

Document de soutien pour l'évaluation de la lecture au 1^{er} cycle



Équipe de développement et de rédaction

Maude Belleville, conseillère pédagogique en évaluation

Julie Boisvert, conseillère pédagogique de français au primaire

Sonya Bouchard, conseillère pédagogique de français au primaire

Helder Cintrao, conseiller pédagogique en évaluation

Nathalie Girard, conseillère pédagogique de français au primaire

Linda Fontaine, conseillère pédagogique de français au primaire

Geneviève Laberge, conseillère pédagogique de français au primaire

Geneviève Miville-Deschênes, conseillère pédagogique de français au primaire

Équipe de validation

Nancie Bouchard, enseignante, école Lanaudière

Marie-Andrée Saint-Pierre, orthopédagogue, école Lanaudière

Anik Tremblay, enseignante, école La Mennais

Carole Boisvert, enseignante en classe d'adaptation scolaire, école La Mennais

Marie-Claude Hétu, enseignante, école Ste-Cécile

Mélanie George, enseignante, école Ste-Cécile

Karine Brunette, enseignante, école Champlain

Mariève Dicaire, orthopédagogue, école Champlain

Mélanie Tanguay, orthopédagogue, école St-Jean-de-la-Lande

Chantal Lecours, enseignante, école St-Jean-de-la-Lande

Marie-Josée Pellan, enseignante, école St-Jean-de-la-Lande

Isabelle Larocque-Milner, enseignante en classe d'adaptation scolaire, école St-Ambroise



Préambule 4

Profils des lecteurs du 1^{er} cycle 5

Description détaillée des aspects de l’enseignement selon le niveau dans le cycle 7

Sur quels éléments porter un jugement (note au bulletin) ? 9

Comment recueillir des traces variées pour poser le jugement ? 10

Caractéristiques des textes 11

Évaluation et soutien des élèves de portrait 3 en 3^e année 12

ANNEXE 1 – Les incontournables en lecture 15

ANNEXE 2 – Pistes pour le choix ou l’élaboration d’une progression dans l’apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes 18

ANNEXE 3 – Les mots fréquents de la langue française 19

Commission scolaire de Montréal - 2019

Intention du document :

Ce document ne remplace pas les cadres légaux prescrits du MEES tels que le *Programme de formation de l'école québécoise*, le *Cadre d'évaluation des apprentissages, Français, langue d'enseignement : Enseignement primaire 1^{er}, 2^e et 3^e cycle* et la *Progression des apprentissages au primaire, français, langue d'enseignement*. Cette trousse de soutien pour l'évaluation de la lecture au 1^{er} cycle se veut un outil pour guider les enseignants dans la cueillette de données pertinentes et suffisantes pour appuyer leur jugement lors de la communication au bulletin. Ainsi, certaines balises pour l'enseignement sont suggérées afin d'orienter cette cueillette de données.

Problématique soulevée en évaluation de la lecture au 1^{er} cycle :

Plusieurs enseignants du 1^{er} cycle mentionnent régulièrement éprouver des difficultés à présenter un portrait juste de la compétence à lire de leurs élèves compte tenu des documents prescriptifs actuels : *Cadre d'évaluation des apprentissages, Français, langue d'enseignement : Enseignement primaire 1^{er}, 2^e et 3^e cycle* et *Progression des apprentissages au primaire, français, langue d'enseignement*. Ces difficultés entraînent de grandes disparités d'une école à l'autre au niveau de la communication des résultats au bulletin, ce qui peut engendrer un manque d'équité pour les élèves.

Vous trouverez donc dans ce document une suggestion de différents profils de lecteur pour faciliter la communication au bulletin. L'équipe de rédaction s'est inspirée de différentes recherches qui démontrent l'importance du décodage dans le développement de la compétence à lire pour élaborer ces profils. (I. Montésinos-Gelet, J. Giasson, R. Goigoux, P. Lefebvre, L. Laplante, M. Brodeur, M.-F. Morin, J. Ziegler...)

Volets de la compétence à lire à observer pour porter un jugement au bulletin :

La prise en compte *du décodage, de la compréhension de textes lus par l'élève* ainsi que *de la compréhension de textes lus par l'enseignant* est essentielle pour observer tous les volets de la compétence.

Le décodage

Dans ce document, le décodage est considéré comme une maîtrise des connaissances que sont les correspondances graphèmes-phonèmes. Il est donc suggéré de recueillir des informations sur l'habileté de décodage des élèves.

Toutefois, il est important de mentionner que nous considérons le décodage comme une habileté de bas niveau. Comme il est possible de compenser les difficultés de décodage avec les outils technologiques, l'élève qui a ce type de difficulté ne sera pas en échec à la fin du 1^{er} cycle. La compréhension demeure l'aspect le plus important du développement de la compétence à lire.

Compréhension de textes lus par l'élève

Il est suggéré de recueillir des informations sur la compréhension d'éléments explicites et sur la réaction au texte lors de la lecture autonome alors que l'élève gère à la fois le décodage et la construction du sens du texte. Les textes proposés à l'élève dans ce contexte seront des textes accessibles pour son niveau de lecture (voir les caractéristiques des textes p. 11).

Compréhension de textes lus par l'enseignant

Les habiletés de compréhension d'un élève de 1^{er} cycle dépassent ses habiletés de décodage. C'est pourquoi il est important de recueillir des traces de la compréhension de l'élève à partir de textes lus par l'enseignant. Ceci permet d'observer le niveau de développement langagier tel que le vocabulaire, les inférences, la structure des phrases et des textes ainsi que sa réaction et son appréciation de textes littéraires.

