBLES DIDACTIQUES

Nous venons de voir les grandes orientations qui ressortent du programme de formation à la suite de nos analyses. Nous verrons maintenant celles qu'on peut dégager des ensembles didactiques que nous avons analysés. Dans un premier temps, nous présenterons sur quelle conception et quel modèle s'appuient les ensembles didactiques sélectionnés pour cette recherche. Nous expliquerons, par la suite, en quoi ils sont et ne sont pas cohérents avec le programme de formation. Puis, nous

expliquerons pourquoi ce matériel s'avère plus précis que le programme et en quoi les ensembles diffèrent les uns des autres. Nous formulerons ensuite deux hypothèses sur les raisons de ces différences.

5.2.1 La conception et le modèle sous-jacents aux ensembles didactiques

Dans les introductions des guides d'enseignement, la conception sous-jacente est semblable à celle du programme. Il est écrit que lire efficacement exige une mobilisation de plusieurs processus. L'apprenant doit donc développer l'utilisation de toutes ses stratégies de manière simultanée. Il est le premier artisan de son apprentissage. Son apprentissage est facilité par un environnement qui le stimule et le motive. Toutefois, après avoir analysé les activités proposées dans les trois ensembles didactiques approuvés, nous avons constaté que ceux-ci adoptent une conception socioconstructiviste de la lecture, dans laquelle la vision du contexte d'apprentissage tiendrait compte des autres conceptions.

Leur modèle de l'acte de lire et de son apprentissage est intégré. Ils privilégient la compréhension et non le décodage en début d'apprentissage. D'ailleurs, après avoir observé les ensembles didactiques, très peu de textes permettaient aux élèves de décoder totalement les mots d'un bout à l'autre, d'après les syllabes apprises. Les syllabes servaient plutôt d'indices à la reconnaissance des mots (premières lettres du mot). Il serait donc préférable, selon ce modèle intégré, de ne pas initier le décodage tôt dans l'année scolaire et de centrer l'apprentissage sur la compréhension des textes. Ils introduisent toutefois rapidement l'étude des lettres, des syllabes et des correspondances grapho-phonologiques en contexte signifiant.

Nous verrons, dans ce qui suit, les précisions qui sont apportées par le matériel et qui contribuent à concrétiser la démarche d'enseignement-apprentissage.

Une démarche d'enseignement-apprentissage qui établit une progression des apprentissages et qui tient compte des notions métalinguistiques de l'acte de lire et de son apprentissage, contrairement au programme de formation.

5.2.2 Les précisions apportées par le matériel didactique

Bien que le programme reste muet sur une progression possible des apprentissages, les ensembles didactiques, pour leur part, en proposent par le biais de leurs séquences d'apprentissage. Ainsi, les stratégies de lecture sont introduites graduellement, ainsi que les correspondances grapho-phonétiques. Ils proposent aussi plusieurs activités qui contribuent au développement de la reconnaissance des mots. À l'instar des modèles développementaux, la lecture orthographique prend appui sur une reconnaissance globale et alphabétique des mots. En effet, dans les ensembles, les mots appris globalement en début d'année sont comparés à d'autres mots partageant la même structure. Les élèves sont invités à trier, à classer et à regrouper des mots selon leurs segments orthographiques, en partant parfois d'une rime commune. Les activités amènent les enfants à former des syllabes simples, elles leur font remarquer que les mots sont composés de lettres, que ces lettres sont toutes importantes et qu'elles ont un ordre défini. Ces nombreuses activités d'analogies, d'analyses et de synthèses proposées dans les ensembles permettent aux élèves de manipuler les segments de mots qui les amènent à développer, à partir d'une reconnaissance globale, une reconnaissance orthographique de ceux-ci.

De plus, les ensembles proposent des activités qui tiennent compte de la structure linguistique des mots. Ils font des efforts pour utiliser des termes plus justes, comme graphies et phonèmes. Ils organisent l'apprentissage pour aider les élèves à conceptualiser ces notions. Ils abordent le principe alphabétique et traitent de conscience phonologique.

5.2.3 La cohérence entre le programme et les ensembles didactiques

La conception socioconstructiviste des ensembles didactiques est cohérente, si l'on se fie aux guides d'enseignement. Ils décrivent de la même manière les fonctions, les buts et les visées de la lecture, ainsi que le rôle des enseignants et des élèves. Toutefois, lorsque l'on s'attarde aux activités, les ensembles proposent une progression des apprentissages et traitent des notions métalinguistiques. Le volet contexte d'apprentissage de leur conception socioconstructiviste n'est plus la même.

En ce qui concerne le modèle didactique, les ensembles et le programme de formation adoptent tous les deux un modèle intégré qui privilégie la compréhension pour débiter l'année scolaire. Les correspondances sont enseignées graduellement dans un contexte signifiant. Nous remarquons toutefois que les ensembles didactiques initient relativement tôt les enfants à former des syllabes.

5.2.4 Les ensembles comme outils pour l'enseignement

Les ensembles didactiques permettent d'une part de concrétiser les prescriptions ministérielles et d'autre part, d'offrir des clarifications supplémentaires sur la démarche d'enseignement-apprentissage qui n'est pas précisée dans le programme de formation. Ils sont donc des outils utiles pour aborder avec un groupe d'élèves, dans les trois premiers mois de l'année, le principe alphabétique et sa découverte, les habiletés métaphonologiques et la connaissance des lettres. Nous relevons :

- Que les ensembles rendent explicite la manière d'utiliser simultanément les stratégies de lecture.

- Qu'ils proposent des activités en tenant compte des processus métalinguistiques.

Toutefois, bien que ces ensembles outillent relativement bien les enseignants, nous avons relevé quelques lacunes principalement au plan de la connaissance des lettres et des textes.

Les lacunes des ensembles didactiques

Nous relevons quelques lacunes dans le matériel didactique à propos de la connaissance des lettres. En effet, les ensembles semblent considérer que le développement de cette connaissance va de soi. Entre autres, nous constatons que l'enseignement des lettres est davantage implicite qu'explicite. Or, connaître les lettres, c'est aussi les conceptualiser. Cette conceptualisation nécessite de distinguer le nom des lettres de leur valeur phonémique. Elle consiste aussi à voir les lettres comme des instruments occupant plusieurs fonctions (cf. 2.2.2). Nous soulignons, tout de même, que les ensembles utilisent les connaissances que les enfants ont déjà des lettres (utilisation des lettres dans les prénoms d'élèves), ce qui facilite l'apprentissage.

Les lettres à l'étude pour chaque ensemble sont très différentes, elles sont sélectionnées pour permettre à l'élève de décoder les premières syllabes ou de reconnaître les premières lettres des mots dans les textes. En outre, leur apprentissage n'est pas organisé en fonction de leurs caractéristiques linguistiques (certaines consonnes sont plus difficiles à conceptualiser que d'autres, car les enfants peuvent difficilement en discriminer le phonème (cf. 2.2.2)). De plus, nous avons observé que certaines cartes-sons minimisaient le niveau de conscience phonologique que cela

exige de la part d'un enfant pour arriver à discriminer les phonèmes des mots qu'elles proposent.

Nous avons constaté que les textes proposés dans les ensembles sont relativement difficiles, si l'on s'attarde à leur transparence grapho-phonétique, car ils se doivent surtout d'être intéressants. Ils permettent rarement aux enfants de décoder entièrement les mots, même si ceux-ci ont parfois l'occasion de décoder dans de petites rubriques. L'attention de l'élève est centrée sur l'idée qu'il doit pour lire, mobiliser plusieurs stratégies lui permettant de reconnaître les mots d'un texte. Ainsi, si une classe a vu, au cours d'un thème, les lettres **p** et **o**, les élèves de cette classe ont suffisamment de connaissances sur le code pour reconnaître le mot **pomme** dans un texte. En effet, la première syllabe donne un indice, qui ajouté aux illustrations, au contexte (la classe aborde le thème des fruits) et au reste du texte (le texte raconte une sortie scolaire aux pommes) donnent assez d'indices pour identifier le mot **pomme** (il est à noter que le mot pomme devait faire partie d'une liste de mots à reconnaître globalement). En somme, les enfants ont peu l'occasion de développer une maîtrise des processus menant à un décodage qui se pratique en lisant totalement les mots une syllabe après l'autre.

Par ailleurs, même si les ensembles devraient concrétiser le même programme de formation, nous avons relevé, au cours de l'analyse certaines différences.

5.2.5 Les ensembles et leurs différences

En général, bien qu'ils partagent relativement tous la même conception socioconstructiviste de l'acte de lire et de son apprentissage et le même modèle didactique intégré, les ensembles didactiques sont différents. Par exemple, certaines notions sont plus explicites dans l'un ou l'autre des ensembles. En effet, une seule

collection aborde clairement le principe alphabétique, sa découverte et la démarche d'apprentissage de la lecture. Une seconde aborde la conscience phonologique et incite très tôt les enfants à observer toutes les lettres d'un mot. Une troisième collection, pour sa part, n'offre aux enseignants aucune rubrique spécifique à la lecture, cette compétence étant combinée aux autres compétences disciplinaires.

Nous avons aussi relevé, comme il a été fait mention plus haut, que le choix des lettres à apprendre dans les séquences d'apprentissage était très aléatoire. On peut donc s'interroger sur ces différences. Est-ce normal que des publications de cet ordre, devant actualiser un même programme, diffèrent sur des points importants ? On remarque aussi avec étonnement que c'est souvent la dimension linguistique qui accuse des différences.

Il y aurait selon nous deux raisons qui expliquent ces écarts. La première tient à l'imprécision du programme. La deuxième, à l'accent mis sur une vision constructiviste du contexte général d'apprentissage.

En effet, la structure de l'enseignement dans le programme est peu définie. Nous n'avons décelé aucune progression dans les savoirs à acquérir. Par conséquent, nous ne savons pas par où et comment les enfants commencent leur apprentissage de la lecture. Les savoirs essentiels liés au texte ou à la phrase sont présentés en bloc, un peu pêle-mêle, pour les trois cycles. Les ensembles ont donc plus de latitude dans le choix des connaissances à acquérir pour chaque séquence d'apprentissage.

Par ailleurs, à la suite d'une lecture attentive du programme, nous constatons que le contexte d'apprentissage privilégié par la conception socioconstructiviste sous-jacente au programme de formation relève d'un constructiviste qui met l'apprenant au centre de ses activités d'apprentissage. Dans ce contexte, il importe que l'élève ait le

goût d'apprendre et qu'il soit motivé grâce à un environnement riche. Il construirait principalement son apprentissage en interagissant avec l'environnement, par son action face au contexte. Nous constatons donc :

- que l'environnement se doit d'être stimulant et motivant ;
- que l'on accorde moins d'importance à la médiation sociale qui implique l'intervention de l'enseignant comme expert. La médiation est plutôt vue comme un soutien ou un appui dans la découverte autonome de l'enfant, l'enseignant imposant le moins possible un enseignement directif ;
- que l'on s'occupe peu des caractéristiques linguistiques des textes présentés. On accorde plus d'importance à ce qu'ils soient intéressants et qu'ils éveillent la curiosité et le goût de lire. Les textes seront donc beaux et attrayants.

5.3 BILAN

À la suite du portrait que nous venons de dresser du programme de formation et des ensembles didactiques, le programme de formation adopterait une conception socioconstructiviste qui ne tiendrait pas compte des influences fonctionnalistes et génétiques dans ses contextes d'apprentissage. Il adopterait une vision plutôt constructiviste de ce contexte. Ainsi, on accorderait plus d'importance à la création d'un environnement stimulant et motivant où les interactions sociales visent davantage la poursuite de la découverte et l'autonomie des élèves dans l'idée que chaque enfant est unique et chemine à son rythme et à sa manière. L'enseignant est un guide et un soutien qui aide à la poursuite de ces découvertes et de ce cheminement.

Les influences fonctionnalistes et génétiques étant absentes de cette conception, cela fait en sorte que les notions et les termes linguistiques sont peu définis et qu'aucune progression des apprentissages n'est décelée. Ce qui n'est pas le

cas des ensembles didactiques. Deux observations peuvent être faites à ce sujet. D'abord, dans les ensembles didactiques, on facilite la progression des apprentissages. Par exemple, on part d'une reconnaissance globale des mots pour développer une reconnaissance orthographique de ceux-ci. Ensuite, on tente, dans les ensembles didactiques de tenir compte des aspects linguistiques de l'appropriation du savoir lire. Les termes de principe alphabétique, de conscience phonologique, de graphèmes, de graphies et de phonèmes sont employés. Un effort est aussi fait pour aider les élèves à conceptualiser ces notions.

Nous venons, dans ce qui précède, de dresser le portrait du programme de formation et des ensembles didactiques. Nous proposons, dans la prochaine section des pistes de réflexion à la suite des observations que nous venons de dégager.

5.4 PISTES DE RÉFLEXION

Selon Fijalkow (2000), une conception socioconstructiviste de la lecture met en scène l'activité de l'enfant dans un triple contexte : linguistique, pédagogique et didactique. Le contexte peut prendre deux formes. Dans la première, l'enfant progresse en fonction de ce qui lui est présenté dans le cadre d'un enseignement organisé. Dans la deuxième, il progresse par son action dans un environnement donné. D'après ce qui ressort de notre analyse, les ensembles didactiques considèrent le contexte d'apprentissage selon la première forme et le programme de formation, selon la deuxième. Dans la première forme, l'enfant développe son potentiel en fonction de ce qui lui est enseigné, et nous voyons là l'apport des conceptions fonctionnaliste et génétique. Il peut s'agir d'offrir des textes dont la structure facilite le décodage du contenu ou de présenter les contenus de manière à faciliter une progression des acquis.

En somme, bien qu'il y ait, en apparence, cohérence entre les ensembles didactiques et le programme de formation, la conception socioconstructiviste et le modèle intégré qu'ils adoptent sont différents. Ce constat nous questionne sur la possibilité de traduire les options théoriques du programme de formation concrètement dans la pratique. Puisque les ensembles didactiques n'ont pu ignorer, dans le contexte d'apprentissage qu'ils présentent, des aspects de l'acte de lire et de son apprentissage que l'on retrouve dans les autres conceptions, peut-on faire fie de ces autres conceptions quand vient le temps d'enseigner la lecture ?

Une conception socioconstructiviste qui tiendrait compte dans sa vision du contexte d'apprentissage des autres conceptions de la lecture ne serait-elle pas plus équilibrée et susceptible de mieux répondre aux besoins de l'enseignement-apprentissage ?

En ce qui concerne le modèle intégré adopté dans les prescriptions et dans les ensembles didactiques, permet-il de maximiser, en début d'année, toutes les composantes du savoir lire ? Ce modèle privilégiant la compréhension permet-il aux enfants de comprendre, assez tôt, comment se structure le langage pour découvrir le principe alphabétique qui les mènera à établir des correspondances grapho-phonétiques ? Permet-il aux enfants, comme l'écrivent Goigoux et Cèbe (2006), de pouvoir maîtriser le décodage pour garder les mots en mémoire ? S'assure-t-il qu'ils ont les ressources nécessaires, dès le début de l'année, pour développer cette maîtrise ? Voilà autant de questions que l'on peut se poser au terme de cette recherche. En somme : Y aurait-il lieu d'équilibrer davantage le modèle intégré entre les stratégies de compréhension et de décodage ?

CONCLUSION

L'idée de cette recherche vient d'une controverse, liée à une évolution rapide et changeante de la recherche et des prescriptions entourant les modèles et les méthodes d'enseignement de la lecture. En effet, bien qu'il existe aujourd'hui un consensus chez les intervenants et les chercheurs autour des modèles intégrés pratiqués en classe, certains spécialistes, comme Pierre (2003b) et Sprenger-Charolles (2005) affirment que la part du décodage, dans ces modèles intégrés, est insuffisante et qu'il n'y a pas lieu de retarder l'enseignement phonique pour favoriser les autres composantes liées à l'apprentissage de la lecture. Le nouveau programme de formation du primaire privilégierait, selon Pierre (2003b), une approche soutenue par un modèle whole-language ou Top-down, qui n'intégrerait que graduellement les correspondances grapho-phonétiques comme indices de reconnaissance des mots.

Sachant que la place accordée au décodage lors de l'apprentissage de la lecture dépend des conceptions et des modèles qui sont adoptés (Fijalkow, 2000), nous nous sommes interrogés sur l'appartenance des prescriptions québécoises, en termes de conceptions et de modèles, depuis la dernière réforme du curriculum. Le but de cette étude était de cerner les prescriptions adressées aux enseignants, principalement par le programme de formation et les ensembles didactiques, à la lumière des conceptions dégagées par Fijalkow (2000) et des modèles didactiques proposés dans la littérature sur le sujet. Nous voulions aussi savoir si les ensembles didactiques étaient cohérents avec les prescriptions et si ces ensembles outillaient suffisamment les enseignants pour aborder avec les élèves, en début d'année, le principe alphabétique, ainsi que les habiletés métaphonologiques et la connaissance des lettres.

Pour ce faire, nous avons, en deux phases, analysé les énoncés du programme de formation à l'aide de catégories prédéterminées et mixtes telles que décrites par L'Écuyer (1988), en suivant les étapes d'analyse de contenu définies par Robert et Bouillaguet (1997). Puis, nous avons questionné, à l'aide d'une grille d'analyse, un échantillon du matériel appartenant à trois ensembles didactiques (collections). La première section de cette grille servait à observer les conceptions et les modèles adoptés. La deuxième, à voir s'il y avait cohérence entre le programme de formation et les ensembles didactiques, tandis que la troisième servait à examiner si les ensembles outillaient suffisamment les enseignants de première année pour aborder en début d'année le principe alphabétique, les habiletés métaphonologiques et la connaissance des lettres. Notions menant à la maîtrise des correspondances grapho-phonétiques.

Dans ce qui suit, nous présenterons les réponses à nos questions de recherche. Nous verrons d'abord la conception et le modèle sous-jacents au programme de formation et aux ensembles didactiques. Par la suite, nous verrons en quoi le programme et les ensembles sont et ne sont pas cohérents et, finalement, dans quelle mesure les ensembles didactiques outillent adéquatement les enseignants.

Notre principale question de recherche peut se résumer ainsi :

Quels sont la conception et le modèle didactique sous-jacents au programme de formation ?

Au terme de nos analyses, nous avons pu déterminer que les prescriptions québécoises sur l'enseignement de la lecture adoptent une conception socioconstructiviste influencée par un apport constructiviste relativement au contexte d'apprentissage, selon les descriptions de Fijalkow (2000), et que son modèle est un modèle intégré. Nous avons constaté une influence toujours présente des approches

« whole-language » ou « Top-down », ce qui nous laisse envisager, comme l'a suggéré Pierre (2003b) que le modèle intégré caractérisant le programme privilégie la compréhension au détriment du décodage pour initier l'apprentissage. Nous ne pouvions cependant en être certaines, car la structure du programme ne permettait pas de découvrir une quelconque progression des apprentissages.

Un second volet de cette première question de recherche portait sur la conception et le modèle didactique sous-jacents au matériel didactique. Pour y répondre, nous avons analysé un échantillon composé de trois ensembles didactiques.

La conception sous-jacente aux ensembles didactiques est socioconstructiviste. Dans les introductions de leur guide pédagogique, les ensembles annoncent qu'ils adoptent une conception socioconstructiviste influencée par un apport constructiviste du contexte d'apprentissage. Toutefois, après avoir scruté les activités, nous avons observé que le contexte d'apprentissage des ensembles tient aussi compte des aspects génétiques et fonctionnalistes de l'apprentissage.

Quant au modèle didactique de l'acte de lire et de son apprentissage, il est aussi intégré. Les ensembles privilégient la compréhension et non le décodage en début d'apprentissage, mais introduisent graduellement et rapidement l'étude des lettres, des syllabes et des correspondances grapho-phonologiques, comme indices de reconnaissance des mots, dans un contexte signifiant. Le modèle s'apparente donc à ceux proposés par Giasson (1995, 2003) et Chauveau (1996).

En examinant le matériel nous voulions également vérifier : 1) s'il y avait cohérence entre le programme de formation et les ensembles didactiques, et 2) si le matériel **ou**tille suffisamment les enseignants pour aborder le principe alphabétique, les **habiletés** métaphonologiques et la connaissance des lettres.

Les ensembles sont cohérents avec le programme dans les introductions des guides d'enseignement, dans la mesure où ils décrivent l'acte de lire, le rôle des enseignants et celui de l'apprenant de la même manière. Toutefois, nous constatons qu'ils prévoient une progression des apprentissages et explicitent les notions métalinguistiques qui sont ignorées dans le programme. Par conséquent, le programme de formation et les ensembles didactiques ne seraient cohérents qu'en apparence, ou du moins, partiellement.

Les résultats des analyses nous ont permis de constater l'utilité des ensembles didactiques afin de concrétiser et compléter les prescriptions ministérielles. Ils rendent explicite la démarche d'apprentissage par stratégie de lecture et ils offrent une progression des apprentissages. Ils abordent les notions relatives au principe alphabétique et aux habiletés métaphonologiques. De plus, ils introduisent rapidement la connaissance des lettres. Nous observons toutefois des lacunes au plan de la connaissance des lettres et dans le choix des textes.

D'après ce que nous avons cerné, du programme de formation opterait pour une conception socioconstructiviste qui dans sa vision du contexte d'apprentissage accentue les aspects constructivistes de l'activité de l'enfant, négligeant ainsi les aspects qu'il pourrait emprunter aux autres conceptions de l'acte de lire et de son apprentissage. Pour sa part, le modèle intégré, en privilégiant la compréhension, ne permet pas aux enfants de maximiser, en début d'année, toutes les composantes du savoir lire notamment le décodage.

Afin de rééquilibrer la conception socioconstructiviste sous-jacente au programme de formation par l'emprunt aux autres conceptions et de rééquilibrer le modèle intégré par l'apport des autres modèles didactiques, nous suggérons quatre pistes qui permettraient de faire des ajustements et, du même coup, de rendre plus cohérents le programme de formation et les ensembles didactiques.

1. Préciser et définir des notions

A. Les graphèmes et les phonèmes

Le programme devrait employer les termes de graphèmes et de phonèmes plutôt que d'utiliser les termes de lettres et de sons. Ce manque de précision peut porter à confusion. En effet, comme l'a précisé Catach (1978, p.60), notre système d'écriture n'est pas phonétique. Il faut donc distinguer le phonème du son et le graphème de la lettre.

B. La reconnaissance globale (instantanée) et la reconnaissance orthographique

Il y aurait lieu de distinguer les termes de lecture globale et orthographique. Cette distinction permettrait aux enseignants de mieux comprendre comment se développe la lecture orthographique et éviterait à ceux-ci de centrer l'attention des enfants sur la forme des mots, plutôt que sur leur structure. Le risque est que les enseignants continuent à centrer l'attention des enfants sur la forme et non sur la structure des mots. Les enfants peuvent ainsi croire qu'apprendre à lire, c'est photographier des mots dans leur tête.

2. Situer les savoirs

Les savoirs pourraient être mieux structurés de manière à indiquer sur quelles connaissances peut s'appuyer l'apprentissage de telle ou telle notion. De même, les stratégies de reconnaissance et d'identification des mots pourraient être présentées de façon à ce que l'on puisse discerner les liens qui les unissent, pour mieux comprendre que la reconnaissance orthographique s'appuie sur la reconnaissance globale et alphabétique. Les unes se construisant avec l'apport des autres.

