Éléments d'enseignement explicite de la lecture

Pédagogie paradoxale

1re à la 6e année
Soleil levant

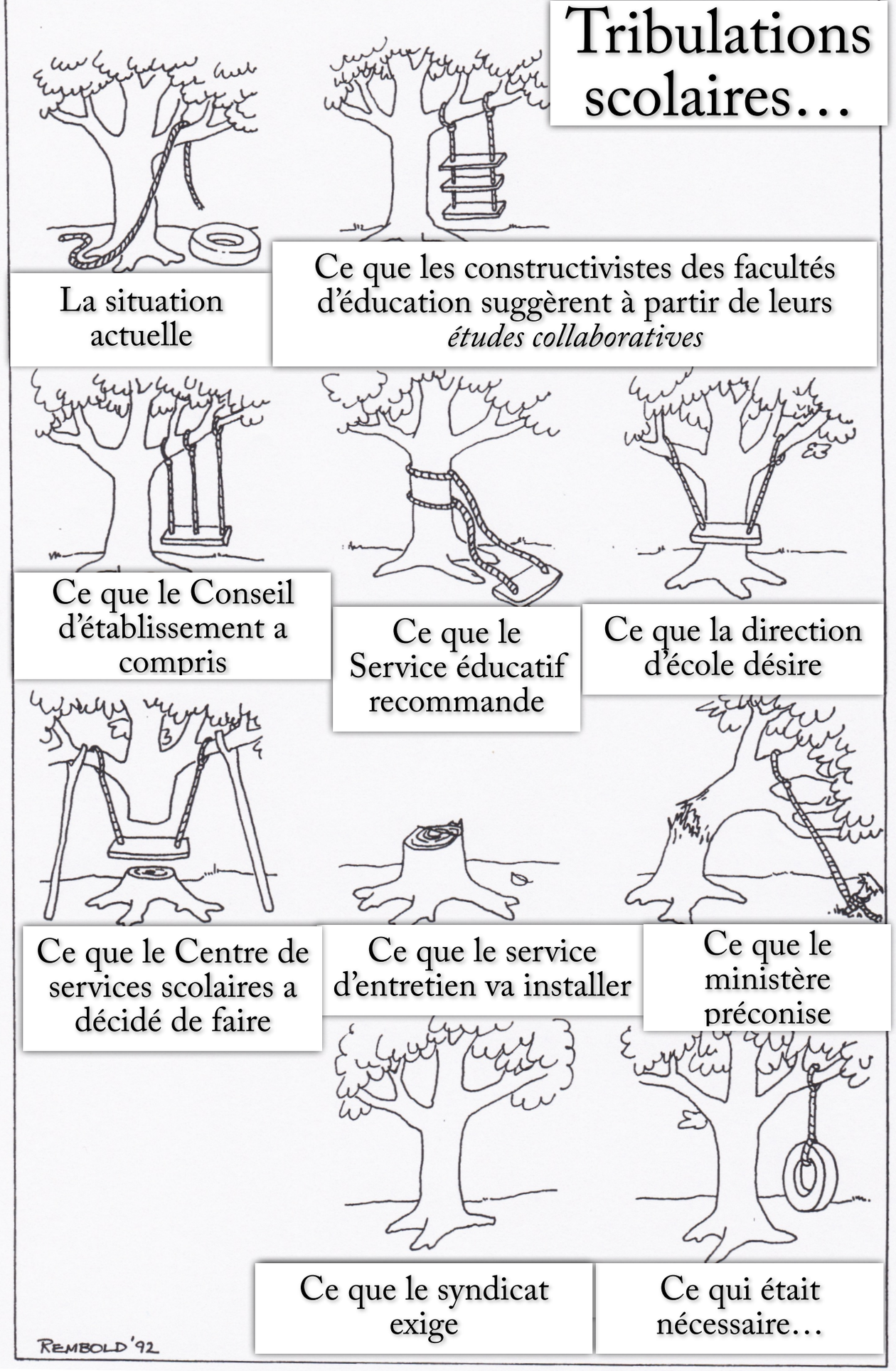
No 1

Christian Boyer
SESSIONS
Éditions de l'Apprentissage
apprentissage@me.com

Mars 2023

On n'observe jamais les limites de nos élèves,
seulement les nôtres et celles de notre enseignement…

Tribulations scolaires…



Traumavertissement

Le langage et les idées de l'invité pourraient nuire à l'harmonie intérieure de certaines personnes, être perçus comme des critiques radicales de conceptions, de croyances et d'idéologies pédagogiques (et autres) pourtant autorisées par les émérites des hautes sphères de l'éducation.

La poursuite du visionnement de ce vidéo est donc, pour les membres de l'auditoire, une acception explicite de la possibilité que l'invité et son contenu puissent contredire et indisposer profondément leur harmonie intérieure.

© Christian Boyer, Éditions de l'Apprentissage et SESSIONS (2023)

Un aparté de début de soirée pour essayer de répondre à monsieur Jocelyn Dagenais

La question de monsieur Jocelyn Dagenais était *grosso modo* : « Est-ce le seul type d'enseignement (*l'enseignement explicite*) qui fonctionne ? »…

(Voir Ashman, Kalyuga et Sweller, 2020)

© Christian Boyer, Éditions de l'Apprentissage et SESSIONS (2023)

Désordre de la soirée

Titre

Les tribulations scolaires…

Traumavertissement

Un aparté de début de soirée pour essayer de répondre à monsieur Jocelyn Dagenais

Qu'est-ce que l'enseignement explicite ? La vision depuis le début : description

I. Qu'est-ce que l'enseignement explicite ? La vision d'un délinquant : définition et description

Ce que les facultés d'éducation, le ministère de l'Éducation du Québec, les conseillères pédagogiques des centres de services et les maisons d'éditions n'ont pas encore compris ou « découvert » : *les enfants peuvent comprendre des textes plus complexes que ce qu'ils sont capables de lire d'une manière autonome…*