➔ L'observation de l'élève selon les trois volets suivants, le décodage, la compréhension de textes lus par l'élève et la compréhension de textes lus par l'enseignant permet de rendre justice au développement de sa compétence à lire. Dans les profils, vous constaterez une différence de notation entre un élève ayant des difficultés de compréhension et un autre qui a des difficultés de décodage. En effet, un élève ayant des difficultés de compréhension est plus à risque, car aucun outil technologique ne peut venir compenser cette difficulté.

		PROFILS DES LECTEURS	
		<p>PORTRAIT 1 <u>Bon décodeur¹ / Bon compreneur de textes lus² par lui-même et de textes lus par l'enseignant³</u> Cote : A (85 % - 100 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> L'élève habile intègre les deux sources d'information de façon équilibrée : il se sert du décodage pour identifier les mots et de la compréhension pour confirmer son identification de mots. L'élève qui manifeste une bonne compréhension des textes relève les éléments d'information présentés explicitement et liés à l'intention de lecture et réagit spontanément au texte, que le texte soit lu par lui-même ou par une autre personne. L'élève apprécie les textes lus par l'enseignant en exprimant ses goûts, ses sentiments, ses émotions et ses préférences.
		<p>PORTRAIT 2 <u>Bon décodeur¹ / Faible compreneur de textes lus par lui-même² et bon compreneur de textes lus par l'enseignant³</u> Cote : B (70 % - 84 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> L'élève identifie adéquatement les mots. L'élève démontre une bonne compréhension, réagit de façon pertinente et est capable d'apprécier une œuvre lorsque l'enseignant lit le texte à voix haute. Cependant, lorsque l'élève lit son texte seul, il arrive plus ou moins facilement à le comprendre et donc, il est difficile pour lui d'extraire les éléments explicites de façon autonome.
Zone de vulnérabilité des élèves	REUSSITE	<p>PORTRAIT 3 <u>Faible décodeur¹ / Faible compreneur de textes lus par lui-même² et bon compreneur de textes lus par l'enseignant³</u> Cote : C (65 % - 69 %) - élève à risque <i>L'élève qui ne décode pas est moins à risque que celui qui ne comprend pas.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> L'élève démontre peu d'habiletés pour identifier les mots. Donc, il a difficilement accès au sens des textes lus par lui-même. L'élève qui présente un faible décodage surutilise le contexte pour identifier les mots ou cesse de lire. L'élève démontre une bonne compréhension, réagit de façon pertinente et est capable d'apprécier une œuvre lorsque l'enseignant lit le texte à voix haute.
	REUSSITE	<p>PORTRAIT 4 <u>Bon décodeur¹ / Faible compreneur de textes lus par lui-même² et par l'enseignant³</u> Cote : C (60 % - 64 %) - élève à risque <i>L'élève qui ne comprend pas est plus à risque que l'élève qui ne décode pas.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> L'élève fait les correspondances graphèmes-phonèmes et reconnaît plusieurs mots fréquents, mais il n'est pas nécessairement à la recherche de sens. L'élève n'arrive pas à construire le sens des mots, des phrases ou du texte même lorsque le texte est lu par l'enseignant. Ses difficultés sont associées par exemple : <ul style="list-style-type: none"> à son bagage de vocabulaire littéraire francophone, qui est encore peu développé ; à son faible bagage de connaissances sur le monde ; à des difficultés de traitement de l'information.
	ÉCHEC	<p>PORTRAIT 5 <u>Faible décodeur¹ / Faible compreneur de textes lus par lui-même² et par l'enseignant³</u> Cote : D-E (45 % - 59 %) - élève en échec</p>	<ul style="list-style-type: none"> L'élève démontre peu d'habiletés pour identifier les mots. Donc, il a difficilement accès au sens des textes lus par lui-même. L'élève s'appuie principalement sur les indices graphophonologiques pour lire les mots nouveaux. Comme son énergie est consacrée au décodage, il n'arrive pas à dégager le sens des mots. L'élève ne repère pas les éléments d'information explicites ou il invente des réponses, et ce, même lorsque le texte est lu par une autre personne.

Portraits inspirés des travaux de Jocelyne Giasson, Pascal Lefebvre et du Continuum en lecture du MEES.

¹ Le décodage fait référence au critère de la *Maîtrise des connaissances*.

² La compréhension de textes lus par l'élève permet d'évaluer les critères *Compréhension des éléments significatifs d'un texte* et *Justification pertinente des réactions à un texte*.

³ La compréhension de textes lus par l'enseignant permet d'évaluer les critères *Compréhension des éléments significatifs d'un texte*, *Justification pertinente des réactions à un texte* et *Jugement critique sur des textes littéraires*.

PROFILS DES LECTEURS

Légende des côtes associées aux profils des lecteurs

A : Dépasse les attentes

B : Répond aux attentes

C : Répond minimalement aux attentes

D : Ne répond pas aux attentes

E : Nettement en dessous des attentes

Contexte d'évaluation

Pour porter un jugement sur la compétence à lire des textes variés de l'élève, l'enseignant doit se référer aux critères d'évaluation, tirés du [Cadre d'évaluation](#)⁴ :

- Maîtrise des connaissances évaluée en observant le décodage ;
- Les critères *Compréhension des éléments significatifs d'un texte* et *Justification pertinente des réactions à un texte observés lors de lectures de textes par l'élève*.
- Les critères *Compréhension des éléments significatifs d'un texte*, *Justification pertinente des réactions à un texte* et *Jugement critique sur des textes littéraires observés lors de lectures de textes par l'enseignant*.

Un texte accessible* à des élèves de la fin du 1^{er} cycle, en lecture autonome, possède habituellement les caractéristiques suivantes, tirées des [Échelles des niveaux de compétence](#)⁵ :

- Sujet familier ;
- Contenu faisant référence à des concepts et à des repères culturels très connus ;
- Structure favorisant l'anticipation ;
- Présence de sous-titres, de titres et de paragraphes ;
- Illustrations correspondant aux textes et supportant la lecture ;
- Référents des pronoms personnels facilement identifiables ;
- Phrases comportant peu de subordinées et des marqueurs de relation connus des élèves ;
- Expressions et mots majoritairement connus des élèves ;
- Mise en page aérée et écriture en gros caractères.

