

Compréhension de Lecture et Inférences au Primaire



Matériel pédagogique pour soutenir le
langage réceptif des élèves lors des activités de lecture

LE JEU DE CARTES PRATIQUES: Les Comportements Facilitateurs



Isabelle Touchette, Amélie Carrier & Marie-Catherine St-Pierre

Pour toute information et pour découvrir nos publications en libre accès,
consultez notre site web :
<http://lel.crires.ulaval.ca>

Illustration source utilisée selon les termes de la licence CC BY-SA 2.0 :



Certains droits réservés par 350, org

Conception graphique et mise en page : Édith Julien

ISBN : 978-2-921559-37-9

Ce matériel pédagogique a été réalisé sous la direction de Marie-Catherine St-Pierre, Ph.D., avec la collaboration de Chantal Desmarais, Ph.D.

Pour citer cet ouvrage :

Touchette, I, Carrier, E, & St-Pierre, M-C (2020). *Boîte à outils CLIP : le jeu de cartes pratiques- les comportements facilitateurs*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : http://lel.crires.ulaval.ca/public/Touchette_Carrier_St-Pierre_2020.pdf

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES),
Québec : mars 2020



Cette création est mise à disposition selon les termes de la
Licence Creative Commons Attribution – Pas d'Utilisation
Commerciale – Pas de Modification 4.0 International.



AVANT-PROPOS

Lire permet d'accéder à une diversité d'univers. Qu'ils soient littéraires ou documentaires. Lire permet d'apprendre. Des connaissances de nature scolaire tout comme d'autres sur le monde qui nous entoure.

Mais lire, d'abord et en bout de piste, c'est comprendre. Comprendre le sens du message que véhicule le texte écrit.

La compréhension en lecture repose sur des habiletés langagières et cognitives qui sont d'abord construites à l'oral. La réussite d'un élève dans une activité en compréhension en lecture repose sur l'ampleur de son vocabulaire, son aisance avec les phrases complexes (morphosyntaxe) et sa capacité à déduire de l'information nouvelle (faire des inférences). La capacité à faire des inférences, soit à « lire entre les lignes », mène l'élève à comprendre l'information qui est implicite. Cette capacité est à la base de la réussite de nombre d'objectifs d'apprentissages dans la scolarisation primaire, tels que faire des liens entre des informations contenues dans le texte ou déduire une information nouvelle, sous-entendue ou implicite.

Dans le développement de la compétence à lire, le 2^e cycle du primaire est une étape charnière du parcours d'un élève. La direction du lien entre la compréhension de lecture et les apprentissages y est à ce moment inversé, car les élèves ne doivent plus apprendre à lire, mais plutôt lire pour apprendre. À cet effet, les études longitudinales mettent en relief depuis plus de vingt-cinq ans que les performances en lecture des enfants obtenues en début et milieu primaire en lecture sont prédictives de celles qu'ils obtiendront au cours de leur cheminement scolaire, et ce, jusqu'au secondaire.

La recherche actuelle confirme que les pratiques pédagogiques en lecture orientées vers les habiletés langagières ont des impacts fort positifs sur les apprentissages des élèves lorsque l'enseignant.e possède les connaissances nécessaires à leur réalisation. Les comportements adoptés peuvent enrichir considérablement les interactions avec les élèves en termes de soutien aux apprentissages.

Il existe actuellement très peu de matériel offrant des pistes d'actions tangibles en soutien aux apprentissages qui ciblent les habiletés langagières.

La trousse que nous proposons comporte trois avantages majeurs :

- 1) Elle est fondée sur les données de la recherche.
- 2) Elle a été développée dans une démarche de co-construction avec des enseignantes de différents cycles du primaire afin qu'elle puisse répondre aux besoins de l'enseignement en classe et nourrir les pratiques mises en place.
- 3) Elle a été revue par des enseignantes et conseillères pédagogiques extérieures au processus de création pour en assurer la clarté et le caractère clé en main.

