

Compréhension de Lecture et Inférences au Primaire



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

LE GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT



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 guide accompagnateur*. 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.



TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	4
INTRODUCTION	6
MISE EN CONTEXTE - LA COMPRÉHENSION DE LECTURE	7
La compréhension de lecture	7
Pour approfondir les composantes langagières impliquées dans la compréhension de lecture	9
À toujours garder en tête pour l'enseignement en compréhension de lecture : la zone proximale de développement (ZPD)	13
PRÉPARATION D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE	14
Phase de préparation	14
Phase de réalisation	17
Phase d'intégration	17
Canevas - Situation d'apprentissage ciblant la compréhension de lecture	18
Exemple - Situation d'apprentissage ciblant la compréhension de lecture	19
LA GESTION OPTIMALE DE LA CLASSE - UN PRÉALABLE À LA STIMULATION LANGAGIÈRE	20
LES INFÉRENCES	21
Inférences nécessaires	21
Inférence anaphorique	21
Inférence lexicale	22
Inférences causales	22
Inférence causale en lien avec la structure du récit - prédiction de la suite de l'histoire	22
Inférence causale en lien avec un autre type de texte	23
Inférences optionnelles	23
Inférence pragmatique	23
Inférence thématique	23
Inférence prédictive	24
Inférence prédictive en lien avec la structure du récit - prédiction de la suite de l'histoire	24
Inférence prédictive en lien avec la structure du récit - tentatives pour atteindre l'objectif ou résoudre le problème	24
Inférence prédictive en lien avec un autre type de texte	24
Inférences nécessaires ou optionnelles selon le contexte	25
Inférence logique	25
Inférence de divers types de contenus	26
COMPORTEMENTS FACILITATEURS	26
Les demandes	27
Poser des questions	27
Amener l'élève à verbaliser sa pensée	27
La stimulation langagière	27
Recourir à l'étayage en tenant compte de la zone proximale de développement	28
Complexifier ses propres énoncés	28
Décrire ses actions ou son processus de pensée à voix haute	29
La métacognition	29
Encourager l'utilisation de stratégies métacognitives	29
L'intégration	31
Établir des liens entre les concepts	31
Encourager la création et l'expérimentation	31
Mettre en relation les connaissances avec des situations de la vie quotidienne	32
REMERCIEMENTS	33
RÉFÉRENCES	34
NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES	36



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). Coordonnatrice 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)

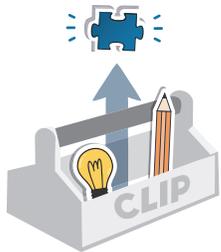
Le matériel de la boîte à outils CLIP a été élaboré de façon à reposer sur les connaissances scientifiques les plus récentes. Il favorise la mise en place de pratiques pédagogiques reconnues comme optimales par la recherche. Plus précisément, il est basé sur les *high leverage teaching practices*, que l'on pourrait définir comme des pratiques pédagogiques de haut niveau qui visent à délimiter un ensemble de comportements reconnus comme ayant le plus grand impact sur l'apprentissage des élèves¹. La boîte à outils CLIP permet de soutenir les intervenantes et les intervenants du milieu scolaire dans l'intégration de ces pratiques à leurs actions quotidiennes auprès des élèves. Elle est composée d'un guide d'*Accompagnement*, d'un jeu de cartes *Pratiques* de même que d'un napperon de *Planification*.



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 fixer les objectifs professionnels et pédagogiques de l'activité de lecture et d'y décrire la situation d'apprentissage. Il lui est possible de sélectionner les comportements facilitateurs qu'elle ou qu'il souhaite mettre en place auprès des élèves de même que les types d'inférences qu'elle ou qu'il désire travailler par le biais du texte choisi.

Le présent guide a été conçu pour accompagner les enseignantes et les enseignants, les orthopédagogues de même que les conseillères et les conseillers pédagogiques dans la préparation et la réalisation des activités de compréhension de lecture, en visant spécifiquement le développement du vocabulaire et la génération d'inférences. Il a aussi pour but de les amener à approfondir leurs connaissances et leur compréhension des divers types d'inférences et des comportements facilitateurs pouvant être utilisés pour accompagner les élèves en compréhension de lecture. Plus précisément, ce guide a pour objectif de les outiller afin qu'elles et qu'ils puissent mettre en place des stratégies gagnantes pour atteindre leurs objectifs pédagogiques et professionnels. Son utilisation s'inscrit dans les actions associées au palier 1 du modèle de réponse à l'intervention (RAI) qui met de l'avant l'importance d'offrir à l'ensemble des élèves un enseignement de qualité, avec des pratiques pédagogiques documentées par la recherche. Il accompagne le jeu de cartes de la boîte à outils CLIP, en fournissant davantage d'exemples et des explications plus approfondies, permettant ainsi une meilleure appréhension du contenu.

Étant donné la grande variété de situations d'apprentissage, la visée de ce guide n'est pas de fournir des situations clés en main, mais de donner des idées pouvant servir de point de départ pour stimuler la créativité sur le plan pédagogique afin de soutenir le langage réceptif des élèves. À cet effet, une section est dédiée à la planification d'une situation d'apprentissage, dans laquelle se trouve un exemple de planification ainsi qu'un canevas afin d'accompagner l'intervenante ou l'intervenant dans la préparation des activités et interventions auprès des élèves.

INTRODUCTION

Le guide *d'Accompagnement* est divisé en quatre grandes sections. La première d'entre elles est destinée à mettre en contexte la compréhension de lecture : des explications sont données sur les différentes composantes de la compréhension de lecture et les difficultés qui peuvent la fragiliser. À la suite de cette mise en contexte se trouve une présentation des trois phases de la préparation d'une situation d'apprentissage, ainsi qu'un canevas – le napperon de planification faisant partie de la boîte à outils – permettant d'aider la planification. Les deux dernières sections portent respectivement sur les comportements facilitateurs et les inférences. Elles visent à approfondir les notions qui sont par ailleurs abordées dans le jeu de cartes, en fournissant davantage d'exemples et d'explications.

MISE EN CONTEXTE - LA COMPRÉHENSION DE LECTURE

Le Programme de formation de l'école québécoise, mis en place au début des années 2000, « repose sur le développement des compétences de l'élève, c'est-à-dire sur l'utilisation efficace de ses connaissances afin de réaliser des tâches et des activités réelles » (MELS, 2006)². Lire des textes variés est la première compétence à développer de la discipline *Français – langue d'enseignement*. Afin de développer cette compétence, l'élève est appelé, entre autres, à construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences et à utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture³.

Les stratégies et notions théoriques proposées dans le présent document s'adressent à l'ensemble des enseignantes et enseignants du primaire. Bien évidemment, une intervention s'adressant à un élève du premier cycle différera de celle réalisée auprès d'un élève du deuxième ou du troisième cycle. Dans la section « Compétence: Lire des textes variés » de la Progression des Apprentissages (MELS, 2009), des indications sont données quant aux niveaux scolaires pour lesquels divers types d'inférence font l'objet d'objectifs d'apprentissage ciblés dans l'enseignement. Le niveau scolaire où il est attendu que ceux-ci sont réussis par les élèves est également précisé. Ces informations sont présentées à l'annexe A.

1. La compréhension de lecture

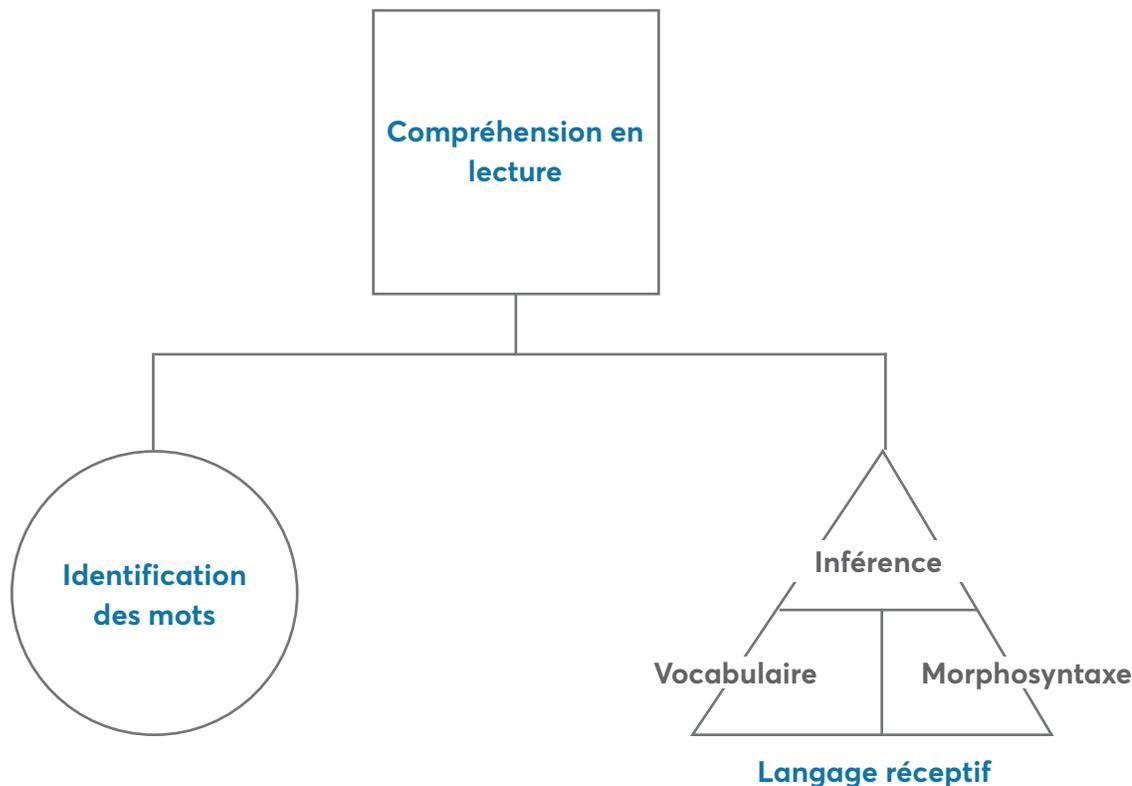
La compréhension de lecture est un processus cognitif complexe, notamment sur le plan du langage. Pour devenir un lecteur compétent, l'élève doit, en plus de décoder les mots, être en mesure de développer et d'utiliser une variété d'habiletés et de stratégies de lecture⁴, puis de mettre en lien les textes lus avec les connaissances qu'il possède⁵.

Tel qu'illustré dans la figure ci-dessous, la compréhension de lecture est issue d'une interaction étroite entre l'identification des mots écrits et les habiletés de compréhension langagière (aussi appelée langage réceptif) soit la compréhension des mots (vocabulaire) et des phrases (morphosyntaxe) de même que la capacité à générer des inférences⁶. En premier lieu, afin de franchir la « porte d'entrée » pour bien comprendre un texte, l'élève doit être capable d'identifier les mots en associant leur forme écrite à leur sens. Ceci nécessite qu'il utilise ses habiletés à décoder le mot (c'est-à-dire associer les graphèmes aux sons correspondants) ou à retrouver directement sa représentation emmagasinée en mémoire (c'est-à-dire associer la forme orthographique du mot à son sens, sans transiger par la conversion grapho-phonémique). Il doit, du même coup, tirer partie de la connaissance qu'il a des mots, c'est à dire son vocabulaire. Une fois les mots identifiés, les habiletés langagières de plus haut niveau entrent en jeu pour que des mises en relation soient faites entre le sens et la forme des mots (vocabulaire), entre les mots d'une ou plusieurs phrases et entre les phrases (grammaire, syntaxe) tout comme entre certaines informations du texte afin d'en déduire de nouvelles (inférences)⁶. Une bonne maîtrise de ces différentes habiletés permettra à l'élève d'accomplir différentes tâches afin de bien comprendre un texte écrit, soit :

1. Identifier les thèmes du texte pour activer ses connaissances antérieures en lien avec son sujet;
2. Saisir le sens des mots nouveaux;
3. Identifier les antécédents des pronoms et synonymes utilisés;
4. Inférer des liens de cause à effet;
5. Mettre en lien des éléments du texte avec ses connaissances;
6. Inférer les liens logiques;
7. Comprendre la structure du texte.