* voir Les caractéristiques des textes lus par l'élève à la page 11 du présent document

⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages, Français, langue d'enseignement : Enseignement primaire 1^{er}, 2^e et 3^e cycle*. Québec : gouvernement du Québec.

⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009). *Les échelles des niveaux de compétence : Enseignement primaire, 1^{er} cycle*. Québec : gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EchellesNiveauCompPrim1erCycle.pdf]

DESCRIPTION DÉTAILLÉE DES ASPECTS DE L'ENSEIGNEMENT SELON LE NIVEAU DANS LE CYCLE

Pour une vue d'ensemble des incontournables de l'enseignement universel à offrir à tous les élèves (palier 1) et du soutien constant aux élèves qui manifestent des vulnérabilités (paliers 2 et 3) voir ANNEXE 1

ANNÉE - CYCLE	Décodage / Identification de mots	Compréhension	
		Compréhension des textes lus par l'enseignant	Compréhension des textes lus par l'élève
1 ^{re} année du 1 ^{er} cycle	<p><u>Enseignement explicite du décodage</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance alphabétique : <ul style="list-style-type: none"> ○ Nom des lettres majuscules et minuscules • Conscience phonémique • Correspondances graphèmes-phonèmes simples et complexes (voir ANNEXE 2 : Pistes pour le choix ou l'élaboration d'une progression dans l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes) • Fusion de graphèmes simples et complexes pour former des syllabes et des mots. <p><u>Enseignement de l'automatisation des mots fréquents</u></p> <p>Les mots fréquents sont ceux qui composent à peu près 50% des textes en français</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Les mots fréquents proposés par J. Giasson (voir ANNEXE 3). Ces mots font partie de la Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants du ministère de l'Éducation. Travailler ces mots à l'écrit améliorera l'automatisation en lecture. <p><u>Enseignement explicite des stratégies de lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance et identification des mots d'un texte (PA⁶, p. 71-72) 	<p><u>Dans différents contextes d'interaction, amener les élèves à développer :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • des connaissances liées au texte (PA, p. 68-71) • la compréhension (PA, p. 74) <ul style="list-style-type: none"> ○ Dire ce qui est compris ou non ○ Se remémorer l'ensemble du texte et les éléments les plus importants ○ Extraire d'un texte des informations explicites • l'interprétation (PA, p. 74) <ul style="list-style-type: none"> ○ Se construire une interprétation personnelle d'un texte • la justification pertinente des réactions à un texte (PA, p. 74-75) <ul style="list-style-type: none"> ○ Partager ses impressions ○ S'identifier aux personnages ○ S'exprimer par rapport au texte ○ Établir des liens avec ses expériences • le jugement critique sur des textes littéraires (PA, p. 81-82) <ul style="list-style-type: none"> ○ Donner son opinion sur une œuvre lue à partir de ses premières impressions <p><u>Enseignement explicite des stratégies de lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestion de la compréhension (PA, p. 72-73) <ul style="list-style-type: none"> ○ Préparation à la lecture ○ Compréhension des phrases ○ Compréhension des textes • Gestion des difficultés (dépannage) (PA, p. 73) 	

⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009). *Progression des apprentissages au primaire, français, langue d'enseignement*. Québec : gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeg/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf]

Pour une vue d'ensemble des incontournables de l'enseignement universel à offrir à tous les élèves (palier 1) et du soutien constant aux élèves qui manifestent des vulnérabilités (paliers 2 et 3) voir ANNEXE 1

ANNÉE - CYCLE	Décodage / Identification de mots	Compréhension	
		Compréhension des textes lus par l'enseignant	Compréhension des textes lus par l'élève
2 ^e année du 1 ^{er} cycle	<p><u>Enseignement explicite du décodage</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Correspondances graphèmes-phonèmes complexes (voir ANNEXE 2 : Pistes pour le choix ou l'élaboration d'une progression dans l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes) Fusion des sons complexes pour former des syllabes simples et complexes ainsi que des mots. <p><u>Enseignement explicite des stratégies de lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaissance et identification des mots d'un texte (PA⁷, p. 71) 	<p><u>À travers différentes situations d'interaction, amener les élèves à développer :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> des connaissances liées au texte (PA, p. 68-71) la compréhension (PA, p. 74) <ul style="list-style-type: none"> Dire ce qui est compris ou non Se remémorer l'ensemble du texte et les éléments les plus importants Extraire d'un texte des informations explicites Extraire d'un texte des informations implicites l'interprétation (PA, p. 74) <ul style="list-style-type: none"> Se construire une interprétation personnelle d'un texte la justification pertinente des réactions à un texte (PA, p. 74-75) <ul style="list-style-type: none"> Partager ses impressions S'identifier aux personnages S'exprimer par rapport au texte Établir des liens avec ses expériences le jugement critique sur des textes littéraires (PA, p. 81-82) <ul style="list-style-type: none"> Donner son opinion sur une œuvre lue et entendue à partir de ses premières impressions Commenter divers aspects d'une œuvre <p><u>Enseignement explicite des stratégies de lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Gestion de la compréhension (PA, p. 72-73) <ul style="list-style-type: none"> Préparation à la lecture Compréhension des phrases Compréhension des textes Gestion des difficultés (dépannage) (PA, p. 73) 	

⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009). *Progression des apprentissages au primaire, français, langue d'enseignement*. Québec : gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf]

SUR QUELS ÉLÉMENTS PORTER UN JUGEMENT (NOTE AU BULLETIN) ?