Ont participé, de près ou de plus loin, à la réalisation du matériel :

Amélie Desmeules, étudiante au doctorat en psychopédagogie et chargée d'enseignement en formation pratique (Université Laval). Coordinatrice de la communauté de pratique ECRIT lors de la recherche-action ECRIT, elle a piloté l'élaboration du napperon de planification du matériel CLIP en collaboration avec les enseignantes participant au projet de recherche et l'a conceptualisé.

Chantal Desmarais, professeure en orthophonie (Université Laval), chercheuse régulière au CIRRI, chercheuse associée au CRIRES et membre du réseau PÉRISCOPE. Co-chercheuse de la recherche-action ECRIT, elle a activement pris part aux discussions et aux multiples relectures et révisions du guide accompagnateur et des jeux de cartes pratiques du matériel CLIP.

Cathy Ainsley, enseignante, CS des Appalaches

Manon Bruneau, enseignante, CS des Laurentides

Lise Cayouette, enseignante, CS René-Levesque

Karine Godin-Tremblay, enseignante, CS des rives du Saguenay

Brigitte Léonard, enseignante, CS des Laurentides

Julie Turcotte, enseignante, CS des rives du Saguenay

La réalisation de ce matériel a été possible grâce au soutien financier des Fonds de recherche du Québec – société et culture par le biais d'une recherche-action subventionnée (St-Pierre, Desmarais, Hamel, Laferrière, & St-Pierre, FRQ-SC 2014-2018)



PRÉSENTATION

La boîte à outils CLIP a été élaborée de façon à reposer sur les connaissances scientifiques les plus récentes. Elle a pour objectif de favoriser la mise en place de pratiques pédagogiques reconnues comme optimales par la recherche. Elle a été réfléchie pour soutenir les intervenantes et les intervenants du milieu scolaire dans l'intégration de ces pratiques à leurs actions quotidiennes auprès des élèves.

LA BOÎTE À OUTILS SE DÉCLINE EN TROIS OUTILS :



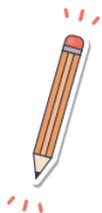
Le jeu de cartes Pratiques

Divisé en deux sections - l'une sur les inférences et l'autre sur les comportements facilitateurs pour aider la compréhension de lecture - il permet un accès rapide aux notions théoriques abordées et à des exemples concrets.



Le guide d'Accompagnement

Il met en contexte la compréhension de lecture et permet d'approfondir les notions d'inférences et de comportements facilitateurs.



Le napperon de Planification

Proposé afin de faciliter la planification des activités de lecture, il permet à l'enseignante et à l'enseignant de décrire la situation d'apprentissage tout comme de sélectionner les comportements facilitateurs à mettre en place auprès des élèves et les types d'inférences à travailler par le biais du texte choisi.

Dans le jeu de cartes *Pratiques*, chaque section et sous-section (comportements facilitateurs; types d'inférences) est rapidement repérable par une couleur qui lui est propre.

ORGANISATION

UN PRÉALABLE :

La gestion optimale de la classe pour faciliter l'actualisation des comportements facilitateurs

LES COMPORTEMENTS FACILITATEURS

1. LES DEMANDES

- 1.1 Poser des questions ouvertes
- 1.2 Amener l'élève à verbaliser sa pensée

2. LA STIMULATION LANGAGIÈRE

- 2.1 Recourir à l'étayage en tenant compte de la zone proximale de développement
- 2.2 Complexifier ses propres énoncés
- 2.3 Décrire ses actions ou son processus de pensée à voix haute

3. LA MÉTACOGNITION

- 3.1 Encourager l'utilisation de stratégies métacognitives

4. L'INTÉGRATION

- 4.1 Établir des liens entre les concepts
- 4.2 Encourager la création et l'expérimentation
- 4.3 Mettre en relation les connaissances avec des situations de la vie quotidienne

LÉGENDE



: Ce que c'est



: À quoi ça sert



: Liens avec l'enseignement



: Exemples



UN PRÉALABLE :

La gestion optimale de la classe pour faciliter l'actualisation des comportements facilitateurs

La gestion optimale de la classe est préalable à toute activité de classe. Elle se concrétise par différentes stratégies encourageant les interventions pertinentes de la part des élèves. L'enseignante ou l'enseignant peut, par exemple, donner une réponse courte pour appuyer les propos de l'élève, confirmer qu'il a compris en reformulant minimalement la réponse de l'élève, prendre son tour de parole en répétant les propos de l'élève, encourager l'élève à participer et à tenter une réponse ou encore solliciter la participation de l'ensemble du groupe.



