

Susan M. Tancock

---

## Un schéma de leçon pour enfants présentant des problèmes de lecture

Tancock, S. (octobre, 1994). A literacy lesson framework for children with reading problems. *The Reading Teacher*, 38(2), 130-141. Traduit et réédité avec l'autorisation de Susan M. Tancock et l'International Reading Association. Tous droits réservés.

---

*Ce schéma de leçon combine une série de démarches didactiques efficaces, avec toute la souplesse qui est requise quand on se préoccupe des intérêts et besoins individuels des enfants.*

---

**L**es enfants qui présentent des faiblesses en lecture tendent à recevoir un enseignement différent de leurs condisciples plus habiles. Généralement, on leur propose un enseignement qui insiste avant tout sur la précision dans l'identification des sons, des lettres et des mots plutôt que sur la construction du sens. Ou encore on leur demande de lire à haute voix plus souvent qu'on ne le fait pour les bons lecteurs et ils sont plus fréquemment pris à part que les meilleurs. Qui plus est, les enseignants ont tendance à interrompre couramment leur lecture plutôt que de les encourager à contrôler leur propre lecture (Allington, 1983b).

Je travaille avec des institutrices et instituteurs en formation qui doivent s'occuper de tels enfants dans le cadre d'un programme de tutorat organisé après les heures d'école par notre "clinique de lecture" universitaire. La formation comprend 15 séances d'une heure qui suivent une période initiale d'évaluation. Le contenu de cette formation porte sur les théories concernant les processus de la lecture, les procédures d'évaluation, la

préparation de leçons, les techniques d'enseignement et l'analyse de cas. La plupart des enfants que nous prenons en charge viennent d'écoles publiques, sont du niveau primaire et font partie des élèves les plus faibles de leur classe.

Nos quatre premières séances de tutorat sont consacrées à l'évaluation des forces et faiblesses des enfants en lecture. Nous utilisons plusieurs instruments informels, parmi lesquels un inventaire des intérêts, un inventaire des lectures, une analyse des erreurs, une évaluation d'un rappel de récit et une analyse d'un échantillon d'écriture. Chaque tuteur réalise un rapport d'évaluation qui détaille les compétences de l'enfant et propose plusieurs objectifs de départ. De manière typique, nous observons, chez les enfants qui fréquentent notre programme plusieurs caractéristiques : (a) un appui excessif sur le système d'indices graphophonétiques, (b) un manque de fluidité dans la lecture, (c) une conception de la lecture comme reconnaissance correcte de mots et non comme construction de sens, (d) un manque de stratégies d'écriture et (e) un faible niveau d'autocontrôle et d'auto-corrections.

J'ai développé le schéma de leçon décrit dans cet article sur base de ma propre pratique avec des enfants, de mes supervisions de tuteurs dans plusieurs cliniques de lecture universitaires, de mon expérience comme praticienne du programme Reading Recovery<sup>1</sup>, de ma connaissance de la philosophie du Langage Intégral<sup>2</sup> et de ma foi en un enseignement de la lecture fondé sur la lecture de livres.

## Présupposés

Mon travail avec les enfants m'a permis de comprendre plusieurs choses. La première, c'est que, quelles que soient les compétences de départ des enfants impliqués dans le programme, il est essentiel que les tuteurs croient qu'ils peuvent tous devenir de bons lecteurs et scripteurs (Clay, 1985 ; Pinnell, Fried & Estice, 1990).

La seconde, c'est que ces enfants ont besoin d'être confrontés à des textes très prédictibles pour progresser en lecture. Et comme les textes de manuels, avec leur vocabulaire choisi pour la circonstance, manquent généralement de prédictibilité, il vaut mieux travailler sur des textes authentiques et significatifs. Comme l'entrée dans le langage écrit se développe du tout aux parties, tout acte de lecture, dans notre dispositif, porte sur des textes complets. Le seul travail pratiqué hors contexte porte sur des structures que l'enfant a déjà expérimentées en contexte et il est toujours suivi par une activité de lecture en contexte.

L'enseignement de la lecture est de meilleure qualité quand il utilise de bons livres pour enfants (Indrosaro & Paratore, 1992). Les enseignants doivent fournir à leurs élèves des textes qui les impliquent affectivement d'une manière ou d'une autre. Dans la mesure où nos tuteurs souhaitent que leurs élèves apprennent à bien écrire, ils doivent leur permettre de lire des livres de grande qualité, écrits par des auteurs bien connus de la littérature de jeunesse, et encourager les élèves à "lire comme des écrivains" (Smith, 1983, p.563). Après la lecture, les enfants devraient être amenés à réagir de manière substantielle afin d'accroître, d'affiner et de clarifier leurs réflexions sur ce qu'ils ont lu. Dans notre schéma de leçon, les tuteurs sont conviés à rattacher, si possible, toutes les activités de la leçon à un thème et à prévoir des activités d'après lecture qui encouragent une implication supplémentaire dans les textes qui ont été lus.

Une autre idée, qui sous-tend la conception de notre schéma, c'est que les tuteurs devraient se focaliser sur les points forts des élèves et planifier des leçons

construites sur ces points forts. Les évaluations initiales ont pour but de repérer les compétences plutôt que les faiblesses des enfants en matière de lecture et d'écriture. Après l'évaluation, l'enseignement doit s'axer sur le niveau stratégique : il faut apprendre aux élèves les processus de la lecture et non des habiletés isolées ou simplement successives. Les lecteurs construisent la signification en utilisant leurs connaissances préalables, leur expérience et les systèmes sémantiques, syntaxiques et graphophonétiques **de manière interactive** (Goodman, 1986). Ces systèmes ne peuvent pas être appréhendés de manière séparée sans que soient rompues les interactions qui fondent la construction du sens.

Le modèle de Goodman (1986), qui suggère que les lecteurs font des prédictions, échantillonnent le texte, vérifient et s'autocorrigent au fur et à mesure qu'ils construisent la signification, constitue la base sur laquelle les tuteurs prennent leurs décisions dans leurs interventions ponctuelles. Les lecteurs doivent être encouragés à deviner et à prendre des risques. Les enfants doivent être encouragés en cours de lecture à faire des prédictions et à les vérifier. L'usage de graphies inventées en cours d'écriture constitue une autre manière, pour les enfants, d'apprendre à pratiquer des approximations.