DECODAGE / IDENTIFICATION DE MOTS						
Maitrise des connaissances	1 ^{re} année			2 ^e année		
	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5	Étape 6
• Lettres de l'alphabet						
• Graphèmes simples enseignés (ex. p, m, l, o)						
• Graphèmes complexes enseignés (ex : ou, an, ch, ouille)						
• Mots nouveaux transparents ⁸ et logatomes ⁹ composés de syllabes simples selon les graphèmes enseignés						
• Mots nouveaux transparents et logatomes composés de syllabes complexes						
• Mots fréquents (voir Annexe 3)						
COMPREHENSION DE TEXTES LUS PAR L'ENSEIGNANTE						
	1 ^{re} année			2 ^e année		
	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5	Étape 6
Comprendre : Comprendre des éléments significatifs explicites d'un texte (en réponse à des questions, à des choix de réponses, en rappel, etc.)						
Réagir : Justifier ses réactions par des éléments issus du texte ou d'exemples tirés de son expérience personnelle						
Apprécier : Opinion sur une œuvre à partir de ses premières impressions						
COMPREHENSION DE TEXTES LUS PAR L'ELEVE						
	1 ^{re} année			2 ^e année		
	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5	Étape 6
Comprendre : Éléments significatifs explicites d'un texte (en réponse à des questions, à des choix de réponses, en rappel de texte, etc.)						
Réagir • Partager ses impressions à la suite de sa lecture (dire ce qu'il a aimé ou non) • Établir des liens avec ses expériences en évoquant des souvenirs						
Apprécier : Exprimer son opinion sur une œuvre à partir de ses premières impressions						

LÉGENDE

Ne pas évaluer À évaluer Poursuite de l'évaluation

Les cases noircies reflètent les attentes réussies par environ 80 % des élèves selon les différents moments de l'année. L'évaluation doit se poursuivre aux autres moments de l'année avec les élèves pour qui ce n'est pas acquis.

⁸ Mot transparent : tous les graphèmes réfèrent à un son (ex : lavabo)

⁹ Logatome : mot qui n'a pas de sens, mais qui respecte la structure de la langue française. Exemple : varli

➔ Pour porter un jugement sur le développement de la compétence à lire, il importe de recueillir des traces pertinentes, variées et en quantité suffisante. La cueillette de données doit être équilibrée et permettre l'observation des trois volets de la compétence.

	Décodage / Identification de mots	Compréhension des textes lus par l'enseignant (réponses données à l'oral ou à l'écrit)	Compréhension des textes lus par l'élève (réponses données à l'oral ou à l'écrit)
1 ^{re} et 2 ^e année du 1 ^{er} cycle	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse de méprises en contexte de lecture • Dépistages : <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconnaissance des lettres ○ Correspondances lettres-sons enseignées ○ Fusion syllabique ○ Lecture de mots nouveaux • Lecture de logatomes¹⁰ • Lecture de mots fréquents • Grilles d'observations (en grand groupe, sous-groupe, individuel) • Feuilles d'activité individuelle <ul style="list-style-type: none"> ○ association/repérage ○ consignes (colorier, découper, coller) • Vidéos/Enregistrement audio de la lecture oralisée de l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> • Entretiens de lecture <ul style="list-style-type: none"> ○ Rappel de texte ○ Questions de réaction et d'appréciation • Lectures interactives (prise de notes) • Grilles d'observations (en grand groupe, sous-groupe, individuel) • Questionnaire écrit (les réponses pourraient être écrites par l'enseignant) • Carnets de lecture • Vidéos/Enregistrement audio de la lecture oralisée de l'élève • Discussions collaboratives en petits ou en grands groupes 	<ul style="list-style-type: none"> • Entretiens de lecture <ul style="list-style-type: none"> ○ Rappel de texte ○ Questions de réaction et d'appréciation • Grilles d'observations (en grand groupe, sous-groupe, individuel) • Questionnaire écrit (les réponses pourraient être écrites par l'enseignant) • Carnets de lecture • Vidéos/Enregistrement audio de la lecture oralisée de l'élève • Discussions collaboratives en petits ou en grands groupes

¹⁰ Logatome : mot qui n'a pas de sens, mais qui respecte la structure de la langue française. Exemple : varli

	Décodage / identification de mots	Textes lus par l'enseignant	Textes lus par l'élève
1 ^{re} et 2 ^e année du 1 ^{er} cycle	<p>Notes sur le contexte d'enseignement du décodage:</p> <ul style="list-style-type: none"> L'enseignement explicite des correspondances graphèmes-phonèmes se fait à partir d'un texte, pour ensuite être travaillé de façon décontextualisée. Puis, il faut rapidement permettre à l'élève d'utiliser cette connaissance dans un contexte de lecture afin de l'automatiser. L'utilisation des logatomes est utile pour enseigner les graphèmes et pour les évaluer. En effet, le logatome permet de s'assurer que les élèves utilisent leurs habiletés de décodage plutôt que de deviner les mots à l'aide du contexte. 	<p><i>Le développement langagier des enfants dépasse de beaucoup ce qu'ils peuvent lire de façon autonome. Ils sont assez développés sur le plan cognitif pour comprendre des textes portant sur des thèmes variés. Cependant, ils ne possèdent pas de capacités de lecture suffisantes pour lire des textes longs et complexes.</i>¹¹</p> <ul style="list-style-type: none"> Textes de qualité choisis en fonction de l'intention pédagogique permettant de développer les quatre dimensions de la lecture (compréhension, interprétation, réaction et appréciation). Sujet à la portée des élèves de 6-8 ans <p><u>Pour trouver des textes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Site Livres ouverts, MEES Site Le français au primaire, CSDM Site Cap sur la prévention, CSDM 	<ul style="list-style-type: none"> Sujet familier ; Contenu faisant référence à des concepts et à des repères culturels très connus ; Structure favorisant l'anticipation ; Présence de sous-titres, de titres et de paragraphes ; Illustrations correspondant aux textes et supportant la lecture ; Référents des pronoms personnels facilement identifiables ; Phrases comportant peu de subordonnées et des marqueurs de relation connus des élèves ; Expressions et mots majoritairement connus des élèves ; Mise en page aérée et écriture en gros caractères. Textes comportant 96 % et plus de mots reconnus par l'élève. Ils ne doivent pas présenter plus d'un mot difficile sur 20. <p><u>Pour trouver des textes à la pointure des élèves</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Site Livres ouverts, MEES <p>Se référer aux phases suivantes du <i>Continuum en lecture</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1^{re} année: phase 3, 3+ et 4 - 2^e année: phase 4 et 4+ <p><u>Autres suggestions :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Collections de livres gradués Par exemple : <i>Petits curieux</i>, <i>National geographic kids</i>, <i>Rat de bibliothèque</i>, <i>GB +</i>, <i>Alizée</i> Revue pour les jeunes: Par exemple: <i>Les explorateurs</i>, <i>Les débrouillards</i>, <i>J'aime lire</i>