MODÈLE SIMPLE DE LA LECTURE

(illustration du modèle « Simple view of reading » de Gough et Tunmer (1986))



IDENTIFICATION DE MOTS :	Association, avec précision et vitesse, de la séquence de lettres qui compose un mot à son sens.
LANGAGE RÉCEPTIF :	Ensemble des habiletés requises pour comprendre un message verbal.
VOCABULAIRE :	Ensemble des significations des mots connus par une personne.
MORPHOSYNTAXE :	Ensemble des accords grammaticaux et des structures de phrases.
INFÉRENCE :	Habilité à déduire des informations présentes dans un discours oral ou écrit, qui ne sont pas mentionnées explicitement ⁷ et qui sont mises en relation avec des connaissances antérieures ⁸ .

Adapté du Cahier du participant, document élaboré par J. Bruneau, É. Lambert-Bonin, et V. Landry, orthophonistes, sous la supervision de M-C St-Pierre et de C. Desmarais dans le cadre de la recherche-action ECRIT (St-Pierre et al., 2017)⁹.

2. Pour approfondir les composantes langagières impliquées dans la compréhension de lecture

Le développement du vocabulaire, la compréhension de phrases de plus en plus complexes (morphosyntaxe) et la génération d'inférences sont étroitement liés à une bonne compréhension de lecture. Ces habiletés font partie intégrante de ce qui est appelé le langage réceptif¹⁰. Puisque la morphosyntaxe ne fait pas spécifiquement l'objet du présent guide, les explications à son sujet sont brèves. Un exemple est tout de même présenté ci-dessous pour illustrer l'importance de la compréhension morphosyntaxique et de quelle façon elle peut être soutenue par l'enseignante ou l'enseignant.

LE VOCABULAIRE

À travers les diverses activités et expériences de sa vie de tous les jours et au fur et à mesure que l'enfant lit des livres, il rencontre de nombreux mots nouveaux. L'habileté à déduire le sens des mots inconnus est cruciale pour le bon développement de la compréhension de lecture¹¹. En effet, celle-ci est intimement liée aux connaissances antérieures et le vocabulaire fait partie intégrante des connaissances du monde¹². L'utilisation de différentes stratégies peut faciliter la déduction du sens de ces mots. Cela permet d'une part l'apprentissage d'un vocabulaire nouveau et, d'autre part, de faciliter la compréhension du texte. Afin de développer des stratégies telles que celles illustrées dans les exemples qui suivent et d'arriver à les mettre en pratique dans les bons contextes, l'élève a besoin d'être guidé et soutenu. Par exemple, pour inférer le sens d'un nouveau mot, on peut faire remarquer à l'élève le petit mot dans le grand mot ou, encore, l'amener à déduire le sens d'un affixe. Il s'agit ici de stratégies morphologiques. Il est possible également d'utiliser une stratégie lexico-sémantique. Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant peut, par exemple, aider l'élève à repérer les mots connus dans les phrases précédentes et suivantes et s'en servir pour déduire le sens du mot inconnu.

Voici un exemple d'utilisation d'une stratégie morphologique :

Enfin, un matin, le sucrier, après avoir longtemps consulté les nuages et examiné le soleil, déclare que la journée est bonne pour entailler. On chausse de nouveau les raquettes, et l'on s'élançe joyeusement vers la forêt¹³.

Un enfant qui lit le texte ci-dessus et qui voit le mot sucrier pour la première fois pourrait penser qu'il s'agit du contenant dans lequel on conserve le sucre. Toutefois, observant une incohérence, il pourrait par la suite déduire que l'on parle plutôt de la personne dont le métier est de fabriquer le sirop d'érable, par analogie à jardinier, dont le travail consiste à gérer un jardin. Il utilise ainsi sa connaissance du sens du morphème ier.

Voici un exemple d'utilisation d'une stratégie lexico-sémantique :

Le soleil brûlait le sol de la savane. Les lions s'étaient étendus sur la pierre, de façon à dépenser le moins d'énergie possible. Une famille de léopards était cachée à l'ombre, enfouis entre les branches d'un baobab. Au loin, un okapi, aux aguets, se désaltérait au bord de l'une des rares flaques d'eau qui demeuraient.

À la lecture du texte ci-dessus, un élève pourrait utiliser une stratégie sémantique afin de déduire le sens du mot okapi. Les informations fournies dans le texte permettent de comprendre que l'action se déroule dans la savane. Puisque le texte fait mention de deux animaux connus, le lecteur peut déduire que l'okapi fait partie de la même catégorie, soit celle des animaux. De plus, il est possible à partir du mot « aux aguets » qu'il s'agit sans doute d'un animal de proie.

LA MORPHOSYNTAXE

Les habiletés morphosyntaxiques sont d'une importance cruciale pour la compréhension de lecture. Les livres auxquels les enfants sont exposés gagnent progressivement en complexité grammaticale et syntaxique. Les phrases sont plus longues, les structures syntaxiques varient et deviennent plus élaborées (ex. : phrases relatives, phrases subordonnées, etc.) et les marques morphologiques y gagnent en nombre et en complexité. Afin de comprendre adéquatement un texte, l'élève doit, en plus de maîtriser le vocabulaire, être en mesure d'accéder au sens de ces phrases. Pour ce faire, il doit effectuer différentes opérations mentales en considérant l'ordre des mots, les marques grammaticales et les connecteurs qui y sont employés¹⁴.

Vêtue de son léotard rose bonbon et de son tutu assorti, Jade espionnait la salle de spectacle à travers l'espace entre les rideaux. Bien qu'elle ne fût jamais montée sur scène, la petite ballerine se sentait pleinement confiante et avait très hâte de présenter à l'auditoire les acrobaties qu'elle pratiquait depuis des semaines.

Voici un exemple d'utilisation d'une stratégie grammaticale :

Plusieurs opérations mentales sont nécessaires pour comprendre l'entièreté du texte ci-dessus. Prenons l'exemple de l'association entre « vêtue » et « Jade ». Pour soutenir l'élève dans l'établissement du lien entre l'adjectif et son référent, l'enseignante ou l'enseignant pourrait attirer son attention sur la marque du féminin du mot « vêtue » et le nom « Jade », qui est un nom féminin.

Voici un exemple d'utilisation d'une stratégie syntaxique :

Par ailleurs, pour comprendre la deuxième phrase, le lecteur doit mettre en lien le complément de phrase (placé en premier) qui exprime une opposition, avec le reste de la phrase. Pour ce faire, il doit aussi saisir le sens du connecteur « bien que ».

LES INFÉRENCES

Les inférences peuvent être définies comme des informations dégagées dans un discours oral ou écrit, bien qu'elles ne soient pas mentionnées explicitement⁸. On peut aussi nommer inférence l'habileté à déduire de telles informations et à les mettre en lien avec des connaissances antérieures⁹. Les habiletés inférentielles sont essentielles pour assurer la compréhension d'un texte dans lequel certaines informations ne sont pas mentionnées littéralement et qui doivent donc être déduites¹⁵.

Exemple :

Le reflet de la lune se dessinait distinctement sur la surface du lac. Le vent léger créait toutes sortes de formes à partir du miroitement de l'astre. Anne et Benjamin s'amusaient à voir plein de formes différentes, comme on le fait en regardant les nuages. L'un voyait un dinosaure, l'autre, un bouquet de fleurs. La lumière du satellite naturel était si forte qu'on apercevait, par moments, des chauves-souris chassant à la surface de l'eau. Après un moment de contemplation, Benjamin finit par soupirer : « Je resterais ici encore des heures, mais je le regretterais demain quand mon cadran va sonner. »

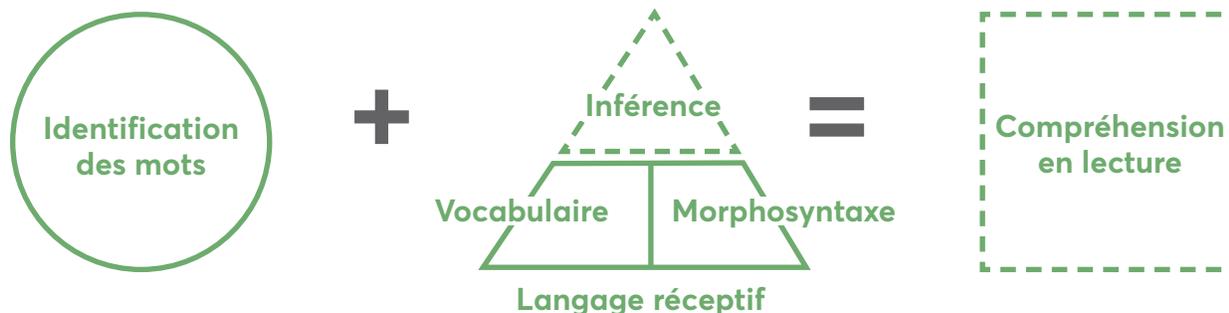
- À quel moment de la journée se déroule l'action dans le texte ci-dessus?

Afin d'amener l'élève à générer l'inférence pragmatique de temps nécessaire pour répondre à la question, l'enseignante ou l'enseignant pourrait diriger son attention sur les indices distinctifs permettant d'indiquer le lecteur sur la période de la journée. Dans le cas présent, il s'agit de la lune qui reflète sur le lac et des chauves-souris qui chassent, deux événements se produisant lorsqu'il fait noir. L'évocation de Benjamin quant au cadran qui va sonner le lendemain laisse croire que l'action se déroule le soir.

Afin d'illustrer de quelle façon l'atteinte de l'une ou l'autre des habiletés impliquées dans la compréhension de lecture peut avoir un impact sur celle-ci, nous vous présentons quelques exemples dans la lecture d'un texte¹⁶. Le vert est associé à une composante intègre et le rouge à une composante « en difficulté ». Le symbole  représente l'impact potentiel d'une composante « en difficulté » sur une composante intègre par exemple, l'impact d'un faible vocabulaire sur la compréhension inférentielle.

Exemple 1

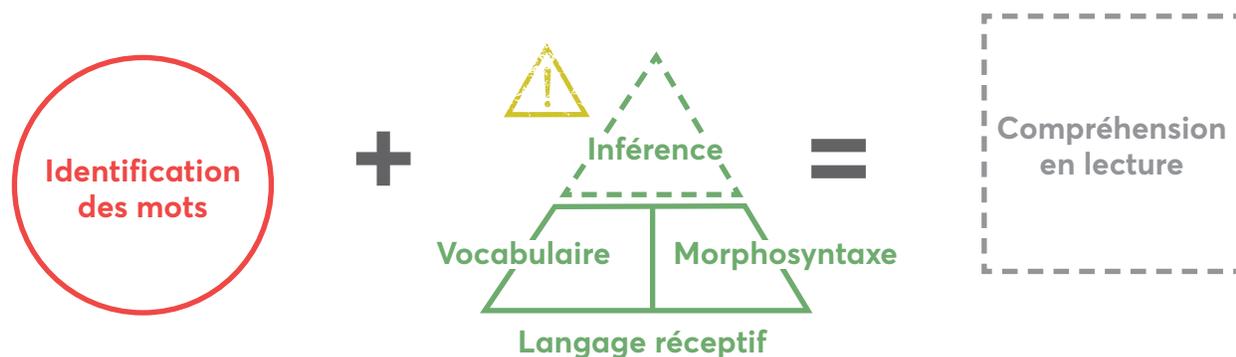
Chaque année, à la saison froide, mes trois petites sœurs et moi aimons bien sortir notre luge. Nous choisissons une colline près de la maison et nous nous y rendons à pied. Parfois, après quelques heures dehors, nous allons au petit restaurant de madame Lili prendre un chocolat chaud. Le soir, lorsque nous rentrons, nous sommes épuisées. Mais maman, comme toujours, a pensé à nous. Quatre bols fumants nous attendent sur la table avec un morceau de pain. Déjà, nous avons hâte au lendemain pour y retourner¹⁷!



Dans l'exemple ci-dessus, l'intégrité de chacune des composantes permet une compréhension adéquate du texte. L'identification de mots est juste, l'accès au sens des mots également. Le lecteur extrait adéquatement le sens des phrases. Enfin, la compréhension inférentielle est adéquate. En effet, il est possible par exemple de déduire de quelle saison il est question dans l'histoire ou ce que contiennent les bols sur la table. La maîtrise de l'identification de mots et des habiletés de langage réceptif résulte en une bonne compréhension de lecture.