3. Expliciter les liens entre la lecture et l'écriture

Alors que le programme insiste sur l'interdépendance des trois compétences (liées à l'oral, à la lecture et à l'écriture) il est surprenant de constater qu'il ne fait aucun lien explicite entre la lecture et l'écriture. Pourtant, des recherches récentes (Saada-Robert, Auvergne, Balslev, Claret-Girard, Mazurczak, Veuthey, 2003) montrent à quel point la lecture et l'écriture se construisent conjointement. Les enseignants devraient être conscients de ces liens et les favoriser.

4. Introduire une progression, en particulier en début d'apprentissage

Puisque le programme ne propose aucune progression des apprentissages, nous ne savons pas quand, comment et par quoi les enfants commencent à apprendre à lire. Les savoirs essentiels liés au texte et à la phrase sont présentés en bloc pour les trois cycles. Le programme devrait orienter davantage les enseignants dans leur acte d'enseigner, ce qui contribuerait aussi à uniformiser les ensembles didactiques.

RÉFÉRENCES

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Alégria, J., et Morais, J. (1989). Analyse segmentale et acquisition de la lecture. Dans L. Reiben, et C.A. Perfetti, (dir), *L'apprenti lecteur*, (p.173-196). Neuchâtel-Paris : Delachaux et Nietslé.
- Bara, F., Gentaz, É., et Colé, P. (2004). Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants. *Enfance*, Vol. 56, p.387-403.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bastien, C., et Bastien-Tonazzo, M. (1993). L'importance de la zone dite logographique dans l'acquisition de la lecture. Dans J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles, et M. Fayol (dir.), *Lecture-écriture : acquisition. Les actes de La Villette*, (p.163-176). Paris : Nathan.
- Bentolila, A. (1998). Introduction. Dans J. Morais, et G. Robillart (dir.), *Apprendre à lire aux cycles des apprentissages fondamentaux*, (p.15-29). Paris : Odile Jacob.
- Brenna Beverley A. (1995). The metacognitive reading strategies of five early readers. *Journal of Research in Reading*, vol.18(1), p.53-62.
- Bryant, P. E. (1992). Rapports entre les premières expériences de l'enfant et l'apprentissage de la lecture. Dans A. Bentolila (dir.), *Les entretiens Nathan. Lecture et écriture, actes II*, (p.7-27). Paris : Nathan.
- Bryant, P. E. et Goswami, U. (1987). Beyond grapheme-phoneme correspondence. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, (p.439-443).
- Brodeur, M., Gosselin, C., Legault, F., Deaudelin, C., Mercier, J., et Vanier, N. (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 31, no 1, p. 33-54.

- Byrne, B. (1989). Étude expérimentale de la découverte des principes alphabétiques par l'enfant. Dans L. Rieben, et C.A. Perfetti (dir), *L'apprenti lecteur*, (p.129-144). Neuchâtel-Paris : Delachaux et Nietslé.
- Byrne, B., et Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic Awareness and Letter Knowledge in the Child's Acquisition of the Alphabetic Principle, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 81, No. 3, p.313-321.
- Carrières, A., Dupont, C., et Cormier, D. (2000). *Astuce et compagnie*, français 1^{er} cycle. Montréal : Éditions CEC.
- Catach, N. (1978). *L'orthographe, Que sais-je ?*. Vendôme : Presses Universitaires de France.
- Chall, J.S. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Chall, J.S. (1999). Commentary: Some thoughts on reading research. Revisiting the first-grades studies. *Reading Research Quarterly*, 1(34), p. 8-12.
- Charlebois, L. (2002). *Les clés du savoir*. Montréal : Éditions Guérin Ltée.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : Éd. Retz.
- Chauveau, G. (2003a). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris : Éd. Retz.
- Chauveau, G. (2003b). Quelle psychologie de l'enfant apprenti lecteur. Dans G. Chauveau (dir.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, (p.5-14). Paris : Éd. Retz.
- Chauveau, G. (2007). *Le savoir lire aujourd'hui. Les méthodes de lecture et d'apprentissage de l'Écrit*. Paris : Éd. Retz.
- Content, A., et Leybert, J. (1992). L'acquisition de la lecture : influence des méthodes d'apprentissage. Dans P. Lecoq (dir.), *La lecture. Processus, apprentissage, troubles*, (p.181-213). Lille: Presses universitaires de Lille.
- De Koninck, G., Gagnon, J., et Miljours, É. (2001). *Bravissimots*, premier cycle du primaire. Laval : Éditions Grand Duc-HRW.
- Ecalte, J., et Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Éd. Armand Colin.

- Ehri, L. (1989). Apprendre à lire et écrire des mots. Dans L. Rieben, et C.A. Perfetti (dir.), *L'apprenti lecteur* (p.103-127). Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Ferreiro, E. (1984). The underlying Logic of Literacy Development. Dans Ed. H. Goelman, A. Oberg, et F. Smith, *Awakening to Literacy*, (p.154-73). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture, perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Issy Les Moulineaux : ESF Éditeur.
- Foucambert, J. (1976). *La manière d'être lecteur. Apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*. Paris: Éd. SERMAP.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Dans K.E. Patterson, J.C. Marshall et M. Coltheart (dir.), *Surface dyslexia : neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*, (p.301-330). Londre : Lawrence Erlbaum
- Giasson, J. (1995). *La compréhension en lecture. La lecture de la théorie à la pratique* (2^e édition). Montréal : Éd. Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2003). *La compréhension en lecture. La lecture de la théorie à la pratique* (3^e édition). Montréal : Éd. Gaëtan Morin.
- Giasson J., et Thériault J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal : Éd. Ville-Marie.
- Giasson, J., et Saint-Laurent L. (1998). Conscience phonologique et émergence de la lecture. Dans C. Préfontaine, L. Godard, et G. Fortier (dir.), *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture : enseignement et apprentissage*. (p.163-188). Montréal : Éditions Logiques. Collection Théories et pratiques dans l'enseignement.
- Goigoux, R. (1992). Une étude de l'apprentissage initial de la lecture au cycle II : premiers résultats. Dans A. Bentolila (dir.), *Les entretiens Nathan. Lecture et écriture, actes II*, (p.27-37). Paris : Nathan.
- Goigoux, R. (2002). L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. Dans Evesques, J.M, Gauthier, A.M., Revest, C., Shawrtz, Y., Vayssière, J.L. (dir.), *Les Actes du SELF, 37^{ième} congrès*. Aix-en-Provence. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.ergonomie-self.org/document/37eme-aix-en-provence-2002/goigoux.pdf>

- Goigoux, R. (2003). De l'importance du contexte littéral au début de l'apprentissage de la lecture. Dans G. Chauveau (dir.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur : recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, (p.72-88). Paris : Éd. Retz.
- Goigoux, R. (2005). La lecture en débat. Document téléaccessible à l'adresse <<http://education.devenir.free.fr/lecture.htm> >.
- Goigoux, R., et Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Éd. Retz.
- Gollasch, F.V. (1982). *Language and literacy : the selected writings of Kenneth S. Goodman*. Boston, London and Henley : Éd. Routledge and Kegan Paul.
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Éditions PUF, Psychologie d'aujourd'hui.
- Gombert, J.E. (1992). Le rôle des capacités métaphonologiques dans l'apprentissage de la lecture. Dans A. Bentolila (dir.), *Les entretiens Nathan. Lecture et écriture, actes II*, (p.37-55). Paris : Nathan.
- Gombert, J.E. (1999). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. Document téléaccessible à l'adresse <<http://adapt-scol-franco.educ.infinet.net> >.
- Gombert, J.E. (2002). La modélisation cognitive de la lecture et ses implications pédagogiques. Dans J. Ecalle et A. Magnan, *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs*, (p.9-12). Paris : Éd. Armand Colin.
- Gombert J.E., Colé P., Valdois S., Goigoux R., Mousty P., et Fayol M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Éd. Série Formation, Nathan pédagogie.
- Hohn, E.W. et Ehri, C. (1983). Do Alphabet Letters Help Prereaders Acquire Phonemic Segmentation Skill ? *Journal of Educational Psychology*, Vol. 75, No.5, p.752-762.
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lebrun M. (2006). *Le manuel scolaire un outil à multiple facettes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1988). L'analyse de contenu : notions et étapes. Dans J.P. Desaulniers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative*, (p.49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Éditions Guérin.
- Lieberman, I.Y., et Shankweiler, D. (1989). Phonologie et apprentissage de la lecture. Dans L. Rieben, et C.A. Perfetti (dir), *L'apprenti lecteur*, (p.23-42). Neuchâtel-Paris: Delachaux et Nietslé.
- Maisonneuve, L. (2003). *Apprentissage de la lecture, méthodes et manuels*, tome 1, première partie. Paris : Éd. L'Harmattan.
- Mann, V. (1989). Les habiletés phonologiques : prédicteurs valides des futures capacités en lecture. Dans L. Rieben, et C.A. Perfetti (dir), *L'apprenti lecteur*, (p.221-259). Neuchâtel-Paris : Delachaux et Nietslé.
- McBride-Chang, C. (1999). The ABC's of the ABC's: the development of letter-name and letter-sound knowledge, *Merril-Palmer Quarterly Vol.45, no. 2*, p. 285-308.
- Ministère de l'éducation du loisir et du sport (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Morais, J. (1993). Compréhension/décodage et acquisition de la lecture. Dans J.P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles, et M. Fayol (dir.), *Lecture-écriture : acquisition. Les actes de La Villette*, (p.10-21). Paris: Nathan.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris : O. Jacob.
- Morais, J., et Robillart, G. (1998). *Apprendre à lire aux cycles des apprentissages fondamentaux*. Paris : Odile Jacob.
- Morais J., et Kolinsky, R. Pierre, R. (2003). Du lecteur compétent au lecteur débutant : implications des recherches en psycho-linguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture. *Revue des sciences de l'éducation*, vol.29, no.1, p.51-74.
- Noizet, G. (1982). La capacité de lire à la fin de la scolarité primaire. *Revue française de Pédagogie*, p.58
- Nyssen, M.-C., Terwagne S., et Godenir, A. (2001). *L'apprentissage de la lecture en Europe*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

- Ouzoulias, A., Fischer, J.P., et Brissiaud, R. (2000). Comparaison de deux scénarios d'appropriation de lexique écrit. *Enfance*, no. 4, p.393-416.
- Pierre, R. (2003a). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*, VIII(1), p.121-136.
- Pierre, R. (2003b). Décoder pour comprendre : le modèle québécois en question. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 29, no.1, p.101-135.
- Pierre, R. (2003c). Introduction. L'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIX, no. 1, p.3-35.
- Rayner, K., Foorman, B.R., Perfetti, C.A., Pesetsky, D., et Seidenberg, M.S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *A Journal of the American Psychological Society. Psychological Science in the Public Interest*, 2(2), p. 31-74.
- Ramus, F. (2005). La lecture en débat. Document téléaccessible à l'adresse <<http://education.devenir.free.fr/lecture.htm>>.
- Robert, A.D., et Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu. Que sais-je ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., Veuthey, C. (2003) *Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit*. Cahier de la section des sciences de l'éducation. Cahier no. 100. Genève : Université de Genève
- Seymour, P.H.K. (1987) Individual cognitive analysis of competent and impaired reading. *British Journal of Psychology*, 78, (p.483-506).
- Seymour, P.H.K. et Evans, H.M. (1992). Beginning reading without semantics : A cognitive study of hyperlexia, 9, (p.89-122).
- Sprenger-Charolles, L. (2005). La lecture en débat. Document téléaccessible à l'adresse <<http://education.devenir.free.fr/lecture.htm>>.
- Sprenger-Charolles, L., et Casalis, S. (1996). *Lire. Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. Paris : Presses universitaires de France.
- Sprenger-Charolles, L., et Colé, P. (2003). *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*. Paris : Éditions Dunod.

- Smith, F. (1986). *Devenir lecteur* (P. Taminiaux, trad.). Paris : Armand Colin.
(Original publié 1971).
- Thériault, J. (1996). *J'apprends à lire... aidez-moi : comment l'enfant s'apprend à lire et écrire*. Montréal : Éditions Logiques.
- Treiman, R., (1989). Le rôle des unités intrasyllabiques dans l'apprentissage de la lecture. Dans L. Rieben, et C.A. Perfetti (dir), *L'apprenti lecteur*, (p.241-259). Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Treiman, R. et Tincoff, R. (1997). The Fragility of the Alphabetic Principle : Children's Knowledge of Letter Names Can Cause Them to Spell Syllabically Rather Than Alphabetically. *Journal of Experimental Child Psychology*, n. 64, p.425-451.
- Treiman, R., Tincoff, R., et Richmond-Welty, D. (1996). Letter Names help Children Print and Speech. *Developmental Psychology*, 1996, Vol. 32, No. 3, p.505-514
- Treiman, R., Weatherston, S., et Berch, D. (1994). The role of letter names in children's learning of phoneme-grapheme relations. *Applied Psycholinguistics*. Vol. 15, p.97-122.
- Turner, W.E. (1989). Conscience phonologique et acquisition de la langue écrite. Dans L. Rieben, et C.A. Perfetti (dir.), *L'apprenti lecteur*, (p.197-220). Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Weaver, C. (1998). Experimental research: On phonemic awareness and whole-language. Dans C. Weaver (dir.), *Reconsidering a balanced-reading approach to reading*, (p.321-373). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Worden, P.E., et Boettcher, W. (1990). Young children's acquisition of alphabet knowledge. *Journal of reading Behavior*, Vol.XXII, No3, p.277-297.

ANNEXE I

RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES ENSEMBLES DIDACTIQUES

Collection Astuce et compagnie

Section 1

Les conceptions et les modèles didactiques

La collection Astuce et compagnie adopterait une conception socioconstructiviste et son modèle didactique serait intégré. Elle privilégierait la compréhension et non le décodage en début d'apprentissage. Mais, introduirait rapidement l'étude des syllabes et des correspondances grapho-phonétiques comme indices de reconnaissance des mots. Le modèle représente les activités proposées. En ce qui concerne la conception, l'introduction propose un contexte d'apprentissage qui met en scène un enfant « au cœur de sa démarche », toutefois la collection prévoit des séquences d'enseignement-apprentissage prédéterminées pour l'ensemble des élèves.

1.1 Sur quels conceptions et modèles didactiques s'appuie cet ensemble approuvé d'après l'introduction de son guide d'enseignement ?

Dès les premières pages de l'introduction de cette collection qui se veut un outil et un complément à l'enseignement (Introduction, p.6), les auteurs présentent les grandes approches pédagogiques. Ces grandes approches enrichissent les contextes d'apprentissage, les interactions, l'environnement pédagogique, la réflexion (stratégies cognitives et métacognitives) et l'intégration des nouvelles connaissances liées aux connaissances antérieures. Cette collection, comme décrit en introduction : « place l'élève au cœur de sa démarche d'apprentissage en le situant dans une classe dynamique » (p.6) avec un souci de respect du rythme de chaque élève (p.7).

Pour les auteurs, il est important d'amener les élèves à apprécier le plaisir lié à la lecture pour se distraire, découvrir et s'informer (Introduction, p.26). En ce sens, à la fin de chaque module, des activités d'animation littéraire sont suggérées. On propose une démarche d'apprentissage de la lecture comparable à celle présentée par la collection *En Tête* éditée avant la réforme. À travers cette démarche, l'enfant anticipe le contenu d'un texte et émet des hypothèses, avant d'en faire la lecture. Il prend connaissance du titre, observe les illustrations, précise son intention, fait des liens avec ce qu'il connaît. Lors de la lecture, l'enfant reconnaît quelques mots (lus fréquemment) et utilise des indices dans le contexte afin de comprendre le sens de certains mots. Il peut, à partir de sa connaissance du système graphonologique, reconnaître de nouveaux mots et vérifier ceux qu'il a anticipés. Il utilise aussi sa connaissance du code grammatical. Pendant et après la lecture, il établit des liens entre les paragraphes et les phrases (je vois des images). Il solutionne ses incompréhensions (ignorer des mots et poursuivre, faire des hypothèses, relire, faire appel aux autres). Il exprime ses réactions, revient sur ses intentions, fait des liens

avec son univers et s'évalue. Cette démarche est explicite et s'accompagne, en introduction, de pistes d'enseignement des stratégies de lecture, empruntées à l'enseignement stratégique, afin de faciliter la compréhension des enfants.

Toutes les stratégies, quelles soient liées à la compréhension ou au code semblent importantes. D'ailleurs, le code grapho-phonétique est enseigné tôt dans l'année. *Astuce* propose en septembre l'enseignement des voyelles **a,e,i,o,u**, et **m** dès la deuxième semaine cet enseignement est suivi du **ou** et du **p** (associé aux voyelles apprises). Lors de la quatrième semaine, les élèves voient le **é**, le **è** et le **ê**.

Le principe alphabétique est mentionné et sa découverte encouragée par la mise en évidence de quelques correspondances lettres-sons et de leur manipulation. En effet, plusieurs jeux sont proposés lors des « activités de suggestions d'Astuce ». Cependant, après avoir observé les cartes-sons, nous avons remarqué que certaines d'entre elles ne facilitaient pas l'accès au phonème. Par exemple, la carte-son **sac** (pour reconnaître le **a**) n'est pas un choix judicieux si l'on se fie aux études sur la conscience phonologique. Le son serait mieux identifié en début ou en fin de mot.

Il est écrit en introduction : « L'un des objectifs de l'enseignement des stratégies est d'amener les élèves à toutes les utiliser lorsqu'ils sont en situation de lecture. Ils devront les utiliser conjointement et non se fier uniquement à l'une ou l'autre » (p.28). Cette citation exprime clairement le modèle intégré privilégié par cette collection. Souvent, lors d'une lecture collective, les élèves sont invités à nommer les stratégies utilisées pour reconnaître un mot, ces stratégies sont notées et mises en commun. On encourage les enseignants à observer les élèves et à remarquer quelle stratégie est la plus difficile à utiliser, laquelle est la moins utilisée spontanément (Module 3, p.29).

Cependant, nous avons vu que les textes proposés en début d'année ne facilitaient pas le décodage et la combinatoire ou, comme décrit par Gérard Chauvreau (2007), une lecture syllabique d'un énoncé écrit (p.17), car ils comportent des mots orthographiquement difficiles à déchiffrer qui ne contiennent pas nécessairement les syllabes travaillées. En effet, seulement 16 mots, reconnus globalement de septembre à novembre, sur 78 pourraient être déchiffrés, si l'on ne compte pas les doubles consonnes et si l'on se fie aux graphèmes et syllabes étudiées. Dans un texte présenté en début novembre (*Le cirque arrive*, p.58 du livre de l'élève), 9 mots sur 60 peuvent être déchiffrés d'après les acquis et 21 mots sur 62 pour un texte de fin novembre (*La magie d'un rêve*, p.72 du livre de l'élève). Si l'on se fie aux manuels français, la proportion des mots déchiffrables dans les textes peuvent varier de 20% à 80% selon l'approche (Goigoux et Cèbe, 2006, p.43).

Lors d'une lecture collective, la stratégie « Je découpe les mots » sert davantage à trouver des indices pour identifier le mot. On demandera aux enfants de trouver les syllabes à l'étude dans les prénoms et les mots déjà vus ou présentés dans la rubrique

« Fais le point avec Astuce ». Les enfants ne centrent pas toute leur attention sur le décodage ou déchiffrement total des mots « syllabe après syllabe » lors de la lecture collective des textes, bien que l'on enseigne rapidement les correspondances. Les stratégies ou les mécanismes de décodage ou de déchiffrement « syllabe après syllabe » sont véritablement intégrées dans la démarche de lecture soit plus tard dans l'année scolaire (au Module 3 en page 58, les auteurs parlent de décodage à partir d'indices graphophonologiques) ou seulement lors des rubriques « Fais le point avec Astuce ». Sur ce point, il est bon de préciser que dans les petits textes de la rubrique « Fais le point avec Astuce », beaucoup de mots à reconnaître (étiquettes-mots) sont illustrés, le décodage systématique ou la combinatoire n'est donc pas la principale entrée en lecture. Les correspondances grapho-phonétiques servent plutôt d'indices, avec l'aide du contexte, à la reconnaissance instantanée des mots. Pour illustrer notre propos, en page 41 du Module 2, on fait remarquer aux enfants comment le contexte permet de reconnaître le mot et comment les illustrations sont un soutien précieux.

D'après nos observations, nous pouvons affirmer que cette collection adopte une conception socioconstructiviste et que son modèle didactique est intégré. La compréhension serait privilégiée en tout début d'apprentissage, mais les stratégies de décodage sont très tôt enseignées sans insistance sur la synthèse des mots ou la combinatoire. Les activités d'analyse sont davantage proposées. Toutefois, nous observons un bon nombre d'activités de synthèse dans le cahier d'activité de l'élève.

1.2 Les conceptions et les modèles didactiques sur lesquels s'appuie cet ensemble d'après l'introduction de son guide d'enseignement, représentent-ils les activités proposées dans le reste du matériel ?

Le respect du rythme des élèves se concrétise lors de la rubrique « Fais le point avec Astuce », où l'on propose des textes à trois niveaux de difficulté (Module 1, p75). Lors de la lecture de ces textes, plusieurs contextes d'apprentissage sont suggérés aux enseignants (Introduction, p.10). Les stratégies de lecture sont introduites graduellement et en contexte significatif. Par exemple à la page 17 du Module 1, les enfants sont amenés à se servir des illustrations afin de s'informer sur la démarche à suivre. Lors des premières semaines de classe, les auteurs ont pris soin d'appuyer les démarches d'apprentissage sur les démarches précédentes considérant ainsi les connaissances antérieures (Module 1, p.17).

Section 2

La cohérence entre le programme et les échantillons

Selon les introductions des guides d'enseignement, le contenu de cette collection est cohérent avec le programme de formation. Toutefois, la collection apporte des éclaircissements sur la démarche d'enseignement-apprentissage (elle propose une progression des apprentissages) ce que ne fait pas le programme.

2.1 Au regard des échantillons, la lecture a-t-elle plusieurs fonctions et visées ?

Selon les auteurs d'*Astuce*, le développement des compétences liées au domaine des langues permettrait aux élèves d'exprimer leur compréhension du monde, d'entrer en relation avec les autres, de s'approprier et de transmettre les richesses de la culture (Introduction, p.6). En lecture, on souhaite amener les élèves à comprendre le plaisir que procure la lecture et la joie de s'informer (Introduction, p.26). Lors de la première situation d'apprentissage (Module 1, p.20) on invite les enfants à apporter en classe des livres de la maison. Cette activité donne l'occasion aux enseignants de questionner les enfants sur leurs connaissances émergentes de l'écrit.

2.2 Comment considère-t-on le rôle de l'enseignant et des élèves dans le développement des apprentissages ?

L'enseignant :

Il doit respecter le rythme d'apprentissage des élèves (Introduction, p.7) grâce à un accompagnement attentif (Introduction, p.7) et permettre à ceux-ci de vivre leur première année dans un environnement agréable, stimulant et culturellement varié (Introduction, p.6). L'enseignant est un guide, un médiateur (Introduction, p.16), un modèle (de part sa pratique guidée), une aide à l'appropriation, à la structuration des nouveaux savoirs et au développement de l'autonomie (Introduction, p.11). Il aide les enfants à verbaliser leurs démarches et à devenir conscients de leurs processus cognitifs (Introduction, p.26).