Les comportements visant une gestion optimale de la classe ont comme objectifs d'assurer le bon déroulement de l'activité et de maintenir l'attention et la participation de l'élève.



Pour ce faire, il est possible d'encourager les interventions pertinentes de l'élève de différentes façons. Pour plus de détails à ce sujet, consultez la section dédiée à la gestion de la classe dans le guide accompagnateur de la boîte à outils CLIP.

COMPORTEMENTS FACILITATEURS



Les comportements facilitateurs soutiennent un apprentissage optimal chez l'élève durant les activités réalisées en classe. Ceux-ci concernent les demandes faites à l'élève, la stimulation langagière, la métacognition et les activités d'intégration. Dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, ces comportements favorisent, entre autres, le développement du vocabulaire et la capacité à générer des inférences. Ces comportements facilitateurs s'insèrent dans différents contextes liés à l'enseignement et à la gestion de la classe.



1.

Les demandes

La stimulation
langagière

La métacognition

L'intégration



Les demandes sont des productions verbales adressées à l'élève qui exigent une réponse de sa part.





Les demandes permettent de susciter la génération d'inférences chez l'élève ou encore la réflexion sur le vocabulaire utilisé. Les questions posées permettent à la fois de solliciter son attention et sa participation.



Les demandes verbales peuvent être produites dans l'ensemble des activités d'apprentissage réalisées en classe.





1.1 POSER DES QUESTIONS

Les questions ouvertes sont des questions à développement, des questions qui ne se répondent pas par « oui » ou par « non ». Les questions qui se répondent uniquement par « oui » ou par « non » sont des questions fermées.



Les questions ouvertes sont à privilégier, car elles amènent davantage l'élève à réfléchir que les questions fermées. La réflexion sur la signification d'un mot nouveau amène l'élève à développer des stratégies pour trouver la signification des mots inconnus lorsqu'il en rencontre. Dans le même ordre d'idées, une réflexion sur les éléments présents dans le texte et l'établissement de liens avec sa connaissance du monde (par exemple, prédire la suite des événements d'un récit) amène l'élève à s'engager dans un processus inférentiel, c'est-à-dire à générer des inférences.



Les questions ouvertes peuvent être utilisées dans un vaste éventail d'activités d'apprentissage réalisées en classe.

Développement du vocabulaire :



Des questions telles que « Qu'est-ce que ce mot veut dire? » peuvent amener une réflexion chez l'élève, qui peut se servir des informations contenues dans le texte et de ses connaissances antérieures pour tenter de dégager le sens de ce mot nouveau.

Génération d'une inférence :



Vous pouvez poser des questions telles que « Qu'est-ce qui va arriver? » pour susciter une réflexion sur la structure de récit.



1.2 AMENER L'ÉLÈVE À VERBALISER SA PENSÉE

Encourager l'élève à décrire ses processus de pensée dans une activité d'apprentissage lui permet de prendre conscience de sa façon de réfléchir pour la réaliser. Cette sensibilisation à ses processus de pensée l'aidera du même coup à les utiliser, à les améliorer et à les appliquer à de nouveaux contextes.



Les opportunités pour optimiser l'apprentissage surviennent lorsque l'élève exprime les raisons derrière ses actions et ses réflexions.



Il importe de donner le temps à l'élève d'expliquer la réflexion qui sous-tend sa réponse, de l'encourager à enrichir sa réponse et de faire un suivi avec des questions telles que « Comment as-tu su cela? » ou « Comment l'as-tu compris ? ».