¹¹ GIASSON, J. *La lecture apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin éditeur, 2011, p.169.

L'aspect du décodage n'apparaît plus dans les apprentissages à effectuer à la première année du 2^e cycle (3^e année), car il est considéré que l'élève devrait accéder au code écrit de façon autonome. Pour certains élèves, cet aspect est cependant toujours un défi.

Interventions

Pour ces élèves, nous suggérons fortement d'offrir une intervention intensive sur cet aspect, dès la rentrée scolaire, et de débiter la compensation avec la fonction d'aide de synthèse vocale (par exemple, avec le logiciel Word Q ou autre). Il est convenu que le recours à la synthèse vocale est une mesure adaptative possible jusqu'à la diplomation, sans impact sur la note de l'élève. Comme l'apprentissage de l'utilisation de la fonction d'aide de synthèse vocale peut prendre un certain temps, il est bien évidemment suggéré de poursuivre la lecture à l'élève par un intervenant ou par un pair.

Évaluation

C'est donc dire que pour un élève de portrait 3 (Faible décodeur / Faible compreneur de textes lus par lui-même et bon compreneur de textes lus par l'enseignant), le même barème de note qu'au 1^{er} cycle serait ici proposé, **soit la cote : C (65 % - 69 %) - élève à risque**. Nous ajustons cependant ce que le sens des termes « bon décodeur » et « bon compreneur » pour les élèves de 3^e année.

Un « bon décodeur » en 3^e année :

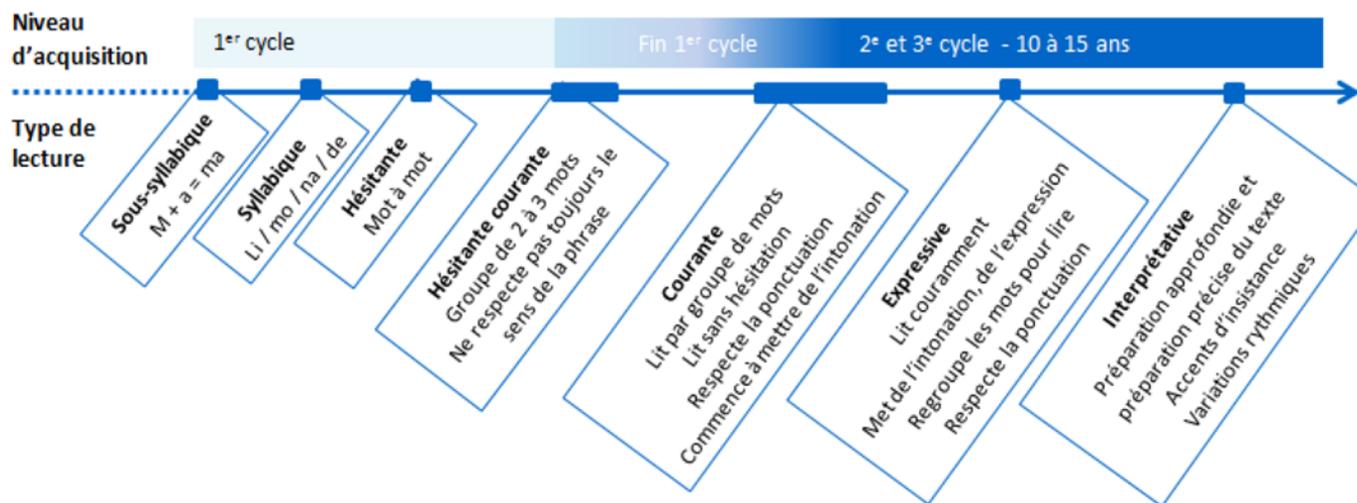
Au niveau de l'identification de mots

Les lecteurs moyens sont capables de lire la plupart des mots qu'ils connaissent à l'oral. Cependant, ils ont encore besoin de préciser leur habileté à lire des mots irréguliers (ex. chlorophylle et examen), de mémoriser des correspondances graphophonologiques pour des formes plus rares (ex. -gue, -ueil) et d'apprendre à se servir des préfixes et suffixes pour lire les mots polysyllabiques. (Giasson p. 198)

Au niveau de la fluidité

- En 2^e année, l'enfant passe à la lecture par groupe de 2 ou 3 mots. Même lorsque le lecteur débutant lit des textes à une vitesse raisonnable, sa lecture peut sembler peu naturelle. Vers la fin de la 2^e année, il commence à ajouter de l'intonation à sa lecture.
- En 3^e année, les élèves passent à la lecture courante.
- En 3^e année, on s'attend à ce que l'élève soit capable de faire une lecture expressive, mais on rencontre toute une gamme de performances. (Giasson p. 227)

Développement de la fluidité



Référence : [Giasson, Jocelyne](#), « La lecture, apprentissage et difficultés », Gaëtan Morin éditeur, 2011, p.227