II. Lecture déduction

Pratique 1re année

Pratique niveau 2e année

Pratique niveau 5e année

III. Survol 1/2 et *La passe du petit cochon qui tousse…*

Pratique niveau 2e année

Pratique niveau 5e année

IV. Lecture perdue les yeux ouverts — Lecture perdue les yeux fermés

Pratique niveau 2e année

Pratique niveau 5e année

Poésie *L'Art d'être grand-père* (1877) — Victor Hugo

Beau et triste… L'enseignante Agnès Lasalle…

Références

© Christian Boyer, Éditions de l'Apprentissage et SESSIONS (2023)

I. Qu'est-ce que l'enseignement explicite ? La vision depuis le début : description (Rosenshine, 2011, 2012 ; voir ci-dessous la traduction et l'adaptation du CTREQ, 2016)

LES PRINCIPES D'UN ENSEIGNEMENT EFFICACE

1 LA RÉVISION QUOTIDIENNE

La révision quotidienne est une composante importante de l'enseignement efficace. Elle permet de renforcer les connexions entre les différents contenus abordés. Ainsi, le rappel automatique de ces informations chez l'élève libère sa mémoire à court terme lors des activités faisant appel à la résolution de problème et à la créativité par exemple.

2 PRÉSENTER LA NOUVELLE MATIÈRE PAR PETITES ÉTAPES

Notre mémoire de travail est limitée : elle ne retient que quelques informations à la fois. Il faut donc éviter de la surcharger, et ce, en présentant la nouvelle matière de façon fractionnée et en s'assurant de la maitrise de cette matière avant d'ajouter d'autres informations.

3 POSER DES QUESTIONS

Les enseignants les plus efficaces passent plus de la moitié du temps en classe à expliquer, à faire des démonstrations et à poser des questions aux élèves. Ces questions fréquentes permettent à l'enseignant de suivre l'évolution du niveau de compréhension de la matière par les élèves.

4 OFFRIR DES MODÈLES

Les élèves ont besoin de soutien cognitif pour les aider à apprendre un nouveau contenu. Pour offrir un tel soutien, l'enseignant peut faire du modelage en donnant un exemple tout en réfléchissant à haute voix, afin que les élèves comprennent le raisonnement derrière les actions posées.

5 LA PRATIQUE GUIDÉE

Les élèves ont besoin de temps pour récapituler, élaborer et synthétiser la nouvelle matière afin qu'elle puisse être transférée dans leur mémoire à long terme. Les enseignants efficaces consacrent plus de temps à la pratique guidée.

6 VÉRIFIER LA COMPRÉHENSION DES ÉLÈVES

À la suite d'un enseignement, les enseignants les plus efficaces vérifient quant à eux la compréhension individuelle de chaque élève après chacune des étapes d'enseignement, et ils poursuivent la pratique guidée au besoin.

Source : https://rire.ctreq.qc.ca/enseignement-efficace/

© Christian Boyer, Éditions de l'Apprentissage et SESSIONS (2023)

7 VISER UN TAUX DE RÉUSSITE ÉLEVÉ

Pour qu'un apprentissage soit optimal, le taux de réussite des élèves dans la réalisation de tâches liées à cet apprentissage devrait être autour de 80%. Ainsi, les élèves apprennent tout en étant exposés à des défis stimulants mais réalistes.

8 FOURNIR UN ÉTAYAGE POUR LES CONTENUS PLUS COMPLEXES

L'étayage est un soutien temporaire à l'apprentissage. Il peut consister pour l'enseignant à faire du modelage, à faire une démonstration en réfléchissant à haute voix, ou encore à fournir des rappels visuels ou une liste à cocher aux élèves.

9 LA PRATIQUE AUTONOME

Les moments de pratique autonome permettent de consolider les apprentissages et de les automatiser pour libérer la mémoire de travail.

10 DES RÉVISIONS CHAQUE SEMAINE ET CHAQUE MOIS

Faire l'effort de récupérer en mémoire une information récemment apprise permet le stockage de cette information en mémoire à long terme. Plus on s'entraine souvent à réactiver cette information, plus les connexions entre celle-ci et les prochaines notions se feront facilement.

Source : http://rire.ctreq.qc.ca/2016/02/enseignement-efficace/

© Christian Boyer, Éditions de l'Apprentissage et SESSIONS (2023)

II. Qu'est-ce que l'enseignement explicite ? La vision d'un délinquant : définition et description (Boyer, 1993, 2010, 2022)

Essentiellement, l'enseignement explicite désigne une forme d'encadrement pédagogique qui vise à rendre visible aux apprenants ce que l'on attend d'eux, ce qu'ils doivent faire pour accomplir une tâche ou exercer une habileté (Boyer, 1993).

Cette définition de l'enseignement explicite s'applique plus aisément à l'ensemble des domaines d'apprentissage et à tous les niveaux scolaires (exemples d'apprentissage : faire une angiographie carotidienne, lacer ses souliers, résoudre une équation du second degré, résoudre un problème de logique, apprendre par cœur un poème, rédiger un texte narratif avec un suspense, rédiger un éditorial, apprendre à lire, raisonner en lisant et en écrivant, apprendre une langue seconde, réaliser un doctorat en philosophie, déboucher une toilette, etc.). De même, cette définition permet d'intégrer plus aisément certaines données de la recherche périphérique à l'apprentissage et à l'enseignement — par exemple, les systèmes d'économie de jetons (Akin-Little et Little, 2019 ; Cameron et al., 2005 ; Little et Akin-Little, 2003), la dépression, l'aliénation scolaire et l'apprentissage de son incapacité (Ambrason, Seligman et Teasdale, 1978 ; Buzzai et al., 2021 ; Duckworth et Seligman, 2017 ; Filippello et al., 2015), la théorie de la charge cognitive (Kirschner, 2002), l'apprentissage de l'optimisme chez les enfants (Seligman, 1995), l'atteinte de la fluidité et de l'harmonie intérieure (Tse, Nakamura et Csikszentmihalyi, 2020), etc.