Développement du vocabulaire :

- Vous : *Comment as-tu compris ce que voulait dire fleuriste?*
- Élève : *Ça ressemble au mot fleur.*



Génération d'une inférence :

- Vous : *Comment as-tu su que le personnage se trouvait au cinéma?*
- Élève : *Le personnage s'est acheté du pop-corn, puis s'est assis dans la dernière rangée d'une grande salle plongée dans le noir.*

La stimulation langagière

La métacognition

Les demandes

L'intégration



Les comportements de stimulation langagière regroupent toutes les interventions faites à l'oral auprès du groupe ou d'un élève en particulier et qui ne demandent pas obligatoirement une réponse.



Les comportements de stimulation langagière visent à élaborer ou à approfondir le réseau de connaissances de l'élève à propos d'un objet, d'une situation ou d'un phénomène par le biais de l'analyse et du raisonnement.



Lorsque l'élève manipule un concept, il enrichit la représentation qu'il s'en fait. La stimulation de la pensée analytique de l'élève lui permet de manipuler un concept et d'en enrichir sa représentation mentale. Elle favorise ainsi son intérêt pour l'exploration tout en soutenant son habileté à appliquer ses connaissances au monde réel.





2.1 RECOURIR À L'ÉTAYAGE EN TENANT COMPTE DE LA ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT

La reformulation des propos de l'élève offre à ce dernier un modèle plus complexe sur le plan langagier. Il est possible, par exemple, d'utiliser des synonymes pour éviter la répétition d'un mot, employer des termes plus précis et les expliquer, ajouter des marqueurs de relation pour complexifier la syntaxe, etc. L'étayage doit tenir compte de la zone proximale de développement (ZPD) de l'élève. La ZPD englobe les tâches que l'élève ne peut effectuer seul, mais qu'il réussit avec l'aide de l'adulte. La complexification du discours dans la reformulation des propos doit donc être un peu plus élaborée que ce dont l'élève est capable d'exprimer par lui-même.





L'utilisation de la reformulation et de l'élaboration vise à offrir à l'élève un modèle langagier légèrement plus complexe que le sien, tout en lui étant accessible et compréhensible.



Vous pouvez utiliser la reformulation et l'élaboration dans l'ensemble des activités d'apprentissage réalisées en classe. Par exemple, pour faciliter l'apprentissage d'un nouveau mot chez l'élève, vous reliez le nouveau terme à des concepts connus de l'élève et en parlez avec des mots simples. Dans le même ordre d'idées, pour favoriser l'utilisation et la compréhension de phrases plus complexes, vous pouvez reprendre les phrases de l'élève en utilisant une syntaxe plus recherchée.

Développement du vocabulaire

Reformulation

- Élève : *La fête que j'aime le plus, c'est l'Halloween, parce que c'est le fun.*
- Vous : *L'Halloween est ta fête préférée parce que tu trouves cela plaisant, amusant.*



Élaboration

- Élève : *Un foulard, on met ça quand il fait froid.*
- Vous : *C'est vrai, un foulard est un vêtement qui nous protège du froid, comme une tuque et des mitaines. On le porte généralement lorsqu'il fait froid, l'automne, l'hiver et le printemps. On peut aussi appeler ça une écharpe.*



Élaboration d'une inférence



Florence et Jacob s'amusaient dans la glissade. C'était de loin leur jeu préféré. Après quelques descentes, ils coururent vers la marelle, afin de jouer une partie avant que la cloche ne sonne.

- Vous : *Où se trouvent les enfants?*
- Élève : *Florence et Jacob se trouvent à l'école, parce que dans le texte, il y a une cloche qui sonne.*
- Vous : *En effet, Florence et Jacob se trouvent à l'école, plus précisément dans la cour de l'école. La glissade et la marelle sont des jeux que l'on joue à l'extérieur. La cloche qui sonne suggère que les enfants sont probablement en récréation.*



Jacques se dirigeait vers le marché, emmitoufflé dans son manteau le plus chaud. Autour de lui, les arbres ressemblaient à des fantômes tant leur manteau blanc était épais. Émerveillé par la beauté du paysage, il poursuivit sa route vers une boutique-cadeau; il ne restait que quelques heures pour trouver un présent avant le réveillon.