Un « bon compreneur » en 3^e année :

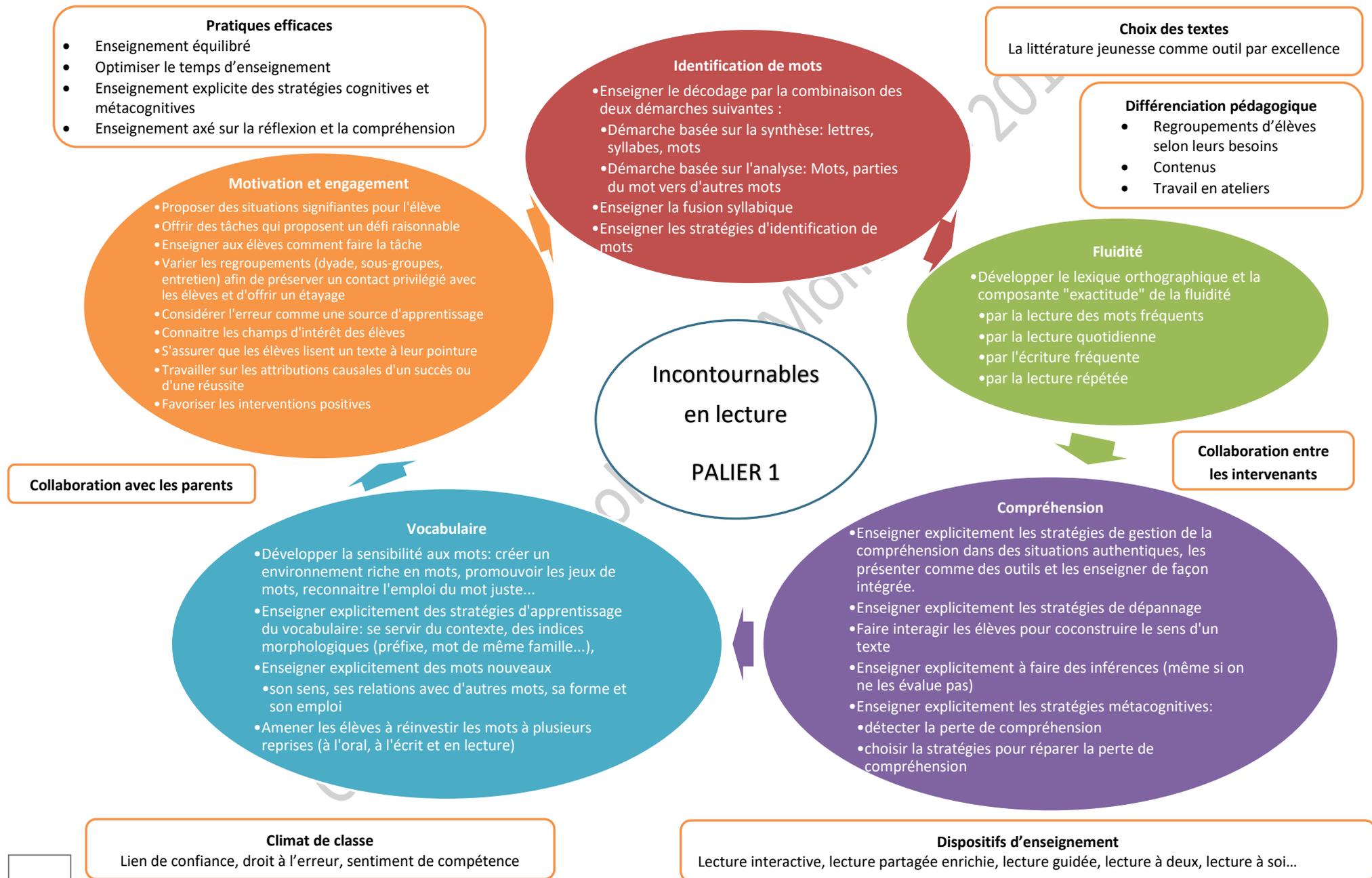
Au niveau de la compréhension

Un « bon compreneur », en plus de l'aspect du repérage d'informations explicites, débute à extraire certaines informations implicites. De plus, les réponses attendues aux aspects de réaction et d'appréciation sont plus élaborées (voir la *Progression des apprentissages au primaire, français, langue d'enseignement* pour plus de détails).

Les types de lecture orale

Lecture hésitante	L'élève lit mot après mot ; sa parole accompagne exactement le mouvement de ses yeux.
Lecture hésitante courante	L'élève lit par groupe de mots, mais ceux-ci ne respectent pas toujours le sens de la phrase.
Lecture courante	L'élève lit sans hésitation par groupe de mots et s'arrête aux signes de ponctuation. On trouve une émission intonative de base dans la lecture courante, mais celle-ci reste assez monocorde.
Lecture expressive	L'élève lit couramment en mettant le ton, de telle sorte que sa lecture ressemble au langage oral. Il regroupe les mots en unités syntaxiques, fait un usage rapide de la ponctuation, choisit les moments de pause et à la bonne intonation. Ses yeux ont de l'avance sur ce qu'il lit. La lecture expressive se distingue cependant de la véritable lecture interprétative.