Les élèves :

Le souhait de cette collection est d'offrir aux élèves la possibilité de fréquenter une classe joyeuse, stimulante, variée, culturelle et rigoureuse, qui favorise l'intégration des savoirs et un développement naturel des compétences (Introduction, p.6). Les élèves sont amenés à devenir de plus en plus autonomes (Module 1, p.35) et à évaluer l'accomplissement de leur travail (Introduction, p.7). Les élèves sont au centre de l'activité éducative et participent activement à l'élaboration de leurs savoirs grâce à des échanges constructifs entre élèves/enseignant (Introduction, p.45). D'après cette collection, le savoir se construit à travers les interactions et l'environnement, la connaissance s'établit par des liens entre les nouveaux savoirs et les savoirs antérieurs (Introduction, p.13). La compréhension d'un texte ou d'un nouveau savoir s'élabore à partir des perceptions personnelles. Régulièrement en contact avec une diversité de textes sur différents supports médiatiques (Introduction, p.26), les élèves sont amenés à se poser des questions, à s'approprier des démarches et à prendre conscience de leurs forces et de leurs difficultés (Introduction, p.11).

2.3 Les compétences sont-elles présentées comme étant interdépendantes, favorise-t-on l'interdisciplinarité ?

Oui, on propose des activités et des textes (Introduction, p.26) qui touchent la science et la technologie, l'univers social et les arts (Introduction, p.7). En ce qui concerne l'interdépendance des compétences, la collection encourage les enseignants à pratiquer la pédagogie par projet, ce qui facilite pour eux, l'intégration des ressources et des apprentissages (Introduction, p.7). La réalisation de projets permet d'établir des liens entre les disciplines, la concertation des titulaires et des spécialistes et la relation entre les quatre compétences en français (Introduction, p.14).

2.4 Que veut dire « lire efficacement » selon le contenu des échantillons ?

Lire efficacement c'est avant tout avoir du plaisir à lire des textes et être actif lors de la lecture de ces textes. Lire, c'est construire du savoir signifiant, établir des liens entre ce que l'on sait et ce que l'on apprend. Lire efficacement, c'est être conscient de son activité de lecture et voir dans sa tête ce que le texte révèle (Module 3, p.40). L'apprenant doit être placé régulièrement en contact avec une diversité de textes, sur différents supports, il doit anticiper leur contenu et faire des hypothèses. Il doit organiser, mobiliser ses connaissances et toutes ses stratégies de compréhension et d'identification des mots. Il doit pouvoir solutionner ses incompréhensions, réagir à une intention et évaluer sa lecture (Introduction, p.26). Lire efficacement, c'est mobiliser tous ces processus à la fois.

2.5 La reconnaissance ou l'identité « instantanée » des mots est-elle orthographique ou photographique ?

La reconnaissance s'appuie sur des indices visuels comme la silhouette du mot (longueur du mot) et la forme des lettres. Les mots sont associés à des illustrations afin de faciliter le lien sémantique (Introduction, p.28). Cette reconnaissance est globale selon la description de Goigoux et Cèbe (2006) même si l'on parle de mots lus fréquemment. Selon Goigoux et Cèbe, pour qu'une reconnaissance soit orthographique, l'enfant doit être appelé à reconnaître une suite ordonnées de lettres. Dans la mesure où l'on exploite la reconnaissance globale des mots, les enseignants doivent préciser aux élèves que cette reconnaissance n'est pas synonyme de lecture (p.25). En ce sens, les auteurs d'*Astuce et compagnie* écrivent lors de la présentation des premières étiquettes-mots : « Faites-leur comprendre qu'au début ils s'aideront de l'illustration pour lire un mot, mais qu'à force de voir souvent le même mot, ils parviendront à la reconnaître sans recourir à l'illustration » (Module 1, p.21). Ils invitent donc les enseignants à questionner les élèves sur leur reconnaissance globale des mots, afin de les amener graduellement à bien les observer (Module 1, p.21-29). De plus, en écriture, les élèves sont amenés à garder en mémoire l'orthographe des mots. Les enfants ont, entre autres, à les observer et faire des liens entre l'oral et l'écrit : Je découpe les mots en syllabes, Module 7 et 12 ; regrouper les mots qui

contiennent un même son qui s'écrit de la même façon, Module 8 et 13 (Introduction, p.36 et 37). Cet apprentissage est fait, cependant, à partir du Module 5, soit à partir de janvier.

Nous avons observé, d'après des listes, que les mots à reconnaître globalement sont à orthographier plus tard dans l'année scolaire. La reconnaissance globale devient donc graduellement orthographique. De plus, on propose des jeux qui développent la reconnaissance orthographique, par exemple : les dés et le hasard et la lettre imposée (Module 1, p.78). Afin d'appuyer notre propos sur le développement graduel d'une reconnaissance orthographique, les auteurs écrivent au Module 3 : « Faites essayer les diverses stratégies de lecture pour que ces mots deviennent familiers : reconnaissance instantanée, découpage graphophonologique, anticipation par le contexte, marque de flexion » (p.28). Nous remarquons, toutefois, que les activités de reconnaissance à partir d'indices grapho-phonétiques sont surtout centrées sur l'analyse des mots, la combinatoire (ou la synthèse) est peu exploitée.

1. Ces mots servent-ils strictement à assurer la compréhension des textes ou servent-ils aussi, à l'aide d'analogies, à l'identification de nouveaux mots ?

Ces mots sont réinvestis afin de développer une utilisation plus efficace des différentes stratégies de reconnaissance et d'identification des mots (Introduction, p.15).

• Aborde-t-on les analogies ?

À partir de janvier, les élèves ont à faire des analogies, afin de mémoriser l'orthographe des mots. Dès septembre, afin de reconnaître oralement les phonèmes à l'étude, les enseignants doivent nommer des mots qui partagent le même phonème. Ils invitent les enfants à reconnaître ce phonème. Ensuite, ces mots sont écrits et comparés. À la page 41 de leur livre, lors d'une comptine, les élèves ont à comparer des mots d'aliments qui partagent la rime **on**, à savoir **poisson**, **jambon**, **champignon**, **melon**. En page 41 du premier Module, les enfants sont invités à consigner les mots qui partagent les mêmes structures. Au Module 3 en page 28, nous avons remarqué que les auteurs comparent **cantaloup** et **loup** et précisent que la fin de ces mots se prononce de manière identique. Si ces deux mots partagent la même fin orthographique, leur prononciation n'est nécessairement pas la même.

- **Fait-on des liens entre les deux types de reconnaissance (globale et grapho-phonétique) ?**

Les mots qui sont à reconnaître globalement doivent faire l'objet d'une mémorisation orthographique à partir de janvier. Dans les rubriques « Fais le point avec Astuce », les mots reconnus globalement sont utilisés à des fins d'associations grapho-phonétiques, c'est-à-dire pour réinvestir l'étude des syllabes travaillées (Module 1, p.51-75).

2. Le terme « reconnaissance orthographique » est-il mentionné ?

Non, pas de façon explicite. Le terme « orthographique » est plutôt employé pour l'écriture des mots.

3. Si oui, son concept est-il expliqué ?

Ce concept, tel que défini par Goigoux et Cèbe (2006, p.22) n'est pas expliqué. Toutefois, on tente de faire comprendre aux enfants que la reconnaissance globale des mots à partir d'illustrations n'est que temporaire. Cette intervention pourrait être davantage exploitée. Par exemple, en page 24, on invite les enfants à raconter à partir des illustrations. Cette activité aurait pu être l'occasion d'amorcer la réflexion sur l'acte de lire, en distinguant le concept relatif à raconter (à partir des images) et celui de lire. Ce qui nous étonne est ce qu'écrivent les auteurs au Module 1 : « on peut lire des mots mais on peut aussi lire des images » (p.50). Cette réflexion pourrait semer une certaine confusion.

2.6 Peut-on discerner une prédilection pour les stratégies de compréhension, dans les trois premiers mois de scolarité ?

Oui, malgré l'étude précoce des segments du code alphabétique (voyelles et consonnes dès la deuxième semaine d'école) et le souhait d'une découverte rapide du principe alphabétique. Nous pensons que le développement de la culture littéraire, du goût de lire et de la compréhension prévalent sur le développement des stratégies de décodage, car les textes sont riches et difficilement déchiffrables. En fait, l'étude des correspondances en début d'année sert à donner des indices de reconnaissance des mots (Module 2, p.47) et non à déchiffrer totalement les mots « une syllabe à la fois » (du moins lors des trois premiers mois). Par exemple, suite à l'étude du **L**, l'élève peut reconnaître la syllabe **LÉ** du mot **LÉGUME**. Cet indice, à l'aide du contexte et des illustrations, peut l'amener à penser au mot légume. Or, même s'il n'est pas tout à fait déchiffré, ce mot est reconnu à partir des connaissances qu'il a du code. Il se sert donc de la stratégie « Je découpe des mots ». Cependant, il n'est pas amené à décoder « complètement ou totalement » les mots, du début à la fin. Astuce ne

présente pas de petits textes, de petites phrases ou de mots très simples pouvant être totalement « déchiffrés » avec ce qu'ils ont appris des correspondances grapho-phonétiques. En fait, les textes sont complexes. On ne décode pas des mots, on reconnaît des mots à l'aide d'indices et cette reconnaissance permet à l'enfant de lire des textes sans avoir à déchiffrer péniblement chaque couple de phonèmes-graphèmes. On relève, par contre, que certains mots « orthographiquement simples » sont lus à partir des connaissances sur les lettres et les sons, à savoir melon et patate (Fais le point avec Astuce, Module 2, p.76).

L'attention n'est pas centrée sur le seul déchiffrement, mais partagée sur l'ensemble des stratégies. La connaissance des mécanismes du code s'apprend donc graduellement. En ce sens, la compréhension, en début d'année, est privilégiée aux stratégies de décodage, puisque notre analyse de contenu se centre sur les premiers mois de l'année, nous ne savons pas si cette collection mène, plus tard, les enfants à décoder (accomplir des mécanismes combinatoires, de déchiffrement « syllabe après syllabe » sans l'apport du contexte), comme par exemple lire des pseudo-mots ou des mots étranges qui ne peuvent être reconnus que par décodage. Il serait judicieux de le vérifier, dans une autre étude, car ce savoir est garant d'une réussite ultérieure en lecture (Chauveau, 2007, p.70-71).

Section 3

Le principe alphabétique et sa découverte, les habiletés métaphonologiques et la connaissance des lettres

Selon l'échantillon, la collection Astuce outille bien les enseignants pour aborder, au regard de la recherche, le principe alphabétique et sa découverte, le développement des habiletés métaphonologiques et la connaissance des lettres. Toutefois, nous observons certains impairs, à savoir quelques cartes-sons ne facilitent pas la reconnaissance du phonème à l'étude et la fonction ou la valeur des lettres n'est pas explicite, mais plutôt implicite.

Le principe alphabétique et sa découverte

3.1 Aborde-t-on la découverte du principe alphabétique ?

Oui, en page 28, il est écrit que l'élève, dès sa rentrée scolaire est amené à découvrir la relation entre les lettres qui composent un mot et que dès la maternelle, il a commencé à établir des liens (Introduction, p.33).

3.2 Si oui, comment amène-t-on les élèves à faire cette découverte ?

Il est dit que cette découverte doit se réaliser par l'élève lui-même, car il s'agit d'une prise de conscience personnelle. Cette prise de conscience serait favorisée, dès les

premières semaines en mettant en évidence quelques correspondances lettres-sons. Les auteurs écrivent : « Ainsi, au début, nous isolons des graphèmes simples comme m, l, et les voyelles a, e, i, u. Les consonnes constrictives (celles dont on peut allonger le son) m, n, l, f, sont présentées en premier, en alternance avec quelques occlusives comme p, t, b » (p.28).

3.3 Les concepts de graphèmes et phonèmes sont-ils explicites ?

Les auteurs emploient les termes de graphèmes et de phonèmes. Cependant, ces termes ne sont pas expliqués, on ne définit pas la nature de ces termes, on n'explique pas en quoi la relation n'est pas celle de lettres et de sons.

Les habiletés métaphonologiques

Lors de l'étude des correspondances grapho-phonétiques, la collection propose dans la rubrique Fais le point avec Astuce, des graphèmes dont la rencontre est fréquente dans les textes. Ces graphèmes sont simples et facilement identifiables, leur enseignement alterne avec des graphèmes plus complexes. Les graphèmes visuellement proches sont enseignés lors de périodes espacées, afin de prévoir le risque de confusion chez les élèves, par exemple : pour b, p et d. Les auteurs ont regroupé les graphèmes qui correspondent aux mêmes phonèmes afin écrivent-ils : « d'établir un lien entre leurs connaissances antérieures (les autres graphèmes) et leurs nouvelles connaissances (les nouveaux graphèmes), et de situer l'ensemble de ces graphèmes dans un réseau intégré » (Introduction, p.29 et 30). La collection présente des chansons et des comptines, afin de permettre aux élèves d'augmenter leur habileté à lire (Module 1, p.30). On exploite dans ces chansons la conscience phonologique ou l'étude des phonèmes (Module 1, p.55). D'ailleurs chaque phonème est identifié oralement avant d'être représenté par son graphème (module 1, p.31-41).

Toutefois, comme nous l'avons précédemment mentionné, les textes sont difficilement déchiffrages, ils permettent rarement l'utilisation du décodage à partir des syllabes étudiées. Nous avons remarqué que certaines cartes-sons ne facilitaient pas leur identification.

3.4 Tient-on compte de la nature segmentale des mots :

Oui, à partir de chansons et comptines, la collection permet aux enfants d'identifier les rimes et les phonèmes ce qui favorise la reconnaissance (Introduction, p.9). Des jeux sont proposés, par exemple : les dés et le hasard et la lettre imposée (Module 1, p.78) ou trouver dans une page du manuel des mots qui contiennent les syllabes étudiées (Module 2, p.28).

1. En manipulant les segments plus larges, comme les syllabes

Oui, par exemple, les enfants ont à écrire à l'ordinateur des mots contenant les syllabes étudiées (module 1, p.43). En page 48 du module 2, les enfants ont à créer de nouveaux mots en les découpant et en joignant deux parties différentes.

2. En manipulant les segments infrasyllabiques, comme les attaques et les rimes

Les auteurs invitent les enseignants à sonoriser une consonne et à l'associer aux voyelles apprises, afin de former des syllabes. Les enfants doivent ensuite trouver des mots dans leur livre qui sont composés par les syllabes à l'étude (module 1, p.41). Ces mots sont écrits au tableau et les syllabes sont encerclées.

3. En manipulant les phonèmes

Les phonèmes sont présentés avant d'être associés aux graphèmes (Module 1, p.32-55). Les enfants sont appelés à les entendre dans les mots. Nous avons observé que la première carte-son (pour le phonème a) est représentée par le mot **sac** (Module 1, p.30). Ce choix nous paraît étonnant, étant donné qu'un phonème est difficilement identifiable lorsqu'il se trouve à l'intérieur d'un mot. Cet exercice demande un haut niveau de conscience phonologique (c'est aussi le cas de **e** (cheval), du **i** (livre). L'identification aurait été facilitée si le phonème était en début ou en fin de mot.

3.5 Considère-t-on la position des segments et la structure des mots ?

Oui, en général, à l'exception de certaines cartes-sons, la position des phonèmes dans les mots suggérés ne permet pas une identification aisée. Pour ce qui est des mots à orthographier, la collection propose, pour débiter leur étude, des mots dont l'orthographe est simple.

3.6 Tient-on compte de la nature du lexique ?

Les textes semblent difficiles pour favoriser les stratégies de décodage. En septembre, les lettres et les syllabes sont travaillées en groupe puis de façon individuelle dans les rubriques « Fais le point avec Astuce » à l'aide des mots vus en classe (Module 1, p.53-77). Ils n'intègrent pas encore directement cette stratégie au texte. La lecture de ces textes est surtout réalisée à partir des étiquettes-mots qui sont illustrées. En page 63 du Module 1, on demande aux enfants d'utiliser la stratégie grapho-phonétique pour identifier de nouveaux mots. Toutefois, aucun mot ne semble avoir les caractéristiques requises pour faciliter la correspondance grapho-phonétique (plusieurs correspondances n'étant pas encore étudiées, à savoir **feuille**, **lignes**, **pliées**, **photo**, **trace** etc...). De plus, à partir du même texte, on demande aux enfants

de reconnaître les syllabes: **ma**, **pe** et **ou** et aucun mot ne contient la syllabe **pe**. En ce qui concerne le graphème **ou** et la syllabe **ma**, ils ne sont représentés que par le mot **matou** et **marche**. Cette constatation s'observe aussi lors de la lecture du texte en page 68 du module 1.

Les mots, par contre, sont significatifs, près du vécu des enfants et en lien aux apprentissages.

3.7 Tient-on compte de la nature des opérations intellectuelles mobilisée ?

Oui, la collection *Astuce* propose plusieurs jeux qui mobilisent les opérations intellectuelles. Au Module 2 en page 29, on demande aux élèves de reconnaître dans les étiquettes-mots une série de syllabes qu'ils doivent construire à partir des lettres étudiées. On invite aussi les enfants à organiser un abécédaire (Module 2, p.38) et à trier, classer et consigner les mots qui partagent les mêmes syllabes (Module 2, p.33).

La connaissance des lettres

3.8 Enseigne-t-on les lettres ?

Oui, à partir de septembre certaines lettres sont vues dans le but d'initier les élèves aux correspondances grapho-phonologiques :

En septembre : **a, e, i, o, u, m, p, é, è, ê, ou,**

En octobre : **n, l, t, on, f, r**

En novembre : **y, an, en, s, b**

Les auteurs invitent les enseignants à utiliser souvent les claviers d'ordinateurs. Des activités permettent entre autres à apprendre la forme des lettres, à savoir : les majuscules, les minuscules selon différentes polices (Module 1, p.22). Dans une activité de consolidation en page 27 du module 1, les enfants sont amenés à jouer avec des cartes représentant les lettres afin de les nommer. On apprend aussi aux enfants à les mettre en ordre alphabétique (Module 1, p.33). On explique que l'alphabet est composé de voyelles et de consonnes.

3.9 S'assure-t-on qu'elles soient bien conceptualisées :

1. Qu'elles ont un ordre déterminé dans un mot ?

Oui, à la page 28 du module 1, il est écrit : « Faites remarquer aux élèves que lorsque les lettres sont placées dans un certain ordre, on obtient des mots (ex. : m+a+m+a+n=maman) ». À la page 37 du module 1 (aussi au Module 2, p.43), on invite les enfants à être attentifs afin d'écrire toutes les lettres de leur prénom, de respecter leur format et leur ordre.

2. Qu'elles représentent des sons ou des groupes de sons (phonèmes) qui sont produits lors d'une lecture, et non des chiffres ou des dessins ?

On s'assure que les élèves comprennent bien le sens des mots : lettres, phrases et mots (Module 1, p.31). Lors de l'étude des syllabes, des comptines et des chansons, on prend bien soin de faire entendre le phonème avant de l'associer à sa forme écrite (au phonème).

3. Qu'elles ont une identité ou une fonction, qu'elles servent d'outils pour lire et écrire (comme le A change d'identité et de fonction s'il est associé à U, créant ainsi un AU) ?

Pas de façon explicite, on présente le son **ou**, on met ce graphème en évidence (Module 1, p.57) mais on n'explique pas que le **o** et le **u** de ce graphème occupent des fonctions différentes (idem pour le **a** et le **e** dans **an** et **en**, p.26 du Module 3). En fait, on présume de cette compréhension. Ce qui peut tout de même aider à cette conceptualisation est l'idée des auteurs d'avoir regroupé les cartes-sons à partir des phonèmes semblables, par exemple : **o** avec **au** et **eau** (Introduction, p.30-31-32). On invite les enseignants à préciser aux enfants que le son **é** peut s'écrire de diverses façons (Module 1, p.68) et que les accents affectent la prononciation du **e** (Module 1, p.69).

3.10 Distingue-t-on le nom, le son et la forme des lettres ?

Pas de façon explicite, par contre, en introduction à la page 28, on présente les consonnes constrictives comme celles dont on peut allonger le son. En ce qui concerne le son et la forme des lettres, cette collection propose de présenter les graphèmes qui représentent les mêmes phonèmes (Module 2, p.22).

3.11 Tient-on compte des connaissances antérieures et de la nature partielle de cette connaissance :

1. Se sert-on du nom des lettres pour en reconnaître le son ?

Comme mentionné au point 3.10, on présente les consonnes constrictives comme celles dont on peut allonger le son. Mais on ne part pas du nom de la lettre pour en extraire le son.

2. Se sert-on des lettres majuscules et se sert-on de la première lettre du prénom des élèves ?

Les prénoms sont souvent exploités entre autres pour identifier les phonèmes (Module 1, p.32-41). La lettre majuscule est utilisée pour reconnaître le début d'une

phrase (Introduction, p.34), elle n'est pas liée à la première lettre du prénom qui est la lettre la mieux identifiée par les jeunes enfants.

3. Est-on conscient de la nature partielle de cet apprentissage ?

Oui, on commence par les graphèmes les plus utilisés selon les auteurs (les voyelles), afin de former rapidement des syllabes à partir des consonnes. Bien que l'ordre alphabétique soit à l'étude, on n'enseigne pas les lettres selon cet ordre.

3.12 Tient-on compte des caractéristiques particulières des lettres, comme du niveau de conscience phonologique, afin d'identifier le son des consonnes ?

Oui, de façon générale, à l'exception de quelques cartes-sons (sac, cheval, livre, bicyclette et pupitre) les phonèmes sont, soit en début ou en fin de mot. On alterne l'étude des graphèmes simples et complexes, les graphèmes qui peuvent être confondus visuellement sont appris lors de périodes espacées et les graphèmes qui représentent les mêmes phonèmes sont regroupés.

Collection Bravissimots

Section 1

Les conceptions et les modèles didactiques

La collection Bravissimots adopterait une conception socioconstructiviste et son modèle didactique serait intégré. Elle privilégierait la compréhension et non le décodage en début d'apprentissage mais, introduirait, dès les premiers jours, l'étude des lettres et des correspondances grapho-phonétiques comme indices de reconnaissance des mots. Le choix des séquences didactiques, des cartes-sons, des étiquettes-mots et certains textes ne facilite pas l'appréhension du décodage. Le modèle didactique représente les activités proposées. Selon la conception de l'apprentissage de la lecture, il existe plusieurs façons d'apprendre. Cette conception n'est pas cohérente avec les activités qui prévoient des séquences d'enseignement-apprentissage prédéterminées pour l'ensemble des élèves.

1.1 Sur quels conceptions et modèles didactiques s'appuie cet ensemble approuvé d'après l'introduction de son guide d'enseignement ?

Cette collection a été conçue dans l'esprit de faciliter le développement intellectuel, affectif et social des élèves. Elle s'inspire des recherches récentes en psychologie cognitive et s'appuie sur un modèle constructiviste de l'apprentissage (Introduction en avant-propos). Selon les auteurs : « il s'avère important de favoriser chez les élèves le développement de leurs stratégies métacognitives. Pour ce faire, les élèves

doivent d'abord prendre conscience de leurs propres stratégies » (Introduction, p.46). Une stratégie se définit, par les auteurs, comme : « un ensemble de moyens planifiés et coordonnés en vue d'atteindre un objectif » (Introduction, p.53). Selon les auteurs, il existe plusieurs façons d'apprendre. Ils précisent aussi que le lecteur efficace est celui qui utilise une combinaison de stratégies et non une à la fois (Introduction, p.53).