- Vous : *Quand se déroule l'histoire?*
- Élève : *L'histoire se passe en hiver parce que Jacques porte son manteau le plus chaud.*
- Vous : *C'est vrai. Quels autres indices nous indiquent que c'est l'hiver?*
- Élève : *Les arbres sont blancs.*
- Vous : *Quand les arbres sont blancs, cela veut dire qu'ils sont recouverts de neige.*





2.2 COMPLEXIFIER SES ÉNONCÉS

L'utilisation d'un langage plus élaboré par l'adulte sur les plans de la syntaxe et du vocabulaire expose l'élève à un niveau de langage plus complexe que celui qu'il emploie d'emblée.



La complexification de vos propres énoncés favorise le développement d'un langage plus riche chez l'élève, autant en compréhension qu'en production.



La complexification des énoncés peut, entre autres, être réalisée par l'utilisation de mots de vocabulaire nouveaux ou plus précis et par la diversification de structures syntaxiques et l'allongement des phrases. Les activités de routine (exemple : calendrier) et de lecture sont des occasions idéales pour complexifier ses énoncés, puisqu'elles sont familières pour l'élève, ce qui permet de soutenir sa compréhension. Lors de l'enseignement d'une nouvelle notion, il est toutefois recommandé d'utiliser des formulations et un vocabulaire familiers, afin d'assurer la bonne compréhension de l'élève et d'éviter les ambiguïtés.

Développement du vocabulaire :



En présentant un livre choisi pour la période de lecture, vous pouvez prendre soin d'utiliser un vocabulaire et une formulation plus complexes qu'à l'habitude :

- Vous : *Je vais vous lire l'histoire de Jacinthe, une fillette qui souhaitait de tout cœur offrir un présent à ses consœurs de classe à l'occasion de Noël.*

Génération d'une inférence :



Vous pouvez utiliser une anaphore (pronom, mot ou groupe de mots) afin d'amener l'élève à produire une inférence anaphorique.

- Vous : *Mon chien s'appelle Banjo. Mon chien adore aller au parc. Pour éviter de répéter « mon chien », je pourrais aussi dire : Mon chien s'appelle Banjo. Il adore aller au parc.*





2.3 DÉCRIRE SES ACTIONS OU SON PROCESSUS DE PENSÉE À VOIX HAUTE

Décrire ce qu'on est en train de faire, ou ce que l'élève est en train de faire, aide ce dernier à lier le langage aux actions. Cette description peut porter sur différentes tâches motrices ou cognitives nécessaires à la réalisation d'une activité en classe, comme découper du carton pour un bricolage ou résoudre une devinette.





La description des actions ou du processus de pensée à voix haute stimule d'une part le vocabulaire de l'élève et d'autre part la gestion de ses apprentissages par le langage.



Pour exposer l'élève à du vocabulaire nouveau et à des réflexions plus approfondies, vous pouvez partager vos réflexions à voix haute dans des tâches simples que vous réalisez en présence des élèves.

Développement du vocabulaire :



- Vous : *Je vais vous distribuer la feuille d'exercices. Je circule dans la classe et chacun de vous en recevra une. Distribuer, cela veut donc dire que je vais en donner une à chaque élève.*

Génération d'une inférence :



Thierry étendit d'abord son sac fourre-tout sous un parasol, un peu à l'écart de la foule. Il prit soin de s'enduire de crème solaire avant d'aller sauter dans les vagues. Lorsque l'eau commença à lui paraître froide, il en sortit, étendit sa serviette et se plongea dans la lecture d'un bon livre, les pieds confortablement étendus sur le sable.

- Vous : *Je pense que Thierry est à la plage. En effet, le texte fait mention d'un parasol, de baignade et de sable. Ce sont tous des éléments que l'on retrouve à la plage.*



La métacognition

La stimulation
langagière

L'intégration

Les demandes

3



La métacognition est une réflexion volontaire amenant une personne à prendre conscience de ses pensées et de ses stratégies dans une activité qui est exigeante sur le plan de la cognition.