Commission scolaire de Montréal - 2019



Pour les élèves de portrait 3

Faible décodeur/Faible compreneur de textes lus par lui-même et bon compreneur de textes lus par l'enseignant

Pour les élèves de portrait 5

Faible décodeur/Faible compreneur de textes lus par lui-même et faible compreneur de textes lus par l'enseignant

Identification de mots

Importance de varier les approches et s'assurer de couvrir tous les éléments du décodage (voir palier 1)

Exemples de dispositif et d'outils pour bonifier les pratiques de palier 1

- Utilisation de la littérature jeunesse (en ciblant l'identification de mots)
- Lectures partagées enrichies (en axant sur l'identification de mots)
- Matériel/programmes (l'important est d'utiliser le même matériel que ce qui est utilisé par le reste de la classe). Exemple : *Raconte-moi les sons*, *Tableau des sons* (Louise Guertin), *Apprendre à lire à deux*, *Madame Mo*
- Cartes éclair ou diaporama PowerPoint (minuté)
- Roue des sons
- Bingo des sons
- Soutien visuel
- Imprégnation syllabique (séparer les mots en syllabes orales)
- Stratégies de segmentation de mots

Motivation et engagement

Pour tous les portraits

Mettre en application les principes proposés en palier 1

Fluidité

Utiliser les dispositifs proposés en palier 1

Pour les élèves de portrait 3 et 5
À travailler en palier 2 seulement à partir de la fin de la 2e année

**Palier 2
Intervention supplémentaire**

- Sous-groupes de besoins selon les vulnérabilités observées.
- 3 à 5 élèves par besoins homogènes ou hétérogènes (selon le thème d'intervention ciblé)
- 3 fois par semaine sur la même cible d'intervention pour une période de 8 à 12 semaines pour un total de 12 à 20 heures d'intervention (périodes de travail d'environ 30 minutes)
- Préférentiellement vécu au sein de la classe (et/ou lors des périodes de récupération) par l'enseignant ou en partenariat entre l'enseignant et l'enseignant-ressource et/ou l'orthopédagogue. En lien avec les activités effectuées par le reste du groupe (mais toujours avec un regard précis sur le thème d'intervention), afin d'éviter un retard sur ce qui est vécu par le reste du groupe et pour favoriser le transfert des apprentissages.

Vocabulaire

Importance de varier les approches et s'assurer de cibler à nouveau l'enseignement des stratégies de palier 1

Exemples de dispositifs et d'outils pour bonifier les pratiques de palier 1

- Matériel/programmes (l'important est d'utiliser le même matériel que ce qui est utilisé par le reste de la classe). Exemple : *Apprendre à comprendre*
- Utilisation de la littérature jeunesse (en ciblant le vocabulaire)
- Lectures interactives, lectures partagées enrichies (en axant sur le vocabulaire)
- Enseignement réciproque
- Ateliers de lecture

Exemples de pratiques à favoriser

- Illustrer le vocabulaire
- Laisser des choix de réponses
- Laisser un temps de traitement de l'information avant de répéter le vocabulaire (et répéter 3 fois de la même façon si nécessaire avant de reformuler)

Compréhension

Importance de varier les approches et s'assurer de cibler à nouveau l'enseignement des stratégies de palier 1

Exemples de dispositifs et d'outils pour bonifier les pratiques de palier 1

- Matériel/programmes (l'important est d'utiliser le même matériel que ce qui est utilisé par le reste de la classe). Exemple : *Apprendre à comprendre*
- Utilisation de la littérature jeunesse (en ciblant la compréhension)
- Lectures interactives, lectures partagées enrichies (en axant sur la compréhension)
- Enseignement réciproque
- Ateliers de lecture
- Organismes graphiques
- Carte du personnage

Pour les élèves de portrait 3

Faible décodeur/Faible compreneur de textes lus par lui-même et bon compreneur de textes lus par l'enseignant

Pour les élèves de portrait 5

Faible décodeur/Faible compreneur de textes lus par lui-même et faible compreneur de textes lus par l'enseignant

Exemples de pratiques à favoriser

- Aider l'élève à se représenter mentalement le texte
- Enseigner explicitement les stratégies de compréhension
- Susciter des discussions autour du personnage et de l'intrigue
- Susciter des discussions autour des informations apprises (SVA)
- Laisser des choix de réponses
- Laisser un temps de traitement de l'information avant de répéter les questions (et répéter 3 fois de la même façon si nécessaire)

Identification de mots

Importance de varier les approches et s'assurer de couvrir tous les éléments du décodage (voir palier 1)

Exemples de dispositif et d'outils pour bonifier les pratiques de palier 1

- Utilisation de la littérature jeunesse (en ciblant l'identification de mots)
- Lectures partagées enrichies (en axant sur l'identification de mots)
- Matériel/programmes de rééducation
- Cartes éclair ou diaporama PowerPoint (minuté)
- Roue des sons
- Bingo des sons
- Soutien visuel
- Imprégnation syllabique (séparer les mots en syllabes orales)
- Logiciels Exemple : *Bloups*, application *Madame Mo*
- Stratégies de segmentation de mots

Pour les élèves de portrait 3

Faible décodeur/Faible compreneur de textes lus par lui-même et bon compreneur de textes lus par l'enseignant

Pour les élèves de portrait 5

Faible décodeur/Faible compreneur de textes lus par lui-même et faible compreneur de textes lus par l'enseignant

Motivation et engagement

Mettre en application les principes proposés en palier 1

Vocabulaire

Le vocabulaire est à travailler en paliers 1 et 2 seulement

Palier 3 Intervention supplémentaire

- Sous-groupes de besoins selon les vulnérabilités observées, suite à l'intervention de palier 2
- 1 à 3 élèves par besoins homogènes
- 5 fois par semaine sur la même cible d'intervention pour une période de 8 à 12 semaines pour un total de 12 à 20 heures d'intervention (périodes de travail d'environ 30 minutes)
- Vécu hors classe par l'orthopédagogue ou en partenariat entre l'orthopédagogue et l'orthophoniste, préférablement lors de périodes pédagogiquement moins riches en classe (Ex : entrée des élèves, retour de la récréation...)
- Afin de favoriser le transfert des apprentissages, il est favorable que l'intervenant prévoie des moments en classe pour aider l'élève à faire les liens.