Exemple 2

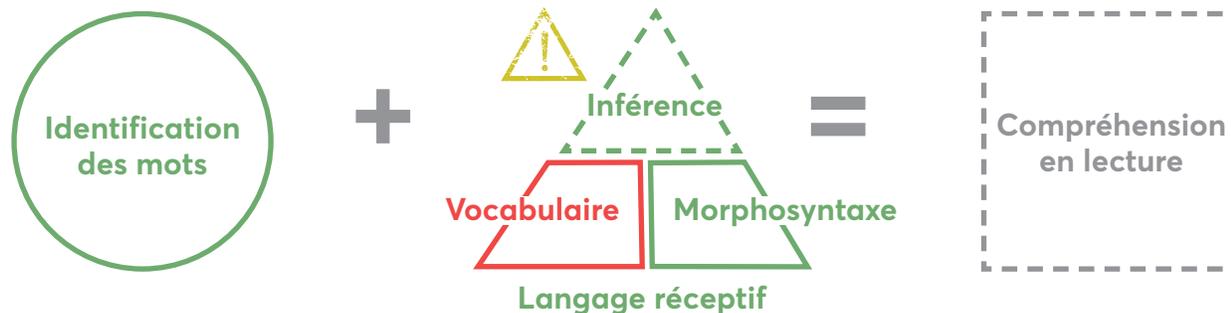
Émile décide aller se promener dehors. Le vent était fait et en toute la journée mais il se désolait et se une légèreté venait chatouiller le bon de son nez. Se sentant si libre, il décide alors qu'elle boisson non loin de son logis, il se méconnaît de quel côté. Écoute le bruit de ses bottes essarçant la neige sur ses pieds, il ne se soucie pas de mémoriser le chemin parcouru si bien que le reconnaît intant pu être avaturier trop loin. Le regarda autour de lui sans la moindre idée du chemin à éprouver pour se triper de quel côté. Ne sache ce faire, il se bolit sante un arbre et se mit à la recherche d'une solution.



L'exemple ci-dessus illustre bien ce qu'une identification de mots problématique peut avoir comme impact sur la compréhension de texte. N'étant pas capable d'identifier correctement les mots, l'élève n'est pas en mesure d'accéder à leur sens. Il devient à ce moment fort difficile de savoir le moment de la journée où se déroule ce récit, le temps qu'il fait dehors ou encore comment se sent Émile. En dépit d'un vocabulaire adéquat et de bonnes habiletés de compréhension morphosyntaxique et inférentielle, la compréhension de lecture est entravée par une mauvaise identification de mots, qui est la « porte d'entrée » de la compréhension de lecture.

Exemple 3

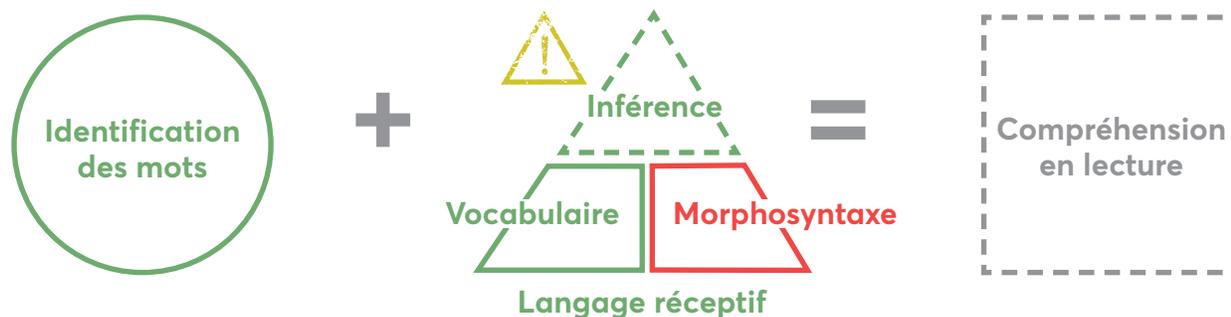
Alors que les hostilités n'avaient pas encore débuté, Fabian pensait à sa famille. Comme il aimerait être près d'eux au lieu d'être ici dans l'enfer du Nord. Il est couvert de boue, transis par le froid et il sait que bientôt il va souffrir. D'ici quelques bornes, son capitaine lui demandera d'attaquer sur le grand plateau. Il devra alors mettre tout à droite, prendre le vent afin de protéger ses coéquipiers et faire exploser ses adversaires. Trouver la bonne ligne dans le secteur pavé leur fournirait peut-être l'avantage qu'il faut pour passer à l'histoire. Sinon, la météo étant favorable à un coup de bordure, ils pourront tenter cette stratégie qui surprendrait les troupes adverses. En cas d'échec, son capitaine devra poser une mine dans la dernière bosse afin de triompher seul tandis que Fabian finira cramé dans l'anonymat le plus total.



Dans l'exemple qui précède, l'identification de mots est adéquate. Le problème touche plutôt le vocabulaire. Bien que les mots soient correctement lus, l'accès au sens est entravé. L'atteinte du vocabulaire peut se répercuter sur la compréhension inférentielle. En effet, il est difficile de faire des déductions sans avoir accès au sens des mots. En bref, il est ici difficile pour le lecteur de déduire où se déroule l'action, que veut faire Fabian ou encore quel métier il pratique. Par conséquent, la compréhension globale du texte est affectée.

Exemple 4

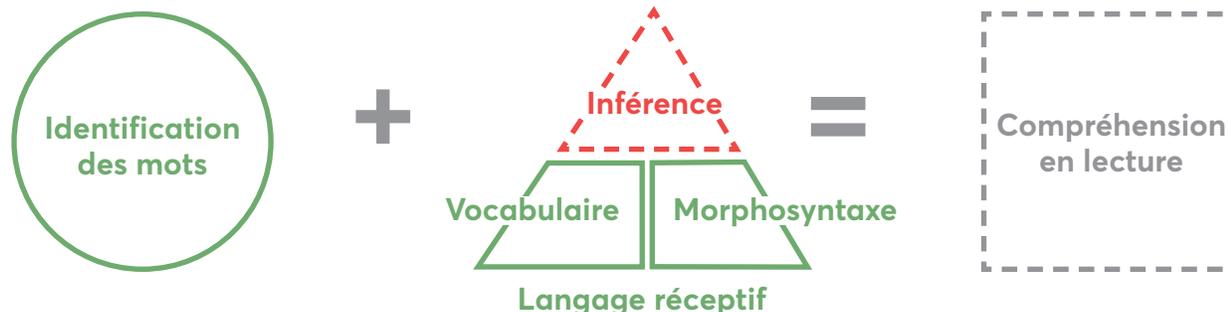
Le soleil et le chant du coq étaient là pour apaiser l'angoisse de Vicky. Vicky venait d'apprendre cette nouvelle inquiétante. Sa mère promène et lance la balle à Dolly. Sa fidèle compagne depuis dix ans poursuit sa promenade sans elle. Plusieurs heures plus tard, s'inquiète toujours de son absence. Son père décide informer Vicky. Son père Vicky rejoint avec une carte géographique de la région explore le boisé longeant la maison éclairé les sentiers à la recherche d'une piste.



Dans l'exemple qui précède, l'identification de mots et l'accès à leur sens sont adéquats. Toutefois, un problème sur le plan de la compréhension morphosyntaxique, soit une difficulté à extraire le sens des phrases, est relevé. Des habiletés morphosyntaxiques plus faibles peuvent se répercuter sur la compréhension inférentielle. Il devient plus ardu pour le lecteur d'affirmer avec certitude le moment de la journée où se déroule l'action, qui est porté disparu ou encore quel instrument utilise le père de Vicky pour effectuer les recherches. Malgré de bonnes habiletés d'identification de mots, de vocabulaire et inférentielles, la compréhension de lecture est affectée par les difficultés en morphosyntaxe.

Exemple 5

La journée s'annonçait froide. Au chant du coq, Jade et Julien mirent bottes, tuque et mitaines. Ils partirent pour une longue balade. Maintenant, le soleil descendait derrière les montagnes. Ils trébuchaient sur les racines et se blessaient au contact des nombreuses branches à leur hauteur.



Dans l'exemple précédent, l'identification de mots et l'accès à leur sens sont intègres. Les habiletés de compréhension morphosyntaxiques sont adéquates. Le problème se situe plutôt sur le plan de la compréhension inférentielle. Il est donc difficile pour le lecteur d'identifier, par exemple, à quel moment de la journée se déroule l'histoire, puisque cela nécessite de déduire que le « chant du coq » correspond au matin, ou que « le soleil qui descend derrière les montagnes » correspond au coucher du soleil. Il en est de même pour déduire où se déroule l'histoire ou comment se sentent les parents des enfants en constatant qu'ils ne sont pas rentrés au coucher du soleil, deux autres questions qui exigent du lecteur d'établir des liens entre les informations disponibles et ses connaissances antérieures pour en créer de nouvelles. Bref, la compréhension globale de lecture est ici affectée par la difficulté à déduire des informations non mentionnées littéralement dans le texte.

EN RÉSUMÉ

La compréhension de lecture est un processus complexe qui nécessite plusieurs habiletés. L'interaction entre l'identification de mots et les habiletés de langage réceptif qui sont impliquées dans la compréhension de lecture est clairement illustrée dans les exemples qui précèdent. Des difficultés avec l'une ou de l'autre des habiletés entravera la compréhension à un niveau différent¹⁰.

La visée globale de la boîte à outils CLIP est l'amélioration de la compréhension de lecture via le développement de concepts¹⁸, soit l'élaboration et l'approfondissement de la représentation mentale et abstraite que possède l'élève à propos de quelque chose (un objet, un événement) par le biais de l'analyse et du raisonnement. Pour cette raison, malgré l'importance que revêt la morphosyntaxe en compréhension de lecture, seuls le vocabulaire et les inférences seront abordés dans la section portant sur les comportements facilitateurs, dans le présent guide comme dans le jeu de cartes.

3) À toujours garder en tête pour l'enseignement en compréhension de lecture : la zone proximale de développement (ZPD)

Le concept de zone proximale de développement (ZPD) fait référence au niveau actuel de développement de l'enfant et à ce dont il est capable avec de l'aide¹⁹. Ce concept est issu du socioconstructivisme, un courant théorique selon lequel un enfant apprend en observant les comportements adoptés et valorisés par les adultes significatifs de son environnement²⁰. C'est dans ce courant théorique que s'inscrit la conception de l'enseignement au Québec²¹.

La connaissance de la zone proximale de développement d'un enfant permet d'une part, de déterminer le modèle idéal à lui donner et, d'autre part, ce qu'on peut exiger de lui. Ce concept peut s'apparenter au fait d'encourager l'élève à choisir « un livre à sa pointure » pour une activité de lecture. Cette pratique bien connue des enseignantes et enseignants permet d'augmenter la motivation de l'élève tout en lui offrant une expérience de lecture plus ajustée. Qui plus est, tenir compte de la zone proximale de développement de l'élève réfère également à sélectionner du matériel qui soit adapté à ses capacités. Ainsi, dans le contexte des activités de compréhension de lecture, la prise en compte de la ZPD de l'élève permet de choisir un livre dont le niveau de complexité de l'histoire, le vocabulaire et les inférences à réaliser correspondent aux habiletés de l'élève, tout permettant de le faire progresser.

PRÉPARATION DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE

Une situation d'apprentissage permettant l'atteinte des objectifs fixés nécessite une préparation solide qui se fait en plusieurs étapes. La planification qui est présentée ici est inspirée de la préparation d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) tel que proposé par le MELS (2007)²², soit en fonction des phases de préparation, de réalisation et d'intégration.

Phase de préparation

Un napperon de planification faisant partie de la boîte à outils CLIP est proposé afin de faciliter la planification des activités. Il permet de fixer ses objectifs professionnels (ex. : amener l'élève à verbaliser sa pensée) et pédagogiques (ex. : L'élève développera son vocabulaire en améliorant son habileté à déduire le sens des mots nouveaux.) pour chaque activité de lecture et d'inscrire le livre choisi. Une section est réservée à la sélection des comportements facilitateurs qui permettront l'atteinte des objectifs. Enfin, un aide-mémoire rappelle les différents types d'inférences et les habiletés sous-jacentes à la compréhension de lecture.