## Aperçu de notre schéma

Ce schéma permet de mettre en oeuvre les idées que nous venons de développer. Nous allons décrire maintenant une leçon conduite de cette manière avec un élève. Cet exemple nous permettra de discuter de chaque partie de la leçon et de ses raisons d'être. Ce schéma n'a qu'une ambition : offrir une structure qui aide les enseignants à développer des activités d'enseignement adaptées aux élèves. Les tuteurs observent les comportements de lecture et d'écriture de leurs élèves et fournissent le type d'enseignement et de sollicitations nécessaires à leur développement en tant que lecteurs et scripteurs efficaces et autonomes. Pour avoir un aperçu de ce schéma et de ses composantes, on se reportera à la figure 1.

**Figure 1**  
**Schéma d'une leçon de lecture/écriture**

<p>1. Lecture familière (fluidité) - 5 minutes environ</p> <p>2. Lecture guidée - 30 minutes environ          Avant - activité de lecture □ produire des questions de prélecture, introduire le livre ou faire des prédictions          Pendant - activité de lecture □ enseigner l'usage d'une stratégie, Activité de Lecture et de Compréhension dirigées          Activité d'après lecture □ répondre aux questions de prélecture; évaluer les prédictions; ou clarifier, prolonger ou affiner ses réflexions sur l'histoire.</p> <p>3. Ecriture : écriture partagée et phrases découpées, processus d'écriture - 15 minutes environ</p> <p>4. Tri de mots - 5 minutes environ</p> <p>5. Partage d'un livre - 5 minutes environ</p>
--

## Une leçon avec Gayla et Chase

Chase est un élève de 2<sup>e</sup> année qui participe au programme. Il est situé dans le groupe des lecteurs les plus faibles de sa classe et lit dans un manuel de lecture de 1<sup>ère</sup> année (niveau 2<sup>e</sup> semestre) ; il doit faire beaucoup d'efforts pour s'accrocher.

Chase commence sa leçon avec sa tutrice, Gayla, en choisissant un des trois livres disposés sur la table. Il connaît déjà ces livres et sourit en les feuilletant pour faire son premier choix. Il choisit *My Boat - Mon Bateau* (Cowley, 1987) et se prépare à lire à haute voix. Gayla lui rappelle de "lire de manière à ce que ce soit intéressant à écouter" et elle le félicite de temps en temps d'agir de cette manière.

*Just like Dady - Juste comme Papa* (Asch, 1981) est le livre que Chase choisit ensuite. Gayla lit chaque page de ce texte pour lui fournir un modèle de lecture fluide. Chase la reprend en écho après chaque page. Elle souligne le phrasé, l'inflexion et l'expression tandis qu'elle progresse dans le texte et elle encourage Chase à essayer d'imiter sa lecture.

Si, au cours de cette "lecture familière", Chase peut parvenir à une lecture fluide, c'est parce qu'il ne doit pas se concentrer sur l'analyse des mots □ il a déjà lu ces livres et pour lui ils sont faciles. Aussi peut-il consacrer toute son attention à la fluidité et à la compréhension.

Ensuite, Gayla présente *Tammy and the Gigantic Fish - Tammy et le Poisson Géant* (Gray & Gray, 1983), qu'elle a choisi pour la lecture guidée parce qu'elle sait que Chase va fréquemment à la pêche avec son père.

Chase éprouve des difficultés à mobiliser ses connaissances préalables pendant qu'il lit et Gayla comprend que ses connaissances l'aideront à lire l'histoire.

*Avant la lecture*, elle communique à Chase le titre du livre et lui demande de lui raconter une de ses parties de pêche. Après une brève description de cet événement, Gayla et Chase construisent un diagramme (réseau) sémantique autour du mot "pêche" (voir Figure 2). Ils parlent de l'équipement nécessaire, des gens qui vont pêcher avec Chase, ce qu'il faut faire avec les poissons qui ont été pêchés □ toutes ces idées proviennent des expériences passées de Chase. C'est Gayla qui écrit, afin de laisser à Chase le temps et la liberté de réfléchir et d'établir des relations autour du concept de "pêche".

Maintenant, Gayla sent que Chase est prêt à lire *Tammy et le Poisson Géant*. Elle lui rappelle le titre, le sujet et lui dit que le fait de réfléchir pendant qu'il lit à la discussion précédente sur la pêche l'aidera lorsqu'il rencontrera des passages difficiles. Durant la lecture de Chase, Gayla lui apporte toute l'aide nécessaire, mais en même temps, elle le sollicite explicitement afin qu'il utilise les stratégies de lecture. Chase tend à se fier de manière excessive aux indices graphophonétiques, aussi l'encourage-t-elle à utiliser le contexte linguistique, à réfléchir à ce qu'il sait sur la pêche, à réfléchir à ce qui se passe dans l'histoire et à regarder les images quand il rencontre des mots inconnus. Elle souhaite que Chase apprenne à utiliser les indices sémantiques et syntaxiques en conjonction avec les indices graphophonétiques chaque fois qu'il lit, puisque la procédure d'oralisation qu'il utilise est souvent inadéquate et donc, pour lui, inefficace. Gayla encourage aussi Chase à

utiliser d'autres stratégies telles que la relecture, l'autocontrôle, l'autocorrection et la prédiction.

Gayla souhaite aussi accroître la prise de risque chez Chase. Chase semble croire que la lecture parfaite des mots constitue l'objectif, aussi Gayla passe-t-elle beaucoup de temps à l'encourager à faire une prédiction qui sonne juste, paraisse juste et fasse sens. Tandis que Chase lit, Gayla attire son attention sur la signification de l'histoire. Elle procède souvent selon la technique de la Lecture-Réflexion Dirigée en lui demandant "Que penses-tu qu'il va arriver?", puis "Pourquoi crois-tu cela ?" Ces sollicitations aident Chase à apprendre à faire des prédictions pendant qu'il lit et à lire pour confirmer ou infirmer ces prédictions. La PG L-R l'aide à apprendre à gérer sa propre lecture sans aide.