De plus, certaines conclusions et techniques de l'enseignement direct (Carnine, Silbert et Kameenui, 1997), de la maîtrise des apprentissages (Anderson, 1994 ; voir Boyer et al., 2022) et de la pratique délibérée (Ericsson, Krampe et Tesch-Römer, 1993 ; voir Boyer, Bissonnette, Baillargeon et Morneau-Guérin, 2022) se greffent facilement à cette définition et au cadre pédagogique qu'elle indique. Finalement, cette définition ouvre la voie à l'élaboration et le déploiement d'une pédagogie explicite paradoxale axée sur deux finalités opposées, mais complémentaires.

© Christian Boyer, Éditions de l'Apprentissage et SESSIONS (2023)

Quelques-unes des caractéristiques de la pédagogie explicite paradoxale

Macro-objectifs : apprendre à dépasser ses limites (concentration, contrôle du discours intérieur pour apprendre, créer, raisonner, se mobiliser, se relever suite à un échec, etc.) et à décrocher, dédramatiser, déconner…

Entraîneur sportif — défis, dépassement de soi et faire face aux échecs

Tempo

Imprévisibilité et routine

Exploitation des trois sources de motivation :

1) pour le plaisir de le faire (narratif qui traite de l'existence et de ses difficultés, aventure et suspense) intrinsèque ;
2) pour faire plaisir à quelqu'un (parler à tous les enfants en individuel — 1 fois/6 semaines, humour quotidien, reconnaître ses erreurs et ses faiblesses, valoriser les efforts, etc.) — la motivation la plus importante pour la survie de l'humanité — extrinsèque ;
3) pour obtenir une monnaie d'échange (les enfants ne sont pas des bouddhas…)

Acquisition, maîtrise, automatisation

Éléments techniques

- Technique de questionnement (pas de main levée)
- Technique du support verbal
- Réflexes de base (le Poing levé — Je ne comprends pas… —, la main levée, suivre avec le doigt, la Position d'écoute, etc.)
- Points de références et techniques de dépannage en lecture (ex. : se perdre en lisant, bris de décodage, bris de compréhension, etc.)
- (…)

© Christian Boyer, Éditions de l'Apprentissage et SESSIONS (2023)

Ce que les facultés d'éducation, le ministère de l'Éducation du Québec, les conseillères pédagogiques des centres de services et les maisons d'éditions scolaire n'ont pas encore découvert ou compris : *les enfants peuvent comprendre des textes plus complexes que ce qu'ils sont capables de lire d'une manière autonome…*

Conséquemment, il faut deux types de textes pour enseigner la lecture (mécanique et raisonnement) …

Lulu a sali sa jupe.

© Christian Boyer, Éditions de l'Apprentissage et SESSIONS (2023)

Aparté nécessaire suite…

Types de textes pour enseigner la lecture…

Le monstre de Jules.
© Istockphoto.com/Denzorr

Jules a peur (1)

Le soleil est couché depuis longtemps. Les parents et le frère de Jules dorment. Jules ne dort pas même s'il est très fatigué. Il est très fatigué parce qu'il a joué dehors toute la journée avec son père qui s'appelle Joël.

Jules entend du bruit près de la porte de sa chambre. Le bruit se rapproche. Jules essaie de penser à autre chose.

ISBN 978-2-923805-48-1 Version 1005 — Août 2017 © Éditions de l'Apprentissage

ISBN 978-2-923805-48-1 Version 1005 — Août 2017 © Éditions de l'Apprentissage

© Christian Boyer, Éditions de l'Apprentissage et SESSIONS (2023)

Il pense alors qu'il a hâte au lendemain matin parce qu'il ira glisser sur la neige avec Médéric, son frère.

C'est à ce moment-là que la porte s'ouvre lentement en se lamentant : « CRIIIIC ! CRAAAAC ! » Jules se cache alors immédiatement sous l'édredon carreauté bleu de son lit.

Tout à coup, Jules aperçoit quelque chose de très gros qui s'approche de son lit. La chose saute brusquement sur son lit. Elle se met ensuite à marcher lentement sur le matelas. Soudain, la chose saute sur Jules. Il crie : « PAPA ! MAMAN ! IL Y A UN MONSTRE DANS MON LIT ! » Le monstre grogne férocement « GRRR… GRRR… »

ISBN 978-2-923805-48-1 Version 1005 — Août 2017 © Éditions de l'Apprentissage

© Christian Boyer, Éditions de l'Apprentissage et SESSIONS (2023)

II. Lecture déductions (tirées de Boyer, 2002-2021)

Objectifs : 1) Saisir ce qu'est véritablement l'acte lire ; 2) Développer l'habileté à raisonner en lisant (déduire/élaborer, identifier des conséquences, poser des jugements, faites des liens entre les informations, réagir émotivement — en identifiant la source —, etc.) ; 3) Préparer l'activité à venir la « Lecture raisonnée »

Préalable : Aucun

Degrés scolaires : de la garderie à l'université

Niveau de difficulté des textes : facile et moyen à difficile, plus long que court

Fréquence et durée (du préscolaire à la 6e année) : 1 fois/séance/4-5 fois/semaine (introduction et avant *Lecture raisonnée*)/1-3 fois/semaine et abandon 1 à 3 mois avant la fin d'année (et après l'introduction *Lecture raisonnée*) ; 5 à 25 minutes ; toute l'année

Points de référence nécessaire : Marqueurs de relation, Marqueurs possibilité

Erreurs habituelles : 1) questionner les élèves pour susciter les déductions ; 2) ne pas expliciter les attentes de l'autoraisonnement ; 3) faire trop de déductions ; 4) ne pas corriger les déductions non pertinentes (laisser passer des déductions étriquées…) ; 5) ne pas entraîner la brève justification des déductions ; 6) faire et encourager la production de justifications trop longues ; 7) ne pas donner rapidement la responsabilité aux élèves de faire les déductions ; 8) donner toute la responsabilité aux élèves de faire les déductions ; 9) ne pas revenir sur les déductions lorsque nécessaire (afin de débusquer une déduction contredite par le texte) ; 10) ne pas expliciter la fonction de l'activité…

Origines et références

Cette activité s'appuie sur les travaux de plusieurs chercheurs, en prolongeant leurs perspectives et en introduisant l'autoraisonnement (Collins, 1991 ; Duffy *et al.*, 1987 ; Kincade et Beach, 1996 ; Klingner et Vaugh, 1996 ; Lysynchuk *et al.*, 1990 ; Oakhill, Cain et Elbro 2015 ; Palincsar et Brown, 1984 ; Pressley, 2000 ; Pressley et Gaskins, 2006). Les travaux de Pressley et Palincsar tracent la voie aux activités d'autoraisonnement en lisant.