L'attention est centrée sur l'apprenant, membre d'une communauté d'apprentissage, en interaction avec son environnement (Introduction, p.8). Les thématiques sont pensées en fonction de l'intérêt d'un enfant de six à huit ans, afin de susciter leur participation et leur réflexion. Cette collection accorde de l'importance aux processus, aux mécanismes d'apprentissage (apprendre à apprendre, le développement métacognitif) et aux questionnements. En outre, apprendre à lire, résulte de la mobilisation de plusieurs processus et mécanismes, de plusieurs composantes distinctes, mais complémentaires. La lecture est facilitée par la rapidité de la reconnaissance des mots et par les capacités et connaissances cognitives et linguistiques (Introduction, p.50).

Les auteurs de Bravissimots considèrent les élèves comme étant tous différents, avec des rythmes d'apprentissage variés. La collection propose donc des activités de différents niveaux de difficulté (Introduction, p.32) et des grilles d'autoévaluation des apprentissages (Introduction, p.46) pour une prise de conscience plus accessible de leurs différentes stratégies et de leurs processus. Les enseignants sont amenés à activer les connaissances antérieures des élèves, à créer un déséquilibre cognitif, à permettre aux enfants d'établir des liens entre leurs savoirs et les nouvelles notions, à avoir recours à leurs stratégies (Introduction, p.17) et à consolider leurs apprentissages (Introduction, p.30). Les activités d'évaluation prennent parfois la forme de tâches intégratrices représentant des situations complexes et signifiantes (Introduction, p.47). Cette collection offre divers supports médiatiques, des repères culturels et des textes riches et variés, afin de développer le plaisir de lire, susciter la discussion dans le groupe et faire découvrir le monde (Introduction, p.33-34-35). Elle encourage le travail coopératif et les travaux d'équipe (Introduction, p.54).

À la lecture des premières activités proposées, nous observons que toutes les stratégies sont sollicitées, on accorde autant d'importance aux correspondances grapho-phonétiques qu'à la compréhension. Les élèves sont amenés dès les premiers jours à analyser les étiquettes-mots. Par exemple, les enfants doivent reconnaître les lettres qu'ils connaissent dans le prénom Bravo. Ils comparent les prénoms des personnages avec leurs propres prénoms. Ils sont encouragés à observer attentivement les lettres qui composent les mots et les syllabes (Manuel de l'enseignant, p.3). Dans le manuel de l'enseignant, les enseignants sont invités questionner les élèves : « Comment t'y prends-tu quand tu veux lire un mot ? Regardes-tu les lettres l'une après l'autre ? Les syllabes ? Les mots entiers ? Demandes-tu à quelqu'un de te lire

les lettres ou de détacher les syllabes pour reconnaître le mot ? » (p.10B). Les auteurs écrivent : « Leur rappeler que le fait de reconnaître la première lettre d'un mot et de la prononcer à voix haute les aidera à lire le mot » (p.10). Ils soulignent aussi que le décodage des mots en contexte joue un rôle important, mais que pour apprendre à lire, toutes les stratégies sont importantes. Il faut les découvrir et choisir celles qui conviennent le mieux.

Lors de la première semaine d'école, les notions grapho-phonétiques à l'étude sont directement liées aux textes présentés. Ainsi, les auteurs écrivent : « lire les textes aux élèves et leur demander d'observer les **m** dans le texte et leur dire qu'il y a des majuscules et des minuscules. Faire pointer les **m** minuscules et le **M** majuscules » (p.4). Les graphèmes-phonèmes à l'étude ne se retrouvent pas nécessairement dans les étiquettes-mots qui sont aussi à l'étude. Par conséquent, à l'exception du ou des premiers textes, les relations grapho-phonétiques apprises, n'aident pas à la reconnaissance des mots dans les textes. Par exemple, on demande aux enfants de reconnaître les mots d'un texte et les épeler. Aussi, on leur demande de relever ceux qui contiennent **d** et **ou** (correspondances à l'étude), seulement il n'y a que les mots : **rouge, des, de et du** dans tout le texte qui contiennent **d** et **ou**. À l'instar d'*Astuce*, l'étude des correspondances ne sert pas à un décodage complet « syllabe après syllabe », mais bien d'indices pour une reconnaissance des mots. Mais, contrairement à *Astuce*, l'enseignement des correspondances grapho-phonétique semble peu clair.

La démarche d'apprentissage n'est pas explicitée à l'intention des enseignants. Les auteurs encouragent toutefois les enseignants à amener les élèves à observer et à se servir des syllabes, et bien que le terme « syllabe » soit explicité, (en page 2 des notes pédagogiques, les auteurs définissent ce qu'est une syllabe) très peu d'activités portent sur leur formation. En d'autres mots, on ne met pas à l'étude, comme dans les autres collections, plusieurs consonnes afin d'y associer une voyelle dans le but de former des syllabes simples.

1.2 Les conceptions et les modèles didactiques sur lesquels s'appuie cet ensemble, d'après l'introduction de son guide d'enseignement représentatif-ils les activités proposées dans le reste du matériel ?

De façon générale le rôle des lettres, des correspondances grapho-phonétiques et des syllabes sont abordés progressivement et régulièrement, sans toutefois insister sur le décodage. Les auteurs écrivent : « Les enfants peuvent comprendre un texte sans tout décoder » (p.22). Les élèves sont donc amenés à utiliser autant les stratégies de décodage que les stratégies de compréhension en début d'année. Les mots sont analysés très tôt, surtout dans « Je fais une pause avec Bravo » (peu dans les textes).

Bien que l'on accorde de l'importance au décodage (aux correspondances grapho-phonétiques), le choix des cartes-sons et des mots ne facilitent pas celui-ci. Les mots

sont sélectionnés surtout pour leur fréquence et non pour leur structure. Nous observons davantage d'analyses que de synthèses. Nous observons aussi, que l'ensemble des textes, ne favorise pas un décodage complet des mots.

Les enfants n'apprennent pas systématiquement comment extraire le phonème d'un graphème et comment le fusionner à un autre phonème. Ces notions abstraites ne sont pas explicitées, même si d'après les auteurs, le regard métacognitif que l'on porte aux notions d'apprentissage est important. La fusion pour les auteurs est peut-être mieux induite en écriture. Il y a par contre quelques exceptions (peu nombreuses) dans « Fais une pause avec Bravo », par exemple en page 32-92 du livre de l'élève, les enfants doivent recoller les mots déchirés puis les regrouper en syllabes afin de reconstruire le mot.

Section 2

La cohérence entre le programme et les échantillons

Selon l'introduction du guide de l'enseignement, le contenu de cette collection est cohérent avec le programme de formation. Toutefois, la collection apporte des éclaircissements sur la démarche d'enseignement-apprentissage (elle propose une progression des apprentissages) ce que ne fait pas le programme.

2.1 Au regard des échantillons, la lecture a-t-elle plusieurs fonctions et visées ?

Oui, elle sert à établir, à travers les thèmes proposés, des liens entre les contextes de vie quotidienne (la vie de tous les jours) et les apprentissages scolaires. Cela contribuerait à l'ouverture au monde, au développement d'un esprit plus large (Introduction, p.9), à la réalisation et à la participation sociale (Introduction, p.10). Les textes et les activités visent au développement d'une conscience culturelle, à la culture québécoise et internationale (Introduction, p.33) et parfois scientifique (Introduction, p.34)

2.2 Comment considère-t-on le rôle de l'enseignant et des élèves dans le développement des apprentissages ?

L'enseignant :

Sa tâche principale est d'intervenir auprès des élèves et de les encadrer (Introduction, p.11), tout en respectant leur rythme et leur différence (Introduction, p.9-30). Il doit les amener à utiliser leurs ressources, afin qu'ils construisent leur identité personnelle et qu'ils agissent en collaboration avec les autres dans diverses situations pour s'intégrer au monde qui les entoure (Introduction, p.8). Il est animateur et médiateur. Son principal outil d'évaluation est l'observation des élèves. Il doit simplifier la

tâche, la rendre intéressante et proposer divers moyens d'apprentissage (Introduction, p.50).

Les élèves :

Leur développement est global. Ils sont encouragés à coopérer et à travailler en équipe. Leurs interactions favorisent le développement de leurs compétences et celles des autres (Introduction, p.56). Ils sont amenés à développer des stratégies, afin de mener à terme leurs projets. Les élèves deviennent graduellement conscients de leur potentiel, de leur personnalité, de leurs forces et faiblesses : ils se posent des questions, s'interrogent (Introduction, p.38), font des choix, des concessions, prennent des décisions, apportent leur aide, sont responsables, créatifs et développent leur jugement critique (Introduction, p.10).

2.3 Les compétences sont-elles présentées comme étant interdépendantes, favorise-t-on l'interdisciplinarité ?

Oui, elles sont associées. Par exemple, les auteurs écrivent : « Le calcul syntaxique et l'intégration du sens seraient en lien avec l'oral et l'écrit » (p.50). Les autres disciplines sont vues en prolongement aux activités du manuel de l'élève, à savoir la mathématique, la science et la technologie, les arts plastiques, l'art dramatique, la musique, etc. (p.33).

2.4 Que veut dire « lire efficacement » selon le contenu des échantillons ?

Pour les auteurs de cette collection, savoir lire : « c'est reconnaître des mots, mais c'est aussi leur donner du sens en contexte » (p.50). La lecture est une activité complexe qui mobilise plusieurs mécanismes et processus de traitement de l'information, à savoir l'identification des lettres, la reconnaissance des mots, l'accès à la signification, l'intégration syntaxique et sémantique et d'autres spécifiques à l'écriture (Introduction, p.50). La compétence lire des textes variés résulte donc de plusieurs composantes distinctes, mais complémentaires (Introduction, p.50). Comme écrit précédemment, la lecture est facilitée par la rapidité de la reconnaissance des mots et par les capacités et connaissances cognitives et linguistiques qui sont nécessaires à la compréhension d'un message écrit (Introduction, p.50). Le lecteur efficace est celui qui utilise une combinaison de stratégies et non une à la fois (Introduction, p.53).

Dans le livre de l'enseignant, les auteurs écrivent : « La représentation mentale est essentielle à l'apprentissage de la lecture. Faire remarquer aux élèves qu'il faut voir dans sa tête non seulement les couleurs, mais aussi les mots qui les nomment et les lettres qui forment ces mots » (p.12). En page 47 du livre de l'enseignant, les enfants sont amenés à considérer chaque mot du texte pour trouver des indices menant à la

solution d'une devinette. Puis, pour chaque mot trouvé, les élèves doivent séparer les mots en syllabes et en lettres.

2.5 La reconnaissance ou l'identité « instantanée » des mots est-elle orthographique ou photographique ?

Pas de façon explicite, mais les mots à reconnaître instantanément (étiquettes-mots) d'un même thème, doivent aussi être orthographiés (les enfants doivent mémoriser leur orthographe). Les mots reconnus ou à reconnaître globalement sont très tôt analysés. Par exemple, les enfants doivent identifier les lettres du prénom « Bravo ». Ils doivent aussi scander en syllabes leur prénom à l'oral pour ensuite les identifier à l'écrit (Manuel de l'enseignant, p.2).

1. Ces mots servent-ils strictement à assurer la compréhension des textes ou servent-ils aussi, à l'aide d'analogie, à l'identification de nouveaux mots ?

• Aborde-t-on les analogies ?

Oui, dans les pages « Fais une pause avec Bravo », les enfants doivent reconnaître la syllabe commune sur une liste de six différents mots (Manuel de l'enseignant, p.8).

• Fait-on des liens entre les deux types de reconnaissance (globale et grapho-phonétique) ?

Oui, les mots à reconnaître sont aussi les mots à écrire.

1. Le terme « reconnaissance orthographique » est-il mentionné ?

Non, pas explicitement.

2. Si oui, son concept est-il expliqué ?

2.6 Peut-on discerner une prédilection pour les stratégies de compréhension, dans les trois premiers mois de scolarité ?

En début d'année, *Bravissimots* accorde de l'importance aux lettres. Dès la première leçon, les prénoms des personnages sont analysés et comparés aux prénoms des enfants de la classe (Manuel de l'enseignant, p.2). On invite les enseignants à expliquer aux enfants qu'ils deviendront habiles avec les mots autant à l'oral qu'à l'écrit. Les auteurs écrivent : « expliquer aux élèves qu'ils et elles deviendront aussi habiles avec les mots à l'écrit qu'à l'oral. Il suffit de regarder les mots attentivement et observer les syllabes et les lettres qui les forment » (Manuel de l'enseignant, p.3).

Toutefois, les séquences didactiques ne favorisent pas l'appréhension du décodage. Les enfants ne sont pas appelés à former des syllabes simples, puis complexes que l'on pourrait retrouver régulièrement dans les mots d'un texte.

Section 3

Le principe alphabétique et sa découverte, les habiletés métaphonologiques et la connaissance des lettres

Selon l'échantillon, la collection Bravissimots outille relativement bien les enseignants pour aborder, au regard de la recherche, le principe alphabétique et sa découverte, le développement des habiletés métaphonologiques et la connaissance des lettres. Toutefois, bien que l'on traite beaucoup de ces notions en introduction, les séquences didactiques, le choix des correspondances grapho-phonétiques, des étiquettes-mots et le contenu des textes ne facilitent pas l'appréhension des mécanismes de correspondances grapho-phonétiques.

Le principe alphabétique et sa découverte

3.1 Aborde-t-on la découverte du principe alphabétique ?

Non, cette collection ne traite pas directement du principe alphabétique. Toutefois, deux pages par thème abordent la prise de conscience phonologique afin, écrivent les auteurs, de reconnaître les mots qu'ils connaissent à l'oral. Ils écrivent : « Les apprentis lecteurs et lectrices ont donc des occasions fréquentes de développer la conscience phonologique dont ils et elles auront besoin pour transférer leurs acquis oraux à l'écrit. Tôt dans le premier cycle, les enfants sont appelés à établir la correspondance entre un son et diverses graphies ce qui, pour eux, est un exercice exigeant et directement lié à une conscientisation phonologique » (p.51). Dans le livre de l'enseignant, les élèves sont souvent amenés à établir une correspondance entre l'oral et l'écrit. En effet, les auteurs écrivent : « Écrire leurs réponses au tableau pour leur permettre de faire le lien entre le son et la graphie des mots » (p.54).

3.2 Si oui, comment amène-t-on les élèves à faire cette découverte ?

La collection sensibilise les enseignants au fait que les enfants doivent (pour lire et écrire) : « Établir un lien entre l'oral et l'écrit » (p. A10).

3.3 Les concepts de graphèmes et phonèmes sont-ils explicites ?

Les auteurs parlent plutôt de graphies et de sons. Par contre, à travers les activités proposées, le concept est clair. Les auteurs écrivent dans le manuel de l'enseignant : « Les élèves doivent porter attention aux syllabes et aux lettres qui forment les mots pour se familiariser petit à petit avec les différentes graphies d'un

même son et les différentes lettres qui peuvent l'accompagner » (p.42). En page 84 : « Faire remarquer aux élèves que les sons identiques se prononcent de la même façon et qu'on peut les reconnaître en liant les syllabes à voix haute. Toutefois, ils peuvent s'écrire différemment. Il faut donc observer la graphie des mots ». Les phonèmes (les sons) sont représentés par leur signe phonétique.

Les habiletés métaphonologiques

3.4 Tient-on compte de la nature segmentale des mots :

1. En manipulant les segments plus larges, comme les syllabes ;

Oui, avec « Je fais une pause avec Bravo » six mots travaillés dans le thème sont présentés, dans ces mots, une syllabe vedette est mise en évidence. Les enfants sont invités à prononcer les mots à haute voix et à les découper en syllabes.

Dès la première semaine d'école les élèves scandent leur prénom en syllabes. Les prénoms sont ensuite écrits au tableau et les syllabes sont séparées à voix haute (Manuel de l'enseignant, p. 2).

Par contre, les séquences didactiques et cartes-sons permettent peu aux élèves de fusionner et former des syllabes (faire des synthèses). Sauf à quelques exceptions (Manuel de l'enseignant, p.8).

2. En manipulant les segments infrasyllabiques, comme les attaques et les rimes

Dans le manuel de l'enseignant, on demande aux enseignants de vérifier si les enfants savent ce qu'est une rime. Les auteurs écrivent : « Expliquer aux élèves que les rimes donnent de l'importance aux sons et qu'il faut lire les comptines à voix haute pour entendre la musique des sons » (p.5). Lors d'activités, les élèves ont recours à la reconnaissance de rimes (Livre de l'élève, p.26).

Les syllabes ne sont pas composées ou décomposées en attaques et en rimes. On ne fusionne et ne segmente pas les segments de la syllabe.

3. En manipulant les phonèmes.

Lors des activités avec les TIC, ainsi que dans les autres activités (Livre de l'enseignant, p.18) les enfants sont amenés à reconnaître et sélectionner des mots contenant un phonème à l'étude (Notes pédagogiques, p.6). On demande aussi aux enfants de prêter attention aux sons semblables (Manuel de l'enseignant, p.5). Dans « Je fais une pause avec Bravo » les enfants sont invités à placer des lettres en ordre afin de former un mot. De plus, les enseignants doivent, comme écrivent les auteurs : « Leur montrer tous les mots qu'on peut former avec les mêmes lettres en les agencant différemment » (Manuel de l'enseignant, p.8)

3.5 Considère-t-on la position des segments et la structure des mots ?

Non, les mots sont choisis en fonction de leur fréquence et non en fonction de leur structure linguistique.

3.6 Tient-on compte de la nature du lexique ?

Oui, comme l'écrivent les auteurs : « Le choix des mots à orthographier s'appuie principalement sur la fréquence de leur utilisation non seulement dans le thème à l'étude, mais aussi dans les thèmes différents, et sur le fait qu'ils contiennent, la plupart du temps, le ou les sons étudiés dans le thème » (Introduction, p.22). Il faut aussi préciser que les mots à orthographier correspondent aux étiquettes-mots.

Afin de faciliter la conscience phonologique des mots, les auteurs proposent des mots qui sont proches des enfants et qu'ils entendent souvent. D'ailleurs, lors de la première semaine d'école, les prénoms sont très exploités (Manuel de l'enseignant, p.2). Toutefois, ils ne semblent pas prendre en compte la structure linguistique des mots. Ce n'est pas parce que l'on entend souvent un mot, que l'on peut en reconnaître les phonèmes, puis les fusionner.

À la page 3 des notes pédagogiques, les auteurs précisent certaines caractéristiques propres au graphème « on ». Ils expliquent : « dans les mots donne et don, les lettres o et n sont juxtaposées, mais elles ne se prononcent pas de la même façon » (p.5).

3.7 Tient-on compte de la nature des opérations intellectuelles mobilisée ?

Lors de l'utilisation des TIC, Bravissimots invite les élèves à organiser les informations. Par exemple, en page 1 des notes complémentaires, les enfants doivent écrire en une seule colonne, des mots qui contiennent la lettre **M** ou **m** et en page 16, ils doivent remplir des données dans un tableau.

Dans le livre de l'enseignant, les élèves sont invités à dresser une liste de mots ayant des accents différents sur le **e** (trois colonnes de mots pour le **é**, **è** et **ê**).

La connaissance des lettres

Selon la collection *Bravissimots*, les enfants arrivent en première année avec de nombreuses connaissances sur le système écrit. On demande donc aux enfants de reconnaître des lettres dans le prénom du chien Bravo, de comparer les lettres de leur prénom à ceux des personnages de la collection. Certains prénoms sont-ils plus faciles à reconnaître, les lettres facilitent-elles cette reconnaissance ? On s'assure que les enfants comprennent que les mots sont composés d'une ou de plusieurs lettres (Manuel de l'enseignant, p.5).

3.8 Enseigne-t-on les lettres ?

On considère que beaucoup de lettres sont déjà connues des enfants. Les activités proposées tendent plutôt à réactiver leurs connaissances antérieures sur les lettres. La collection propose quelques activités de reconnaissance des lettres « Je reconnais des lettres dans des mots » dans « Je fais un pause avec Bravo » :

Lors de la première thématique : v, r, b, i, l, c, t, n, e

Lors de la deuxième thématique : p, f, s, d, g, c (doux), g, z, y

Lors de la troisième thématique : x, j, s, h, b, a, o, c, t

Les activités de la collection touchent surtout les notions liées aux correspondances grapho-phonétiques :

Lors de la première thématique : m, i, d, ou, r, on, e

Lors de la deuxième thématique : ai, d, é, o, u, a

Lors de la troisième thématique : t, an, v, o (eau, au), è, p, r

3.9 S'assure-t-on qu'elles soient bien conceptualisées :

1. Qu'elles ont un ordre déterminé dans un mot ?

Les élèves sont amenés à découper des lettres, puis ils doivent les mettre en ordre afin de former des mots (Manuel de l'enseignant, p.8 et 50). On demande aussi aux enfants de compter les lettres qui forment leur prénom. Ces exercices ne sont, par contre, pas fréquents.

2. Qu'elles représentent des sons ou des groupes de sons (phonèmes) qui sont produits lors d'une lecture, et non des chiffres ou des dessins ?

Oui, on insiste sur le fait que les lettres et les syllabes sont là pour être prononcées (Livre de l'enseignant, p.24).

3. Qu'elles ont une identité ou une fonction, qu'elles servent d'outils pour lire et écrire (par exemple : le A change d'identité et de fonction s'il est associé à U, créant ainsi un AU) ?

Pas de façon explicite. Cependant, on sensibilise les élèves au fait que certains sons sont représentés par différents graphèmes (livre de l'enseignant, p.18B).

3.10 Distingue-t-on le nom, le son et la forme des lettres ?

Non

3.11 Tient-on compte des connaissances antérieures et de la nature partielle de cette connaissance :

On présume que les enfants ont beaucoup de connaissances avant leur entrée en première année. Ainsi, lors des premiers jours de classe, ces connaissances sont activées. Les lettres ne sont pas enseignées comme tel (elles sont vues rapidement dans je fais une pause avec Bravo), mais elles sont surtout traitées comme graphèmes (lettres ou groupe de lettres). Lors de la deuxième et troisième semaine les graphèmes **ou** et **on** sont à l'étude.

1. Se sert-on du nom des lettres pour en reconnaître le son ?

Non

2. Se sert-on des lettres majuscules et se sert-on de la première lettre du prénom des élèves ?

Comme pour les autres collections, *Bravissimots* voit les lettres majuscules, afin de permettre aux enfants de les identifier, de les associer aux lettres minuscules, de reconnaître le début d'une phrase (Notes complémentaires, p.2), le début d'un prénom (Manuel de l'enseignant, p.XII) et d'utiliser un clavier d'ordinateur. Les majuscules ne sont pas vues en fonction de faciliter la « conceptualisation » des lettres. On ne s'appuie pas sur le fait qu'elles sont plus faciles à reconnaître et à écrire et que souvent elles représentent les premières lettres des prénoms, soit les premières lettres signifiantes et apprises afin d'amorcer l'apprentissage.

3. Est-on conscient de la nature partielle de cet apprentissage ?

Les fiches de calligraphie sont construites en fonction du degré de difficulté d'apprentissage de chaque lettre. Pour que la lettre soit écrite plusieurs fois, on utilise des mots travaillés que les enfants connaissent. Les connaissances antérieures qu'ont les enfants sur les lettres sont activées.

3.12 Tient-on compte des caractéristiques particulières des lettres, comme du niveau de conscience phonologique, afin d'identifier le son des consonnes ?