Quand Chase a terminé l'histoire, Gayla le félicite pour avoir utilisé certaines stratégies spécifiques au cours de sa lecture. Elle choisit par exemple des passages dans le texte où il a utilisé la relecture pour trouver le sens et lui demande d'expliquer comment cette stratégie a marché pour lui (Clay, 1985).

Comme activité d'après lecture, Gayla attire son attention sur les éléments de l'histoire, autre source de difficulté pour Chase. Celui-ci tend à se souvenir de détails, mais manque le "gros" de l'histoire. Elle a préparé des formes découpées : un poisson,

un hameçon, un ver, une barque et quelques cannes à pêche. En utilisant le livre, si besoin est, Chase identifie le personnage principal et l'écrit sur le poisson. Il identifie ensuite la situation, le problème, les événements principaux de l'histoire et la résolution, pour les écrire sur les autres formes (voir figure 3). Gayla l'initie à la grammaire du récit parce qu'elle sait que la compréhension de ces éléments l'aidera à faire de bonnes prédictions lorsqu'il lira d'autres histoires. En fin d'activité, Chase relit ce qu'il a écrit et réalise qu'il a écrit un résumé de l'histoire qu'il vient de lire !

Ensuite, Gayla entame la partie "écriture" de la leçon. Elle espère faire entrer Chase dans le processus d'écriture en le guidant à travers ses diverses étapes : conception, brouillon, mise en texte, rétroactions, révision, publication. Dans cette leçon, elle lui demande de trouver des idées pour une histoire qu'il écrira sur une de ses parties de pêche avec son père. Gayla aide Chase à élaborer ses idées en lui posant des questions telles que "Quels sont les noms d'endroits où tu es allé pêcher ?" "Quel type de poisson as-tu pris ?" "Qu'est-ce que tu préfères dans la pêche ?" Son but est d'amener Chase à se créer une liste d'idées qu'il pourra inclure dans une histoire. Gayla fera le lien entre la lecture et l'écriture en l'amenant à utiliser la même structure que celle qui a été mise en évidence lors de la lecture.

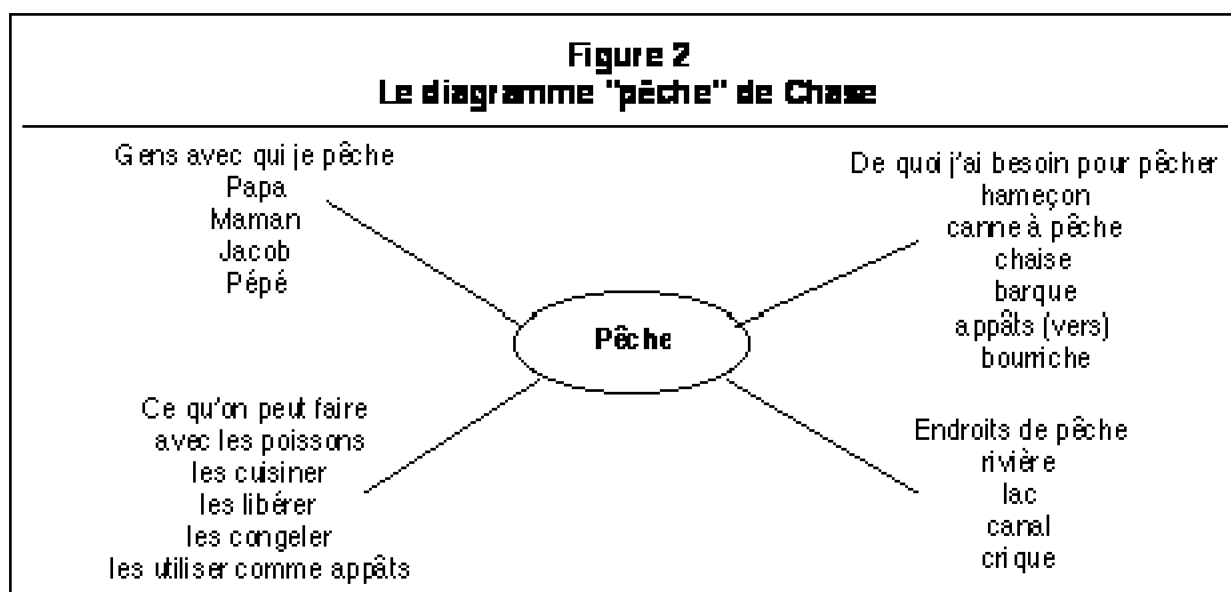
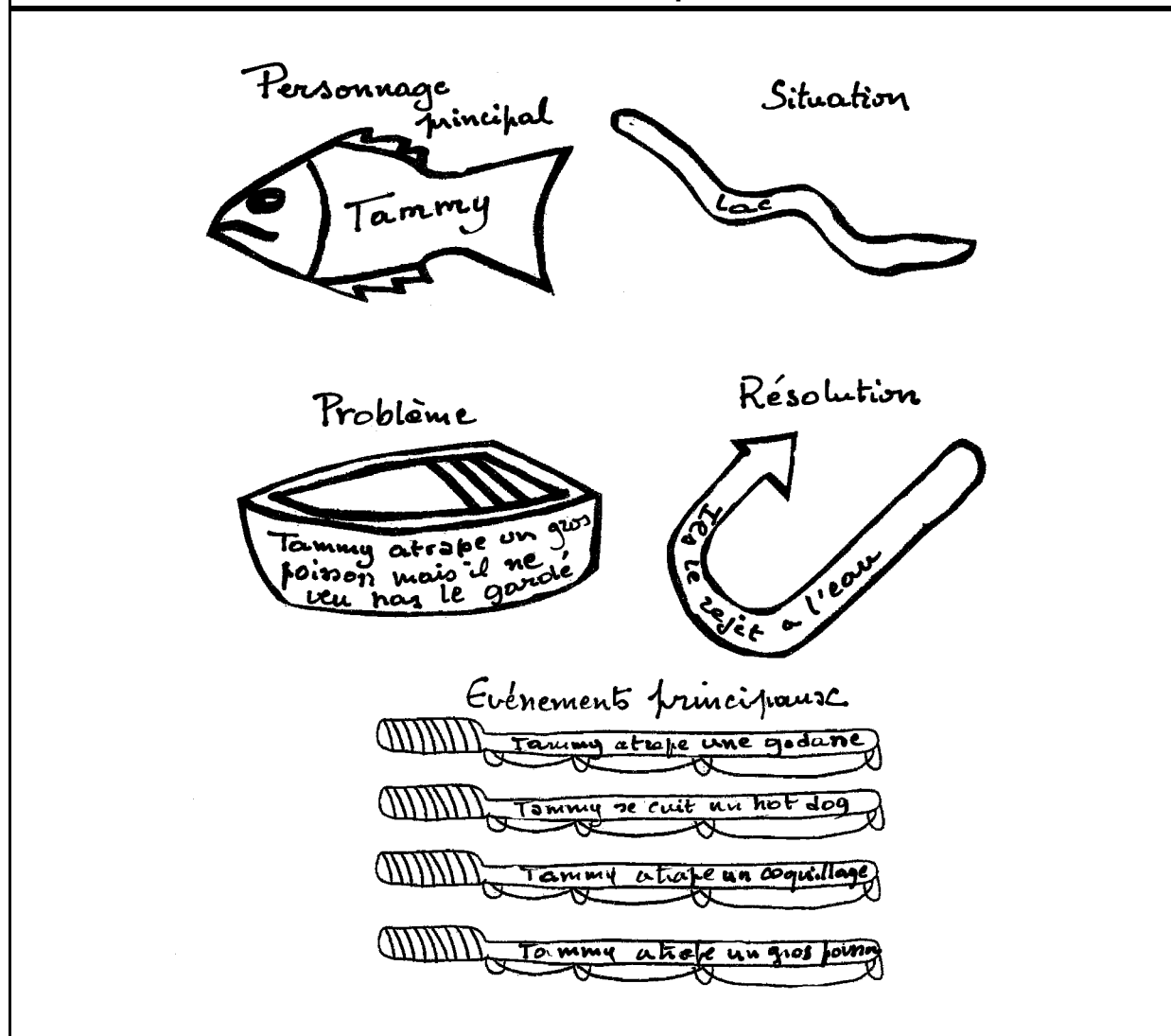