La lecture requiert bien plus d'habiletés que celle de simplement décoder les mots écrits. Un bon lecteur ou une bonne lectrice sait les raisons de sa lecture. Il ou elle est en mesure de reconnaître si son but de lecture est atteint et de mettre en place les stratégies nécessaires pour remédier aux difficultés rencontrées.



L'élève détenant de bonnes habiletés métacognitives est en mesure de sélectionner une stratégie adéquate afin de réduire ou pallier ses incompréhensions.





3.1 ENCOURAGER L'UTILISATION DE STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES

L'enseignement de stratégies métacognitives utiles à la compréhension de lecture offre à l'élève des outils qui lui permettront de développer son autonomie et son efficacité lorsqu'il aura à lire seul des textes écrits. Voici quelques exemples de stratégies métacognitives favorisant la compréhension de lecture : se questionner sur son but de lecture, évaluer si le but de lecture est atteint, prendre conscience de ce qu'on a compris ou non au fur et à mesure de la lecture, se questionner sur la meilleure stratégie à adopter pour résoudre une incompréhension...



L'utilisation de stratégies métacognitives est essentielle pour permettre à l'élève de prendre lui-même en charge sa compréhension du texte qu'il est en train de lire.



Selon le niveau scolaire, vous pouvez d'abord présenter explicitement les stratégies métacognitives utiles à la compréhension de lecture. Une fois les stratégies métacognitives connues de l'élève, vous pouvez rappeler leur existence en offrant un modèle ou en questionnant les élèves sur leur utilisation de stratégies métacognitives, par exemple. Il peut aussi être porteur de sens pour l'élève d'expliquer et d'illustrer concrètement l'utilité des stratégies métacognitives pour bien comprendre le texte.

Développement du vocabulaire :



Lorsque l'élève lit un mot dont il ne connaît pas le sens dans le texte, vous pouvez l'accompagner dans sa recherche de solutions afin de comprendre le sens du mot. Par exemple, si l'élève tente de se servir du contexte pour déduire le sens d'un mot qui lui est inconnu dans un texte, vous pouvez lui demander d'expliquer comment il a appliqué sa stratégie (par exemple, lire avant/après pour trouver des indices de sens), confirmer s'il a utilisé adéquatement sa stratégie, lui demander de vérifier le sens ainsi trouvé en relisant sa phrase et enfin, valider avec lui si la stratégie qu'il a utilisée a bien fonctionné. Vous pouvez aussi demander à l'élève s'il aurait pu utiliser une autre stratégie (par exemple, la morphologie du mot, si cela s'applique).

Génération d'une inférence :



Lors d'une activité de lecture en groupe, vous pouvez inviter les élèves à expliquer leurs stratégies pour faire une inférence anaphorique juste. Par exemple, vous pourriez demander aux élèves quelle(s) stratégie(s) ils pourraient utiliser pour trouver le référent d'un pronom utilisé dans une phrase donnée (exemple : Que pouvez-vous faire pour trouver ce que le pronom « il » remplace dans la phrase ... ? ». Selon les stratégies énoncées, vous pourrez demander aux élèves de les appliquer puis de valider leur réponse. Enfin, vous pourrez leur demander d'identifier les stratégies qui ont été efficaces pour trouver ce que remplaçait le pronom (exemple : poser une question à partir du verbe « Qui a (verbe)... »; aller lire avant (parfois après) pour trouver la réponse; vérifier par le genre et par le sens).



L'intégration

La métacognition

Les demandes

La stimulation
langagière

4.



La consolidation des acquis se fait lorsque l'élève met ses nouvelles connaissances en lien avec son quotidien et ses connaissances antérieures et qu'il devient habile à les utiliser dans différents contextes. La pratique de nouvelles habiletés dans une variété de situations permet l'intégration.





L'intégration vise à généraliser les connaissances acquises dans un certain contexte à de nouvelles situations. L'élève qui généralise ses nouvelles connaissances est en mesure de les appliquer dans diverses situations de la vie de tous les jours.