© Christian Boyer, Éditions de l'Apprentissage et SESSIONS (2023)

Lecture déductions

Cadre et procédure

Étape 1
(Introduction)

1. La titulaire explicite la fonction de l'activité. Ensuite, elle fait le modelage de déductions en lisant, en utilisant un marqueur de relation et, au besoin, un marqueur de possibilité.
2. La titulaire invite éventuellement les élèves à partager leurs déductions (en levant la main : 3 secondes…) en utilisant un marqueur de relation (ex. : donc, par conséquent, parce que, etc.) et, au besoin, de possibilité (possiblement, peut-être probablement, environ, etc.).

Étape 2
(Vers la pratique autonome)

1. Le titulaire choisit un élève-lecteur qui lit (± 1 à 5 minutes) lentement et partage ses déductions suite à la lecture d'un segment approprié en utilisant un marqueur de relation et de possibilité si nécessaire — le niveau de justification doit augmenter avec la pratique (avec l'appui du titulaire et le développement du jugement des élèves).
2. La titulaire fait, à l'occasion, des déductions et donne la parole aux autres élèves (autre que celui qui lit) afin qu'ils fassent des déductions.
3. Les élèves lisent silencieusement un texte et prennent note de l'endroit où ils ont fait leurs déductions en écrivant le marqueur de relation au-dessus du dernier mot lu avant de faire la déduction. Retour avec la titulaire sur les déductions faites et rétroaction…

Marqueurs de relation	**Marqueurs de possibilité**
parce que	peut-être
donc	à peu près
alors	environ
si,	presque
mais	possiblement (possible)
comme	probablement
car	(probable)
puisque	approximativement
ainsi	(approximatif)
tandis que	quasiment (quasi)
c'est pourquoi	vraisemblablement
par conséquent	(vraisemblable)
étant donné que	sans doute
…	…

© Christian Boyer, Éditions de l'Apprentissage et SESSIONS (2023)

Le
Mille-phrases

Série Classe — 1re année

1. Le bébé a bu.

2. Ali va lire.

3. Lori lave le vélo de sa mère.

4. Miro a bavé sur le sofa.

5. Léo a vu une s<u>ou</u>ris.

6. Téo a sali le tutu de Lara.

7. La moto de m<u>on</u> père est d<u>an</u>s la mare.

© Christian Boyer, Éditions de l'Apprentissage et SESSIONS (2023)

Marqueurs de relation

parce que
donc
alors
si,
mais
comme
car
puisque
ainsi
tandis que
c'est pourquoi
par conséquent
étant donné que
…

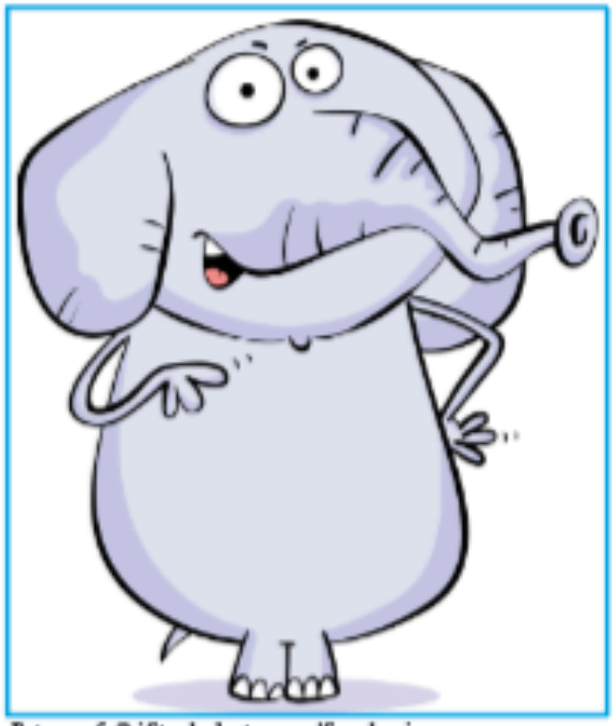
L'éléphanteau Patapouf

Première partie

Depuis très longtemps, un troupeau d'éléphants vit au milieu d'une jungle enchantée. Parmi le troupeau, il y a un éléphanteau qui s'appelle Patapouf.

Ce matin, Patapouf s'est levé de mauvaise humeur. Il a la trompe complètement bouchée.

- Atchoum ! Atchoum ! Qui va me donner un mouchoir de papier ? dit Patapouf en parlant de la trompe…



Patapouf, © iStockphoto.com/Smokeyjo

Quand Patapouf éternue, tous les arbres des environs se couchent par terre, tous les oiseaux s'arrêtent de voler, et tous les petits animaux de la jungle enchantée vont se cacher.

C'est clair, l'éléphanteau Patapouf a attrapé un très vilain rhume. Patapouf a de la chance, parce qu'il est certain que les autres éléphants du troupeau vont s'occuper de lui.