Figure 3  
Résumé de l'histoire par Chase



Le livre qui sera ainsi écrit servira aussi de matériel pour la "lecture familière" dans des leçons ultérieures. Comme il s'agira là d'un texte qu'il a écrit lui-même, avec ses propres idées, Chase réussira certainement à le lire avec aisance.

Dans la quatrième partie de la leçon, Chase est amené à trier des mots. Gayla a remarqué dans les leçons précédentes qu'il avait certaines difficultés à lire les mots commençant par *c*, tendant à toujours faire des prédictions commençant par le son /k/. Gayla a écrit sur des cartons des mots commençant par *ca/co/cu* et d'autres commençant par *ce/ci*<sup>3</sup>. Chase devra d'abord classer ces différents mots selon ces deux catégories. A partir de là, il pourra prendre conscience que ces deux structures

orthographiques correspondent à deux structures phonétiques différentes.

Enfin, alors que la leçon s'achève, Chase écoute une histoire que Gayla a sélectionnée pour lui. Pour cette partie de la leçon, elle a choisi un livre qui a toutes les chances de l'intéresser et dont le texte est encore trop difficile pour qu'il puisse le lire sans assistance : *The River Boys - Les Garçons de la rivière* (Michl, 1986). Chase est captivé par les aventures de ces trois enfants qui ont son âge et qui pêchent, nagent et naviguent sur une rivière sans être surveillés par des adultes !

La leçon est terminée. Chase choisit plusieurs livres qui lui sont familiers pour les ramener chez lui et les relire à des membres de sa famille. Il ramènera ces livres

à la prochaine leçon et sera prêt à recommencer.

## Les composantes de la leçon

Voici la description de chaque composante de la leçon et les raisons de son inclusion dans notre schéma. Comme de telles leçons viennent en complément du programme scolaire normal de lecture, les livres et sujets d'écriture proposés fournissent à l'enfant l'occasion d'employer des stratégies de lecture et d'écriture qui nécessitent davantage de pratique.

*La lecture familière.* Un lecteur faible n'a probablement pas atteint le même niveau en lecture que les autres élèves de sa classe et il est par conséquent amené, dans les contextes de lecture en classe, à endurer des frustrations à cause du niveau des textes auxquels il est confronté (Allington, 1983a). Pour la partie "lecture familière" de notre schéma de leçon, la tutrice choisit plusieurs textes familiers, indépendamment de leur lisibilité. L'enfant choisit le texte qu'il va lire dans cet ensemble. L'enfant lit et relit les livres au cours de plusieurs leçons successives, mettant en pratique les stratégies apprises lors des leçons précédentes (Clay, 1985). Son expérience lui permet de prendre confiance et de s'échauffer avant la nouvelle leçon. Ce matériel permet également de lui montrer comment lire de manière fluide.

Une partie du temps consacré à la lecture familière est consacrée à une lecture silencieuse, car les lecteurs faibles passent moins de temps (25% de leurs lectures) à lire silencieusement à l'école que leurs condisciples plus habiles (Allington, 1983b). Ce moment de lecture silencieuse donne à l'enfant l'occasion de lire sans être troublé par les corrections de l'enseignant, si caractéristiques des leçons de lecture à l'école.

Les chercheurs avancent plusieurs hypothèses quant aux raisons qui conduisent les lecteurs faibles à lire de manière moins fluide (Allington, 1983a, Nathan & Stanovitch, 1991) : on ne leur a sans doute pas fait la lecture chez eux et ils n'ont donc pas de bons modèles de lecture fluide. Ils ont peu d'occasions de pratiquer une lecture en contexte : les textes qu'ils lisent sont trop difficiles pour eux ; ils pratiquent rarement une lecture mentale ; ils se concentrent trop

sur la littéralité de leur lecture ; ils ont reçu un enseignement centré sur les mots, les sons et les lettres. La fluidité en pâtit toujours quand les enfants se focalisent davantage sur les détails du texte imprimé que sur sa signification. La compréhension en souffre donc également.