L'intégration peut être réalisée dans le cadre des différents contextes et activités de la classe.





4.1 ÉTABLIR DES LIENS ENTRE LES CONCEPTS

L'établissement de liens entre les concepts peut se faire en intégrant des concepts abordés antérieurement dans de nouvelles activités d'apprentissage. Pour ce faire, il importe de choisir des activités ciblant des concepts similaires et de faire des liens clairs entre ceux-ci.



La mise en relation des concepts est essentielle pour permettre à l'élève de comprendre comment les concepts sont imbriqués et pour rendre leurs liens plus explicites.



Vous pouvez faire des liens entre les concepts dans l'ensemble des activités d'apprentissage réalisées en classe.

Développement du vocabulaire :



Vous pouvez souligner le lien entre le mot « pomme », abordé dans une lecture antérieure, et le mot « verger », abordé dans une nouvelle lecture.

Génération d'une inférence :



Vous pouvez mettre en lien les mots « jardinier » et « plombier » en soulignant le fait que ce sont tous les deux des personnes qui produisent une action exprimée par la racine (base) du mot. La prochaine fois que l'élève lira un mot nouveau se terminant par -ier, il sera en mesure d'inférer sur le plan du sens qu'il s'agit fort probablement d'une personne faisant une action.



4.2 ENCOURAGER LA CRÉATION ET L'EXPÉRIMENTATION

L'intégration des connaissances est facilitée par la mise en action. Celle-ci peut se faire de diverses façons, comme par exemple faire vivre à l'élève une expérience concrète qui porte sur les notions vues en classe ou encore lui donner l'opportunité de créer un projet dans lequel il utilisera ses nouvelles connaissances.



L'utilisation d'un concept ou d'une habileté dans un contexte d'expérimentation facilite son intégration par l'élève.



Les différents projets réalisés en classe sont des occasions pertinentes pour amener l'élève à créer ou à expérimenter.

Développement du vocabulaire :

Expérimentation



Dans le cadre d'une activité de fabrication de cartes de Noël, vous pouvez intégrer le terme « scintillant », abordé précédemment, en faisant référence aux grains brillants que les élèves collent sur leur bricolage. Vous invitez les élèves à trouver un synonyme pour certains mots qu'ils pourraient utiliser dans leur carte de Noël.

Création



Vous pouvez demander aux élèves d'écrire une histoire sur un thème particulier (exemple : jardinage, animaux de la ferme, Pâques, etc.). Pour ce faire, vous leur demandez d'abord de générer des mots en lien avec le thème (noms, verbes, adjectifs ou une classe spécifique de mots) pour ensuite leur demander d'intégrer dans leur texte un certain nombre de mots en lien avec celui-ci.

Élaboration d'une inférence :



Vous pouvez mettre sur pied une activité dans laquelle un élève joue le rôle d'un enquêteur ou d'une enquêteuse qui doit trouver le coupable à partir d'indices obtenus à partir d'inférences causales.



4.3 METTRE EN RELATION LES CONNAISSANCES AVEC DES SITUATIONS DE LA VIE QUOTIDIENNE

La mise en relation de concepts abordés antérieurement peut se faire en intégrant ces mêmes concepts à des situations de la vie quotidienne.



La connaissance est plus significative pour l'élève lorsqu'elle est appliquée à ses expériences de vie. De plus, le fait de contextualiser les concepts encourage la pensée de haut niveau.



Dans l'ensemble des situations d'apprentissage, l'utilisation d'exemples qui peuvent survenir dans la vie de l'élève favorise l'intégration des connaissances. Par le fait même, l'encourager à donner des exemples tirés de ses expériences personnelles est recommandé.

Développement du vocabulaire :



Vous pouvez faire un lien entre le mot conifère et l'arbre de Noël fait par les élèves.

Génération d'une inférence :



Jules a reçu un ballon gonflable à l'épicerie. Une fois sorti du commerce, il est distrait par un petit chien et il lâche la corde du ballon, qui s'envole dans le ciel.