MES OBJECTIFS COMME ENSEIGNANT(E)

Mon objectif personnel

Je me fixe un objectif comme enseignant(e) pour cette situation d'apprentissage :



Ma planification de l'activité

Je planifie...

- L'activité sera faite : à l'oral à l'écrit
- Texte choisi : _____
- Matériel : _____
- Durée : _____

AIDE-MÉMOIRE

J'ai tenu compte ...

- du contexte de classe ?
- du niveau des élèves ?
- du moment de l'année ?
- des activités précédentes ?

Mes comportements facilitateurs

BUT : soutenir un apprentissage optimal chez l'élève durant les activités réalisées en classe.

Je coche les comportements facilitateurs que je prévois utiliser :

1. Les demandes

- 1.1 Poser des questions.
- 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 mes propres énoncés.
- 2.3 Décrire mes actions ou mon 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.

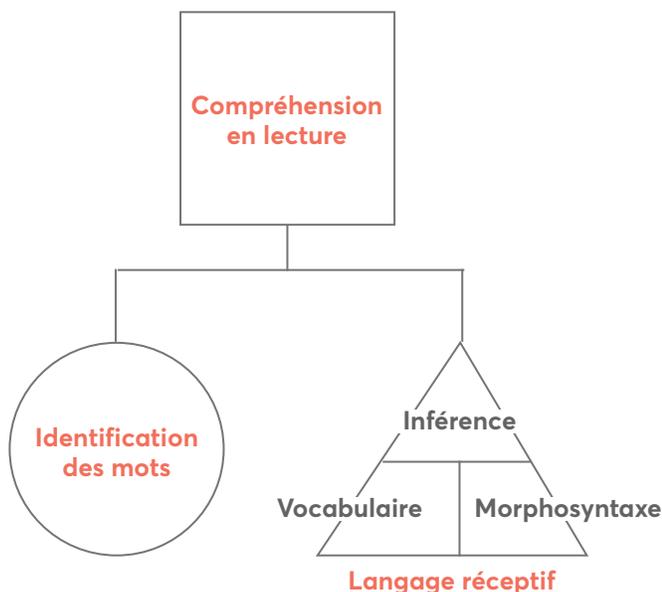
MES OBJECTIFS POUR LES ÉLÈVES

Mon objectif pédagogique

Quel est l'objectif de l'activité pour les élèves?



Quelle habileté sera développée par les élèves ?



Note :

Les inférences

Je choisis les inférences que je prévois travailler :

1. INFÉRENCES NÉCESSAIRES

- 1.1 Inférence anaphorique
- 1.2 Inférence lexicale
- 1.3 Inférences causales
 - 1.3.1 En lien avec le schéma narratif :
 - 1.3.1.1 Problème ou objectif du protagoniste
 - 1.3.2 En lien avec les autres types de texte

2. INFÉRENCES OPTIONNELLES

- 2.1 Inférence pragmatique
 - 2.1.1 Inférence thématique
 - 2.1.2 Inférence prédictive
 - 2.1.2.1 En lien avec le schéma narratif
 - 2.1.2.1.1 Prédiction de la suite de l'histoire
 - 2.1.2.1.2 Tentatives pour résoudre le problème
 - 2.1.2.2 En lien avec un autre type de texte

3. INFÉRENCES NÉCESSAIRES OU OPTIONNELLES SELON LE CONTEXTE

- 3.1 Inférence logique
- 3.2 Inférence de divers types de contenu
 - Lieu
 - Temps
 - Agent
 - Objet
 - Sentiment ou état



Phase de réalisation

Les comportements facilitateurs, abordés dans le jeu de cartes ainsi que dans la prochaine section du présent document, représentent les principales stratégies à appliquer par l'enseignante ou l'enseignant **pendant** la lecture. Elles visent le développement du vocabulaire et la génération des inférences. S'ajoute à elles un élément pouvant aider l'élève à interpréter le texte comme un tout cohérent : le rappel des éléments de la grammaire de récit. L'élève de maternelle et de premier cycle découvre tout juste la littérature. Il n'est donc pas instinctif pour lui de porter attention à ses différents éléments (situation initiale, élément déclencheur, tentatives de résolution du problème, etc.)²⁶. L'enseignante ou l'enseignant peut donc rappeler régulièrement les étapes passées, ainsi que celles à venir, afin d'aider l'élève à se situer dans le récit. En recevant du soutien en regard de la compréhension du récit, l'élève consacre moins d'énergie à comprendre la structure générale du texte et est ainsi plus disponible pour déduire le sens des mots nouveaux et générer des inférences²⁵.

Phase d'intégration

La troisième et dernière phase de la situation d'apprentissage est le moment de faire une réflexion sur les apprentissages réalisés. Cette période est cruciale pour la consolidation de bonnes habiletés de lecture. En effet, celles-ci requièrent plus que de simplement reconnaître les mots écrits. Un bon lecteur sait pourquoi il lit, il est en mesure d'identifier son but de lecture tout comme de mettre en place les stratégies nécessaires pour pallier les difficultés rencontrées²³.

Par ailleurs, c'est le moment idéal pour prendre conscience du chemin parcouru sur le plan des apprentissages et réfléchir à la meilleure façon de les transférer dans d'autres contextes de vie. En ce sens, différentes activités de classe peuvent permettre l'intégration des apprentissages effectués pendant les activités de lecture. Cette intégration des acquis peut se faire dans une activité structurée et préparée dans l'optique de travailler un objectif précis, mais aussi au quotidien, sur le vif, lorsqu'une occasion se présente. Par exemple, une activité de résolution de problèmes en mathématiques pourrait être l'occasion de souligner l'importance d'une inférence qui doit être générée pour bien comprendre le problème. En guise de support au comportement facilitateur *Encourager la création et l'expérimentation*, quelques idées d'activités pour réinvestir des concepts de vocabulaire et d'inférences dans des activités différentes de la lecture d'un livre sont proposées dans la section sur les comportements facilitateurs.

Dans les pages qui suivent, un canevas est proposé afin de guider l'enseignante ou l'enseignant dans la préparation et l'actualisation d'une situation d'apprentissage en compréhension de lecture. Celui-ci permet de mettre en relief les composantes centrales aux phases de préparation et d'intégration de l'activité et propose des éléments favorisant la pratique réflexive.

Ce canevas est suivi d'un exemple de son application à partir d'un texte ciblé. Vous lirez dans ce canevas les termes « objectif pédagogique » et « objectif professionnel ». Alors que l'objectif pédagogique réfère aux notions académiques que vous souhaitez enseigner aux élèves (par exemple l'habileté à générer des inférences anaphoriques), l'objectif professionnel fait référence à une compétence que vous souhaitez perfectionner en tant qu'enseignante ou enseignant, qui pourrait être, à titre d'exemple, poser davantage de questions ouvertes.

CANEVAS – SITUATION D'APPRENTISSAGE CIBLANT LA COMPRÉHENSION DE LECTURE

• Phase de préparation

Objectif(s) pédagogique(s) : _____

Objectif professionnel : _____

Choix du livre : _____

Activation des connaissances antérieures (questions, discussions, etc.) :

Cibles dans le livre :

• Phase de réalisation

Application des comportements facilitateurs identifiés à la phase de préparation

• Phase d'intégration

Retour sur le but de l'activité : _____

Réflexion sur l'atteinte de l'objectif pédagogique fixé : _____

Identification des difficultés rencontrées par les élèves : _____

Identification de stratégies pour favoriser la réussite : _____

• Pratique réflexive relativement à mon objectif professionnel

Identification d'une réussite en tant qu'enseignant(e) (ce qui s'est bien passé) :

Identification de mon défi comme enseignant(e) (ce qui serait à améliorer) :

Stratégies pour relever mon défi :



La phase réflexive de votre activité peut s'avérer une occasion en or d'échanger avec vos collègues enseignantes ou enseignants et orthopédagogues. C'est enrichissant et formateur!

Si vous le souhaitez, vous pouvez également filmer votre animation ou votre enseignement lors de l'activité, et ce, à une ou à quelques reprises. Cela vous permettra de voir vos interventions d'un oeil différent.

Exemple – Situation d'apprentissage ciblant la compréhension de lecture

• Phase de préparation

Objectif(s) pédagogique(s) : Les élèves apprendront de nouveaux mots de vocabulaire en lien avec le thème du texte. Les élèves seront plus habiles à déduire le sens des mots nouveaux en se servant du contexte et des indices dans le mot.

Objectif professionnel: Je vais amener les élèves à verbaliser leur pensée. Cela me permettra de connaître leur processus de réflexion et de les soutenir en fonction des stratégies qu'ils maîtrisent et de celles qu'ils ne maîtrisent pas.

Choix du livre : Le Loup qui voulait changer de couleur

Activation des connaissances antérieures (questions pour susciter la discussion) :

- > À quoi ressemble un loup ?
- > Où vivent les loups ?
- > Que mangent les loups ?
- > Un loup qui change de couleur, est-ce possible ?

Cibles dans le livre : barbouiller, enfiler, écarlate, faufiler, pétale

• Phase de réalisation

Application du comportement facilitateur identifié à la phase de préparation : Amener l'élève à verbaliser sa pensée.

• Phase d'intégration

Retour sur le but de l'activité : Mots de vocabulaire appris ou approfondis; habileté à déduire le sens des mots nouveaux en se servant du contexte et des indices dans le mot

Réflexion sur l'atteinte de l'objectif pédagogique fixé :

- > Les élèves ont-ils réussi à déduire le sens de certains mots?
- > Quelles stratégies ont été utilisées?
- > Quelles stratégies se sont avérées efficaces ou inefficaces?
- > Quel soutien a été nécessaire?

Identification des difficultés rencontrées par les élèves :

- > Se servir du contexte pour déduire le sens.

Identification de stratégies pour favoriser la réussite :

- > Suggérer aux élèves de se remémorer le thème général du texte, de se servir des images, etc.
- > Encourager les élèves à faire un lien avec un mot dans le texte.

• Pratique réflexive relativement à mon objectif professionnel

Identification d'un bon coup (ce qui s'est bien passé) : J'ai amené les élèves à verbaliser leurs pensées à plusieurs reprises.

Identification de mon défi comme enseignant (e) (ce qui serait à améliorer) : J'ai verbalisé ma pensée à seulement une reprise, j'aurais pu le faire à d'autres occasions afin de donner le modèle.

Stratégies pour relever mon défi : Je pourrais prévoir d'avance quelques mots pour lesquels il serait pertinent de verbaliser ma pensée et noter comment je prévois le faire concrètement. Cela m'assurera de le faire un nombre minimum de fois pendant l'activité.

LA GESTION OPTIMALE DE LA CLASSE : UN PRÉALABLE À LA STIMULATION LANGAGIÈRE

La gestion optimale de la classe est préalable à toute activité d'apprentissage. En effet, elle est nécessaire afin d'obtenir et de maintenir l'attention des élèves. Elle assure ainsi le bon déroulement de l'activité ainsi que leur participation active.

Différentes stratégies encourageant les interventions pertinentes des élèves peuvent favoriser cette gestion idéale. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant peut :

- donner une réponse courte pour appuyer les propos de l'élève (par exemple : OK, hochement de tête, etc.);
- confirmer qu'il a compris en reformulant minimalement la réponse de l'élève (par exemple : En effet, l'histoire se déroule en hiver.);
- prendre son tour de parole en répétant les propos de l'élève, ce qui permet d'entretenir l'échange initié;
- encourager l'élève à participer et à tenter une réponse;
- solliciter la participation de l'ensemble du groupe.

L'ensemble de ces comportements vise d'une part à donner une rétroaction à l'élève sur l'exactitude de sa réponse, et, d'autre part, à maintenir son attention et à solliciter sa participation. Il faut toutefois prendre garde à ne pas se limiter à ce type de comportement en pensant qu'ils seront suffisants pour développer la compréhension de lecture. Lorsque cela est possible, les comportements facilitateurs sont à privilégier dans le but de favoriser le développement de cette compétence, car ils visent et soutiennent directement les habiletés langagières à utiliser ou à développer pour réussir les apprentissages à faire. En effet, en plus de maintenir l'attention et la participation de l'élève, ces comportements favorisent dans une plus grande mesure le développement de son vocabulaire, de sa compréhension morphosyntaxique et de sa pensée inférentielle. Par exemple, alors qu'une question fermée va solliciter suffisamment l'élève afin qu'il demeure attentif à l'activité, une question ouverte l'amènera en plus à réfléchir sur un aspect linguistique du texte ou sur l'utilisation qu'il fait d'une habileté langagière ciblée. Au fil du temps, l'élève sera de plus en plus en mesure de réaliser son processus de pensée de façon autonome (sélection des informations pertinentes, mise en relation des informations, approfondissement d'un concept, etc.).