Dans notre schéma de leçon, la tutrice utilise un éventail de techniques facilitant la fluidité, telles que l'empreinte neurologique, la lecture en écho, la démonstration de lecture et la lecture répétée (Blum & Koskinen, 1991 ; DeFord, 1991 ; Heckelman, 1969 ; Mathes, Simmons & Reinking, 1992 ; Weinstein & Cook, 1992 ; Zutell & Rasinski, 1991). Les livres utilisés lors du moment de lecture familière fournissent aux enfants les textes faciles dont ils ont besoin. Ils peuvent ainsi se concentrer davantage sur l'amélioration de leur fluidité et moins sur le décodage des caractères.

*La lecture guidée.* Pour la partie de la leçon consacrée à la lecture guidée, le tuteur choisit un livre qui offrira à l'élève l'occasion d'utiliser les stratégies de lecture qu'il ou elle commence à contrôler ou a besoin d'exercer (Chall & Curtis, 1992). Les critères courants de lisibilité ne sont pas utilisés dans la sélection des livres. Le tuteur considère plutôt des caractéristiques telles que la quantité d'illustrations, la mise en page du texte, les connaissances antérieures de l'élève, le sujet, le thème, la longueur des phrases et le type de vocabulaire (Peterson, 1991).

*Activités de prélecture.* Avant d'entamer la lecture guidée, l'enfant est engagé dans des activités de planification ou d'anticipation. Celles-ci peuvent prendre la forme d'une élaboration de questions préalables à la lecture ou de prédictions sur le contenu de l'histoire qui sont des techniques de la Lecture-Réflexion Dirigée (Dole, Valencia, Greer & Wardrop, 1991 ; Nolan, 1991 ; Richards & Gipe, 1992 ; White & Lawrence, 1992). Un élève peut aussi être encouragé à poser des questions quant au contenu de ce qui va être lu, en particulier si le texte est de type explicatif, en utilisant des techniques telles que le **K(now)-W(ant to know)-L(earn)** [**S-V-A** = je Sais, je Veux savoir, j'Apprends] (Ogle, 1986) qui aide l'élève à activer et organiser ses connaissances antérieures, et à définir ses objectifs de lecture. Dans le cadre d'une Lecture-Réflexion Dirigée (Stauffer,

1975), on peut demander à l'élève de faire des prédictions au sujet d'éléments de l'histoire avant la lecture. L'enseignant peut attirer l'attention de l'enfant sur la couverture, donner le titre et demander des prédictions sur les événements possibles. Ces prédictions sont évaluées plus tard au cours de la lecture et aident l'élève à penser à l'histoire d'une manière critique.

Lors du choix des livres pour la lecture guidée, le tuteur veille très soigneusement à tenir compte des connaissances antérieures du lecteur. Si le tuteur pense que le livre peut mettre en difficulté l'élève, il peut faire une introduction au livre avant que l'enfant ne commence à lire. Une telle introduction permet à l'enfant de réussir dans sa tâche, même lors de sa première lecture (Clay, 1991).

Au cours de cette introduction, l'enseignant fournit à l'enfant un étayage en matière de connaissances antérieures (Clay, 1991). Le tuteur parle du livre en attirant l'attention de l'enfant sur l'intrigue générale ou sur le déroulement des événements dans l'histoire. L'enfant est encouragé à puiser dans ses connaissances antérieures et à parler des illustrations. Le tuteur introduit l'élève aux expressions difficiles, répétées ou littéraires qui sont utilisées dans le livre, afin qu'il les ait entendues avant de les lire. L'enfant peut même être amené à apprendre par coeur et à réciter un refrain qui lui permette d'apprécier le texte.

**Activités de lecture.** Après les activités de prélecture, l'enfant lit le texte sélectionné de manière aussi autonome que possible, tandis que le tuteur l'aide, le guide et l'encourage tout au long de la tâche. L'aide enseignante se situe au niveau stratégique et une Lecture-Réflexion Dirigée est menée simultanément. La recherche montre que les erreurs des lecteurs faibles ont tendance à être graphophonétiquement semblables et sémantiquement différentes des mots du texte, plus en tout cas que chez les bons lecteurs (Feldman & Feldman, 1983 ; Goodman, 1973). En fait, Weaver (1988) considère que "les lecteurs les plus faibles ont tendance à lire presque mot à mot, comme si chacun d'entre eux se trouvait dans une liste plutôt que dans une phrase" (p.116). Cette appui excessif sur la structure de surface, qui peut découler d'un enseignement qui porte sur des mots isolés plutôt que sur leur lecture en contexte

(Hiebert, 1983), inhibe la capacité des lecteurs à élaborer une signification.

Comme un enseignement axé sur l'analyse graphophonétique peut amener l'élève à consacrer encore plus d'attention à la structure de surface, la partie dédiée à la lecture guidée a pour but d'apprendre aux enfants à utiliser des stratégies de lecture plutôt que de simples automatismes. On définit les stratégies comme des "activités mentales produites par l'enfant pour extraire les messages d'un texte" (Clay, 1985, p.14). Au cours de la lecture guidée, on apprend à l'élève la manière d'utiliser les indices sémantiques, syntaxiques et graphophonétiques au moyen de sollicitations telles que : "Est-ce que cela a du sens ?" (sémantique), "Est-ce que cela sonne juste ?" ou "Est-ce que cela se dit ?" (syntaxique) et "Cela semble-t-il juste ?" ou "Qu'est-ce qu'on aurait pu voir dans ce mot ?" (graphophonétique). En plus, l'élève apprend à comparer mots écrits et oraux, à prendre garde à l'ordre des lettres, à chercher des indices ("On dirait que tu cales. Si tu regardais le dessin, pour t'aider ?" "Et si tu relisais la phrase en pensant à ce qui pourrait sonner juste et avoir du sens ?"), à s'autocontrôler ("Est-ce que cela a du sens ?" "Est-ce que tu comprends ce qui se passe dans l'histoire ?"), à s'autocorriger ("Est-ce qu'il y a quelque chose qui ne va pas ?" "Que pourrais-tu faire pour que cela ait du sens ?") et à recouper les informations provenant des divers systèmes d'indices. ("Cela pourrait être ce mot-là, mais vérifie les lettres soigneusement", "Regarde l'image pour voir si tu as raison") (Clay, 1985). Ces stratégies sont destinées à faire de l'élève un lecteur autonome ; le but est ici de renforcer l'autocontrôle et la conscience métacognitive (Brown, 1978 ; Garner, 1992).