Marqueurs de possibilité

peut-être
à peu près
environ
presque
possiblement (possible)
probablement (probable)
approximativement (approximatif)
quasiment (quasi)
vraisemblablement (vraisemblable)
sans doute
…

Version 9900 © Éditions de l'Apprentissage — Mars 2013.
ISBN 978-2-923805-14-6

© Christian Boyer, Éditions de l'Apprentissage et SESSIONS (2023)

Le furet

Première partie

Un furet; © iStockphoto.com/vitcom

Le furet est un mustélidé comme la belette, l'hermine, le vison et la mouffette. Depuis quelques années, le furet est devenu un animal de compagnie fort populaire.

Caractéristiques physiques

Il existe au moins deux sortes de furet. Il y a le furet albinos et le furet putoisé. Le furet albinos est complètement blanc, et il a les yeux rouges. Le furet putoisé est pigmenté, les couleurs de

Version 9900 © Éditions de l'Apprentissage – Mars 2013. ISBN 978-2-923805-14-6

© Christian Boyer, Éditions de l'Apprentissage et SESSIONS (2023)

son pelage varian du gris au roux, en passant par le noir. Pour le reste, ces deux sortes de furet ont les mêmes caractéristiques physiques.

Le furet adulte peut mesurer de trente à soixante centimètres de long, et peser jusqu'à deux kilogrammes au printemps. La femelle est habituellement plus petite et moins lourde que le mâle. Cela dit, le poids du furet varie beaucoup selon la saison. À l'automne, il est plus lourd qu'au printemps.

© Christian Boyer, Éditions de l'Apprentissage et SESSIONS (2023)

Le furet a un corps allongé et de courtes pattes. Il peut nager et grimper facilement. Comme la mouffette, le furet a des glandes près de sa queue, qui sécrètent un liquide lorsqu'il a peur ou qu'il ressent de la douleur. Comme la mouffette, le furet peut projeter ce liquide, mais son odeur est moins forte que celle du liquide de la mouffette.

Un furet; © iStockphoto.com/fotojagodka

Version 9900 © Éditions de l'Apprentissage – Mars 2013. ISBN 978-2-923805-14-6

© Christian Boyer, Éditions de l'Apprentissage et SESSIONS (2023)

La mission deux cent soixante-dix
Chapitre 1

Simon Lagacé allait bientôt fêter ses douze ans. L'agence secrète gouvernementale, mieux connue sous l'appellation « ASG », n'avait pas communiqué avec lui depuis plusieurs semaines. Simon, connu aussi comme l'agent spécial 008, commençait à s'ennuyer sérieusement. Entre l'école du village, les devoirs et les travaux à la ferme de ses parents, l'agent spécial 008 végétait comme une aubergine trop cuite. De plus, il craignait de perdre ses habiletés si durement acquises lors de son entraînement intensif au Centre de formation de l'ASG. Il est vrai aussi que d'aller à l'école lui procurait un plaisir comparable à une visite chez le dentiste. Il espérait donc recevoir très bientôt un ordre de mission qui justifierait qu'il s'en éloigne un peu.

Le dimanche soir suivant, alors qu'il terminait ses devoirs dans sa chambre, l'alarme discrète de l'ASG se fit entendre, signalant qu'une nouvelle mission s'annonçait. L'alarme sonore avait été installée dans sa garde-robe, dès son engagement. D'ailleurs, tout l'équipement nécessaire à son travail d'agent secret y était entreposé. Au fond de la garde-robe se trouvait également la « Sortie express ». Malgré son excitation extrême, Simon se dirigea très calmement vers la garde-robe afin de consulter l'écran numérique qui lui préciserait sa nouvelle mission et les objectifs de celle-ci. Simon fut quelque peu surpris de ce qu'il lut.

La mission « Deux cent soixante-dix » n'était pas une mission ordinaire. L'agent spécial 008 devait retrouver le « zipbloum ». Pour ceux qui ne le savent pas, le zipbloum est un petit appa-

Voici deux cartons d'allumettes.
© Istockphoto.com/sorsillo

reil de la grosseur d'un carton d'allumettes qui permet à son utilisateur de changer d'apparence. Cela est très pratique pour des enfants qui désirent se faire passer pour des adultes ou pour des êtres non humains qui désirent passer inaperçus sur la Terre. Vous comprendrez facilement que c'est aussi dangereux : comment pourrait-on savoir si nous avons affaire à un Plankti, un Bounaménami ou un Uranien ? Ces êtres vivent sur des planètes, des galaxies inconnues et leurs coutumes, parfois barbares, nous sont complètement étrangères. L'agence gouvernementale ASG se devait d'agir et de récupérer au plus vite le zipbloum.

Les détails de la mission confirmèrent à l'agent 008 qu'il était devant un mandat hors de l'ordinaire : il devait s'introduire chez les « Moukmouks ». Comme vous le savez, les Moukmouks vivent sous la terre, voient très bien dans le noir et n'ont pas une apparence très agréable en plus de dégager une forte odeur nauséabonde. L'agent 008 n'avait jamais rencontré un Moukmouk en chair et en os. Toutes les histoires entendues au Centre d'entraînement de l'ASG ne l'avaient pas en-

Interdiction de reproduire ce matériel sans une autorisation explicite des Éditions de l'Apprentissage.
Version 1010, avril 2017 — ISBN 978-2-923805-12-2 © Éditions de l'Apprentissage

© Christian Boyer, Éditions de l'Apprentissage et SESSIONS (2023)

Le scorpion

Le scorpion n'est pas un insecte, mais un arachnide. L'araignée fait aussi partie des arachnides. L'arachnide possède quatre paires de pattes. Il n'a pas d'antennes ni d'ailes. Son corps est divisé en deux parties : le céphalothorax (la tête et le thorax sont soudés) et l'abdomen. Selon certains scientifiques, le scorpion serait le plus ancien des arachnides vivants sur la Terre. Il existerait depuis cinq cents millions d'années.

Un arachnide ≠ un insecte

Un arachnide n'est pas un insecte. L'insecte possède trois paires de pattes. Son corps est divisé en trois parties distinctes : la tête, le thorax et l'abdomen. L'insecte a deux antennes et il a parfois des ailes.