Non

Collection Les clés du savoir

Section 1

Les conceptions et les modèles didactiques

La collection Les clés du savoir adopterait une conception socioconstructiviste et son modèle didactique serait intégré. Elle privilégierait la compréhension et non le décodage en début d'apprentissage. Sa structure favorise l'enseignement par projets et l'intégration des compétences mais ne permet pas de cibler directement ce qu'est lire et ce qu'est lire efficacement. Les stratégies de lecture sont abordées de façon générale, à travers les autres stratégies d'apprentissage. Toutefois, l'étude des lettres, des syllabes et des correspondances grapho-phonétiques sont rapidement introduites, comme indices de reconnaissance des mots. Elle prévoit une séquence d'apprentissage des correspondances grapho-phonétiques.

1.1 Sur quels conceptions et modèles didactiques s'appuie cet ensemble approuvé d'après l'introduction de son guide d'enseignement ?

À l'instar des conceptions de l'apprentissage adoptées par le ministère lors de la dernière réforme, la collection *Les clés du savoir* conçoit l'apprentissage comme un « processus actif et continue de construction des savoirs » (Introduction, p.1). Dans cette optique, une compétence comme « lire des textes variés » se définit comme des savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources (Introduction, p.1) qui se développent lors de situations signifiantes, interactives, intégrées et complexes (Introduction, p.2).

Bien que les auteurs privilégient une approche par projets qui contribue au développement global de l'enfant, la collection s'adapte à tous les autres types d'approches (Introduction, p.5). Les problématiques suggérées lors de ces projets « échappent aux frontières disciplinaires » (Introduction, p.7). L'interdisciplinarité est donc favorisée. Les projets permettent l'usage d'apprentissages coopératifs, d'enseignements stratégiques (Introduction, p.9-10) et tiennent compte des intelligences multiples (Introduction, p.16). Pour leur part, les situations d'apprentissage, qui se réalisent en trois temps (préparation, réalisation et intégration) visent à intégrer les savoirs essentiels et favoriser les interactions (Introduction, p.29).

Les stratégies d'apprentissage sont présentées graduellement et de façon générale pour toutes les compétences. Les auteurs les définissent comme des : « habiletés déployées par l'élève, les manifestations concrètes de la manière dont il ou elle s'y prend pour développer ses compétences. C'est le « comment faire » de l'apprentissage » (Introduction, p.10). Elles doivent être utilisées simultanément par les élèves « dans le but de s'approprier de nouvelles connaissances et de les intégrer »

(Introduction, p.10) et de développer une autonomie face à leurs apprentissages. Elles sont, comme l'écrivent les auteurs : « des moyens personnels et adaptés à chaque élève, ou communs à lui et aux autres élèves » (Introduction, p.10). Lors de l'apprentissage des différentes stratégies, la métacognition occupe une place importante, car elle permet à l'élève de prendre conscience de ces connaissances et de ses processus (Introduction, p.16). Au début de chaque projet, les élèves sont informés des compétences à l'étude, et des stratégies qui seront utilisées pour développer ces compétences. Tout au long des projets, celles-ci sont objectivées et évaluées.

1.2 Les conceptions et les modèles didactiques dont s'appuie cet ensemble, d'après l'introduction de son guide d'enseignement, représentent-ils les activités proposées dans le reste du matériel ?

Il n'y a pas de rubrique qui traite spécifiquement de la lecture et de son apprentissage. Nous devons donc déduire du contexte général si les activités proposées sont cohérentes aux conceptions et aux modèles de l'introduction. Puisque la manière de présenter le contenu s'appuie sur une pédagogie par projet, il semble que oui. Toutefois, il y a progression des apprentissages quant vient le temps d'introduire les correspondances grapho-phonétiques.

Section 2

La cohérence entre le programme et les échantillons

Selon l'introduction du guide d'enseignement, le contenu de cette collection est cohérent avec le programme de formation. Toutefois, elle propose une progression des apprentissages des correspondances grapho-phonétiques, contrairement au programme de formation.

2.1 Au regard des échantillons, la lecture a-t-elle plusieurs fonctions et visées ?

Les visées de la collection *Les clés du savoir* s'inscrivent dans une optique plus générale, comme d'instruire et de sociabiliser. Elles prennent appui ou ancrage sur les domaines généraux de formation et sur les compétences transversales. Ainsi chapeautées, la lecture, comme les autres compétences disciplinaires se retrouvent donc à adopter ces mêmes visées générales, à savoir l'accomplissement personnel, le développement d'attitudes d'ouverture sur le monde, l'appartenance à une communauté d'apprenants et le sens des responsabilités (Introduction, p.9)

2.2 Comment considère-t-on le rôle de l'enseignant et des élèves dans le développement de l'apprentissage ?

L'enseignant :

Il est vu comme un guide, qui aide les élèves à développer leur goût du défi et leur sens des responsabilités afin de mener à terme certains projets (Projet 1, p.1). Les auteurs écrivent que les enseignants sont : « sensibilisés à l'importance d'initier leurs élèves à diverses stratégies d'apprentissages » (Introduction, p.10). De plus, ils sont amenés à varier leurs types d'interventions, lors des activités complémentaires, afin de respecter les différents rythmes des enfants (Introduction, p.27). Ils amènent les élèves à être curieux, à exprimer leurs intérêts et à entrer en relation. Ils favorisent le questionnement et les interactions autour d'une problématique commune. Les auteurs écrivent : « L'enseignant ou l'enseignante sert de guide dans le projet. Il suscite des questionnements pour aller plus loin et peut aider à trouver des sources d'information ou des personnes-ressources susceptibles de pouvoir apporter facilement un éclairage » (Projet 2, p.12).

Les élèves :

Selon les auteurs de cette collection, les élèves sont les premiers artisans de leur savoir (Introduction, p.1). Ils doivent donc s'engager, participer activement et développer progressivement leur autonomie afin de mobiliser de plus en plus efficacement leurs ressources et pour devenir conscients des différentes stratégies d'apprentissage (Introduction, p.10). Leur apprentissage est favorisé par des projets et des situations signifiantes qui touchent leurs vécus, leurs intérêts, leurs préoccupations et qui stimulent les interactions (Introduction, p.1). Ils doivent construire leurs nouveaux savoirs (faire des liens entre leurs acquis et leurs nouvelles connaissances) en développant leurs habiletés sociales, cognitives et métacognitives. Comme l'écrivent les auteurs : « les élèves sont appelés à transférer leurs savoirs et leurs savoir-faire dans d'autres contextes » (Introduction, p.8). De plus : « Ils sont amenés à réfléchir sur ce qu'ils ont appris, sur la façon dont ils s'y prennent pour apprendre et sur ce à quoi leur serviront leurs apprentissages « dans la vraie vie » tout simplement, dans un autre contexte » (Introduction, p.8). Leur participation aux processus d'évaluation et d'objectivation, qui sont intégrés aux situations d'apprentissage, favorise le développement de leur autonomie et la construction de leurs savoirs (Introduction, p.36).

2.3 Les compétences sont-elles présentées comme étant interdépendantes, favorise-t-on l'interdisciplinarité ?

Oui, prenant appui sur les domaines généraux de formation, cette collection permet l'intégration des savoirs essentiels et de plusieurs apprentissages. Les situations

proposées touchent plusieurs disciplines, à savoir l'univers social, les sciences et la technologie, les arts plastiques, etc. (Introduction, p.6). Comme il fait mention précédemment, les problématiques suggérées lors des projets « échappent aux frontières disciplinaires » (Introduction, p.7). L'interdisciplinarité est donc favorisée.

2.4 Que veut dire « lire efficacement » selon le contenu des échantillons ?

Contrairement aux autres collections, il n'y a pas de rubriques spécifiques à la lecture et à son apprentissage. Les compétences sont vues lors de projets intégrateurs.

2.5 La reconnaissance ou l'identité « instantanée » des mots est-elle orthographique ou photographique ?

En page 33 de l'introduction, les auteurs précisent (bien que la stratégie de reconnaissance globale des mots soit qualifiée de photographique) que les mots encadrés dans les textes, dont la majorité appartiennent au dictionnaire mural et aux étiquettes-mots, servent à lire et à écrire. Le fait d'écrire les mots favorise la reconnaissance orthographique de ceux-ci. Par exemple, on demande aux enfants d'observer les mots (les voyelles qu'ils contiennent) puis ces mêmes mots sont, lors de d'autres activités, écrits. Les auteurs précisent, lors du premier projet : « Expliquer (en parlant d'une stratégie de reconnaissance des mots) qu'elle sert à observer les lettres, les sons et les syllabes dans les mots » (p.29).

1. Ces mots servent-ils strictement à assurer la compréhension des textes ou servent-ils aussi, à l'aide d'analogies, à l'identification de nouveaux mots ?

Nous remarquons que dans plusieurs activités proposées dans les fiches reproductibles liées aux projets, les étiquettes-mots servent à faire des analyses et des synthèses. Il y a donc de fortes chances pour que la reconnaissance de ces mots devienne orthographique. Plus les enfants développent une aisance à reconnaître différentes structures orthographiques, plus elles servent à la reconnaissance de nouveaux mots.

• Aborde-t-on les analogies ?

Oui, suite à l'étude d'une syllabe, les enfants ont à trouver d'autres mots contenant cette syllabe. Ces mots sont écrits et les syllabes sont colorées (Projet 2, p.27). En page 32 du projet 2, les élèves ont à lire des mots nouveaux à l'aide de parties de mots ou du début des mots.

- **Fait-on des liens entre les deux types de reconnaissance (globale et grapho-phonétique) ?**

Oui, bien que ce lien ne soit pas explicite. Même si la reconnaissance des étiquettes-mots soit qualifiée de photographique, les enfants sont amenés à reconnaître des indices grapho-phonétiques à l'intérieur de ces mots (les mots encadrés dans les textes).

2. Le terme « reconnaissance orthographique » est-il mentionné ?

Non

3. Si oui, son concept est-il expliqué ?

2.6 Peut-on discerner une prédilection pour les stratégies de compréhension, dans les trois premiers mois de scolarité ?

Dans les premiers jours de classe, cette collection s'assure que les connaissances minimums requises, pour apprendre les correspondances grapho-phonétiques, soient acquises (lettres de l'alphabet). Les combinatoires sont graduellement apprises, les phonèmes-graphèmes sont utilisés pour former des syllabes dès les premières semaines. Ces connaissances, à l'instar des autres collections, ne sont pas développées pour permettre aux élèves de décoder ou déchiffrer les mots « syllabe après syllabe », mais pour servir d'indices à une reconnaissance des mots. Les fiches reproductibles qui accompagnent les activités d'apprentissage offrent quelques activités de synthèse, même si en général, comme les autres collections, on insiste sur l'analyse.

Section 3

Le principe alphabétique et sa découverte, les habiletés métaphonologiques et la connaissance des lettres

Selon l'échantillon, la collection Les clés du savoir outille bien les enseignants pour aborder, au regard de la recherche, le principe alphabétique et sa découverte, le développement des habiletés métaphonologiques et la connaissance des lettres. Toutefois, comme pour les autres collections, plusieurs notions sont traitées de façon implicite.

Le principe alphabétique et sa découverte

3.1 Aborde-t-on la découverte du principe alphabétique ?

Les auteurs n'expliquent pas ce qu'est la découverte du principe alphabétique. Cependant, dans le tableau présentant les savoirs essentiels dans les activités d'apprentissage liées au projet 2, il est fait mention de principe alphabétique et de combinatoire. La collection introduit les cartes-sons (le **an**, le **au** et le **ou**) et les syllabes formées à partir de **d**, du **s**, du **p**, du **t** et du **f** et des différentes voyelles vues antérieurement.

3.2 Si oui, comment amène-t-on les élèves à faire cette découverte ?

Par l'analyse des mots qui contiennent les sons à l'étude et par l'identification des voyelles et des syllabes dans les mots.

3.3 Les concepts de graphèmes et phonèmes sont-ils explicites ?

Plus ou moins, les auteurs parlent de lettres, de sons et de syllabes. Les lettres sont souvent nommées. On n'amène pas explicitement les enfants à sonoriser celles-ci. En fait, elles sont sonorisées de manière implicite lors de la formation des syllabes.

Les habiletés métaphonologiques

3.4 Tient-on compte de la nature segmentale des mots :

1. En manipulant les segments plus larges, comme les syllabes

Oui, les élèves sont amenés à former et à reconnaître les syllabes apprises dans les mots des textes lus. De plus, l'étude des syllabes respecte une gradation des difficultés. Ainsi, les syllabes simples sont apprises lors de la première année du premier cycle, les syllabes complexes sont apprises plus tard (Introduction, p.34-35)

2. En manipulant les segments infrasyllabiques, comme les attaques et les rimes

Oui, certains textes permettent aux élèves de remarquer que le son du mot, qui est à la fin de chaque strophe, rime avec le dernier mot de la ligne qui précède. Ils sont amenés à trouver oralement des rimes avec des mots qui se terminent par divers sons (Projet 2, p.32)

3. En manipulant les phonèmes.

Oui, les enfants ont à reconnaître les phonèmes à l'étude dans une série de mots. Par exemple, ils ont à observer les mots écrits au tableau contenant le son « au » et à repérer où est écrit le phonème (sa correspondance graphique). À partir du quatrième projet, les phonèmes sont présentés avec leurs différents graphèmes par exemple : balai et baleine ou autruche et traîneau ou un graphème est présenté avec ses différents phonèmes (le c doux, le c dur).

3.5 Considère-t-on la position des segments et la structure des mots ?

Oui, en général, car la plupart des cartes-sons présentent des mots dont le phonème/graphème à l'étude est soit au début ou à la fin d'un mot. Certaines activités demandent aux enfants de reconnaître la première lettre et de trouver d'autres mots commençant par cette lettre. La première lettre d'un mot est souvent celle qui est identifiée le plus facilement.

3.6 Tient-on compte de la nature du lexique ?

Oui, lors de l'observation des mots, la collection invite les enfants à chercher les mots qui commencent ou se terminent par les voyelles à l'étude. Les phonèmes sont plus facilement identifiables lorsqu'ils se trouvent en début à en fin des mots. Toutefois, nous remarquons que le texte de la fiche 14a du projet 1 contient des mots qui ne facilitent pas la reconnaissance des syllabes formées par la lettre L, par exemple : dans le prénom Camille, le mot blanc ou le mot Il (la lettre i en majuscule est identique à un l).

3.7 Tient-on compte de la nature des opérations intellectuelles mobilisée ?

Oui, plusieurs activités invitent les enfants à classer et grouper les mots selon certaines caractéristiques orthographiques. Par exemple, former un lexique en fonction de la première lettre de ceux-ci et regrouper les mots qui contiennent les mêmes sons ou les mêmes voyelles.

La connaissance des lettres

3.8 Enseigne-t-on les lettres ?

Oui, par exemple dans le premier projet, les enfants sont amenés à rappeler la connaissance qu'ils ont de l'alphabet. Ils revoient ou apprennent les voyelles, puis les consonnes.

3.9 S'assure-t-on qu'elles soient bien conceptualisées :

Pas de façon explicite. Lors des projets, les élèves ont à former des syllabes simples. Les consonnes sont sonorisées à l'aide de voyelles. À partir du quatrième projet, les graphèmes semblables ou différents sont présentés en fonction de leurs phonèmes communs et les graphèmes communs en fonction de leurs différents phonèmes. À partir du quatrième projet, certains exercices sont formulés en fonction d'analyser les mots qui, malgré leurs ressemblances ou différences orthographiques, partagent ou pas les mêmes phonèmes. Par exemple, dans le cahier d'exercices en page 48, la collection présente à des fins d'analyse le **oeu**, **eu** et le **eur** et en page 46, les **c** durs et les **c** doux. Le fait de présenter, en parallèle, des graphèmes qui produisent différents phonèmes, l'enfant peut en arriver à saisir le rôle des lettres comme instrument pour différentes fonctions. Toutefois, comme il est fait mention plus tôt, cette connaissance demeure implicite.

1. Qu'elles ont un ordre déterminé dans un mot ?

Quelques activités suggèrent de désordonner des mots pour ensuite les remettre en ordre (projet 1, p.31)

2. Qu'elles représentent des sons ou des groupes de sons (phonèmes) qui sont produits lors d'une lecture, et non des chiffres ou des dessins ?

Non, les auteurs présument probablement que cette connaissance est acquise.

3. Qu'elles ont une identité ou une fonction, qu'elles servent d'outils pour lire et écrire (par exemple : le A change d'identité et de fonction s'il est associé à U, créant ainsi un AU) ?

Non, cette connaissance est implicite (voir au point 3.9).

3.10 Distingue-t-on le nom, le son et la forme des lettres ?

Non, pas de façon explicite. Par contre, cette collection aborde en début d'année les lettres et incite les élèves à les nommer. Ensuite, lorsque les voyelles (reconnaissance directe du phonème) sont connues, les auteurs invitent les enfants à former des syllabes simples à l'aide d'une même consonne associée à plusieurs voyelles. Lorsqu'une consonne forme des syllabes à partir de plusieurs voyelles, elle est sonorisée. Les auteurs n'amènent pas de façon systématique les enfants à distinguer le nom et le son des lettres et ils ne sensibilisent pas ceux-ci à sonoriser la lettre à partir de son nom. Toutefois, ce savoir se construit à partir des activités proposées. La distinction entre majuscule et minuscule est vue dès les premières semaines de classe.

3.11 Tient-on compte des connaissances antérieures et de la nature partielle de cette connaissance :

Oui, les auteurs questionnent les enfants sur leurs connaissances des lettres dans les premiers jours de classe (Projet 1, p.14). Ils commencent par les voyelles, qui sont souvent (avec la première lettre « majuscule » des prénoms) les lettres apprises en premier par les jeunes enfants.

1. Se sert-on du nom des lettres pour en reconnaître le son ?

Non

2. Se sert-on des lettres majuscules et se sert-on de la première lettre du prénom des élèves ?

Oui, la première lettre du prénom des enfants est fort utilisée lors des premiers jours. Elle sert surtout à sensibiliser les enfants à son rôle d'indice pour reconnaître un nom propre ou pour signaler le début d'une phrase.

3. Est-on conscient de la nature partielle de cet apprentissage ?

Oui, même si l'on accorde de l'importance à l'ordre alphabétique, les acquis antérieurs sur l'alphabet sont tenus en compte. Les voyelles, souvent mieux connues des enfants, sont vues en premier en fonction de former ultérieurement des syllabes simples.

3.12 Tient-on compte des caractéristiques particulières des lettres, comme du niveau de conscience phonologique, afin d'identifier le son des consonnes ?

Non, les consonnes ne sont pas sélectionnées en fonction de leurs caractéristiques linguistiques. Les auteurs n'expliquent pas le choix de ces consonnes et comment faciliter leur sonorisation. Par contre, celles au programme dans les premières semaines, sont des lettres que l'on rencontre fréquemment dans les mots, à savoir le **m** et le **l**. Le choix de ces lettres est probablement fait en fonction de leur fréquence dans les mots et non en fonction de critères linguistiques.

ANNEXE II

LISTE DES ÉNONCÉS DU PROGRAMME DE FORMATION

LISTE DES ÉNONCÉS DU TEXTE PERTINENT :

1. La lecture est non seulement un outil d'apprentissage, de communication et de création, mais aussi une source de plaisir. (page 74)
2. 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. (page 74)
3. 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. (page 74)
- 4.1 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 (page 74)
- 4.2 pour répondre à ses besoins personnels, scolaires et sociaux. (page 74)
5. 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. (page 74)
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. (page 74)
7. Dans cette optique, la construction de la compréhension est un processus actif et dynamique qui s'appuie, certes, sur la prise d'indices mais qui met aussi à profit les connaissances générales et les expériences acquises dans divers domaines. (page 74)
8. 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.
9. 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 oeuvres qu'il a lues, vues ou entendues. (page 74)
10. Il peut aussi utiliser l'information qu'il y a trouvée pour alimenter ses propres écrits ou pour effectuer diverses tâches. (page 74)
11. 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 oeuvre sa pensée créatrice et de tisser des liens entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il découvre en lisant. (page 74)
12. 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. (page 74)
13. Il découvre ainsi l'apport de la lecture à la connaissance de soi, des autres et de l'univers. (page 74)

- 14.1 Régulièrement placé en contact avec une diversité de textes présentés sur différents supports médiatiques, (page 74)
- 14.2 l'élève bénéficie du soutien de l'enseignant pour en explorer diverses significations. (page 74)
15. 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. (page 74)
16. Ses discussions avec différentes personnes contribuent à faire évoluer sa compréhension et à l'amener à nuancer ses interprétations et son appréciation des textes. (page 74)
17. 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. (page 74)
18. 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. (page 74)
19. Au début du premier cycle, l'élève reconnaît généralement un certain nombre de mots et de logos présents dans son environnement immédiat. (page 74)
20. 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. (page 74)
21. Composantes de la compétence : Utiliser le contenu des textes à diverses fins. (page 75)
22. Composantes de la compétence : Réagir à une variété de textes lus. (page 75)
23. Composantes de la compétence : Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture (page 75)
24. Composantes de la compétence : Évaluer sa démarche de lecture en vue de l'améliorer (page 75)
25. Composantes de la compétence : Construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences (page 75)
26. Critères d'évaluation : Extraction des éléments d'information explicites et implicites pertinents 1 2 3 (page 75)
27. Critères d'évaluation : Réactions pertinentes aux textes littéraires et aux textes courants 1 2 3 (page 75)
28. Critères d'évaluation : Réalisation appropriée des tâches liées à l'intention de lecture 1 2 3 (page 75)
29. Critères d'évaluation : Expression de sa propre interprétation d'un texte 1 2 3 (page 75)
30. Critères d'évaluation : Efficacité des stratégies de compréhension utilisées 1 2 3 (page 75)

- 31. Attentes de fin de cycle :** 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. (page 75)
- 32. Attentes de fin de cycle :** Il dégage la plupart des éléments d'information explicites contenus dans un ou plusieurs courts textes pour répondre à diverses intentions de lecture. (page 75)
- 33. Attentes de fin de cycle :** Afin de comprendre les textes qu'il lit, l'élève a recours aux stratégies apprises. (page 75)
- 34. Attentes de fin de cycle :** 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. (page 75)
- 35. Savoirs essentiels :** Connaissances liées au texte : Exploration et utilisation d'éléments caractéristiques de différents genres de textes 1 2 3 (page 88)
- 36. Savoirs essentiels :** Connaissances liées au texte : Exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation : Personnages (aspect physique, traits de caractère, rôle, importance, actions) 1 2 3 (page 88)
- 37. Savoirs essentiels :** Connaissances liées au texte : Exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation : Temps et lieux du récit 1 2 3 (page 88)
- 38. Savoirs essentiels :** Connaissances liées au texte : Exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation : Séquence des événements 1 2 3 (page 88)
- 39. Savoirs essentiels :** Connaissances liées au texte : Exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation : Expressions, jeux de sonorités et autres figures de style : répétition : reprise du même mot (surtout au début du vers) ou reprise d'un même vers à l'intérieur d'autres strophes 1 2 3 (page 88)
- 40. Savoirs essentiels :** Connaissances liées au texte : Exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation : Comparaison : liens entre deux éléments à l'aide de « comme » 1 2 3 (page 88)
- 41. Savoirs essentiels :** Connaissances liées au texte : Exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation : Onomatopée : petit bruit ou phénomène codifié sous forme de son 1 2 3 (page 88)
- 42. Savoirs essentiels :** Connaissances liées au texte : Exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation : Allitération : recours exclusif à certaines sonorités 1 2 3 (page 88)
- 43. Savoirs essentiels :** Connaissances liées au texte : Exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation : Rimes : sonorités semblables à la fin de deux ou de plusieurs vers 1 2 3 (page 88)
- 44. Savoirs essentiels :** Connaissances liées au texte : Exploration et utilisation de la structure des textes : Récit en trois temps (début, milieu, fin) 1 2 (page 88)