Au cours de la lecture guidée, l'élève fait des prédictions, lit en gardant ces prédictions à l'esprit et puis les confirme ou les infirme. Le tuteur, lui, aura examiné le texte auparavant et prévu plusieurs pauses pour permettre une discussion sur le texte (Marlow & Reese, 1992 ; Richards, 1993 ; Stauffer, 1975).

**Activités après lecture.** L'enfant est convié à prolonger sa lecture par l'une ou l'autre activité consistant à répondre aux questions de prélecture, à évaluer ses

prédictions, ou à clarifier, développer ou préciser ce qu'il a compris et pense de l'histoire. Par exemple, on peut demander à l'enfant de répondre aux questions de prélecture au travers d'une discussion, en revenant au texte pour trouver les réponses ou en écrivant les réponses sur le formulaire S-V-A (K-W-L, Ogle, 1986).

Le tuteur peut également choisir dans une large gamme d'activités d'après lecture qui visent à préciser, développer ou clarifier les réflexions de l'élève sur le livre (Schunk & Rice, 1991 ; White & Lawrence, 1992). Il faut en effet fournir aux lecteurs faibles des occasions diversifiées de réfléchir sur les textes et de puiser dans leur expérience ou dans leurs connaissances antérieures (Hansen, 1981). Dans toutes les activités d'après lecture, le tuteur montre comment répondre aux questions et encourage les enfants à revenir souvent au texte (Garner & Reis, 1981). Le tuteur aide les élèves à comprendre quelles réponses aux questions se trouvent explicitement dans le texte, lesquelles peuvent être inférées et lesquelles nécessitent un recours aux connaissances du lecteur. (Raphael, 1990).

Les prédictions émises à l'occasion de la Lecture-Réflexion Dirigée peuvent être évaluées après la lecture□ le tuteur peut également attirer l'attention des élèves sur la structure du récit grâce à une discussion. D'autres activités ramènent les enfants au livre, d'une façon ou d'une autre : illustrer une scène décrite dans le livre, écrire une lettre à l'auteur, créer un diagramme sur un personnage ou un dialogue entre deux personnages, raconter ou résumer l'histoire, développer un diagramme de Venn comparant deux personnages, cartographier l'histoire, exprimer oralement ou par écrit les sentiments que le livre a suscités en eux ou par rapport à leur propre vie (Kelly, 1990).

#### *Écriture.* Lecture et écriture sont liées :

Dans l'écriture, l'enfant doit construire ses propres mots, lettre par lettre. L'attention de l'oeil et du cerveau est dirigée vers les éléments des lettres, vers les séquences de lettres et les concepts spatiaux. L'enfant qui écrit une simple histoire est pris dans un processus de synthèse de mots et de phrases. Ce processus d'élaboration constitue un excellent complément à l'analyse visuelle sur

laquelle se fonde la lecture, processus de décomposition.(Clay, 1979, p.124)

Lecture et écriture sont aussi des processus de construction de significations (Tierney & Pearson, 1983). La lecture comprend l'élaboration de prédictions et l'anticipation de ce qu'un texte peut contenir, tandis que l'écriture, de son côté, suppose des décisions sur ce qu'il est important de noter. Le processus de lecture comprend la révision des prédictions et des interprétations, et celui de l'écriture, la révision du contenu et de la forme. Chaque processus aide l'enfant à en apprendre davantage sur l'autre processus.

Chaque leçon, selon notre schéma, comporte une composante "écriture" qui peut prendre la forme d'une procédure d'écriture partagée, suivie d'un découpage de phrase (Clay, 1985), une activité plus générale sur le processus d'écriture ou une activité d'écriture autonome. De plus, les activités d'avant et d'après lecture peuvent nécessiter un recours à l'écriture.

L'écriture partagée, adaptée du programme Reading Recovery<sup>1</sup>, est utilisée avec des scripteurs novices qui ne savent pas encore aisément développer un contenu ou utiliser les mécanismes de base de l'écriture (Clay, 1985). L'élève élabore un message avec l'aide du tuteur. L'enfant prononce les mots lentement, écoute les sons et les encode avec les lettres appropriées. Lorsque l'enfant a besoin d'aide, le tuteur écrit un mot connu qui contient la même structure orthographique et lui montre comment utiliser des mots connus pour voir comment on peut écrire des mots inconnus. Les nouveaux mots s'ajoutent à un recueil de mots écrits, de manière à ce que le tuteur et l'enfant voient bien les progrès accomplis. (Clay, 1982). L'enfant relit continuellement sa phrases tandis que les mots s'y ajoutent, ce qui permet de vérifier le message et de détecter les erreurs de contenu.

Après l'écriture du message, le tuteur le copie sur une bandelette sous la dictée de l'enfant. Il coupe alors la bandelette entre chaque mot et demande à l'enfant de la reconstituer sans regarder la phrase originale. Cette activité fournit un entraînement à la vérification, à l'auto-contrôle, à la comparaison des mots écrits et oraux, à l'ordre des lettres, à l'étude des



détails orthographiques et à la segmentation du langage. Le tuteur peut aussi découper la phrase en segments qui permettent à l'enfant de s'exercer sur une lettre ou un son. Par exemple, si l'enfant travaille sur le groupe *-et*, le tuteur peut insister sur ce groupe en le séparant des mots initiaux quand il découpe les mots de la bandelette.

Le tuteur peut impliquer des scribes plus compétents dans des activités qui illustrent le processus d'écriture. Le tuteur et son élève peuvent développer un texte sur plusieurs leçons, en passant de la planification à la mise en texte et, finalement, à la révision. Ces activités d'écriture peuvent être associées aux livres que l'élève a lus lors des lectures guidées ou qu'on lui a lus lors de la cinquième phase, celle de la lecture partagée (Gentile & McMillan, 1991 ; Graham, Harris, MacArthur & Schwartz, 1991). Lorsque les tuteurs assistent les enfants dans la création de textes, ils les aident à voir comment l'écriture et la lecture s'enchaînent pour créer et construire du sens.