Le scorpion est un arachnide, mais il présente au moins deux caractéristiques particulières qui le distinguent des autres arachnides. Tout d'abord, il a deux pédipalpes. Les pédipalpes, qui ressemblent aux pattes avant du homard ou de l'écrevisse, sont des pattes-mâchoires. Elles servent à capturer les proies et à couper la nourriture. L'aiguillon venimeux au bout de son abdomen, qu'on appelle aussi le dard caudal, est la deuxième caractéristique particulière du scorpion.

Sur cette photo, on voit très bien les pédipalpes ainsi que l'aiguillon venimeux du scorpion.
© Istockphoto.com/yothinpi

Comme tous les arachnides et les insectes, le scorpion a un exosquelette. Un exosquelette est un squelette externe plutôt qu'interne. Au lieu d'avoir des os à l'intérieur du corps, le scorpion a une carapace rigide qu'on appelle aussi la cuticule. Élément intrigant : la cuticule du scorpion est fluorescente sous une lampe à rayons ultra-violets (voir l'illustration ci-dessous) et le demeure même après sa mort.

Le scorpion est un animal très résistant. Il

Ce scorpion est sous une lampe à rayons ultra-violets. © Istockphoto.com/ebettini

Interdiction de reproduire ce matériel sans une autorisation explicite des Éditions de l'Apprentissage.
Version 1010, avril 2017 — ISBN 978-2-923805-12-2 © Éditions de l'Apprentissage

© Christian Boyer, Éditions de l'Apprentissage et SESSIONS (2023)

III. Survol 1/2 et *La passe du petit cochon qui tousse…* (tirées de Boyer, 2002-2021)

Objectifs : 1) Développer l'habileté à survoler un texte (≠ **lire)** pour trouver un mot précis ou **quelque chose en lien avec**… ; 2) Apprendre à se retrouver si l'on se perd dans une lecture ; 3) Apprendre à chercher une information dans un texte ; 4) Préparer l'introduction des activités suivantes : Lecture perdue les yeux ouverts/fermés, Je cherche, Validations d'énoncés, Niveaux de compréhension, Bim-bim et l'analyse de consignes…

Préalable : Lire à 10 mots/minute ou plus en débit-exact

Degrés scolaires : de la 1re année (préscolaire) à 6e année

Niveau de difficulté des textes : facile à difficile, plus long que court

Fréquence et durée (de la 1re année à la 6e année) : 1 fois/séance/4-5 fois/semaine/estompage rapide ; 5 minutes ; 5 - 20 jours

Points de référence nécessaire : aucun

Erreurs habituelles : 1) les élèves **lisent** et ne font pas de survol ; 2) impose un rythme trop lent de survol ; 2) sur-investit le Survol 1 et tarde à introduire Survol 2 ; 3) introduit tardivement la Lecture perdue ; 4) ne passe pas au Survol 1/2 ; 5) applique d'une manière rigide le Survol 2 ; 6) n'explicite pas la fonction de l'activité…

Origines et références

Ces activités découlent d'abord de l'analyse de la tâche de *l'habileté à se retrouver dans un texte* lorsqu'on a perdu le fil…

L'analyse de la tâche de *l'habileté à comprendre une question ou une consigne* ainsi *qu'à chercher une information dans un texte* introduit le Survol 2 (et éventuellement, le survol 3.1 et 3.2 dans le Je cherche, les Validations d'énoncés, les Niveaux de compréhension, etc.). Certains aspects des travaux de Pressley (2000) et Pressley et Gaskins (2006) ont influencé le développement de ces activités. La mesure des habiletés des élèves entre 2002 et 2010, par exemple à *se retrouver dans un texte dont on a perdu le fil*, avant et après l'usage de ces activités, a été comparée à des groupes contrôles où ses activités sont absentes en a confirmé la pertinence. Pour le Survol 2 ainsi que 3.1 et 3.2, les effets de ces activités se confondent avec la mesure de rendement sur les tests de raisonnement et compréhension et ils n'ont pas été isolés.

© Christian Boyer, Éditions de l'Apprentissage et SESSIONS (2023)

Survol 1 et 2 et La passe du petit cochon qui tousse…

Cadre et procédure

Survol 1 — Mot-cible

1. Suite à la lecture d'un texte, la titulaire explicite la fonction de l'activité. Elle modèle ensuite l'habileté à faire du survol à partir d'un mot-cible en oralisant la procédure (où ?, chercher systématiquement et rapidement — **≠ lire** — en répétant le mot-cible, en accrochant à des lettres et/ou des syllabes/fragments de mot/mots, suivi le cas échéant, de la lecture du mot pour valider).

2. Dans un deuxième temps, la titulaire demande aux élèves de survoler le texte pour chercher rapidement un mot en reprenant la procédure (où ?, chercher systématiquement et rapidement — **≠ lire** — en répétant le mot-cible et en accrochant à des lettres et/ou des syllabes/fragments de mots/mots, suivi le cas échéant, de la lecture du mot pour valider). La titulaire limite le temps de recherche pour inciter au survol, elle donne promptement un autre mot et donne le support nécessaire aux plus faibles et ne revient pas sur le mot-cible.

2. Rependre avec un texte qui n'a pas encore été lu (le « Où ? » ne s'applique plus) affinée pouvoir introduire la Lecture perdue les yeux ouverts/fermés.

Survol 2 — Mot-concept (quelque chose en lien avec…)

1. Suite à la lecture d'un texte, la titulaire explicite la fonction de l'activité. Elle modèle ensuite l'habileté à faire du survol à partir de **quelque chose en lien avec…** [mot(s) — concept(s)] en oralisant la procédure (où ?, chercher systématiquement et rapidement **quelque chose en lien avec — ≠ lire** — avec le mot-concept en tête, en accrochant à des lettres et/ou des syllabes/fragments/mots, **quelque chose en lien avec…**, suivi, le cas échéant, de la lecture du mot pour valider).