45. Savoirs essentiels : Connaissances liées au texte : Exploration et utilisation de la structure des textes : Répétitions avec ajout cumulé de nouveaux éléments 1 2 3 (page 88)
46. Savoirs essentiels : Connaissances liées au texte : Exploration et utilisation de la structure des textes : Alternance ou opposition d'éléments 1 2 3 (page 88)
47. Savoirs essentiels : Connaissances liées au texte : Prise en compte des éléments de la situation de communication : Intention 1 2 3 (page 89)
48. Savoirs essentiels : Connaissances liées au texte : Prise en compte des éléments de la situation de communication : Contexte 1 2 3 (page 89)
49. Savoirs essentiels : Connaissances liées au texte : Prise en compte des éléments de la situation de communication : Registre de langue : Distinction des registres familier et standard 1 2 3 (page 89)
50. Savoirs essentiels : Connaissances liées au texte : Prise en compte des éléments de la situation de communication : Registre de langue : Formes du registre standard, d'usage courant, reconnues comme correctes et valorisées socialement (ex.: prononciation, finales de mots, formes verbales, vocabulaire, formulation) 1 2 3 (page 89)
51. Savoirs essentiels : Connaissances liées au texte : Prise en compte d'éléments de cohérence : Idées rattachées au sujet 1 2 3 (page 89)
52. Savoirs essentiels : Connaissances liées au texte : Prise en compte d'éléments de cohérence : Principaux connecteurs ou marqueurs de relation : séquence (ex. : d'abord, ensuite, enfin, après, finalement, premièrement) 1 2 3 (page 89)
53. Savoirs essentiels : Connaissances liées au texte : Prise en compte d'éléments de cohérence : Reprise de l'information en utilisant des termes substituts : pronoms 1 2 3 (page 89)
54. Savoirs essentiels : Connaissances liées à la phrase : Recours à la ponctuation : Point 1 2 3 (page 89)
55. Savoirs essentiels : Connaissances liées à la phrase : Reconnaissance et utilisation du groupe du nom : Groupe du nom (groupe nominal) 1 2 3 (page 90)
56. Savoirs essentiels : Connaissances liées à la phrase : Reconnaissance et utilisation du groupe du nom : Nom précédé d'un déterminant 1 2 3 (page 90)
57. Savoirs essentiels : Connaissances liées à la phrase : Reconnaissance et utilisation du groupe du nom : Nom seul ou pronom 1 2 3 (page 90)
58. Savoirs essentiels : Connaissances liées à la phrase : Accords dans le groupe du nom : (Dét. + Nom) 1 (page 90)
59. Savoirs essentiels : Connaissances liées à la phrase : Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte : Mots variés, corrects, précis, évocateurs liés aux thèmes abordés en français et dans les autres disciplines 1 2 3 (page 90)
60. Savoirs essentiels : Connaissances liées à la phrase : Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte : Noms des lettres de l'alphabet et des signes orthographiques 1 (page 90)

61. **Savoirs essentiels** : Connaissances liées à la phrase : Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte Vocabulaire visuel constitué de mots fréquents et utiles 1 2 (page 90)
62. **Savoirs essentiels** : Connaissances liées à la phrase : Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte : Principe alphabétique et combinatoire (règles d'assemblage des relations lettres-sons) 1 (page 90)
63. **Savoirs essentiels** : Connaissances liées à la phrase : Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte : Termes liés à la construction des concepts grammaticaux et à utiliser en situation de travail sur la langue : nom (commun/propre), déterminant 1 2 3 (page 90)
64. **Savoirs essentiels** : Connaissances liées à la phrase : Utilisation de l'orthographe conforme à l'usage : Formes de mots fréquents : 500 mots 1 2 3 (page 90)
65. **Savoirs essentiels** : Connaissances liées à la phrase : Utilisation de l'orthographe conforme à l'usage Marques du genre et du nombre des noms et des adjectifs inclus dans ces mots fréquents 1 2 3 (page 90)
66. **Savoirs essentiels** : Connaissances liées à la phrase : Utilisation de l'orthographe conforme à l'usage : Majuscule en début de phrase et aux noms propres 1 2 3 (page 90)
67. **Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'un texte** : Reconnaître instantanément (globalement) les mots appartenant à son vocabulaire visuel (bagage de mots appris). 1 2 3 (page 91)
68. **Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'un texte** : Décoder en contexte les mots nouveaux rencontrés à l'écrit par analyse-synthèse (relations lettres/sons, syllabes). 1 2 3 (page 91)
69. **Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'un texte** : Anticiper un mot ou un groupe de mots à partir de ce qui précède. 1 2 3 (page 91)
70. **Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'un texte** : Recourir aux correspondances graphophonologiques (relations lettres/sons) pour vérifier si les mots anticipés sont exacts. 1 2 3 (page 91)
71. **Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'un texte** : Identifier des mots nouveaux en combinant plusieurs sources d'information (mots avant et après, relations lettres/sons, illustrations ou schémas). 1 2 3 (page 91)
72. **Stratégies de gestion de la compréhension** : Préciser son intention de lecture et la garder à l'esprit. 1 2 3 (page 91)
73. **Stratégies de gestion de la compréhension** : Explorer la structure du texte pour orienter la recherche de sens. 1 2 3 (page 91)
74. **Stratégies de gestion de la compréhension** : Survoler le texte pour anticiper son contenu (titre, illustrations, intertitres, sections). 1 2 3 (page 91)
75. **Stratégies de gestion de la compréhension** : Formuler des hypothèses (prédictions) et les réajuster au fur et à mesure. 1 2 3 (page 91)

76. Stratégies de gestion de la compréhension : Anticiper la suite du texte à partir de ce qui précède. 1 2 3 (page 91)

77. Stratégies de gestion de la compréhension : Utiliser les indices relatifs à la ponctuation. 1 2 3 (page 91)

78. Stratégies de gestion de la compréhension : Retenir l'essentiel de l'information recueillie au plan du contenu. 1 2 3 (page 91)

79. Stratégies de gestion de la compréhension : Surmonter des obstacles de compréhension par la poursuite de la lecture, des retours en arrière, la relecture d'un mot, d'une phrase ou d'un paragraphe, la reformulation intérieure, le questionnement du texte, l'ajustement de sa vitesse de lecture (la ralentir ou l'accélérer), la consultation d'outils de référence, le recours aux illustrations, aux schémas et aux graphiques, la discussion avec ses pairs 1 2 3 (page 91)

80. Stratégies d'évaluation de sa démarche : Évaluer l'efficacité des stratégies retenues. 1 2 3 (page 91)

LISTE DES ÉNONCÉS DU DOCUMENT-SUPPORT :

1. L'apprentissage des langues occupe une place centrale dans tout projet de formation, car la langue se situe au coeur de la communication et constitue un véhicule d'apprentissage au service de toutes les disciplines.
2. Elle permet à l'élève de structurer sa pensée, de s'exprimer avec clarté et rigueur, de communiquer avec efficacité oralement ou par écrit dans différents contextes.
3. Puisqu'elle donne accès au savoir, elle représente un outil indispensable pour créer, analyser, exercer son sens critique, décrire ou exprimer des idées, des perceptions et des sentiments.
4. C'est par elle aussi que se construit la vision du monde puisque les mots, au-delà des codes et des règles, traduisent la singularité de la pensée.
5. La maîtrise d'une ou de plusieurs langues contribue à l'affirmation et au développement de l'identité personnelle, sociale et culturelle.
6. C'est en lisant, en écrivant, en écoutant et en parlant dans sa propre langue ou dans une autre langue, que l'on découvre le plaisir, l'utilité et l'importance de ce moyen d'expression privilégié.
7. La fréquentation d'oeuvres littéraires est particulièrement importante en ce sens, puisqu'elle permet de découvrir l'être humain dans toute sa richesse et sa diversité.
8. En effet, la langue est également essentielle à la constitution, à la consolidation et à la transmission de la culture et à l'ouverture sur le monde.
9. La connaissance de plusieurs langues permet à la fois d'enrichir la connaissance de sa propre langue et de mieux situer son patrimoine culturel.
10. De plus, l'apprentissage d'une langue seconde et d'une langue tierce constitue un outil des plus importants pour évoluer dans une société pluraliste ouverte sur d'autres univers culturels.

11. Dans la conjoncture historique et géographique du Québec, la maîtrise du français est indispensable, et l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde est privilégié.
12. En outre, dans la perspective de l'ouverture sur le monde, l'apprentissage d'autres langues est encouragé, particulièrement au secondaire.
13. Objectif général du domaine des langues : Développer la communication orale (parler et écouter) et la communication écrite (lire et écrire) permettant à l'élève d'exprimer sa compréhension du monde, d'entrer en relation avec les jeunes et les adultes d'ici et d'ailleurs, de s'approprier et de transmettre les richesses de la culture.
14. APPRENTISSAGES COMMUNS AU DOMAINE DES LANGUES : Communiquer de façon appropriée dans des contextes variés, oralement et par écrit.
15. APPRENTISSAGES COMMUNS AU DOMAINE DES LANGUES : Exprimer sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante.
16. APPRENTISSAGES COMMUNS AU DOMAINE DES LANGUES : S'approprier la langue orale et écrite pour satisfaire ses besoins personnels, scolaires et sociaux.
17. APPRENTISSAGES COMMUNS AU DOMAINE DES LANGUES : Exercer sa pensée critique sur des textes oraux, écrits, visuels ou médiatiques.
18. APPRENTISSAGES COMMUNS AU DOMAINE DES LANGUES : Se représenter la langue comme un système et pouvoir en témoigner.
19. APPRENTISSAGES COMMUNS AU DOMAINE DES LANGUES : Apprécier et valoriser des oeuvres littéraires.
20. Les compétences développées en classe de français sont indispensables à une participation active à la société et servent d'assises à de nombreux apprentissages.
21. Appelées à devenir de plus en plus transversales, les compétences développées en classe de français sont indispensables à une participation active à la société et servent d'assises à de nombreux apprentissages.
22. Acquérir l'aptitude à comprendre, à interpréter et à utiliser l'information tant orale qu'écrite permet d'y recourir pour répondre aux besoins de la vie courante, pour étendre ses connaissances et pour élargir sa vision du monde.
23. Tout le long de son cours primaire, l'élève se familiarise avec la lecture et l'écriture et en découvre peu à peu les subtilités.
24. Il communique oralement dans des situations de plus en plus diversifiées. Les activités vécues en classe l'amènent à prendre conscience de l'importance de la langue comme outil d'expression, de création, de communication et d'apprentissage.
25. Pour en maîtriser l'usage, il est appelé à développer des stratégies pertinentes et efficaces, à construire les concepts essentiels à une bonne représentation des textes, des phrases et des mots, à appliquer les règles d'accord et à comprendre les principes liés à la conjugaison.

26. Il doit aussi acquérir certaines techniques aidant à la résolution de problèmes d'écriture ou de lecture. Enfin, il s'approprie graduellement une terminologie grammaticale qui lui permet d'intervenir avec précision lorsqu'il participe à des activités liées à la langue.
27. Ces activités, essentielles à l'acquisition des connaissances de base, ne sont pas envisagées comme une fin en soi, mais comme une étape dont la raison d'être est le réinvestissement dans des situations de lecture, d'écriture ou de communication orale.
28. Les tâches de lecture, d'écriture ou de communication orale proposées en classe apparaissent à l'élève comme autant de défis à relever qui l'amènent à faire des retours sur ce qu'il vit.
29. Il observe ses attitudes, vérifie l'efficacité de sa démarche et se demande s'il a utilisé adéquatement les ressources à sa disposition.
30. Il expérimente différentes façons de faire proposées par l'enseignant ou par ses pairs et prend ainsi conscience des nombreuses ressources qui doivent être mobilisées au moment de lire, d'écrire, de communiquer oralement et d'apprécier des oeuvres littéraires.
31. Il fait l'expérience de la rigueur et des efforts qui mènent au plaisir d'une communication réussie. Il découvre graduellement la fierté d'utiliser une langue de qualité et l'importance d'en maîtriser le code.
32. Le développement des compétences en français requiert un environnement riche et stimulant. Aussi, au coeur de cet apprentissage, les livres occupent une place de choix.
33. Nombreux et diversifiés, ils témoignent des connaissances actuelles dans tous les domaines et ils sont porteurs du patrimoine québécois et francophone ainsi que de la richesse d'autres cultures.
34. Ils constituent donc pour l'élève une occasion unique d'élargir sa vision du monde et de développer son identité personnelle.
35. Source de partage de sens et d'émotions, ils offrent des occasions d'écrire, de discuter, de s'informer, de critiquer, de se questionner, de s'amuser et de se détendre.
36. Diverses activités associées aux livres rendent aussi accessibles à l'élève d'autres facettes de la culture qui mettent en évidence le rayonnement de la langue.
37. Parmi ces activités, on peut évoquer la rencontre avec des artistes ou des artisans du livre, la fréquentation des lieux où les livres sont mis en valeur, la participation aux événements qu'ils inspirent.
38. Avec l'aide de l'enseignant qui se fait modèle et guide, l'élève apprivoise cet univers culturel : sa curiosité est mise en éveil, ses lectures sont signifiantes, ses expériences, stimulantes, et ses moments d'échange, fréquents.
39. Bien que chacune des compétences conserve sa spécificité, c'est surtout en interrelation les unes avec les autres qu'elles se développent, notamment lors des activités interdisciplinaires ou de l'apprentissage par projets.
40. L'interdépendance des trois premières compétences, à savoir « Lire des textes variés », « Écrire des

textes variés » et « Communiquer oralement », est illustrée par les lieux d'intersection du diagramme.

41. En effet, les interactions orales entre élèves contribuent à accroître la compréhension d'un texte, à comparer les interprétations ou à confronter des réactions.

42. Elles occupent également une place importante dans la planification et la rédaction d'un texte écrit ou lorsque vient le moment de le réviser ou de le réécrire à plusieurs.

43. De plus, les liens entre la lecture et l'écriture suscitent de nombreux transferts qui rendent compte de l'influence de la lecture sur les écrits, que ce soit sur le plan de la structure du récit, du style privilégié ou du vocabulaire retenu.

44. Recoupant les trois autres, la quatrième compétence, « Apprécier des oeuvres littéraires », apparaît à la fois comme un lieu d'orchestration et de synthèse, puisque l'appréciation d'une oeuvre littéraire suppose qu'on l'ait explorée sous plusieurs facettes, que l'on puisse en discuter et communiquer ses réactions oralement ou par écrit.

LIRE DES TEXTES VARIÉS

45. LIRE DES TEXTES VARIEÉS : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : DEUXIÈME CYCLE : À la fin du deuxième cycle, l'élève lit des textes courants et littéraires qui peuvent être illustrés et présentés sur différents supports médiatiques.

46. LIRE DES TEXTES VARIEÉS : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : DEUXIÈME CYCLE : Dans des textes qui présentent pour lui un défi raisonnable, l'élève comprend les éléments d'information formulés de façon explicite et parfois ceux qui sont implicites.

47. LIRE DES TEXTES VARIEÉS : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : DEUXIÈME CYCLE : Il a régulièrement recours à la lecture pour accomplir des tâches significatives dans plusieurs disciplines scolaires et dans des contextes variés.

48. LIRE DES TEXTES VARIEÉS : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : DEUXIÈME CYCLE : Il fait appel à diverses stratégies associées à la lecture, dont certaines lui permettent de mieux saisir et organiser l'information.

49. LIRE DES TEXTES VARIEÉS : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : DEUXIÈME CYCLE : Lorsqu'il réagit aux divers aspects d'un texte, il le fait de façon pertinente et avec précision.

50. LIRE DES TEXTES VARIEÉS : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : DEUXIÈME CYCLE : En plus de faire des liens avec ses expériences personnelles, il établit quelques relations avec d'autres oeuvres qu'il a lues, vues ou entendues.

51. LIRE DES TEXTES VARIEÉS : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : TROISIÈME CYCLE : 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.

52. LIRE DES TEXTES VARIEÉS : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : TROISIÈME CYCLE : 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.

53. LIRE DES TEXTES VARIEÉS : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : TROISIÈME CYCLE : Il précise sa compréhension du texte, la confronte avec celle de ses pairs et justifie son point de vue verbalement ou par écrit.
54. LIRE DES TEXTES VARIEÉS : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : TROISIÈME CYCLE : Ses réactions témoignent de ses intérêts, de son interprétation personnelle et des liens qu'il établit avec d'autres textes.
55. LIRE DES TEXTES VARIEÉS : STRATÉGIES : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE :
Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'un texte : Repérer les mots porteurs de sens. 2 3
56. LIRE DES TEXTES VARIEÉS : STRATÉGIES : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE :
Stratégies de gestion de la compréhension : Planifier sa manière d'aborder le texte. 2 3
57. LIRE DES TEXTES VARIEÉS : STRATÉGIES : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE :
Stratégies de gestion de la compréhension : Identifier les mots auxquels renvoient les pronoms, les synonymes et les autres termes substitués. 2 3
58. LIRE DES TEXTES VARIEÉS : STRATÉGIES : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE :
Stratégies de gestion de la compréhension : Se servir du contexte pour donner du sens aux expressions figées ou aux proverbes. 2 3
59. LIRE DES TEXTES VARIEÉS : STRATÉGIES : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE :
Stratégies de gestion de la compréhension : Évoquer les liens établis par les connecteurs ou marqueurs de relation rencontrés dans le texte. 2 3
60. LIRE DES TEXTES VARIEÉS : STRATÉGIES : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE :
Stratégies de gestion de la compréhension : Regrouper des éléments d'information éloignés les uns des autres. 2 3
61. LIRE DES TEXTES VARIEÉS : STRATÉGIES : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE :
Stratégies de gestion de la compréhension : Inférer les éléments d'information implicites à partir de divers indices. 2 3
62. LIRE DES TEXTES VARIEÉS : STRATÉGIES : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE :
Stratégies d'évaluation de sa démarche : Décrire ou expliquer la démarche suivie. 2 3
63. LIRE DES TEXTES VARIEÉS : STRATÉGIES : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE :
Stratégies d'évaluation de sa démarche : Établir des liens entre la démarche utilisée et l'atteinte de son intention de lecture. 2 3
64. LIRE DES TEXTES VARIEÉS : STRATÉGIES : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE :
Stratégies d'évaluation de sa démarche : S'autoévaluer comme lecteur. 2 3

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS

65. É : L'écriture sert à des fins d'expression, de création, de communication et d'apprentissage tout à la fois.
66. É : Apprendre à rédiger des textes variés permet de répondre à des besoins personnels, scolaires et sociaux.

67. É : En écrivant souvent, pour lui-même et pour les autres, l'élève a l'occasion d'explorer les nombreuses ressources de la langue.
68. É : Il s'adresse aussi à différents destinataires et recourt à des genres de textes diversifiés. De plus, il fait appel à son bagage de connaissances personnelles et aux nombreuses expériences qu'il a vécues.
69. É : Il utilise et intègre progressivement un éventail grandissant de stratégies, de connaissances et de techniques rattachées à son processus d'écriture.
70. É : Ses textes sont notamment conçus pour raconter, échanger, décrire, expliquer, convaincre, inciter à agir ou à jouer avec les mots.
71. É : Ils prennent diverses formes et tiennent compte des principaux aspects d'une situation de communication (intention, destinataire, contexte de production et de réception) ainsi que des caractéristiques du texte à rédiger.
72. É : L'acte d'écrire exige, la plupart du temps, la coordination de plusieurs opérations complexes : planification ou préparation, mise en texte, révision, correction, mise au propre, diffusion restreinte ou élargie.
73. É : Cependant, ces actions ne se déroulent pas toujours de façon linéaire et elles ne sont pas également sollicitées par toutes les situations d'écriture.
74. É : Selon le contexte, le scripteur peut improviser sans avoir tout planifié, ajouter tardivement une idée, se relire à différents moments pour apporter des modifications, rectifier l'orthographe des mots ou les accords grammaticaux au fur et à mesure qu'il écrit ou au moment de la relecture.
75. É : Il peut aussi choisir de différer la diffusion de son texte. Par ailleurs, pour acquérir une certaine aisance, chaque scripteur doit personnaliser sa façon d'écrire, que ce soit dans le choix de ses sources d'inspiration, l'organisation de son texte ou les modalités de révision et de correction.
76. É : En raison de la diversité des styles d'apprentissage, certaines stratégies peuvent lui convenir mieux que d'autres et il importe alors de les privilégier. Seule la souplesse de la démarche permet d'en accroître l'efficacité.
77. É : Il peut advenir que l'élève écrive uniquement pour lui-même afin, notamment, de cerner ou de clarifier ses idées, d'anticiper des résultats, de formuler des observations sur le vif, de décrire ses actions étape par étape, d'expliquer ou de commenter sa façon de faire.
78. É : Le recours à l'écrit s'avère alors indispensable, car il est au service du développement de la pensée.
79. É : Cependant, la plupart du temps, l'élève écrit pour être lu et il est lui-même le premier lecteur de ses propres textes.
80. É : C'est ici que les transferts de connaissances et de stratégies entre l'écriture et la lecture s'avèrent utiles.
81. É : Plus l'élève devient conscient de ses lecteurs potentiels, plus il est attentif aux exigences de la communication : il constate que l'articulation et la cohérence des idées et des phrases, le choix des

- mots, une syntaxe correcte, des phrases reliées, variées et bien ponctuées facilitent la compréhension d'un texte et suscitent l'intérêt de ses destinataires.
82. É : Dans cette optique, il reconnaît l'importance de l'orthographe et des règles de la grammaire dont le respect aide les lecteurs à lever les ambiguïtés possibles.
83. É : L'acte d'écrire sollicite diverses compétences transversales, selon la nature du texte à produire et la situation de communication.
84. É : L'élève est notamment appelé à mettre en oeuvre sa pensée créatrice, à exploiter l'information et à se donner des méthodes de travail efficaces.
85. É : En recourant aux outils méthodologiques que sont les technologies de l'information et de la communication, il se familiarise notamment avec l'usage des logiciels de traitement de texte.
86. É : Il est également appelé à coopérer lorsqu'il participe à des réalisations élaborées
87. É : Plus l'élève devient conscient de ses lecteurs potentiels, plus il est attentif aux exigences de la communication.
88. É : De nombreuses situations scolaires fournissent l'occasion d'écrire sur des sujets familiers, se rattachant aux disciplines ou aux domaines généraux de formation.
89. É : L'élève sait à qui il écrit et dans quelle intention (raconter, informer, convaincre, exprimer ses sentiments ou ses idées, etc.).
90. É : Soutenu par l'enseignant et par ses pairs, il apprend à utiliser ses connaissances orthographiques, grammaticales, lexicales et textuelles, à consulter des ouvrages de référence et à recourir à des outils technologiques.
91. É : Au premier cycle, il doit plus précisément tenir compte des nombreuses occasions d'écrire qui peuvent être reliées à la science et à la technologie de même qu'au domaine de l'univers social.
92. É : Au début de sa scolarisation, l'élève commence à faire des liens entre le langage oral et le langage écrit et il découvre les principales fonctions de l'écriture : s'exprimer, communiquer, créer, apprendre et s'amuser avec les mots.
93. É : Il apprend très tôt à utiliser des stratégies liées à une démarche d'écriture et à rédiger de courts textes qui tiennent déjà compte de quelques règles syntaxiques et orthographiques.
94. É : Grâce à une pratique régulière et variée d'activités d'écriture signifiantes, il s'initie au plaisir d'écrire pour soi et pour communiquer.
95. É : Par la suite, il se sert régulièrement de l'écriture à diverses fins. Il accède à de nouvelles stratégies liées à son processus personnel d'écriture.
96. É : Il enrichit ses connaissances en syntaxe de même qu'en orthographe d'usage, apprend à effectuer plusieurs accords dans la phrase et consulte régulièrement différents outils de référence.
- 97.. É : Selon la situation de communication, il a recours à l'écriture script ou cursive, ou encore à un logiciel de traitement de texte.