**Tri de mots.** Le tri de mots aide les enfants à apprendre les structures sémantique, orthographique et phonétique des mots. Les mots proviennent d'une grande variété de textes : ceux utilisés dans la lecture guidée, ceux utilisés dans la lecture familière et les propres écrits des enfants. L'analyse des mots ayant des caractéristiques communes constituent une stratégie essentielle à la fois pour le décodage en lecture et l'encodage en écriture. (Fresch, 1992 ; Gillet & Temple, 1990 ; Hiebert, Colt, Catto & Gury, 1992). Les mots comportant des structures orthographiques ou phonétiques communes peuvent être triés et ceux qui comportent des relations sémantiques peuvent être classés pour développer un concept.

Le tri de mots en catégories sémantiques peut aider l'enfant à voir la façon dont les mots sont liés les uns aux autres par leurs significations. Par exemple, afin de trier les mots en deux catégories, "choses vivantes" et "choses non vivantes", l'enfant doit lire chaque mot, en prenant en compte sa signification et puis utiliser un raisonnement inductif pour le classer (Gillet & Temple, 1990). Lorsqu'on apprend aux enfants à analyser les mots ayant des caractéristiques communes, l'étendue et la flexibilité de leur

vocabulaire s'accroît (Lipson & Wixson, 1991). Le tri de mots fournit aux enfants la pratique nécessaire qui leur permet d'apprendre à analyser et à généraliser dans les situations de lecture et d'écriture.

**Le partage de livres.** La composante finale de notre schéma de leçon, c'est la lecture partagée d'un livre de qualité appartenant à la littérature enfantine. Comme l'écoute d'histoires est liée au développement des capacités de compréhension, cette partie de la leçon est très importante (Wells, 1986). Les enfants peuvent apprendre à connaître une grande variété de genres littéraires lorsque leurs tuteurs lisent à haute voix et qu'ils écoutent des textes qu'ils ne pourraient pas lire tout seuls. Ils peuvent aussi s'offrir le luxe de se détendre tout simplement et de profiter de l'histoire qui est racontée. Les tuteurs choisissent des livres qui contiennent des sujets intéressants, mais ils souhaitent aussi enrichir l'imagination des enfants. Comme l'a écrit Huck (1977), "La littérature a également le pouvoir d'influencer la vie des enfants. La plupart de ce qu'un enfant apprend à l'école est lié au savoir ; la littérature s'occupe du sentiment. Elle peut éduquer le cœur autant que l'esprit" (p.356).

## Résultats et résumé

Au fur et à mesure que le semestre avance, les tuteurs archivent les progrès de leurs élèves dans des portfolios consacrés au langage écrit, qui comprennent l'évaluation de départ, les productions des leçons et les évaluations réalisées par eux-mêmes et par les élèves. Nous remarquons, de manière typique, des progrès dans divers domaines : (a) les enfants commettent des erreurs de lecture plus significatives, qu'ils corrigent d'eux-mêmes plus fréquemment et ils utilisent tous les systèmes d'indices de manière plus intégrée ; (b) les enfants lisent de manière plus fluide ; (c) les enfants acquièrent une plus grande capacité à parler des livres, en évaluant leurs sentiments au sujet des histoires et en réfléchissant de manière critique sur les textes ; (d) les enfants commencent à comprendre que l'écriture est un processus au lieu de se centrer sur le produit et les mécanismes ; (e) les enfants commencent à évaluer leurs propres stratégies de lecture et d'écriture ; (f) les enfants commencent à modifier leur

façon de voir le processus de lecture, comme le prouvent leurs tentatives, quand ils lisent, d'atteindre la signification, au lieu de se focaliser sur les correspondances grapho-phonétiques et la prononciation des mots. Le contenu des portfolios illustre ces changements d'attitude et de comportement □ ils font l'objet d'un entretien avec moi, en temps que superviseur, et avec les parents de l'enfant.

Le schéma de leçon que nous utilisons combine une série de démarches didactiques efficaces pour l'enfant et permet aux tuteurs de tailler des activités sur mesure pour chaque enfant. Et le plus important de tout, notre schéma permet de relier dans les faits théorie actuelle sur la lecture et la pratique pédagogique.

Traduction de S. Terwagne

---

*Le Docteur Susan M. Tancock enseigne à la Ball State University, Department of Elementary Education, Muncie, Indiana 47306, USA.*

---

## Références

- Allington, R.L. (1983a). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36, 556-561.
- Allington, R.L. (1983b). The reading instruction provided readers of differing reading abilities. *Elementary School Journal*, 83, 548-559.
- Blum, I.H., & Koskinen, P.S. (1991). Repeated reading: A strategy for enhancing fluency and fostering expertise. *Theory Into Practice*, 30, 195-200.
- Brown, A.L. (1978). Knowing when, where, and how, to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (pp. 77-165). Hillsdale, NJ □ Erlbaum.
- Chall, J.S., & Curtis, M.E. (1992). Teaching the disabled or below-average reader. In S.J. Samuels & A. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 253-276). Newark, DE □ International Reading Association.
- Clay, M.M. (1979). *Reading: The patterning of complex behavior* (2nd ed.). Auckland, New Zealand □ Heinemann.
- Clay, M.M. (1982). *Observing young readers*. Portsmouth, NH □ Heinemann.
- Clay, M.M. (1985). *The early detection of reading difficulties*. Portsmouth, NH □ Heinemann.
- Clay, M.M. (1991). Introducing a new storybook to young readers. *The Reading Teacher*, 45, 264-272.
- DeFord, D.E. (1991). Fluency in initial reading instruction □ A Reading Recovery lesson. *Theory Into Practice*, 30, 201-210.
- Dole, J.A., Valencia, S.W., Gleer, E.A., & Wardrop, J.L. (1991). Effects of two types of prereading instruction on the comprehension of narrative and expository text. *Reading Research Quarterly*, 26, 142-159.
- Feldman, D., & Feldman, B. (1983, April). *The responses to written language by elementary level learning disabled students*. Paper presented at the annual meeting of the Council for Exceptional Children, Detroit.
- Fresch, M.J. (1992, December). *Open word sorts □ Helping third grade students become strategic spellers*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, San Antonio, TX.
- Garner, R. (1992). Metacognition and self-monitoring strategies. In S.J. Samuels & A. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 236-262). Newark, DE □ International Reading Association.
- Garner, R., & Reis, R. (1981). Monitoring and resolving comprehension Obstacles □ An investigation of spontaneous text lookbacks among upper-grade good and poor comprehenders. *Reading Research Quarterly*, 16, 569-582.
- Gentile, L.M., & McMillan, M.M. (1991). Reading, writing and relationships □ The challenge of teaching at-risk students. *Reading Research and Instruction*, 30, 74-81.
- Gillet, J.W., & Temple, C. (1990). *Undertanding reading problems*. Glenview, IL: ScottForesman.
- Goodman, K.S. (1973). *Theoretically based studies of patterns of miscues in oral reading performance*. Detroit: Wayne State University.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language*. Ontario, Canada □ Scholastic.
- Graham, S., Harris, K.R., MacArthur, C.A., & Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction for students with learning disabilities □ Review of a eesearch program. *Learning Disability Quarterly*, 14, 89-114.
- Hansen, J. (1981). The effects of inference training and practice on young children's reading comprehension. *Reading Research Quaterly*, 16, 391-417.
- Heckelman, R.G. (1969). Neurological impress method of teaching reading. *Academic Therapy*, 4, 277-282.
- Hiebert, E.H. (1983). An examination of ability grouping for reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 18, 231-255.
- Hiebert, E.H., Colt, J.M., Catto, S.L., & Gury, E.C.