LES INFÉRENCES

Dans la compétence *Lire des textes variés*, la Progression des apprentissages au primaire - français langue d'enseignement (MELS, 2009)²⁴ identifie les stratégies que l'élève doit développer pour gérer sa compréhension des textes. Une de ces stratégies consiste à « inférer les éléments d'information implicites à partir de divers indices »²⁴. Plus précisément, il est attendu que l'élève soit en mesure de « faire des liens entre des informations contenues dans le texte pour créer une information nouvelle (inférence logique) »²⁴ et de « déduire une information sous-entendue (inférence pragmatique) (ex. : sentiment, temps et lieux, cause/effet, problème/solution) »²⁴. Les avancées en recherche des quinze dernières années ont étayé ce que constitue la capacité à faire des inférences à l'aide de différents modèles conceptuels. Par souci de clarté, l'outil CLIP présente les inférences sur la base de la schématisation vulgarisée proposée par Godbout, Turcotte, & Giguère (2016)²⁵, elle-même inspirée de Bianco et Coda (2002)²⁶. Pour plus d'informations sur les inférences, des références additionnelles sont présentes à la fin du guide, dans la section Références.

Les inférences peuvent être définies comme des informations présentes dans un discours oral ou écrit, bien qu'elles ne soient pas mentionnées explicitement²⁷. On peut aussi nommer inférence l'habileté à déduire de telles informations et à les mettre en lien avec des connaissances antérieures²⁸. Les habiletés inférentielles sont essentielles en compréhension de lecture : elles permettent au lecteur de déduire certaines informations qui ne sont pas mentionnées littéralement et de les mettre en lien avec ses connaissances antérieures. Les inférences sont présentées ici en fonction de trois grandes catégories : les inférences nécessaires, les inférences optionnelles et les inférences nécessaires ou optionnelles selon le contexte.

1. Inférences nécessaires

L'inférence nécessaire est une inférence qui doit obligatoirement être générée pendant la lecture afin de bien comprendre le texte. Cela permet à l'enfant d'établir des liens entre les différentes propositions du texte. Ainsi, la représentation qu'il s'en fait est plus cohérente. Il existe différents types d'inférences nécessaires : l'inférence anaphorique, l'inférence lexicale et l'inférence causale.

1.1. INFÉRENCE ANAPHORIQUE

L'inférence anaphorique est la mise en relation d'un pronom avec un mot ou groupe de mots présenté antérieurement dans le texte. Elle se situe à un niveau grammatical. Le pronom et le groupe nominal font alors référence au même concept. L'inférence anaphorique est extrêmement importante pour assurer la cohésionⁱ d'un texte²⁹. Si l'élève n'associe pas un pronom ou un groupe d'un mot avec le référent qui lui est associé, il devient très difficile pour lui de donner un sens au texte et sa compréhension de lecture est alors fragilisée.

Exemples d'inférences anaphoriques :

France et Benoît avaient prévu faire leur travail de biologie ensemble depuis une semaine. Alors que la jeune fille souhaitait réaliser sa recherche sur les animaux, son ami s'intéressait davantage aux insectes. Il avait cédé au souhait de sa copine. Toutefois, quand il sut que Félix, le petit génie de classe, avait en tête de se pencher sur la communication au sein des colonies de fourmis, il posa un lapin à sa coéquipière, sans prévenir. Elle fut folle de rage lorsqu'elle l'apprit.

Le texte ci-dessus illustre bien l'importance des inférences anaphoriques. Pour un lecteur aguerri, la compréhension du court paragraphe apparaît bien simple. Pour un lecteur en devenir, néanmoins, l'association entre un pronom ou un groupe de mots et son antécédent n'est pas nécessairement chose facile. En quelques lignes seulement, plusieurs inférences anaphoriques doivent être générées avant d'assurer la cohésion du texte.

i. Organisation des éléments morphologiques et syntaxiques à l'intérieur des phrases et entre elles.

À titre d'exemple :

- le pronom « il » doit être associé à « son ami » qui réfère à son tour à Benoît;
- le pronom « l' » est associé à « il lui posa un lapin »;
- le pronom « elle » réfère à sa coéquipière, qui réfère à sa copine, qui réfère à son tour à « la jeune fille », puis à « France ».

Ces exemples illustrent bien l'importance des inférences anaphoriques en compréhension de lecture et justifient leur classement dans la catégorie des inférences dites nécessaires.

1.2 INFÉRENCE LEXICALE

L'élaboration d'une inférence lexicale peut désigner deux processus :

- 1) la déduction de la signification d'un mot inconnu élaborée à partir des éléments inclus dans le texte et des connaissances de l'élève;
- 2) la mise en relation entre deux groupes nominaux faisant référence au même concept (aussi appelée anaphore lexicale).

L'inférence lexicale peut être générée à partir d'informations situées à proximité du mot inconnu, à partir du contexte de manière plus général et à partir des connaissances antérieures. Ce ne sont pas toutes les inférences lexicales qui sont nécessaires à la compréhension du texte. Les inférences lexicales assurant la cohérenceⁱⁱ dans le texte sont considérées nécessaires. Celles qui permettent de peaufiner la compréhension, sans toutefois l'entraver si elles ne sont pas générées, sont considérées optionnelles.

Exemples d'inférences lexicales nécessaire et optionnelle :

Brigitte se leva tôt, sortit sa robe de la penderie et l'enfila avec fébrilité. Elle glissa ses mains au milieu des vêtements qui pendaient sur les cintres et les écarta de chaque côté, afin d'accéder aux boîtes qui étaient cachées derrière eux. Elle en sortit son foulard préféré : il était fait de soie et de délicates fleurs étaient brodées en son contour. Depuis cinq ans, la jeune fille rêvait de ce jour. Elle se sentait comme une princesse. Elle téléphona à son petit ami, qui confirma qu'il passerait la prendre à huit heures.

Dans ce court texte, l'association entre « la jeune fille » et « Brigitte » est essentielle pour assurer la cohérence dans le texte. Au contraire, la déduction du sens du mot « penderie » n'est pas essentielle à la bonne compréhension du texte, puisqu'elle n'entrave pas la compréhension du texte.

1.3 INFÉRENCES CAUSALES

L'inférence causale réfère à l'origine ou à l'explication d'une situation décrite. Elle requiert la compréhension d'un lien de causalité entre cette situation et son origine. Il existe deux types d'inférence causale. L'un est directement en lien avec le schéma narratif, plus précisément avec l'objectif ou le problème du protagoniste, l'autre peut être généré dans une variété de types de textes. Les deux types d'inférences causales sont nécessaires à la bonne compréhension d'un texte. Si un lien de causalité entre une situation et son origine n'est pas adéquatement établi, il est difficile pour le lecteur de comprendre le sens du texte qui suit.

Exemple d'une inférence causale en lien avec la structure du récit :

Maxime était très heureux de la mission que lui avait confiée son père. Il avait très hâte d'emballer les cadeaux de Noël et de sa mère et de sa sœur. Il se rendit dans le sous-sol, là où étaient rangées toutes les décorations du temps des fêtes. Il fit le tour plusieurs fois, mais ne vit pas le papier d'emballage ni le ruban dont son père lui avait parlé. Il fouilla la maison de fond en comble, mais sans succès. Le garçon commençait à se sentir découragé. À cette heure tardive, les magasins étaient tous fermés, et les cadeaux devaient être sous le sapin pour le lendemain matin.

ii. Sélection et organisation des informations dans un discours oral ou écrit.

Dans l'exemple qui précède, les questions permettant de générer une inférence causale peuvent porter sur l'objectif ou le problème de Maxime. Il peut être demandé à l'élève « Pourquoi Maxime veut-il trouver le papier d'emballage ? » (objectif) ou encore « Pourquoi Maxime est-il découragé? Qu'est-ce qui ne va pas ? » (problème). Les réponses à la question sur son objectif pourraient être « parce qu'il veut emballer les cadeaux de sa mère et de sa sœur; parce qu'il veut accomplir la mission confiée par son père ». Celles concernant son problème pourraient être « parce qu'il n'a pas le matériel nécessaire pour emballer les cadeaux de Noël; parce qu'il craint que les cadeaux ne soient pas emballés à temps », etc. Le lien entre le problème ou le but du personnage principal et sa cause est essentiel à la bonne compréhension du récit, puisqu'il est au cœur de celui-ci.

Exemple d'une inférence causale en lien avec un autre type de texte :

La direction de l'École Les Grands Explorateurs planifie la réorganisation des périodes de classe à la lumière des dernières recommandations du Ministère de la Santé et des Services Sociaux. Les statistiques les plus récentes indiquent une augmentation fulgurante de l'obésité, du diabète de type 2 et des maladies cardiovasculaires chez les enfants de 12 ans et moins. Pour cette raison, deux périodes d'éducation physique seront ajoutées au calendrier actuel des élèves.

L'exemple ci-dessus illustre une inférence causale dans le cadre d'un texte informatif, tel qu'on pourrait le lire dans un article de journal, par exemple. Le lien de causalité entre l'inactivité physique et l'obésité et les maladies chroniques n'est pas mentionné explicitement. Il doit être généré par le lecteur qui établit par lui-même le lien suivant : l'augmentation de la prévalence des maladies chroniques chez les enfants > lien entre ces maladies et l'inactivité physique > recommandations du gouvernement > ajout de plages horaires d'éducation physique à l'École Les Grands Explorateurs.

2. Inférences optionnelles

Il existe différents types d'inférences optionnelles. Elles enrichissent et permettent d'élaborer sur le texte lu, mais sans être essentielles à sa bonne compréhension. Elles donnent l'opportunité au lecteur d'approfondir sa compréhension du texte. Ces inférences sont généralement qualifiées de pragmatique.

INFÉRENCES PRAGMATIQUES

L'inférence pragmatique énonce un résultat plausible ou probable. Elle est élaborée à partir des connaissances que possède le lecteur du sujet traité. À l'instar de l'inférence prédictive, l'inférence pragmatique est optionnelle. Si le lecteur avance un résultat qui lui semble probable, mais qui n'est pas celui se produisant dans le texte lu, sa compréhension n'en sera pas entravée. Sont regroupés sous l'appellation de pragmatique, l'inférence thématique et l'inférence prédictive.

2.1 INFÉRENCE THÉMATIQUE

L'inférence thématique est une forme d'inférence pragmatique. Elle amène à préciser le thème du texte, c'est-à-dire le sujet ou les idées principales sur lequel il porte. Tel que mentionné ci-haut, un lecteur peut présenter une bonne compréhension de lecture, même s'il n'a pas initialement bien identifié le thème d'un texte. En effet, il peut aussi, à la suite de sa lecture, inférer le thème du texte en fonction des informations qui y sont contenues.

Exemple d'une inférence thématique :

Les enfants avaient placé leurs cahiers neufs sur leur pupitre et regardaient curieusement autour d'eux pour se familiariser avec leur nouvel environnement. Soudain, ils entendirent des pas résonner dans le couloir. Tous étaient excités à l'idée de rencontrer celui ou celle qui les accompagnerait durant les prochains mois.

En lisant ces quelques phrases en introduction d'un texte, le lecteur peut inférer que le thème est la rentrée scolaire. Cette inférence n'est toutefois pas obligatoire à la compréhension.

2.2 INFÉRENCE PRÉDICTIVE

Une inférence prédictive est produite lorsque le lecteur émet une hypothèse sur la suite ou sur le contenu du texte. Elle est considérée optionnelle, puisque la prédiction de la suite d'un texte n'est pas nécessaire pour en assurer la compréhension.

Exemple d'une inférence prédictive en lien avec le schéma narratif (prédiction de la suite de l'histoire):

Alice avait terriblement mal au ventre. Elle peinait à préparer son sac pour l'école tellement son ventre la déchirait de douleur. Elle descendit au salon pour voir sa mère.