98. É : Il découvre peu à peu l'utilité et l'efficacité des technologies de l'information et de la communication pour rédiger, réviser, corriger et diffuser ses textes.
99. É : L'occasion d'écrire, individuellement ou en sous groupe, lui est offerte quotidiennement, lors de situations d'apprentissage rattachées au français ainsi qu'aux autres disciplines ou aux domaines généraux de formation.
100. É : Cela lui permet de rédiger des textes de plus en plus diversifiés pour lui-même ou pour différents destinataires tels que sa famille, ses pairs et d'autres lecteurs réels, virtuels ou imaginaires.
101. É : Enfin, au cours des trois cycles, il cerne de mieux en mieux sa démarche d'écriture, reconnaît les éléments qui favorisent la réussite de sa communication et se fixe de nouveaux défis à sa mesure.
102. É : Grâce à une pratique régulière et variée d'activités d'écriture signifiantes, l'élève s'initie au plaisir d'écrire pour soi et pour communiquer.
103. É : Composantes de la compétence : Explorer la variété des ressources de la langue écrite
104. É : Composantes de la compétence : Exploiter l'écriture à diverses fins
105. É : Composantes de la compétence : Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation d'écriture
106. É : Composantes de la compétence : Évaluer sa démarche d'écriture en vue de l'améliorer
107. É : Composantes de la compétence : Recourir à son bagage de connaissances et d'expériences
108. É : Critères d'évaluation : Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire 1 2 3
109. É : Critères d'évaluation : Organisation appropriée du texte 1 2 3
110. É : Critères d'évaluation : Formulation adéquate (phrases de formes et de types diversifiés, vocabulaire varié, précis ou évocateur) selon les apprentissages effectués pendant le cycle 1 2 3
111. É : Critères d'évaluation : Respect des contraintes de la langue (syntaxe, ponctuation, vocabulaire, orthographe d'usage et accords grammaticaux) selon les apprentissages effectués pendant le cycle 1 2 3
112. É : Critères d'évaluation : Qualité de la présentation des textes (mise en page, disposition, calligraphie) 1 2 3
113. É : Critères d'évaluation : Efficacité des stratégies de rédaction utilisées 1 2 3
114. É : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : PREMIER CYCLE : À la fin du premier cycle, l'élève produit une variété de courts textes pour répondre à des besoins de base qui se manifestent dans sa vie personnelle et scolaire.
115. É : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : PREMIER CYCLE : Ainsi, il rédige des textes suivis dont la structure est simple et qui contiennent des idées liées au sujet traité.

116. É : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : PREMIER CYCLE : Ses phrases sont généralement bien construites et habituellement délimitées par une majuscule et un point.
117. É : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : PREMIER CYCLE : Son vocabulaire est concret et courant.
118. É : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : PREMIER CYCLE : De plus, il orthographie correctement la majorité des mots appris en classe.
119. É : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : PREMIER CYCLE : Dans les cas les plus simples, il accorde les déterminants avec les noms en mettant les marques du féminin et du pluriel appropriées.
120. É : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : PREMIER CYCLE : Tout au long de sa démarche d'écriture, il utilise, avec le soutien de l'enseignant, les stratégies qu'il a apprises.
121. É : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : PREMIER CYCLE : Dans la plupart des situations, il calligraphie lisiblement afin qu'on puisse le lire facilement.
122. É : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : DEUXIÈME CYCLE : À la fin du deuxième cycle, l'élève rédige régulièrement des textes variés dans différents contextes et disciplines scolaires.
123. É : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : DEUXIÈME CYCLE : Ses textes comportent généralement plusieurs idées ordonnées de manière logique ou chronologique à l'intérieur d'un paragraphe ou de quelques courts paragraphes qui ne sont pas nécessairement reliés entre eux.
124. IÉ : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : DEUXIÈME CYCLE : Ses phrases, complètes et assez variées, sont parfois reliées à l'aide de connecteurs fréquents et elles tiennent compte de certaines contraintes de la syntaxe et de la ponctuation.
125. É : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : DEUXIÈME CYCLE : En plus d'utiliser un vocabulaire correct et varié, l'élève orthographie correctement la plupart des mots d'usage fréquent et il effectue l'accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom et l'accord du verbe avec le sujet dans les cas simples.
126. É : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : DEUXIÈME CYCLE : Il sait également réviser et corriger son texte en recourant à plusieurs stratégies et en consultant divers outils de référence.
127. É : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : DEUXIÈME CYCLE : Selon la situation de communication, il calligraphie lisiblement en écriture script ou cursive et il utilise occasionnellement un logiciel de traitement de texte.
128. É : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : TROISIÈME CYCLE : À la fin du troisième cycle, l'élève rédige avec une certaine efficacité des textes variés qu'il sait adapter à différents lecteurs et à divers contextes, scolaires ou autres.
129. É : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : TROISIÈME CYCLE : Dans des textes comportant généralement plusieurs paragraphes, il s'exprime de façon claire, cohérente et, au besoin, détaillée, au moyen de phrases variées et souvent complexes.
130. É : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : TROISIÈME CYCLE : Il développe ses idées et les fait

progresser en établissant des liens entre les phrases et entre les paragraphes au moyen de connecteurs courants et appropriés.

131. É : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : TROISIÈME CYCLE : Pour personnaliser son message et préciser sa pensée, il utilise un vocabulaire précis, varié et évocateur et il recourt de façon adéquate à la syntaxe et à la ponctuation.

132. É : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : TROISIÈME CYCLE : Il orthographie correctement les mots usuels et les verbes utilisés dans leurs formes les plus fréquentes.

133. É : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : TROISIÈME CYCLE : De plus, il effectue adéquatement les accords dans le groupe du nom de même que l'accord du verbe, de l'attribut et du participe passé avec l'auxiliaire être.

134. É : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : TROISIÈME CYCLE : Il fait également appel à des stratégies efficaces de rédaction, de révision et de correction tout en utilisant avec profit les outils de référence et les technologies à sa disposition pour améliorer ses écrits et leur présentation.

COMMUNIQUER ORALEMENT

135. CO : La communication orale constitue un véhicule de la pensée et des sentiments de même qu'un outil d'apprentissage.

136. CO : La langue orale permet au locuteur de préciser ou de nuancer ses idées, ses points de vue ou ses sentiments au cours d'interactions diverses.

137. CO : Elle contribue également à la construction de la pensée personnelle grâce à l'apport d'autrui.

138. CO : L'école et la classe fournissent à l'élève une multitude d'occasions d'expérimenter diverses facettes de la communication orale.

139. CO : Les interactions verbales, générées au cours des discussions en grand groupe et en groupes restreints, offrent à l'élève la possibilité d'apprendre à se questionner et à questionner les autres pour s'informer ou pour recevoir de la rétroaction sur différents sujets.

140. CO : Elles lui permettent aussi d'exprimer ses idées, ses sentiments ou ses réactions sur divers sujets, notamment sur des oeuvres qu'il a lues, vues ou entendues.

141. CO : Durant une première phase d'exploration, visant l'émergence et la consolidation des idées, le langage oral est marqué par des hésitations dans la parole, des répétitions, des contradictions ou des maladresses de formulation ainsi que par des moments de réflexion ou de silence.

142. CO : Une fois ses idées bien claires, le locuteur peut se centrer sur celles qu'il choisit de retenir en fonction de ses interlocuteurs et se préoccuper de la manière de les dire (choix du vocabulaire, de la syntaxe, du registre de langue).

143. CO : Au moment d'une discussion en classe, quelques élèves peuvent être en train de construire leur pensée, alors que d'autres sont déjà en mesure de partager leurs propos.

144. CO : Pendant ce temps, des élèves peuvent également demeurer provisoirement en état d'écoute.

145. CO : Bien qu'un élève puisse, au cours d'une même situation de communication, **passer** parfois de l'exploration au partage de ses idées, c'est souvent lors d'un réinvestissement dans un autre contexte qu'il sera en mesure de circonscrire et d'organiser clairement sa pensée.
146. CO : À d'autres moments, il peut advenir que tous les élèves explorent simultanément un sujet moins familier ou encore qu'ils soient prêts en même temps à présenter leurs découvertes.
147. CO : En expérimentant une grande variété de situations d'interaction reliées à ses besoins personnels, scolaires et sociaux, l'élève développe sa compétence à communiquer oralement.
148. CO : Il est appelé à adapter son langage oral en fonction du contexte et de ses interlocuteurs, ainsi qu'à choisir le registre de langue approprié.
149. CO : Il devient donc de plus en plus attentif au choix du vocabulaire, aux structures syntaxiques utilisées de même qu'au débit, au volume, au rythme et à l'intonation.
150. CO : À l'occasion d'interactions en grand groupe ou en groupes restreints, l'élève peut échanger sur diverses thématiques associées non seulement au français mais à toutes les disciplines.
151. CO : Les situations d'interaction favorisent les comportements liés à l'accueil de l'autre, à la valorisation et à l'entraide.
152. CO : Ce sont aussi des occasions d'apprendre à communiquer de façon appropriée et à résoudre des problèmes en collaboration avec ses pairs.
153. CO : Dans un climat favorisant la prise de parole et l'écoute active, l'élève explore en alternance les rôles de locuteur et d'auditeur au cours de situations quotidiennes de communication orale.
154. CO : À l'occasion d'interactions en grand groupe ou en groupes restreints, il peut échanger sur diverses thématiques associées non seulement au français mais à toutes les disciplines.
155. CO : Grâce aux interventions de l'enseignant et au soutien de ses pairs, il apprend à structurer adéquatement ses énoncés et à utiliser différents registres de langue pour s'adapter aux situations.
156. CO : Au premier cycle, les nombreuses situations de communication orale pouvant être rattachées au domaine de l'univers social, de même qu'à la science et à la technologie, doivent l'amener à développer des concepts de base dans ces disciplines et à acquérir un vocabulaire spécifique à l'intérieur des thèmes abordés.
157. CO : Dès le premier cycle, l'élève apprend à élaborer ses idées avec ses pairs.
158. CO : Que ce soit pendant les activités de collaboration en lecture ou en écriture, ou durant les causeries, les jeux de rôles ou les discussions, il apprivoise des stratégies pour entrer en relation et maintenir le contact avec ses interlocuteurs.
159. CO : Au cours des deux cycles suivants, l'élève a souvent l'occasion d'explorer avec ses pairs de nombreux sujets souvent liés aux domaines généraux de formation et aux autres disciplines scolaires.
160. CO : Grâce à une grande variété de situations de communication, il prend de plus en plus conscience de l'importance de participer activement à des échanges verbaux pour développer sa propre pensée.

161. CO : Les activités auxquelles il participe lui offrent l'occasion de pratiquer une écoute efficace et de réagir verbalement aux propos des autres en utilisant un registre de langue approprié.
162. CO : Il acquiert progressivement des stratégies de communication utiles dans divers contextes.
163. CO : Vers la fin du troisième cycle, il aura pu expérimenter régulièrement un large éventail de ces stratégies afin de s'adapter à toutes sortes de situations : en grand groupe ou en groupes restreints, avec des interlocuteurs plus ou moins familiers, directement en présence d'autrui ou à l'aide des technologies de la communication différée (enregistrements, vidéogrammes).
164. CO : Il fait désormais preuve d'une certaine aisance pour explorer des sujets moins familiers et pour livrer ses propos, et il peut appliquer la plupart des règles d'une communication orale réussie.
165. CO : La communication orale constitue un véhicule de la pensée et des sentiments de même qu'un outil d'apprentissage.
166. CO : composantes de la compétence : Partager ses propos durant une situation d'interaction
167. CO : composantes de la compétence : Réagir aux propos entendus au cours d'une situation de communication orale
168. CO : composantes de la compétence : Utiliser les stratégies et les connaissances requises par la situation de communication
169. CO : composantes de la compétence : Évaluer sa façon de s'exprimer et d'interagir en vue de les améliorer
170. CO : composantes de la compétence : Explorer verbalement divers sujets avec autrui pour construire sa pensée
171. CO : Critères d'évaluation : Réactions témoignant d'une écoute efficace 1 2 3
172. CO : Critères d'évaluation : Clarté des formulations utilisées (syntaxe et vocabulaire) 1 2 3
173. CO : Critères d'évaluation : Adaptation des propos au contexte et aux interlocuteurs, et choix d'un registre de langue approprié 1 2 3
174. CO : Critères d'évaluation : Utilisation appropriée des éléments prosodiques (rythme, intonation, débit, volume) 1 2 3
175. CO : Critères d'évaluation : Efficacité des stratégies utilisées 1 2 3
176. CO : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : PREMIER CYCLE : À la fin du premier cycle, l'élève prend souvent la parole au cours des échanges en classe et il respecte les règles de communication déjà établies.
177. CO : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : PREMIER CYCLE : Dans différents contextes, il explore verbalement des sujets familiers avec ses pairs.
178. CO : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : PREMIER CYCLE : Ses réactions témoignent, la

plupart du temps, d'une écoute appropriée et lorsqu'il partage ses propos, il formule clairement ses idées et il utilise un vocabulaire simple et correct.

179. CO : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : PREMIER CYCLE : Lorsque la situation le demande, il articule nettement et il ajuste au besoin le volume de sa voix.

180. CO : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : PREMIER CYCLE : Il est conscient de l'existence de différents registres de langue et essaie, à l'occasion, d'adapter sa façon de parler aux interlocuteurs et à la situation.

181. CO : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : DEUXIÈME CYCLE : À la fin du deuxième cycle, l'élève participe régulièrement à diverses formes d'échanges verbaux portant sur une grande variété de sujets à sa portée.

182. CO : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : DEUXIÈME CYCLE : Lorsqu'il explore verbalement un sujet, il explicite ses propos et il formule parfois des questions pour vérifier ou approfondir la compréhension qu'il en a.

183. CO : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : DEUXIÈME CYCLE : Règle générale, il intervient au moment opportun au cours des discussions. Lorsqu'il partage ses propos, il s'exprime habituellement de façon cohérente et structurée et ses formulations se révèlent adéquates.

184. CO : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : DEUXIÈME CYCLE : Dans ce contexte, il apporte parfois des précisions ou des explications en utilisant un vocabulaire juste et précis.

185. CO : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : DEUXIÈME CYCLE : La plupart du temps, il utilise le volume, le débit et l'intonation appropriés tout en ayant recours au registre de langue adapté à la situation.

186. CO : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : TROISIÈME CYCLE : À la fin du troisième cycle, l'élève explore verbalement de nombreux sujets avec d'autres personnes afin d'élaborer sa pensée.

187. CO : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : TROISIÈME CYCLE : Lorsqu'il partage ses propos, il les exprime avec clarté, rigueur et efficacité dans divers contextes d'interaction reliés à la vie de la classe ou de l'école.

188. CO : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : TROISIÈME CYCLE : Il s'adresse à des interlocuteurs variés et il adapte ses propos à leurs réactions et à la situation en utilisant notamment un registre de langue approprié.

189. CO : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : TROISIÈME CYCLE : À l'occasion de ces échanges, il démontre sa compréhension en reformulant avec justesse ce qui a été exprimé et en posant des questions pertinentes et appropriées pour obtenir des clarifications, des précisions ou de la rétroaction.

190. CO : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : TROISIÈME CYCLE : Il parvient aussi à confronter ses idées avec celles d'autrui et à nuancer son point de vue à l'aide d'un vocabulaire pertinent, varié et, au besoin, spécialisé.

191. CO : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : TROISIÈME CYCLE : Au cours des discussions, il respecte les règles de communication établies et il utilise des stratégies appropriées.

APPRÉCIER DES OEUVRES LITTÉRAIRES

192. A : La fréquentation régulière d'oeuvres de qualité permet à la fois de mieux se connaître et de mieux comprendre les autres et le monde environnant.
193. A : Elle enrichit la langue et les connaissances générales de l'élève en plus d'alimenter son imaginaire, de stimuler sa créativité et de développer son sens critique.
194. A : La découverte progressive de ces oeuvres 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.
195. A : Il se construit ainsi un réseau de repères culturels qu'il enrichit au cours d'expériences diversifiées et au contact d'autrui.
196. A : Il apprend aussi à se doter de critères pour poser des jugements critiques et esthétiques sur les oeuvres ainsi que pour justifier ses appréciations.
197. A : 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.
198. A : Tout au long de sa scolarité, l'élève explore et apprécie des oeuvres littéraires nombreuses et variées, issues de la littérature pour la jeunesse ou de la littérature générale accessible aux jeunes.
199. A : Ces oeuvres proviennent d'abord du Québec, puis de la francophonie ou de la littérature internationale traduite en français.
200. A : 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.
201. A : L'appréciation des oeuvres littéraires sollicite la majorité des compétences transversales et des domaines généraux de formation.
202. A : Elle 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.
203. A : 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 oeuvres nombreuses et variées assurant une progression des défis à relever.
204. A : Il doit être placé en situation d'explorer la richesse des oeuvres du Québec et d'ailleurs, de se les approprier, d'y réagir, de les juger, de les critiquer, de les apprécier et de confronter les réactions qu'elles suscitent chez lui avec celles d'autrui.
205. A : 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.
206. A : Il apprend par ailleurs à choisir des oeuvres selon ses goûts, ses intérêts et ses besoins.

207. A : 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.
208. A : Au premier cycle, il doit également être mis en contact avec des oeuvres pouvant se rattacher au domaine de l'univers social, de même qu'à la science et à la technologie.
209. A : 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.
210. A : Déjà la littérature pour la jeunesse occupe une place importante dans sa vie.
211. A : 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.
212. A : Il est en mesure d'affirmer et de comparer ses goûts, ses préférences et ses opinions de plusieurs manières.
213. A : À partir du deuxième cycle, il apprend à apprécier une diversité d'oeuvres, à exercer sur elles sa pensée critique et à valoriser certaines expériences de lecture, de visionnement ou d'audition. Son évolution personnelle l'amène à entrevoir de nouveaux horizons qui stimulent sa créativité et son imagination.
214. A : Vers la fin du primaire, il connaît un grand nombre d'oeuvres littéraires et il s'intéresse aux personnes qui écrivent des romans pour les jeunes, des chansons, des poèmes ou des pièces de théâtre.
215. A : 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.
216. A : 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.
217. A : Composantes de la compétence : Recourir aux oeuvres littéraires à diverses fins
218. A : Composantes de la compétence : Porter un jugement critique ou esthétique sur les œuvres explorées
219. A : Composantes de la compétence : Utiliser les stratégies et les connaissances requises par la situation d'appréciation
220. A : Composantes de la compétence : Comparer ses jugements et ses modes d'appréciation avec ceux d'autrui
221. A : Composantes de la compétence : Explorer des œuvres variées en prenant appui sur ses goûts, ses intérêts et ses connaissances
222. A : Critères d'évaluation : Élargissement et diversification du répertoire d'oeuvres explorées 1 2 3
223. A : Critères d'évaluation : Expression de sa perception d'une oeuvre 1 2 3

224. A : Critères d'évaluation : Établissement de liens entre des oeuvres (lues, vues ou entendues) 1 2 3
225. A : Critères d'évaluation : Pertinence des critères utilisés pour justifier ses appréciations 1 2 3
226. A : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : PREMIER CYCLE : À la fin du premier cycle, l'élève connaît quelques œuvres littéraires à sa portée.
227. A : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : PREMIER CYCLE : Il parle volontiers des oeuvres qu'il a lues, vues ou entendues et il s'en inspire parfois pour alimenter divers projets.
228. A : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : PREMIER CYCLE : Au cours d'activités culturelles rattachées à ces oeuvres et adaptées à son âge, il exprime ses goûts, ses sentiments, ses émotions et ses préférences.
229. A : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : DEUXIÈME CYCLE : À la fin du deuxième cycle, l'élève connaît un grand nombre d'oeuvres littéraires à sa portée et peut se prononcer sur leurs qualités et leurs faiblesses.
230. A : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : DEUXIÈME CYCLE : Il intègre divers éléments associés aux oeuvres lues, vues ou entendues, dans les projets qu'il réalise en français et dans les autres disciplines.
231. A : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : DEUXIÈME CYCLE : Il participe activement à de nombreuses activités culturelles rattachées à ces oeuvres dans son milieu scolaire et il fait souvent la promotion d'oeuvres de littérature pour la jeunesse et de littérature générale auprès de ses pairs.
232. A : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : TROISIÈME CYCLE : À la fin du troisième cycle, l'élève s'est approprié un répertoire étendu et varié d'oeuvres littéraires.
233. A : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : TROISIÈME CYCLE : Il sait les comparer entre elles et établir des liens avec d'autres formes de représentation.
234. A : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : TROISIÈME CYCLE : Il justifie son appréciation à partir de certains critères et à l'aide d'exemples pertinents.
235. A : ATTENTES DE FIN DE CYCLE : TROISIÈME CYCLE : 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.
236. REPÈRES CULTURELS : 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.
237. REPÈRES CULTURELS : Ouverte sur la communauté et même sur le monde, la classe d'aujourd'hui intègre également la réalité virtuelle.