- (1992). Reading and writing of first-grade students in a restructured Chapter 1 program. *American Educational Research Journal*, 29, 545-572.
- Huck, C.S. (1977). Literature as the content of reading. *Theory Into Practice*, 16, 363-371.
- Indrisano, R., & Palatore, J.R. (1992). Using literature with readers at risk. In B.E. Cullinan (Ed.), *Invitation to read—More children's literature in the reading program* (pp. 138-149). Newark, DE: International Reading Association.
- Kelly, P.R. (1990). Guiding young students' response to literature. *The Reading Teacher*, 43, 464-470.
- Lipson, M.Y., & Wixton, K.K. (1991). *Assessment and instruction of reading disability*. New York: HarperCollins.
- Marlow, L., & Reese, D. (1992). Strategies for using literature with at-risk readers. *Reading Improvement*, 29, 130-132.
- Mathes, P.G., Simmons, D.C., & Davis, B.I. (1992). Assisted reading techniques for developing reading fluency. *Reading Research and Instruction*, 31, 70-77.
- Nathan, R.G., & Stanovich, K.E. (1991). The causes and consequences of differences in reading fluency. *Theory Into Practice*, 30, 176-184.
- Nolan, T.E. (1991). Self-questioning and prediction—Combining metacognition strategies. *Journal of Reading*, 35, 132-138.
- Ogle, D.M. (1986). K-W-L—A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39, 564-570.
- Peterson, B. (1991). Selecting books for beginning readers. In D.E. DeFord, C.A. Lyons, & G.S. Pinnell (Eds.), *Bridges to literacy* (pp. 119-147). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Pinnell, G.S., Fried, M.D., & Estice, R.M. (1990). Reading Recovery—Learning how to make a difference. *The Reading Teacher*, 43, 282-295.
- Raphael, T.E. (1986). Teaching question answer relationships, revisited. *The Reading Teacher*, 39, 616-622.
- Richards, J.C. (1993, February). *Inside an urban elementary school—Nurturing an exemplary university/public school collaborative* Paper presented at the meeting of the American Association of College of Teacher Education, San Diego, CA.
- Richards, J.C., & Gipe, J.P. (1992). Activating background knowledge—Strategies for beginning and poor readers. *The Reading Teacher*, 45, 474-476.
- Samuels, S.J., Schermer, N., & Reinking, D. (1992). Reading fluency—Techniques for making decoding automatic. In S.J. Samuels & A. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 124-144). Newark, DE: International Reading Association.
- Schunk, D.H., & Rice, J.M. (1991). Learning goals and progress, feedback during reading comprehension instruction. *Journal of Reading Behavior*, 23, 351-364.
- Smith, F. (1983). Reading like a writer. *Language Arts*, 60, 558-567.
- Stauffer, R.G. (1976). *Directing the reading-thinking process*. New York: Harper & Row.
- Tierney, R.J., & Pearson P.D. (1983). Toward a composing model of reading. *Language Arts*, 60, 568-580.
- Weaver, C. (1988). *Reading process and practice*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Weinstein, O., & Cook, N.L. (1992). Effects of two repeated reading interventions on generalization of fluency. *Learning Disability Quarterly*, 15, 21-28.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers—Children learning language and using language to learn*. London: Heinemann.
- White, N.C., & Lawrence, S.M. (1992). Integrating reading and writing through literature study. *The Reading Teacher*, 45, 740-743.
- Zutell, J., & Rasinski, T.V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30, 211-217.

### Littérature de jeunesse

Asch, F. (1981). *Just like daddy*. New York: Prentice-Hall.

Cowley, J. (1987). *My boat*. San Diego, CA: Wright Group.

Gray, C., & Gray, J. (1983). *Tammy and the gigantic fish*. New York: Harper & Row.

Michl, R. (1986). *The river boys*. London: Methuen.

### Notes du traducteur

<sup>1</sup> Le programme Reading Recovery est un programme de remédiation développé par Clay (1985) visant à intervenir rapidement auprès des élèves en difficulté. Le Dr. Tancock citant assez souvent Clay dans son article, on pourra se faire une idée plus précise de la philosophie de ce programme au fil de la présente lecture.

<sup>2</sup> Aux Etats-Unis, le Langage Intégral (Whole Language) est une approche pédagogique comparable à ce que nous appelons ici la "pédagogie fonctionnelle" ou la "pédagogie par projets".

<sup>3</sup> En tant qu'apprenti lecteur anglophone, Chase ne rencontre évidemment pas ce problème, mais un problème équivalent—quand il rencontre des mots commençant par "sh", il a tendance à chercher des mots dont le début se prononce /s/.