Le texte ci-dessus illustre un exemple de récit dans lequel une inférence prédictive en lien avec la suite de l'histoire peut être réalisée. Il peut être demandé à l'élève « Que va dire Alice à sa mère? », « Que va-t-elle faire par la suite? » ou encore « Que va proposer sa mère? ». Différentes réponses sont possibles : Alice va dire à sa mère qu'elle ne se sent pas bien; Alice va demander à sa mère de rester à la maison; la mère d'Alice va donner un médicament à sa fille; la mère d'Alice va lui proposer de rester à la maison; la mère d'Alice va lui demander si quelque chose la tracasse; etc.

Peu importe quelle est la suite de l'histoire, le fait d'anticiper certains événements différents de ceux qui se produiront réellement n'entrave pas la bonne compréhension de ceux-ci.

Exemple d'une inférence prédictive en lien avec le schéma narratif (tentatives pour résoudre le problème ou atteindre l'objectif):

Aux yeux d'Ingrid, la période de Noël était synonyme de faire plaisir aux membres de sa famille. La jeune fille avait donc prévu une surprise pour ses parents depuis des mois. Elle savait que ses parents seraient ravis de trouver, à leur retour du travail, une douzaine de leurs gâteaux préférés sur la table de la cuisine. Pendant qu'elle était seule à la maison, elle prit donc l'ensemble de ses économies, l'enfouit au fond de son sac à dos et entreprit sa route vers l'épicerie. Elle se souvenait précisément de l'emplacement de chacun des ingrédients dans l'épicerie. En arrivant à la caisse, quelle ne fût pas sa surprise quand la caissière lui dit le total de la facture, qui dépassait de plusieurs dollars le montant qu'elle avait prévu. Elle en avait les larmes aux yeux.

Voici un exemple de récit dans lequel il est possible de réaliser une inférence prédictive visant à poser une hypothèse sur les tentatives pour résoudre un problème ou atteindre un objectif. Il peut être demandé à l'élève « Qu'est-ce qu'Ingrid peut faire pour régler son problème? ». Différentes réponses sont possibles et probables: emprunter de l'argent à quelqu'un, changer de choix de recette, attendre d'avoir accumulé assez d'argent pour réaliser son projet de cuisine, etc. Ici, l'inférence vise à étayer les différents moyens possibles que peut prendre un ou plusieurs personnages pour résoudre un problème ou atteindre un objectif.

Exemple d'une inférence prédictive en lien avec un autre type de texte:

Le spectacle sur les Plaines d'Abraham est prévu à 20h00 et sera annulé seulement en cas d'orages. Actuellement, le ciel est bleu, sans aucun nuage à l'horizon.

Le texte ci-dessus illustre un contexte dans lequel une inférence prédictive peut être générée. En sachant que le spectacle n'est annulé qu'en cas d'orages et que la météo actuelle s'annonce clémente, il est possible d'inférer que le spectacle aura probablement lieu tel que prévu.

3. Inférences nécessaires ou optionnelles selon le contexte

Certaines inférences sont nécessaires dans certains contextes, mais optionnelles dans d'autres. Il s'agit des inférences logiques et des inférences de divers contenus.

3.1 INFÉRENCE LOGIQUE

L'inférence logique est une déduction qui donne lieu à un résultat certain. Elle est générée à partir des informations fournies antérieurement dans le texte. Tel que sa catégorie l'indique, elle est parfois optionnelle, parfois nécessaire. Il n'existe pas de règle permettant de déterminer si une inférence est optionnelle ou nécessaire, outre le fait que son absence génère ou non une incompréhension d'éléments significatifs dans le texte. C'est donc l'importance que revêt le fait de générer l'inférence dans un dit contexte qui permettra de déterminer sa nécessité.

Exemple 1 d'une inférence logique :

Félix était très excité de jouer son premier tournoi de soccer. Il s'était pratiqué toute l'année afin d'être recruté pour cet événement et il était enfin récompensé pour ses efforts. Vêtu de son habit rouge à l'effigie de son équipe, Les Faucons, il était tout souriant sur le bord du terrain, prêt pour ses trois matchs de la journée. La partie était commencée depuis à peine quelques minutes lorsque le petit garçon fit un face-à-face avec un joueur de l'autre équipe. En voulant botter le ballon, l'adversaire donna accidentellement un coup de pied de toutes ses forces sur la jambe de Félix, qui s'effondra et fondit en larmes. Son capitaine accourut à son secours : il n'eut pas besoin d'attendre les secours pour constater la cassure au niveau du tibia.

Dans l'exemple qui précède, la logique entre la cassure de la jambe de Félix et l'impossibilité certaine qu'il participe à la suite du tournoi de soccer représente une inférence logique nécessaire, puisqu'elle constitue un élément significatif de l'histoire.

Exemple 2 d'une inférence logique :

Suzie avait très hâte d'essayer sa nouvelle bicyclette. Elle appela son amie Catherine pour lui proposer d'aller faire une balade autour du lac; cette dernière accepta. Suzie mit son casque et ses espadrilles et enfourcha sa bécane, comme elle se plaisait à l'appeler. En sortant de sa cour, elle remarqua le ciel noir et vit un éclair à l'horizon. Un grondement sourd la fit frissonner. Elle décida d'entamer sa promenade malgré tout.

L'exemple 2 illustre une inférence logique optionnelle. La mention du ciel noir et de l'éclair laisse présager qu'un orage aura certainement lieu sous peu. Toutefois, puisque cet aspect du texte est plutôt accessoire, le lecteur peut avoir une bonne compréhension de lecture même s'il ne génère pas cette inférence. Elle est donc considérée optionnelle.

3.2 INFÉRENCE DE DIVERS TYPES DE CONTENUS

L'inférence de divers types de contenus est une déduction pouvant porter sur différents éléments du texte : le lieu, le temps, l'agent, l'objet, l'instrument et le sentiment. Elle permet de déduire diverses informations pertinentes à l'histoire tel que l'environnement physique où se déroule l'histoire, l'époque, le personnage décrit, l'identité d'un objet, le sentiment d'un personnage, etc.

À l'instar de l'inférence logique, la nécessité des informations qui sont ciblées dans l'inférence à faire varie d'un contexte à un autre. Lorsque le contenu à déduire est crucial dans le texte et que son absence entrave la compréhension générale, l'inférence est considérée nécessaire. Au contraire, si l'inférence porte sur un élément relevant plutôt du détail, l'inférence est alors considérée comme étant optionnelle.

Prenons l'exemple d'une inférence portant sur le lieu :

Benjamin était découragé. Il soupira devant la montagne de livres étalés sur son bureau. Depuis une heure, son cahier d'exercices était ouvert à la même page. Il commençait à croire qu'il ne réussirait jamais le numéro 32.

Dans l'exemple ci-haut, Benjamin pourrait se trouver en classe ou dans sa chambre. Il n'est pas essentiel de le savoir pour comprendre la situation, soit le fait qu'il est découragé par son devoir de mathématiques.

Prenons un second exemple d'une inférence portant sur le lieu :

Suzie se réveilla lentement. Une douleur aigue à son genou la faisait souffrir terriblement. Lorsqu'elle tentait de bouger moindrement, elle sentait le froid glacial des barreaux de métal sur les côtés de son lit. Autour d'elle, plusieurs appareils électroniques indiquaient des chiffres dont elle ne connaissait pas la signification. Alors qu'elle tentait de se lever, une dame vêtue de blanc entra dans la chambre et la pria de rester couchée; ses parents étaient en route pour venir la voir.

Au contraire de l'exemple qui le précède, le texte ci-dessus illustre une situation où l'inférence portant sur le lieu de l'histoire – une chambre d'hôpital – est essentielle pour assurer la cohérence et la compréhension du texte. Si le lecteur ne déduit pas que Suzie se réveille à l'hôpital, certains éléments n'auront pas de sens pour lui, par exemple, les appareils électroniques autour du lit.

Les sections qui suivent portent maintenant sur les comportements facilitateurs. Les notions qui y sont traitées sont par ailleurs abordées de façon plus succincte dans le jeu de cartes de la boîte à outils CLIP. L'objectif de leur intégration au présent document est de fournir davantage d'explications et d'exemples afin que toute intervenante ou tout intervenant puisse, s'il le désire, approfondir ses connaissances théoriques et stimuler sa créativité.

LES COMPORTEMENTS FACILITATEURS

Les habiletés à déduire le sens des mots inconnus, à comprendre différentes structures syntaxiques et à inférer des informations qui ne sont pas mentionnées textuellement nécessitent de la pratique et du soutien³⁰. Celles-ci sont complexes et se construisent progressivement au fur et à mesure que les élèves sont exposés à des textes qui les sollicitent. Néanmoins, un soutien facilitera grandement le développement des habiletés inférentielles.

Les comportements facilitateurs peuvent s'insérer dans les différentes pratiques pédagogiques adoptées par les enseignantes et les enseignants, les orthopédagogues, les conseillères et conseillers pédagogiques, dans le but de favoriser la compréhension de lecture des élèves. Ces pratiques peuvent évidemment être adoptées pendant les activités de lecture en groupe, mais peuvent aussi être réinvesties à travers les activités plus régulières du cursus scolaire. Étant donné l'objectif de la boîte à outils CLIP, soit l'amélioration de la compréhension de lecture via le développement de concepts, les exemples présentés dans cette section visent précisément à soutenir les élèves dans le développement du vocabulaire et la génération d'inférences.

1. Les demandes

Les demandes sont des productions verbales de l'enseignante ou de l'enseignant exigeant une réponse de la part de l'élève. Elles permettent de susciter la génération d'inférences chez l'élève ou encore la réflexion sur le vocabulaire utilisé. Du même coup, les questions posées permettent à la fois de solliciter son attention et sa participation³¹. Les demandes verbales peuvent être produites dans l'ensemble des activités d'apprentissage réalisées en classe.

1.1 POSER DES QUESTIONS

Dans le cadre d'une activité de lecture, les questions ouvertes - auxquelles on ne peut pas répondre simplement par oui ou par non - sont à privilégier, par rapport aux questions fermées. En effet, les questions ouvertes suscitent davantage de réflexion chez l'élève, réflexion qui est essentielle pour déduire le sens des mots nouveaux et générer des inférences.

Exemples de questions ouvertes :

- *Qu'est-ce qui va arriver ensuite?*
- *Qu'est-ce que la fillette pourrait faire pour régler son problème?*
- *Pourquoi le garçon a-t-il menti?*

Les questions fermées ont toutefois leur utilité. Comme il a été mentionné dans la première section de ce guide, elles peuvent viser à faciliter la gestion de la classe en maintenant l'attention du groupe.

Exemples de questions fermées :

- *Penses-tu que Léo va retrouver sa famille?*
- *Est-ce que c'est facile pour un enfant de retrouver son chemin sur la mer?*
- *Est-ce que Charlotte devrait aller pratiquer son spectacle de demain?*

1.2. AMENER L'ÉLÈVE À VERBALISER SA PENSÉE

Lorsque l'élève décrit son processus de pensée, il en prend conscience, peut l'améliorer et l'appliquer à de nouveaux contextes³². Dans le même ordre d'idées, l'enseignante ou l'enseignant peut profiter de l'occasion pour amener l'élève à approfondir sa réflexion.

Exemple de verbalisation :

- Enseignant(e) : *Comment as-tu compris ce que voulait dire « immortel »?*
- Élève : *J'ai remarqué le mot « mortel ».*
- Enseignant(e) : *Très bien! En effet, le grand mot « immortel » vient du plus petit mot « mortel ».*
- Élève : *Il y a « im- » devant « mortel ». Alors « im- », ça voudrait dire « pas ».*
- Enseignant(e) : *Exact. Le préfixe « im- », souvent placé au début des mots, peut signifier une négation. Ici, « immortel » signifie donc « pas mortel » ou « ne peut pas mourir ». Quels autres mots commencent par « im- »?*
- Élève : *Impossible, immobile, etc.*

2. La stimulation langagière

Les comportements de stimulation langagière adoptés par l'enseignante ou l'enseignant regroupent toutes les interventions qu'elle ou qu'il fait à l'oral auprès du groupe ou d'un élève et qui ne demandent pas obligatoirement une réponse. Elles 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'enfant lui permet de réfléchir à un concept et d'en enrichir sa représentation mentale. Elle favorise ainsi l'intérêt de l'élève pour l'exploration tout en soutenant son habileté à appliquer ses connaissances au monde réel. La stimulation langagière peut se concrétiser dans une panoplie d'activités. L'enseignant peut, par exemple, réserver un tableau dans sa classe sur lequel les élèves inscrivent un mot nouveau qu'ils ont appris durant la semaine. Elle peut également prendre place dans les interactions, et ce, de diverses façons.