238. REPÈRES CULTURELS : Les repères mentionnés ci-après, pour les trois cycles du primaire, constituent une liste de propositions incitatives dans le sens de la diversité souhaitée.
239. REPÈRES CULTURELS : 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.
240. TEXTES LITTÉRAIRES ET COURANTS (FORMES ORALES ET ÉCRITES) À DÉCOUVRIR ET À UTILISER 1 2 3 : Textes qui racontent : Roman, conte, légende, fable, récit, nouvelle littéraire, bande dessinée. Reportage, témoignage, anecdote, fait divers
241. TEXTES LITTÉRAIRES ET COURANTS (FORMES ORALES ET ÉCRITES) À DÉCOUVRIR ET À UTILISER 1 2 3 : Textes qui décrivent : Rapport d'observations, compte rendu, liste. Description d'un lieu, d'une situation, d'un personnage, d'un objet, de sentiments. Notice informative, démonstration
242. TEXTES LITTÉRAIRES ET COURANTS (FORMES ORALES ET ÉCRITES) À DÉCOUVRIR ET À UTILISER 1 2 3 : Textes qui expliquent : Présentation, article d'encyclopédie. Discussion, reportage, nouvelle journalistique
243. TEXTES LITTÉRAIRES ET COURANTS (FORMES ORALES ET ÉCRITES) À DÉCOUVRIR ET À UTILISER 1 2 3 : Textes qui disent comment faire : Recette, notice de montage ou de fabrication, mode d'emploi, conseils ou suggestions. Protocole expérimental, plan technique, instructions, consignes, règles d'un jeu
244. TEXTES LITTÉRAIRES ET COURANTS (FORMES ORALES ET ÉCRITES) À DÉCOUVRIR ET À UTILISER 1 2 3 : Textes qui visent à convaincre ou à faire agir : Message publicitaire, petite annonce, affiche promotionnelle, règlements. Critique, texte d'opinion, demande d'information, invitation, débat
245. TEXTES LITTÉRAIRES ET COURANTS (FORMES ORALES ET ÉCRITES) À DÉCOUVRIR ET À UTILISER 1 2 3 : Textes qui mettent en évidence le choix des mots, des images et des sonorités : Comptine, poème, chanson, monologue. Proverbe, rébus, expression drôle, charade, calligramme, acrostiche, devinette, slogan, dicton, message publicitaire
146. TEXTES LITTÉRAIRES ET COURANTS (FORMES ORALES ET ÉCRITES) À DÉCOUVRIR ET À UTILISER 1 2 3 : Textes qui comportent des interactions verbales : Entrevue, entretien, dialogue, conversation. Jeu de rôles, simulation, saynète, dramatisation, clavardage. Bande dessinée, échange de questions/réponses. Causerie, cercle de lecture, conseil de coopération.
247. TEXTES LITTÉRAIRES ET COURANTS (FORMES ORALES ET ÉCRITES) À DÉCOUVRIR ET À UTILISER 1 2 3 : Textes qui illustrent des informations ou des idées : Tableau, schéma, diagramme, plan, carte sémantique. Caricature, murale, maquette, croquis commentés
248. TEXTES LITTÉRAIRES ET COURANTS (FORMES ORALES ET ÉCRITES) À DÉCOUVRIR ET À UTILISER 1 2 3 : Textes qui servent d'outils de référence : Imagier, banque de mots avec pictogrammes, abécédaire, dictionnaire visuel et usuel, atlas. Fiche bibliographique, catalogue, annuaire, banque de données, lexique, glossaire. Dictionnaires : analogique, de synonymes, d'antonymes, de rimes, d'expressions figées et de proverbes, etc. Code grammatical, grammaire adaptée, tableau de conjugaison, outil de consultation élaboré collectivement

249. **SUPPORTS MÉDIATIQUES AUXQUELS IL EST POSSIBLE DE RECOURIR 1 2 3** : 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
250. **EXPÉRIENCES CULTURELLES 1 2 3** : 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). 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). Fréquentation des lieux où le livre et la lecture sont mis en valeur (ex. : bibliothèque scolaire, bibliothèque publique, bibliobus, salon du livre, librairie, musée). 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). Participation à des activités qui mettent en évidence la création (ex. : atelier d'écriture, carnet de poésie, journal personnel, concours littéraire)
251. **SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : EXPLORATION DE QUELQUES ÉLÉMENTS LITTÉRAIRES À DES FINS D'UTILISATION OU D'APPRÉCIATION : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE** : Thèmes et sous-thèmes 2 3
252. **SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : EXPLORATION DE QUELQUES ÉLÉMENTS LITTÉRAIRES À DES FINS D'UTILISATION OU D'APPRÉCIATION : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE** : Valeurs et stéréotypes 3
253. **SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : EXPLORATION DE QUELQUES ÉLÉMENTS LITTÉRAIRES À DES FINS D'UTILISATION OU D'APPRÉCIATION : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE** : Allusions et sous-entendus 3
254. **SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : EXPLORATION DE QUELQUES ÉLÉMENTS LITTÉRAIRES À DES FINS D'UTILISATION OU D'APPRÉCIATION : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE** : Métaphore : transposition d'un mot ou d'une expression dans un autre registre thématique 3
255. **SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : EXPLORATION DE QUELQUES ÉLÉMENTS LITTÉRAIRES À DES FINS D'UTILISATION OU D'APPRÉCIATION : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE** : Inversion : déplacement de deux termes 2 3
256. **SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : EXPLORATION DE QUELQUES ÉLÉMENTS LITTÉRAIRES À DES FINS D'UTILISATION OU D'APPRÉCIATION : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE** : Mot-valise : fusion de deux parties de mots pour en créer un nouveau 2 3
257. **SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE** : Exploration et utilisation de la structure des textes : **DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE** : Récit en cinq temps (situation de

- départ, élément déclencheur, péripéties, dénouement, situation finale) 2 3
258. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : Exploration et utilisation de la structure des textes : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE
259. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : Exploration et utilisation de la structure des textes : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Double renversement (fable à deux personnages où ce qui se produit est le contraire de ce que l'on attend) 3
260. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : Exploration et utilisation de la structure des textes : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Dilemmes requérant des choix interactifs (options à choisir, au fur et à mesure, pour la poursuite du récit) 3
261. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : Exploration et utilisation de la structure des textes : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Un sujet central subdivisé en différents aspects 2 3
262. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : Exploration et utilisation de la structure des textes : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Relations causes/conséquences, problèmes/solutions, sentiments/attitudes 3
263. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : Exploration et utilisation de la structure des textes : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Causalité circulaire (une cause produit un effet qui devient la cause d'un nouvel effet) 3
264. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : Exploration et utilisation de la structure des textes : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Superposition (texte de départ, hyperliens, hypertexte) 3
265. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : Exploration et utilisation de la structure des textes : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Configuration de schémas, tableaux, encarts (encadrés) 2 3
266. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : Exploration et utilisation de la structure des textes : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Marques du dialogue (deux points, tirets, guillemets) 2 3
267. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : Exploration et utilisation de la structure des textes : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Sections, chapitres, titres, sous-titres, intertitres 3
268. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : Prise en compte des éléments de la situation de communication : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Destinataire 2 3
269. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : Prise en compte d'éléments de cohérence : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Pertinence et suffisance des idées 2 3
270. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : Prise en compte d'éléments de cohérence : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Regroupement par paragraphes 2 3
271. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : Prise en compte d'éléments

- de cohérence : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Déroulement logique et chronologique 2 3
272. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : Prise en compte d'éléments de cohérence : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Emploi des principaux temps verbaux (passé/présent/futur) 2 3
273. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : Prise en compte d'éléments de cohérence : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Principaux connecteurs ou marqueurs de relation : Cause-effet (ex. : parce que, puisque) 2 3
274. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : Prise en compte d'éléments de cohérence : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Principaux connecteurs ou marqueurs de relation : Comparaison (ex. : comme, au lieu de) 3
275. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : Prise en compte d'éléments de cohérence : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Principaux connecteurs ou marqueurs de relation : Coordination (ex. : et, ou) 2 3
276. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : Prise en compte d'éléments de cohérence : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Reprise de l'information en utilisant des termes substituts : Pronoms
277. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : Prise en compte d'éléments de cohérence : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Reprise de l'information en utilisant des termes substituts : Synonymes 2 3
278. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE : Prise en compte d'éléments de cohérence : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Reprise de l'information en utilisant des termes substituts : Groupes de mots 3
279. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Reconnaissance et utilisation des groupes qui constituent la phrase : Groupe sujet, groupe du verbe (groupe verbal) 2 3
280. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Reconnaissance et utilisation des groupes qui constituent la phrase : Groupe complément de phrase 3
281. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Reconnaissance et utilisation de plusieurs types et formes de phrases : Types déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif 2 3
282. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Reconnaissance et utilisation de plusieurs types et formes de phrases : Formes positive et négative 2 3
283. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Recours à la ponctuation : Point d'interrogation, point d'exclamation 2 3
284. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Recours à la ponctuation : Virgule (dans les énumérations, pour encadrer ou isoler un groupe de mots, pour juxtaposer des phrases ou des groupes de mots) 2 3

285. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Reconnaissance et utilisation des fonctions syntaxiques : Sujet 2 3
286. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Reconnaissance et utilisation des fonctions syntaxiques : Groupe du verbe 2 3
287. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Reconnaissance et utilisation des fonctions syntaxiques : Attribut 3
288. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Reconnaissance et utilisation des fonctions syntaxiques : Complément de verbe (direct et indirect) 3
289. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Reconnaissance et utilisation des fonctions syntaxiques : Complément de phrase 3
290. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : 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) 2 3
291. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Accords dans la phrase : 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 2 3. Finales -ons des verbes accordés avec NOUS 2 3. Finales -ez des verbes accordés avec VOUS 2 3. Finales -e, -s, -ai, -x des verbes accordés avec JE 2 3. Finales -e, -a, -d, -t des verbes accordés avec ON, IL, ELLE 2 3. Finales -nt des verbes accordés avec ILS, ELLES 2 3. Passé simple avec IL, ELLE, ON, ILS, ELLES 3. Impératif présent 2 3. Participe présent et passé 2 3
292. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Accords dans la phrase : Sujet/attribut (accord de l'attribut avec le sujet) 3
293. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Accords dans la phrase : Sujet/participe passé employé avec l'auxiliaire être 3
294. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Reconnaissance et utilisation du groupe du nom : Tout ce qui peut compléter le nom 3
295. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Accords dans le groupe du nom : (Déf. + Nom + Adj.), (Déf. + Adj. + Nom) 2 3
296. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Accords dans le groupe du nom : Fonctionnement des accords en genre et en nombre des noms et des adjectifs (y compris les participes passés employés comme adjectifs) 2 3
297. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte : Termes utilisés pour

- consulter des outils de référence (ex. : index, table des matières, mots-clés, bibliographie, fichier) 2 3
298. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte : 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) 2 3
299. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte : Familles de mots 3
300. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte : Formation des mots (base, préfixe, suffixe) 2 3
301. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte : Formation des temps de verbes (radical + terminaisons) 2 3
302. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte : Expressions figées, expressions régionales, expressions courantes, sens commun et sens figuré des mots 2 3
303. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte : Termes liés à la construction des concepts grammaticaux et à utiliser en situation de travail sur la langue : Pronom, verbe, adjectif 2 3; Adverbe, préposition 3
304. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Utilisation de l'orthographe conforme à l'usage : Formes de 3000 mots fréquents ; 1000 mots 2 3 ; 1500 mots 3
305. SAVOIRS ESSENTIELS : CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE : DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE : Utilisation de l'orthographe conforme à l'usage : Marques du genre et du nombre des noms et des adjectifs inclus
306. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies de planification : Se rappeler les expériences d'écriture déjà vécues. 2 3
307. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies de planification : Utiliser un déclencheur pour stimuler son imaginaire (ex. : œuvres d'art, illustrations, objets). 1 2 3
308. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies de planification : Préciser son intention d'écriture et la garder constamment à l'esprit. 1 2 3
309. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies de planification : Penser au destinataire du texte à produire. 2 3
310. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies de planification : Évoquer un contenu possible (exploration et choix des idées). 1 2 3
311. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies de planification : Anticiper le déroulement ou

l'organisation du texte. 2 3

312. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies de planification : Dresser une carte d'exploration, un croquis, un schéma, un plan sommaire ou tout autre forme de support pertinent. 2 3

313. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies de mise en texte : Rédiger une première version à partir des idées formulées mentalement. 1 2 3

314. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies de mise en texte : Retourner aux données du projet d'écriture ou à un support externe. 1 2 3

315. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies de mise en texte : Relire la partie rédigée pour enchaîner la suite. 2 3

316. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies de mise en texte : Ajouter au fur et à mesure les idées qui surviennent. 2 3

317. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies de révision : Se demander si ce qui est écrit correspond bien à ce que l'on veut dire. 1 2 3

318. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies de révision : Repérer les passages à reformuler. 2 3

319. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies de révision : Réfléchir à des modifications possibles. 2 3

320. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies de révision : Lire oralement son texte à une ou plusieurs personnes, ou leur demander de le lire, afin d'obtenir des suggestions d'amélioration (structure, contenu, langue). 1 2 3

321. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies de révision : Choisir, parmi les suggestions obtenues, celles qui semblent le plus appropriées. 2 3

322. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies de révision : Modifier le texte en recourant aux opérations syntaxiques (ajout, effacement, déplacement, remplacement de groupes de mots ou de phrases). 2 3

323. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies de révision : Relire son texte plus d'une fois. 1 2 3

324. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies de correction : Incrire, s'il y a lieu, des marques, des traces ou des symboles pouvant servir de rappel ou d'aide-mémoire. 1 2 3

325. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies de correction : Recourir à une procédure de correction ou d'autocorrection. 1 2 3

326. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies de correction : Consulter les outils de référence disponibles. 1 2 3

327. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies de correction : Recourir à un autre élève ou à un adulte. 1 2 3

328. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies de correction : Utiliser les ressources d'un traitement

- de texte et d'un correcteur intégré. 2 3
329. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies d'évaluation de sa démarche : Décrire ou expliquer la démarche suivie. 1 2 3
330. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies d'évaluation de sa démarche : Vérifier l'atteinte de l'intention d'écriture. 2 3
331. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies d'évaluation de sa démarche : Se prononcer sur l'efficacité des stratégies retenues. 2 3
332. STRATÉGIES D'ÉCRITURE : Stratégies d'évaluation de sa démarche : S'autoévaluer comme scripteur. 2 3
333. STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE : Stratégies d'exploration : Suivre les règles convenues pour un bon fonctionnement des échanges (ex. : discussion, conseil de coopération, cercle magique). 1 2 3
334. STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE : Stratégies d'exploration : Dire tout ce qui semble lié au sujet sans en évaluer la pertinence. 1 2 3
335. STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE : Stratégies d'exploration : Chercher à préciser sa pensée. 1 2 3
336. STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE : Stratégies d'exploration : Recourir à des gestes, des exemples, des illustrations, des objets pour appuyer ses paroles. 1 2 3
337. STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE : Stratégies d'exploration : Utiliser de nouveaux mots ou de nouvelles expressions. 1 2 3
338. STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE : Stratégies d'exploration : Prendre des risques de formulation, même s'il doit y avoir des répétitions, des maladresses, des hésitations. 1 2 3
339. STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE : Stratégies de partage : Clarifier ses propos ou ses réactions. 1 2 3
340. STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE : Stratégies de partage : Questionner ses interlocuteurs pour accroître sa compréhension, pour approfondir un sujet ou pour obtenir de la rétroaction. 2 3
341. STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE : Stratégies de partage : Adapter sa façon de dire à ses interlocuteurs (registre de langue, choix du vocabulaire, structuration des énoncés). 2 3
342. STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE : Stratégies de partage : Revenir au sujet lorsqu'on s'en éloigne. 2 3
343. STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE : Stratégies de partage : Soutenir ou valoriser les propos d'autrui (mots d'encouragement, signes de tête, gestes supportants). 2 3
344. STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE : Stratégies de partage : Recourir à des éléments prosodiques (intonation, débit, volume, rythme) pour appuyer ses propos. 1 2 3
345. STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE : Stratégies de partage : Ajuster ses paroles en

- cas d'incompréhension (autorégulation) en reformulant, en paraphrasant ou en explique.
346. STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE : Stratégies d'écoute : Adopter une attitude d'ouverture. 1 2 3
347. STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE : Stratégies d'écoute : Prendre une posture d'écoute (attention, regard dirigé). 1 2 3
348. STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE : Stratégies d'écoute : Utiliser le langage non verbal pour montrer son incompréhension, son intérêt, son accord ou son désaccord. 1 2 3
349. STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE : Stratégies d'écoute : Interpréter le langage non verbal (signes d'attention, d'intérêt ou d'ennui). 3
350. STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE : Stratégies d'écoute : Faire écho, répéter ou reformuler ce qui a été dit. 1 2 3
351. STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE : Stratégies d'écoute : Dédire le sens d'expressions ou de mots nouveaux d'après le contexte. 2 3
352. STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE : Stratégies d'écoute : Vérifier sa compréhension des propos des autres. 2 3
353. STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE : Stratégies d'écoute : Dégager des liens entre les propos échangés. 3
354. STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE : Stratégies d'évaluation : Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions. 1 2 3
355. STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE : Stratégies d'évaluation : Effectuer un retour sur l'ensemble de la situation d'interaction. 2 3
356. STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE : Stratégies d'évaluation : Préciser des éléments moins compris de sa communication (métacommunication). 3
357. STRATÉGIES LIÉES À L'APPRÉCIATION D'ŒUVRES LITTÉRAIRES : S'ouvrir à l'expérience littéraire. 1 2 3
358. STRATÉGIES LIÉES À L'APPRÉCIATION D'ŒUVRES LITTÉRAIRES : Être à l'écoute de ses émotions et de ses sentiments. 2 3
359. STRATÉGIES LIÉES À L'APPRÉCIATION D'ŒUVRES LITTÉRAIRES : Établir des liens avec ses expériences personnelles. 1 2 3
360. STRATÉGIES LIÉES À L'APPRÉCIATION D'ŒUVRES LITTÉRAIRES : Établir des liens avec d'autres oeuvres. 2 3
361. STRATÉGIES LIÉES À L'APPRÉCIATION D'ŒUVRES LITTÉRAIRES : Se représenter mentalement le contenu. 1 2 3
362. STRATÉGIES LIÉES À L'APPRÉCIATION D'ŒUVRES LITTÉRAIRES : Constater le traitement de la langue dans le texte pour susciter certains effets. 3

363. STRATÉGIES LIÉES À L'APPRÉCIATION D'ŒUVRES LITTÉRAIRES : Reconnaître ce qui appartient au réel et ce qui appartient à l'imaginaire. 2 3
364. STRATÉGIES LIÉES À L'APPRÉCIATION D'ŒUVRES LITTÉRAIRES : Échanger avec d'autres personnes. 1 2 3
365. STRATÉGIES LIÉES À L'APPRÉCIATION D'ŒUVRES LITTÉRAIRES : Se questionner à propos d'une oeuvre. 3
366. STRATÉGIES LIÉES À LA GESTION ET À LA COMMUNICATION DE L'INFORMATION : Inventorier et organiser ses questions portant sur le sujet à traiter. 1 2 3
367. STRATÉGIES LIÉES À LA GESTION ET À LA COMMUNICATION DE L'INFORMATION : Repérer, à l'aide de mots-clés, des sources documentaires pertinentes (ex. : fichiers, catalogues, répertoires, index, table des matières, bibliographies, banques de données). 3
368. STRATÉGIES LIÉES À LA GESTION ET À LA COMMUNICATION DE L'INFORMATION : Trouver et consulter des documents de différentes sources (ex. : encyclopédies, cédéroms, Internet, émissions de télévision). 2 3
369. STRATÉGIES LIÉES À LA GESTION ET À LA COMMUNICATION DE L'INFORMATION : Rencontrer et interroger, s'il y a lieu, des personnes-ressources. 2 3
370. STRATÉGIES LIÉES À LA GESTION ET À LA COMMUNICATION DE L'INFORMATION : Sélectionner des éléments d'information utiles (réponses aux questions, nouvelles informations, etc.). 1 2 3
371. STRATÉGIES LIÉES À LA GESTION ET À LA COMMUNICATION DE L'INFORMATION : Regrouper ou classifier les éléments d'information retenus. 1 2 3
372. STRATÉGIES LIÉES À LA GESTION ET À LA COMMUNICATION DE L'INFORMATION : Paraphraser, reformuler, transposer, résumer les idées retenues. 3
373. STRATÉGIES LIÉES À LA GESTION ET À LA COMMUNICATION DE L'INFORMATION : Citer correctement ses sources d'inspiration et ses références. 3
374. STRATÉGIES LIÉES À LA GESTION ET À LA COMMUNICATION DE L'INFORMATION : Choisir un mode de présentation pertinent (ex. : vidéo, affiche, jeu, transparents, exposé, saynète, article pour le journal, petit livre). 1 2 3
375. STRATÉGIES LIÉES À LA GESTION ET À LA COMMUNICATION DE L'INFORMATION : Présenter oralement, par écrit ou selon un mode multimédia, les résultats de sa démarche. 1 2 3
376. TECHNIQUES : Apprentissage de la calligraphie : Écriture script (formation des lettres minuscules et majuscules) 1 2
377. TECHNIQUES : Apprentissage de la calligraphie : Écriture cursive (formation des lettres minuscules) 1 2

378. TECHNIQUES : Apprentissage de la calligraphie : Espacement régulier entre les lettres (caractères script) 1 2
379. TECHNIQUES : Apprentissage de la calligraphie : Espacement régulier entre les mots 1 2
380. TECHNIQUES : Apprentissage de la calligraphie : Adoption d'un format approprié selon le projet ou la tâche 2 3
381. TECHNIQUES : Apprentissage de la calligraphie : Aisance et lisibilité 2 3
382. TECHNIQUES : Utilisation de manuels de référence et d'outils informatiques : Maîtrise de l'ordre alphabétique (préalable) 1
383. TECHNIQUES : Utilisation de manuels de référence et d'outils informatiques : Utilisation des indications et abréviations fournies pour trouver diverses informations dans un dictionnaire, une grammaire, des tableaux de conjugaison 2 3
384. TECHNIQUES : Utilisation de manuels de référence et d'outils informatiques : Distinction des icônes informatiques pour effectuer des opérations simples 2 3
385. TECHNIQUES : Utilisation de manuels de référence et d'outils informatiques : Vérification à l'aide d'un correcteur intégré dans un logiciel de traitement de texte 3
386. TECHNIQUES : Utilisation de manuels de référence et d'outils informatiques : Recours au dictionnaire intégré dans un logiciel de traitement de texte 3
387. TECHNIQUES : Utilisation de manuels de référence et d'outils informatiques : Utilisation d'un logiciel de traitement de texte 1 2 3
388. TECHNIQUES : Utilisation de manuels de référence et d'outils informatiques : Modes d'accès à des banques de données 3
389. TECHNIQUES : Utilisation de manuels de référence et d'outils informatiques : Recours à des mots-clés et à des moteurs de recherche 3
390. SUGGESTIONS POUR L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION : Suggestions pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication
391. SUGGESTIONS POUR L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION : Créer un texte en utilisant un logiciel de traitement de texte, le corriger et l'imprimer. 1 2 3
392. SUGGESTIONS POUR L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION : Trouver une banque d'images et choisir celles qui conviennent le mieux pour illustrer un texte rédigé à l'aide d'un système de traitement de texte. 1 2 3
393. SUGGESTIONS POUR L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION : Suivre des consignes à l'écran. 1 2 3
394. SUGGESTIONS POUR L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET

DE LA COMMUNICATION : Correspondre par courriel ou par télécopieur. 1 2 3

395. SUGGESTIONS POUR L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION : Écouter et produire un enregistrement. 1 2 3

396. SUGGESTIONS POUR L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION : Utiliser des hyperliens pour interagir pendant la lecture d'une histoire ou dans un jeu éducatif. 2 3

397. SUGGESTIONS POUR L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION : Utiliser des cédéroms ou naviguer dans Internet pour lire des revues et des publications ou pour effectuer une courte recherche sur un sujet donné. 2 3

398. SUGGESTIONS POUR L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION : Composer une histoire à l'aide d'un logiciel interactif. 2 3

399. SUGGESTIONS POUR L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION : Produire un vidéogramme. 3

400. SUGGESTIONS POUR L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION : Créer un répertoire de sites intéressants pour réaliser certains travaux. 3

401. SUGGESTIONS POUR L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION : Sélectionner des sites intéressants pour les jeunes et en publier la liste. 3

402. SUGGESTIONS POUR L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION : Participer à des groupes de discussion interécoles. 3