2. Dans un deuxième temps,, la titulaire demande aux élèves de survoler le texte pour chercher rapidement **quelque chose en lien avec…** en reprenant la procédure (où ?, chercher systématiquement et rapidement **quelque chose en lien avec — ≠ lire** — avec le mot-concept en tête, en accrochant à des lettres et/ou des syllabes/fragments/mots, **quelque chose en lien avec…**, suivi, le cas échéant, de la lecture du mot pour valider La titulaire limite le temps de recherche, donne le support nécessaire aux plus faibles, et avant de donner un autre **quelque chose en lien avec…**, elle revient systématiquement sur les **quelques choses en lien avec…** des élèves en les invitant à se justifier, à expliciter le lien…

Survol 1 et 2 — La passe du petit cochon qui tousse…

Suite à la lecture d'un texte, la titulaire explicite la fonction de l'activité. Elle donne ensuite un mot sans mentionner si les élèves doivent le chercher en Survol 1 ou 2. Retour systématique sur les Survols 2 que les élèves ont perçus… ; estompage de l'activité aux profits des autres activités de recherche d'informations dans un texte.

© Christian Boyer, Éditions de l'Apprentissage et SESSIONS (2023)

IV. Lecture perdue les yeux ouverts/fermés (tirées de Boyer, 2002-2021)

Objectif : Apprendre à se retrouver lorsqu'on se perd dans une lecture

Préalables : Lire à 10 mots/minute ou plus en débit-exact ; Survol 1

Degrés scolaires : de la 1re année (préscolaire) à 6e année

Niveau de difficulté des textes : facile à difficile, plus long que court

Fréquence et durée (de la 1re année à la 6e année) : 1 fois/séance/4-5 fois/semaine/estompage rapide ; 5 minutes ; 10 - 20 jours

Points de référence nécessaire : aucun

Erreurs habituelles : 1) adopte un rythme de lecture trop rapide ; 2) changent de mot trop fréquemment pendant le survol ; 3) ne changent pas de mots pendant le survol ; 4) sous-investit l'activité ; 5) sur-investit l'activité ; 6) ne pas expliciter la fonction de l'activité…

Origines et références

Ces activités découlent d'abord de l'analyse de la tâche de l'habileté à se retrouver dans un texte dont on a perdu le fil. Certains aspects des travaux de Pressley (2000) et Pressley et Gaskins (2006) ont influencé le développement de ces activités. La mesure des habiletés des élèves entre 2002 et 2010, à *se retrouver dans un texte dont on a perdu le fil*, avant et après l'usage de ces activités, comparée à des groupes contrôles où ses activités sont absentes en a confirmé la pertinence.

© Christian Boyer, Éditions de l'Apprentissage et SESSIONS (2023)

Lecture perdue les yeux ouverts/les yeux fermés

Cadre et procédure

1. À partir d'un nouveau texte, la titulaire explicite la fonction de l'activité. Elle explique ensuite aux élèves la procédure pour se retrouver dans une lecture collective (attraper un mot pertinent de la lecture de la titulaire et le chercher en survol 1 ; quand on a l'impression d'être près, on peut choisir un autre mot survol et lorsqu'on a trouvé l'endroit, on poussait la lecture avec la titulaire…) ; la titulaire commence l'activité en lisant sous le débit-exact du groupe (ou au niveau ce débit-exact) n'importe où (milieu d'une phrase, d'un paragraphe, n'importe où) et les élèves commencent immédiatement leur survol en suivant la procédure ; après quelques instants et qu'un certain nombre d'élèves se soient retrouvés, la titulaire arrête et reprend rapidement sa lecture n'importe où… ; offrir un certain support aux élèves les plus faibles…
2. Adaptation : si les élèves sont très peu habiles, utiliser un texte qui a été lu précédemment, avant de retourner à l'exercice avec un texte qui n'a pas été lu ; ne pas employer cette adaptation si non nécessaire.
3. Variante : Lecture perdue les yeux fermés — procédure semblable à la Lecture les yeux ouverts, mais la titulaire lit le texte de manière continue et normale avec l'ajout de la consigne « yeux fermés et tête en l'air » où les élèves mettent leurs mains sous le bureau, ferment les yeux et basculent la tête au plafond jusqu'au moment où la titulaire donnera la consigne de faire leur survol pour la retrouver… ; « yeux fermés et tête en l'air » de 15 à 45 secondes

© Christian Boyer, Éditions de l'Apprentissage et SESSIONS (2023)

Extrait du recueil
L'Art d'être grand-père (1877)
Victor Hugo (1819-1883)

GEORGES ET JEANNE

Moi qu'un petit enfant rend tout à fait stupide,
J'en ai deux ; George et Jeanne ; et je prends l'un pour guide
Et l'autre pour lumière, et j'accours à leur voix,
Vu que George a deux ans et que Jeanne a dix mois.
Leurs essais d'exister sont divinement gauches ;
On croit, dans leur parole où tremblent des ébauches,
Voir un reste de ciel qui se dissipe et fuit ;
Et moi qui suis le soir, et moi qui suis la nuit,
Ils arrivent, hélas ! à l'heure où nous fuyons.
(...)
Car les petits enfants étaient hier encore
Dans le ciel, et savaient ce que la terre ignore.
Jeanne ! Georges ! voix dont j'ai le cœur saisi !
Si les astres chantaient, ils bégaieraient ainsi.
Leur front tourné vers nous nous éclaire et nous dore.
Oh ! d'où venez-vous donc, inconnus qu'on adore ?
Jeanne a l'air étonnée ; Georges a les yeux hardis.
Ils trébuchent, encore ivres du paradis.

L'enseignante Agnès Lasalle assassinée le 23 février 2023 par un élève de 16 ans. Elle avait 52 ans et était une enseignante d'espagnol au lycée de Saint-Thomas-d'Aquin à Saint-Jean-de-Luz (France). Son copain danse seul… Beau et triste…
Chanteur : Nat King Cole.

https://youtu.be/92pZ5gzNVGk

Références

Akin-Little, A., Little, S. G. (2019). Effect of extrinsic reinforcement on “intrinsic” motivation: Separating fact from fiction. Dans S. G. Little et A. Akin-Little (Eds.), Behavioral interventions in schools: Evidence-based positive strategies, 113–132.

Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression.Psychological Review, 96,358 –372.

Ambrason, L. Y., Seligman, M. E. P., Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49-74.

Anderson, S. A. (1994). Synthesis of Research on Mastery Learning. ED : 382567

Ashman, G., Kalyuga, S., Sweller, J. (2020). Problem-solving or explicit instruction : Which should go first when element interactivity is high ? *Educational Psychology Review*, *32*, 229-247.

Boyer, C. (1993). *L’enseignement explicite de la compréhension en lecture : modèles d’activités d’enseignement*. Graficor.

Boyer, C. (2002-2021). Matériel et description des activités du préscolaire à la 6e année — Soleil levant — Programmes EERCL, EERRE, DAL, DIR et *Je suis capable*. Éditions de l’Apprentissage.

Boyer, C. (2010). Le programme orthopédagogique DIR en lecture — L’Intervention intensive en lecture. Éditions de l’Apprentissage.

Boyer, C., Bissonnette, S., Baillargeon, N., Morneau-Guérin, F. (2022). Analyse critique d’un changement de paradigme pédagogique dans le cadre de la résidence en médecine au Québec. Collection Des points sur les i et des barres sur les t. Montréal : Éditions de l’Apprentissage.

Brophy, J. E., Evertson, C. M. (1974). Process-product correlations in the Texas teacher effectiveness study. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091394.pdf

Buzzai, C., Sorrenti, L., Tripiciano, F., Orecchio, S., Filippello, P. (2021). School alienation and academic achievement: The role of learned helplessness and mastery orientation. *School Psychology*, *36*(1), 17.

Carnine, D. W., Silbert, J., Kameenui, E. J. (1997). *Direct Instruction Reading*. Upper Saddle River : Prentice Hall.

Cameron, J., Pierce, W. D. (2002). Rewards and intrinsic motivation: Resolving the controversy. Bergin & Garvey.

Cameron, J., Pierce, W. D., Banko, K. M., Gear, A. (2005). Achievement-based rewards and intrinsic motivation: A test of cognitive mediators. *Journal of educational psychology*, *97*(4), 641.

Castles, A., Rastle, K., Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, *19* (1), 5-51. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1529100618772271

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ] (2006). Les principes d’un enseignement efficace. https://rire.ctreq.qc.ca/enseignement-efficace/ Adaptation de Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American educator*, *36*(1), 12. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ971753.pdf

Collins, C. (1991). Reading instruction that increases thinking abilities. *Journal of Reading*, *34*, 510-516.

Duckworth, A. L., Seligman, M. E. (2017). The science and practice of self-control. *Perspectives on Psychological Science*, *12*(5), 715-718.

Duffy, G. G., Roehler, L. R., Rackliffe, G., Book, C., Meloth, M., Vavrus, L. G., Wesselman, R., Putnam, R., Bassari, D. (1987). Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly, 22*, 347-368.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, *100*(3), 363–406.

Filippello, P., Sorrenti, L., Buzzai, C., Costa, S. (2015). Perceived parental psychological control and learned helplessness: The role of school self-efficacy. School Mental Health, 7, 298 –310

Kincade, K. M., Beach, S. A. (1996). Improving reading comprehension through strategy instruction. *Reading Psychology*, *17*, 273-281.

Kirschner, P. A. (2002). Cognitive load theory: Implications of cognitive load theory on the design of learning. https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/16884/kirschner_02_cognitive_load_theory_implications_cognitive.pdf?sequence=1

Klingner, J. K., Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *The elementary school journal*, *96*(3), 275-293.

Little, S. G., Akin-Little, K. A. (2003). Classroom management. Dans O'Donohue, W., Fisher, J., et Hayes, S. (Éditeurs), *Empirically supported techniques of cognitive behavioral therapy : A step-by-step guide for clinicians* (65-70). Wiley.

Lysynnchuk, L., Pressley, M., Vye, N. J. (1990). Reciprocal teaching improves standardized reading- comprehension performance in poor comprehender. *The Elementary School Journal*, *90*, 469-484.

Oakhill, J., Cain, K. et Elbro, C. (2015). Understanding and teaching reading comprehension. A handbook. Routledge.

Palincsar, A. S., Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching for comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, *1*, 117-175.

Pressley, M. (2000). *What should comprehension instruction be the instruction of ?* Dans M. L. Kamil, Handbook of Reading Research. Volume III. M Lawrence Erlbaum Associates.

Pressley, M., Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students?. *Metacognition and learning*, *1*, 99-113.https://www.researchgate.net/profile/Irene-Gaskins/publication/225838366_Metacognitively_competent_reading_comprehension_is_constructively_responsive_reading_How_can_such_reading_be_developed_in_students/links/00b49533b36766ba2b000000/Metacognitively-competent-reading-comprehension-is-constructively-responsive-reading-How-can-such-reading-be-developed-in-students.pdf

Rosenshine, B. (2011). Principes d'Enseignement. UNESCO. https://www.3evoie.org/telechargementpublic/primaire/TradPrinciplesofInstruction.pdf

Seligman, M. E. P. (1995). The optimist child. A Proven Program to Safeguard Children Against Depression and Build. Houghton Mifflin Harcourt.

Stuart, M., Stainthorp, R. (2016). Reading Development and Teaching. Sage Publications.

Tse, D. C., Nakamura, J., Csikszentmihalyi, M. (2020). Beyond challengeseeking and skill-building: Toward the lifespan developmental perspective on flow theory. The Journal of Positive Psychology, 15(2),171-182.

Willingham, D. T. (2017). The reading mind: A cognitive approach to understanding how the mind reads. Jossey-Bass—A Wiley Brand.