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

L'étayage est un moyen pour l'enseignante ou l'enseignant de donner un modèle langagier à l'élève. Ceci a pour but de lui donner un exemple de langage dont le vocabulaire et la syntaxe sont plus élaborés, tout en demeurant compréhensibles. L'étayage peut être mis en pratique pendant les activités de lecture ainsi que pendant l'ensemble des activités réalisées en classe. Par exemple, les discussions en classe portant sur différents sujets (vacances d'été, activités réalisées pendant le week-end, sports préférés, etc.) sont des occasions en or pour reprendre les propos de l'élève en les complexifiant sur différents plans. En effet, cela permet de partir des propos spontanés de l'élève et de lui montrer comment ils peuvent être développés.

Exemple pour le développement du vocabulaire :

- Élève : *Les oranges, ça fait partie des fruits.*
- Enseignant(e) : *C'est vrai, les oranges font partie de la catégorie des fruits. Plus précisément, elles font partie de la catégorie des agrumes.*
- Élève : *Oui, comme les citrons.*
- Enseignant(e) : *En effet, les citrons aussi sont des agrumes, tout comme les pamplemousses et les limes.*

Exemple pour l'élaboration d'une inférence :

Depuis quelques jours, le salon était garni d'un grand arbre dont une étoile resplendissante ornait le sommet. Dehors, un million de petites taches blanches tombaient du ciel. Un amusant personnage formé de trois grosses boules de neige était paré de ses plus beaux habits.

- Enseignant(e) : *D'après toi, durant quelle période de l'année se déroule l'histoire?*
- Élève : *En hiver!*
- Enseignant(e) : *En effet, l'histoire se passe en hiver. Les petites taches blanches qui tombent du ciel sont en fait des flocons de neige. Plus précisément, dans quelle période de l'hiver se trouve-t-on?*
- Élève : *Dans le temps de Noël, on parle d'un sapin.*
- Enseignant(e) : *Super réponse, on peut comprendre que l'arbre décoré d'une étoile est un sapin de Noël. De plus, on dit qu'il est dans le salon depuis quelques jours. On peut penser que l'histoire se passe un peu avant Noël.*

2.2 COMPLEXIFIER SES PROPRES ÉNONCÉS

C'est en étant exposé à un langage plus élaboré que le sien que l'élève développera et perfectionnera ses habiletés langagières. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant peut choisir certains moments qu'il juge propices pour donner à l'élève un modèle langagier plus élaboré. Les activités routinières sont idéales pour mettre en pratique ce comportement facilitateur; la familiarité de l'activité permettant de soutenir la compréhension.

Exemple pour le développement du vocabulaire :

- Enseignant(e) : *Comme je vous l'ai dit hier, la prochaine activité consiste à écrire une histoire. On pourrait aussi dire : rédiger une histoire. Écrire et rédiger sont des synonymes.*

Exemple pour l'élaboration d'une inférence :

- Enseignant(e) : *J'ai un animal de compagnie qui s'appelle Max. Il est gris et a le bout de la queue blanc. Il adore se promener dans le quartier. Parfois, après une sortie dans les parcs des environs, il revient avec une petite proie; il a un penchant pour les petits oiseaux. Quand je le gratte derrière les oreilles, mon petit félin peut miauler pendant de longues minutes. Vous avez remarqué? J'ai dit « mon petit félin » pour remplacer « mon chat ». J'aurais aussi pu dire « mon animal » ou « il ».*

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

La description par l'enseignante ou l'enseignant de ce qu'il est en train de faire, ou de 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. De cette façon, l'enseignante ou l'enseignant donne un modèle à l'élève d'un processus de réflexion.

Exemple pour le développement du vocabulaire :

- Enseignant(e) : *Pendant le temps des fêtes, j'ai fait de la randonnée en raquettes. J'adore observer les arbres. Plus précisément, je suis passionnée par les conifères. Les conifères, ce sont les arbres dont les fruits sont des cônes. Remarquez-vous le lien entre les mots « cône » et « conifère »?*

Dans l'exemple qui précède, l'enseignante ou l'enseignant met l'accent sur le vocabulaire en exposant l'élève à un mot plus rare – conifère – et en leur soulignant le lien morphologique entre deux mots. Ceci donne un modèle à l'élève, qui pourra répéter ce type de raisonnement la prochaine fois qu'il rencontrera un mot nouveau.

3. La métacognition

La métacognition est une réflexion amenant l'élève à prendre conscience de ses propres pensées et de ses stratégies. La lecture requiert bien plus d'habiletés que celle de simplement décoder les mots écrits. Un bon lecteur sait pourquoi il lit, il reconnaît s'il a atteint ou non son but de lecture et il met en place les stratégies nécessaires pour remédier aux difficultés rencontrées. Un élève détenant de bonnes habiletés métacognitives sélectionne des stratégies adéquates afin d'éliminer, réduire ou pallier les incompréhensions³³.

3.1 ENCOURAGER L'UTILISATION DE STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES

En enseignant les stratégies métacognitives utiles à la compréhension de lecture, l'enseignante ou l'enseignant offre des outils qui permettront à l'élève de développer son autonomie et son aisance 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, etc³⁴.

L'enseignement de stratégies métacognitives vise à exposer les élèves à des processus de réflexion et à les amener par eux-mêmes à trouver des réponses adéquates à leurs interrogations, de façon à ce qu'ils développent leur autonomie et qu'ils généralisent leurs apprentissages.

Exemple pour le développement du vocabulaire :

Sarah adorait se promener à la ferme au printemps. Le mois de mai avançait et les arbres fleurissaient de plus en plus chaque jour. Ils étaient tellement colorés qu'on aurait cru des arbres décorés pour Noël. Sur la pointe des pieds, la fillette cueillit quelques fleurs de la branche la plus basse et les glissa dans sa poche pour les donner à sa grand-mère.

- Enseignant(e) : *Avez-vous bien compris ce qu'on vient de lire?*
- Élève : *Oui, mais je ne sais pas ce que ça veut dire « fleurissaient ».*
- Enseignant(e) : *Ok, penses-tu que tu as besoin de comprendre ce mot avant qu'on poursuive?*
- Élève : *Oui, sinon je bloque là-dessus.*
- Enseignant(e) : *Excellent, c'est important de prendre le temps de s'arrêter et de se questionner lorsque quelque chose nuit à notre compréhension. Que pourrait-on faire pour le trouver?*
- Élève : *Souvent, quand je cherche le petit mot dans le grand mot, ça m'aide.*

- Enseignant(e) : *C'est une stratégie qui fonctionne bien pour toi. Si tu l'essaies avec « fleurissaient »?*
- Élève : *Je reconnais le mot « fleur ».*
- Enseignant(e) : *Excellent. Tu as trouvé un bon indice. Que pourrait alors vouloir dire « fleurissaient »?*
- Élève : *Je remarque que la fin du mot ressemble à un verbe. Ça pourrait vouloir dire « faire des fleurs ».*
- Enseignant(e) : *Parfait! Si tu relis la phrase, trouves-tu que ça a du sens avec le reste du texte?*
- Élève : *Oui! Les arbres feraient de plus en plus de fleurs.*
- Enseignant(e) : *Excellent! Est-ce que ta stratégie a fonctionné pour répondre à ta question?*
- Élève : *Oui, puisque j'ai réussi à trouver ce que voulait dire le mot.*

Dans l'exemple précédent, l'enseignante ou l'enseignant guide l'élève dans son raisonnement à partir du moment où il se questionne sur le sens d'un mot. Il ou elle l'accompagne dans le choix d'une stratégie et l'aide à évaluer son efficacité. Ainsi, l'élève sera plus outillé pour en sélectionner une par lui-même la prochaine fois qu'il se retrouvera devant une interrogation en lecture.

Exemple pour l'élaboration d'une inférence :

Nadia et son frère avaient passé la journée à se baigner et à jouer dans la glissade. Maintenant que le soleil était couché, leur moment préféré était enfin arrivé : celui de griller les guimauves sur le feu. Quand leurs parents les obligeraient à se coucher, ils liraient le livre d'aventures qui trainait dans la tente avec la lampe de poche qu'ils avaient cachée sous l'oreiller. Ah, quel bonheur d'être en vacances!

- Enseignant(e) : *Où se trouvent Nadia et son frère?*
- Élève : *Je ne suis pas sûr.*
- Enseignant(e) : *Ok, c'est bien de se rendre compte qu'on ne sait pas quelque chose. Qu'est-ce que tu pourrais faire pour essayer de répondre à la question?*
- Élève : *Je pourrais relire le texte.*
- Enseignant(e) : *En effet. Parfois, quand on lit une première fois, on ne remarque pas certaines informations.*
- Élève : *... Je le relis, mais je ne sais toujours pas.*
- Enseignant(e) : *Ok, donc cette stratégie ne t'a pas aidé. Dans un livre, quels sont les autres indices présents mis à part le texte?*
- Élève : *Les images!*
- Enseignant(e) : *En effet, les images peuvent nous aider. On peut y avoir des informations supplémentaires à celles mentionnées dans le texte. Si tu regardes les images de ce livre, es-tu en mesure de répondre à ton questionnement?*
- Élève : *Hum, je vois que les enfants jouent dans un très grand parc. Au loin, on voit plusieurs tentes. Est-ce qu'ils seraient sur un terrain de camping?*
- Enseignant(e) : *Très bien! Si tu retournes dans le texte, est-ce qu'il y a des indices qui confirment que les enfants sont sur un terrain de camping?*
- Élève : *Il y a les guimauves sur le feu, ça doit être un feu de camp. Il y a le mot « tente »! Oui, les enfants sont sur un terrain de camping!*
- Enseignant(e) : *Bravo! Quelle stratégie t'a le plus aidé pour trouver la réponse?*
- Élève : *Regarder les images! Quand j'ai relu le texte, je n'ai pas plus compris, mais l'image m'a aidé.*

Dans cet exemple, l'enseignante ou l'enseignant guide l'élève dans sa réflexion, cette fois pour la génération d'une inférence. Elle ou il soutient l'élève dans le choix de la meilleure stratégie pour sélectionner les informations les plus pertinentes afin de répondre à la question inférentielle.

Dans les deux exemples, l'enseignante ou l'enseignant insiste sur la prise de conscience de l'élève de son incompréhension, sur l'évocation et la sélection d'un moyen pour y remédier de même que sur son autoévaluation de l'efficacité de la stratégie utilisée. Il s'agit de quatre éléments clés de la métacognition.

4. L'intégration

4.1 ÉTABLIR DES LIENS ENTRE LES CONCEPTS

Afin de mettre en relation les différents concepts abordés (travaillés), l'enseignante ou l'enseignant les lie intentionnellement les uns aux autres pendant et entre les activités d'apprentissage. Elle ou il choisit des activités ciblant des concepts similaires (par exemple, entre le guacamole et les frijoles, qui sont tous les deux des plats mexicains) et fait 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 les uns aux autres et de rendre leurs liens plus explicites. L'enseignante ou l'enseignant peut faire des liens entre les concepts dans l'ensemble des activités d'apprentissage réalisées en classe, et non pas uniquement pendant les activités de lecture. À titre d'exemple, elle ou il peut profiter des périodes de discussions avec les élèves pour faire des liens entre leur vécu et des notions abordées en classe (par exemple, entre le fonctionnement d'un avion et un accident d'avion survenu récemment).

Exemple pour le développement du vocabulaire :

L'enseignante ou l'enseignant peut faire un parallèle entre les mots soleil et parasol, abordés dans deux contextes différents, tel que lors d'une discussion sur les vacances d'été et la lecture d'un roman.