- Vous : *Est-ce que cela t'est déjà arrivé d'échapper un ballon gonflable?*
- Élève : *Oui, à ma fête l'année dernière.*
- Vous : *Si tu penses à cette fête, peux-tu imaginer comme Jules se sent?*
- Élève : *Moi, ça m'a fait de la peine alors j'imagine que Jules est triste, lui aussi.*

REMERCIEMENTS

Ce matériel n'aurait pu être possible sans la participation et la collaboration de toute une équipe, composées de gens tous aussi dynamiques et passionnés par le langage et les apprentissages.

Un immense merci aux enseignantes (Cathy Ainsley, Manon Bruneau, Lise Cayouette, Karine Godin-Tremblay, Brigitte Léonard et Julie Turcotte) qui ont jeté les bases du matériel CLIP en réfléchissant avec nous (Amélie Desmeules, Édith Lambert-Bonin, Marie-Catherine St-Pierre), à l'intérieur de la communauté de pratique de la recherche-action communément appelée « ÉCRIT » (St-Pierre et al., 2017).

Un grand merci à Édith Lambert-Bonin, Justine Bruneau et Véronique Landry, orthophonistes, qui se sont également impliquées au début de cette grande aventure. Leur travail rigoureux dans l'élaboration de la formation de base inhérente à la communauté de pratique a permis, entre autres choses, la conceptualisation des figures et des exemples relativement aux types possibles de difficultés langagières en compréhension de lecture du présent guide (Mise en contexte – Compréhension de lecture).

Un merci tout particulier à nos relectrices, Mme Monique Arteau, orthophoniste, pour sa relecture rigoureuse du matériel et ses commentaires constructifs de même que Mmes Catherine Doré, Nancy Doré et Lise Cayouette, enseignantes au primaire, pour leurs précieux commentaires afin que le format de ce matériel de même que l'appropriation de son contenu soient le plus adaptés possible au monde de l'enseignement.

Nous tenons également à remercier le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) et les Fonds de Recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC). Le financement Actions concertées Persévérance et réussite scolaire a permis l'actualisation de la recherche-action jusqu'à ce manuel pédagogique.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

Isabelle Touchette est orthophoniste et passionnée du développement langagier des élèves d'âge scolaire. Désireuse de jumeler la recherche à la pratique clinique, elle a travaillé sur différents projets de recherche pendant et après ses études. Elle est d'ailleurs coauteure de *L'intervention en réadaptation auprès de familles immigrantes : les constats de neuf dyades parents-intervenants*. Aujourd'hui, elle travaille dans une école primaire auprès d'enfants de 5 à 12 ans et dans une école spécialisée auprès d'élèves de 4 à 21 ans présentant une surdité ou un trouble sévère du langage.

Amélie Carrier est orthophoniste et œuvre en milieu scolaire auprès d'élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ayant des besoins particuliers (déficience intellectuelle, trouble du spectre de l'autisme, déficience motrice, etc.). C'est en tant qu'assistance de langue au Royaume-Uni au début des années 2000 qu'elle a développé une passion pour l'éducation, qui s'est concrétisée autant dans ses loisirs comme animatrice scout que dans ses choix professionnels. Pendant une dizaine d'années, alors qu'elle était enseignante au secondaire, elle a accru son intérêt pour l'accompagnement des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Marie-Catherine St-Pierre est professeure titulaire au programme de maîtrise en orthophonie de l'Université Laval et orthophoniste. Elle est chercheuse régulière au centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale (CIRRIS), chercheuse associée au CETREQ et membre du réseau Périscope. Son expertise, en recherche et en enseignement, s'inscrit dans le domaine des troubles du langage oral et écrit à l'âge scolaire. L'évaluation et l'intervention langagières sont au centre de ses travaux qui visent le développement de pratiques guidées par les faits scientifiques. Elle s'intéresse tant à la qualité de l'intervention auprès des élèves qu'au développement professionnel continu auprès des enseignants et professionnels scolaires. Ayant à cœur le transfert des connaissances, elle est coauteure de nombreux chapitres de livres et matériels d'intervention.