Fluidité

Utiliser les dispositifs proposés en palier 1

Compréhension

Importance de varier les approches et s'assurer de cibler à nouveau l'enseignement des stratégies de palier 1

Exemples de dispositifs et d'outils pour bonifier les pratiques de palier 1

- Matériel/programmes de rééducation
- Utilisation de la littérature jeunesse (en ciblant la compréhension)
- Lectures interactives, lectures partagées enrichies (en axant sur la compréhension)
- Enseignement réciproque (dans ce cas, sous-groupe plus hétérogène)
- Ateliers de lecture
- Organismes

Exemples de pratiques à favoriser

- Illustrer le vocabulaire
- Aider l'élève à se représenter mentalement le texte
- Enseigner explicitement les stratégies de compréhension
- Susciter des discussions autour du personnage et de l'intrigue
- Susciter des discussions autour des informations apprises (SVA)
- Laisser des choix de réponses
- Laisser un temps de traitement de l'information avant de répéter les questions (et répéter 3 fois de la même façon si nécessaire avant de reformuler)

Pour les élèves de portrait 4

Bon décodeur/Faible compreneur de textes lus par lui-même et faible compreneur de textes lus par l'enseignant

« Des principes essentiels sont à prendre en compte pour la construction d'une progression dans l'apprentissage des correspondances :

- **Privilégier la régularité des relations phonèmes-graphèmes et graphèmes-phonèmes** : les correspondances les plus régulières doivent être apprises en premier.
Par exemple, le phonème [v] s'écrit avant tout avec le graphème composé de la lettre V. Et en lecture, la lettre V se prononce presque toujours [v] tandis que la lettre G se prononce tantôt [j], tantôt [g]. La lettre V sera donc introduite avant la lettre G.
- **Tenir compte de la fréquence d'usage des graphèmes et des phonèmes** : les graphèmes les plus fréquents, ceux qui permettent de lire le plus grand nombre de mots, seront introduits en premier².
- **Tenir compte de la plus ou moins grande facilité de prononciation des consonnes isolées** : en début d'apprentissage, **introduire les consonnes** dont on peut faire durer la prononciation pour rendre sensible le phonème à l'écoute comme f ou r, les fricatives). En effet, il est relativement facile d'expliquer à un enfant que f suivie de a se lit /fa/ : en articulant très lentement on entend littéralement le son 'fff' suivi du 'a'. On évitera à l'inverse de commencer par les occlusives : 'p', 'b', 't', 'd', 'k', 'g' qui ne peuvent pas se prolonger.
- **Tenir compte de la difficulté que présente l'étude de certains phonèmes** qui peuvent correspondre à des graphèmes différents : le phonème [s] correspond aux graphèmes s/c/ç/ss/sc/t.
- **Tenir compte, également, de la complexité de la structure syllabique** : au cours de l'apprentissage de la lecture, on travaillera d'abord les structures consonnes-voyelles (CV) et voyelles- consonnes (VC) qui sont les plus simples. Les structures consonnes-voyelles-consonnes (CVC) viendront ensuite. Puis celles qui comprennent des blocs de consonnes (CCV).
- À l'inverse, **ne pas retarder l'apprentissage des graphèmes composés de plusieurs lettres les plus fréquents** : certains phonèmes s'écrivent à l'aide de graphèmes dits complexes car ils sont composés de plusieurs lettres (*an, ou, au, eau, ch, qu* ...). Il en existe de très fréquents qui doivent être introduits relativement tôt dans la progression, en particulier ceux qui ne correspondent qu'à un seul phonème (ou, ch, an, on, un, ...). Il s'agit aussi d'éviter, en les faisant apprendre tôt dans l'année, que les élèves intériorisent l'idée qu'un « son » = une seule lettre. »

Extrait de *L'apprentissage des correspondances graphèmes <=> phonèmes (2). Guide pour construire ou choisir une progression.*
Eduscol. education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale - Octobre 2017, p. 2
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/39/5/RA16_C2_FRA_Apprentissage_correspondances_843395.pdf

- Autre référence pour des pistes et une proposition de progression pédagogique des correspondances :
JACOB, Odile. *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*, 2011.
http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/Principes_apprentissage_lecture.pdf

LISTE DE GIASSON

Liste de mots fréquents de la langue française			
à, au, aux	en	où	soi
aller *	et	par	son, sa, ses
autre	être *	pas	sur
avec	faire *	plus	t', te, tu, toi
avoir *	il, ils	pour	ton, ta, tes
bien	j', je, m', me, moi	pouvoir *	tout, tous
c', ce, cet, cette, ces	jour	prendre *	un, une, uns, unes
comme	l', le, la, les	qu', que	venir *
d', de, du, des	leur, leurs	qui	voir *
dans	lui	s', se	votre, vos
dire *	mais	sans	vouloir *
donner *	mon, ma, mes	savoir *	vous
elle, elles	n', ne	si	y
* Y compris toutes les formes conjuguées du verbe. Source : Giasson, Jocelyne. (2003). <i>La lecture : de la théorie à la pratique</i> , 2 ^e édition. Boucherville : Gaétan Morin Éditeur, p. 172.			

LISTE DES 45 MOTS LES PLUS FRÉQUENTS EN FRANÇAIS, PAR ORDRE DÉCROISSANT DE FRÉQUENCE DANS LA LANGUE FRANÇAISE (J. Giasson)

1. le	13. je	25. pour	37. nous
2. la	14. son	26. pas	38. comme
3. les	15. que	27. vous	39. mais
4. de	16. se	28. par	40. pouvoir*
5. un	17. qui	29. sur	41. avec
6. une	18. ce	30. faire*	42. tout
7. être	19. dans	31. plus	43. y
8. et	20. en	32. dire	44. aller*
9. à	21. du	33. me	45. voir*
10. il	22. elle	34. on	
11. avoir*	23. au	35. mon	
12. ne	24. des	36. lui	
*Toutes les formes conjuguées du verbe			

Commission scolaire de Montréal - 2019