Exemple pour l'élaboration d'une inférence :

Dans le cadre d'une discussion sur les projets d'été des élèves :

- Gabriel (élève) : *Moi, cet été, je m'en vais très loin. Maman m'a dit qu'on va tellement loin qu'on a besoin de notre passeport.*
- Enseignant(e) : *Wow, intéressant! Vous vous souvenez, les amis, au début de l'année scolaire, Thomas nous a raconté qu'il était lui aussi allé très loin : il avait eu besoin de passer aux douanes. Quand on passe aux douanes, c'est parce qu'on sort du Canada. C'est au douanier, la personne qui travaille aux douanes, l'on doit présenter notre passeport. Il est chargé de surveiller qui entre et sort du Canada. Si l'on sait que Gabriel a besoin de son passeport pour son voyage, qu'est-ce que l'on peut déduire?*
- Caroline (élève) : *Qu'il ne reste pas au Canada.*
- Enseignant(e) : *En effet, on peut penser que Gabriel va voyager dans un autre pays.*

Dans l'exemple qui précède, l'enseignante ou l'enseignant établit des liens entre le concept de douanes, abordé précédemment avec les élèves, et le concept de passeport. Elle ou il met en relation les deux concepts, puis amène les élèves à faire une déduction.

4.2 ENCOURAGER LA CRÉATION ET L'EXPÉRIMENTATION

Afin d'intégrer les connaissances apprises, l'enseignante ou l'enseignant fait vivre une expérience portant sur des notions vues en classe ou donne la chance à l'élève de créer un projet dans lequel il utilisera ses nouvelles connaissances. Les activités de création et d'expérimentation visant le développement du vocabulaire et la génération d'inférences sont des activités qui font partie du cursus scolaire régulier, mais auxquelles est ajoutée une exigence spécifique en lien avec le vocabulaire ou les inférences.

Exemples :

- Afin d'amener les élèves à développer leur vocabulaire sur un sujet, l'enseignante ou l'enseignant pourrait demander aux élèves, dans le cadre d'une présentation orale sur un dit sujet, d'intégrer 10 mots tirés du champ lexical en lien avec le sujet. Prenons l'exemple d'une présentation orale sur l'histoire de l'origine de la fête de l'Halloween. L'enseignante ou l'enseignant pourrait ajouter l'exigence d'intégrer 10 mots du champ lexical du mot lugubre (ex. : sombre, macabre, sinistre, morose, ténébreux, etc.).
- Pendant une période de lecture personnelle, l'enseignante ou l'enseignant pourrait demander aux élèves de noter un mot inconnu, puis de tenter d'en déduire le sens en se servant du contexte et des différentes parties du mot, puis de partager sa réflexion avec le reste de la classe.
- Pour amener les élèves à développer leur habileté à reconnaître les mots de même famille (ex. : reconnaître le petit mot dans le grand mot, déduire le sens des affixes, etc.), l'enseignante ou l'enseignant pourrait proposer la création d'une fleur dont le centre représenterait la base des mots (ex. : jardin-) et les pétales, les différentes dérivations possibles de cette base (ex. : jardin, jardiner, jardinier, jardinage, etc.).
- Afin d'amener les élèves à développer leur compréhension inférentielle, l'enseignante ou l'enseignant pourrait leur demander de rédiger des devinettes en y incluant des indices pertinents pour le lecteur.

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

Afin de rejoindre le vécu des élèves, l'enseignante ou l'enseignant lie intentionnellement les concepts avec la réalité de la vie de tous les jours. La connaissance est plus significative pour l'élève lorsqu'elle est appliquée à ses expériences de vie. De plus, cela permet d'activer les connaissances antérieures de l'élève. Le fait de contextualiser les concepts encourage la pensée de haut niveau, puisque l'élève établit des liens avec ses connaissances afin d'enrichir ses représentations mentales³⁵. Dans l'ensemble des situations d'apprentissage, l'utilisation d'exemples qui peuvent survenir dans la vie de l'élève favorise donc l'intégration de nouvelles connaissances car celles-ci sont rapidement greffées à celles que l'élève possède déjà. Par le fait même, encourager l'élève à donner des exemples tirés de ses expériences personnelles est recommandé.

Exemple pour le développement du vocabulaire :

L'enseignante ou l'enseignant peut faire un lien entre le mot athlétique et le cours d'éducation physique des élèves.

Exemple pour l'élaboration d'une inférence :

Camille était très anxieuse à l'idée de jouer la pièce de théâtre pour laquelle elle se préparait depuis des semaines. Toute sa famille était dans la salle pour la voir. Elle souhaitait tellement les épater! Une fois la pièce terminée, la foule lui adressa une ovation digne d'une comédienne professionnelle.

- Enseignant(e) : *D'après toi, comment se sent Camille?*
- Élève : *Elle est contente et fière.*
- Enseignant(e) : *Oui, elle est probablement très fière. Toi, qu'est-ce qui te rend fier?*
- Élève : *Quand je fais un but au soccer.*
- Enseignant(e) : *Très intéressant. On se sent souvent très fier quand on réussit quelque chose pour lequel on a travaillé fort, comme toi au soccer. Tu t'entraînes certainement très fort pour réussir à compter un but. Quand tu réussis, tu es fier de toi.*

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.

RÉFÉRENCES

1. Cummings Hlas, A. &Hlas, C. L., (2012). A Review of High- Leverage Teaching Practices: Making Connections Between Mathematics and Foreign Languages. *ForeignLanguageAnnals*, Vol. 45(1). 76-97.
2. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016). Québec : Gouvernement du Québec. <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/>
3. Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec. Page 75. Repéré à : <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/>
4. Valencia, S. &Buly, M. R. (2004). Behind Test Scores : What Struggling Readers Really Need . Dans *Reading Assessment : Principles and Practices for Elementary Teachers* (2^e édition, p.134-146). International Reading Association.
5. Kispal, A. (2008). *Effective Teaching of Inferential Skills for Reading* (Rapport no DCSF-RR031). The Mere, Royaume-Uni: National Foundation for EducationalResearch.
6. Dalpé, V., Giroux, C., Lefebvre, P. &St-Pierre, M.-C. (2010). Composantes de la lecture et de l'écriture. Dans *Difficultés de lecture et d'écriture*. (p. 29-42). Québec : Presses de l'Université du Québec.
7. McKoon, G., & Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99, 440- 466.
8. Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M.J., & van den Broek, P. (2008). *Children's inference generation across different media*. *Journal of Research in Reading*, 31, 259-272. doi: 10.1111/j.1467-9817.2008.00370.x
9. St-Pierre, M-C, Desmarais, C, Hamel, C., Laferrière, T & St-Pierre, L. (2017) *ÉCRIT : Communauté de pratique, technologie et réponse à l'intervention en compréhension de lecture pour le développement de pratiques enseignantes soutenant les habiletés langagières réceptives chez les enfants de milieux défavorisés*. Rapport de recherche(Actions concertées MEES-FRQSC Persévérance et réussite scolaires 2014-2017).
10. St-Pierre, M.-C., Dalpé, V., Lefebvre, P. & Giroux, C. (2010). Composantes de la lecture et de l'écriture. Dans Dalpé, V., & Giroux, C., Lefebvre, P. & St-Pierre, M.-C. (dir.), *Difficultés de lecture et d'écriture*. (p. 29-42). Québec : Presses de l'Université du Québec.
11. Kispal, A. (2008). *Effective Teaching of Inferential Skills forReading* (Rapport no DCSF-RR031). The Mere, Royaume-Uni: National Foundation for Educational Research.
12. Nippold, M. A. (2016). Language : The Foundation for School Success. Dans *Later Language Development*. (4^e édition, pp. 23-38). Austin : PRO-ED.
13. Legendre, Napoléon. – Annibal – Lévis : Pierre-Georges Roy, éditeur, 1898. – 120 p. – (Bibliothèque canadienne).
14. St-Pierre, M.-C., Dalpé, V., Lefebvre, P. & Giroux, C. (2010). Habiletés mises en jeu dans la lecture et l'écriture et facteurs d'influence. Dans Dalpé, V., St-Pierre, M.-C. & Lefebvre, P. (dir.), *Difficultés de lecture et d'écriture*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
15. Valencia, S. &Buly, M. R. (2004). Behind Test Scores : What Struggling Readers Really Need. Dans *Reading Assessment : Principles and Practices for Elementary Teachers* (2^e édition, p.134-146). International Reading Association.
16. Bruneau, J., Lambert-Bonin, E., & Landry, V (2015). Cahier du participant – Communauté de pratique ECRIT. Élaboré dans le cadre de : St-Pierre, M-C, Desmarais, C, Hamel, C., Laferrière, T & St-Pierre, L. *ÉCRIT : Communauté de pratique, technologie et réponse à l'intervention en compréhension de lecture pour le développement de pratiques enseignantes soutenant les habiletés langagières réceptives chez les enfants de milieux défavorisés FRQ-SC/MELS (Actions concertées Persévérance et réussite scolaires 2014-2017)*.
17. Lemire, Karine. (2004). *Lire...entre les lignes!* (vol. 2). Québec : Éditions de l'Envolée.
18. Hamre, B. K. &Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49-83). Baltimore : Paul H. BrookesPublishing Co.
19. Vygotski, LS (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
20. Lefebvre, P. et M.C. St-Pierre (2010). Courants théoriques et langage écrit, dans St-Pierre, M.C et al. (dir.) *Difficultés de lecture et d'écriture*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
21. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Agir autrement en mathématique pour la réussite des élèves en milieu défavorisé*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SIAA_Math_reference_FR.pdf.

RÉFÉRENCES

22. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Situations d'apprentissage et d'évaluation*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SAE.pdf.
23. Westby, C. E. (2014) A Language Perspective on Executive Functioning, Metacognition and Self-Regulation in Reading. Dans C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, et G. P. Wallach (dir.), *Handbook of Language and Literacy* (2^e édition., p. 339-355). New York, États-Unis: The Guilford Press.
24. Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec. Page Repéré à : <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/>
25. Godbout, Turcotte, & Giguère (2016). *8 stratégies pour comprendre les textes courants 4^e, 5^e et 6^e année du primaire : Guide pédagogique*. UQAM, Commission scolaire des patriotes et ADEL.
26. Bianco, M., Coda, & D. Gourgue. (2002). *La compréhension*. Grenoble : Éditions de la Cigale
27. McKoon, G., & Ratcliff, R. (1992). *Inference during reading*. *Psychological Review*, 99, 440- 466.
28. Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M.J., & van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, 31, 259-272. doi: 10.1111/j.1467-9817.2008.00370.x
29. Charolles, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours, *Revue internationale de linguistique française*, 125-151.
30. Kinniburgh, L. H. & Shaw E. L. (2010). Using Question-Answer Relationships to Build Reading Comprehension in Science. *Science Activities*, 45(4), 19-28.
31. Hall, C. S. (2016). Inference Instruction for Struggling Readers: a Synthesis of Intervention Research. *Educational Psychology Review*, 28(1), 1-22.
32. Brandao, A., Perrusi, C. and Oakhill, J. (2005). How do you know this answer? Children's use of text data and general knowledge in story comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 18, 7-9, 687-713.
33. Westby, C. E. (2014) A Language Perspective on Executive Functioning, Metacognition and Self-Regulation in Reading. Dans C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, et G. P. Wallach (dir.), *Handbook of Language and Literacy* (2^e édition., p. 339-355). New York, États-Unis: The Guilford Press.
34. Rosenshine, B., Meister, C. & Chapman, S. (1996). Teaching Students To Generate Questions : A Review of the Intervention Studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181-221.
35. Ehren, B. J. (2005). Looking for evidence-based practice in reading comprehension instruction. *Topics in Language Disorders*, 25(4), 310-321.

RÉFÉRENCES SUR LES INFÉRENCES

- Kispal, A. (2008). *Effective Teaching of Inferential Skills for Reading* (Rapport no DCSF-RR031). The Mere, Royaume-Uni: National Foundation for Educational Research.
- Martins, D. & Le Bouédec, B. (1998). *La production d'inférences lors de la compréhension de textes chez des adultes : une analyse de la littérature*. *L'année psychologique*, vol. 98(3). 511-543.
- O'Brien, E. J., Cook, A E. & Lorch Jr, R. F. (2015). *Inferences during reading*. Cambridge : Cambridge University Press.



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 (CIRIS), 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.