

Revue professionnelle

vivre le primaire

automne 2025

Mathématique

Une histoire à l'issue incertaine
pour l'enseignement-apprentissage
des probabilités au primaire :

une fête au 2^e cycle

+

Univers social

Une démarche interdisciplinaire
autour des vêtements

+

Compétences transversales

Jouer et apprendre, de la maternelle
à la 6^e année

+

Et encore plus...

Dossier
Les cercles de lectrices
et de lecteurs
Rédaction invitée
Martin Lépine, Suzane Hétu
et Stéphanie Laurence



Association québécoise
des enseignant-es
du primaire

bureau
engros

fier partenaire des enseignants,
offre l'impression de ce numéro.

Présentation

- 05** Devoirs ou pas de devoirs :
là n'est pas la vraie question
Geneviève Carpentier
- 07** Des idées innovantes,
des pratiques inspirantes
Mélanie Bourbeau
Hélène Langlois

Mathématique

- 14** Une histoire à l'issue incertaine pour
l'enseignement-apprentissage des
probabilités au primaire : une fête
au 2^e cycle (article 2)
Kassandra Gagnon
Mathieu Thibault
Vincent Martin

Univers social

- 19** Une démarche interdisciplinaire
autour des vêtements
Audrey Groleau
Siviane Hirsch

CRIFPE

- 36** De chenilles à papillons : la chrysalide
de trois enseignantes de 6^e année quant
à l'évaluation !
Naomie Fournier Dubé
Marie-Lee Brisebois
Emilie Brisson
Stéphanie Desforges-Cyr
Christophe Chénier
Nathalie Loyé
- 39** Héberger un animal en classe. Qu'est-ce
que les poissons, le lapin et les poussins
peuvent apprendre aux élèves sur le plan
socioémotionnel ?
Catherine Simard
Joane Deneault

Compétences transversales

- 88** Jouer et apprendre, de la maternelle
à la 6^e année
Roxane Drainville
Mélanie Bolduc
Christine Marcotte

Article de partenaire

- 92** La littérature jeunesse comme témoin
du monde : aborder la notion de différence
pour mieux comprendre les autres
Catherine Paul
Mélanie Boilard

DOSSIER

- 48** Les cercles de lectrices et de lecteurs :
un dispositif novateur pour mettre
en valeur la lecture et les expériences
lectorales des élèves
Martin Lépine
Suzane Héty
Stéphanie Laurence

- 49** Pourquoi déployer des cercles
de lectrices et de lecteurs en classe ?
Martin Lépine
Judith Émery-Bruneau
Geneviève Carpentier
Christiane Blaser

- 52** Lire et écrire pour soi : une manière
de nourrir ses pratiques d'enseignement
de la lecture et de l'écriture
Myriam Villeneuve-Lapointe
Ophélie Tremblay
Elaine Turgeon
Martin Lépine

- 54** Comment apprécier la compétence en
communication orale des élèves dans
les cercles de lectrices et de lecteurs ?
Constance Lavoie
Isabelle Robert
Isabelle Nizet

- 57** Promouvoir « l'apprentissage ensemble »
et les compétences sociales au sein
des cercles de lectrices et de lecteurs
Marie-France Nadeau
Maggie Roy
Julie Babin

- 61** Des exemples de pratiques à l'éducation
préscolaire et au premier cycle
du primaire
Suzane Héty
Isabelle Robert
Édith Mercure
Marie-Andrée Sarrazin
Nathalie Chayer

- 64** Des exemples de pratiques au deuxième
cycle du primaire
Suzane Héty
Caroline Fiset
Karine Beauregard-Charland

- 67** Des exemples de pratiques au 3^e cycle
du primaire
Suzane Héty
Isabelle Denis

- 69** Interroger son rapport à l'évaluation
de la lecture pour adopter des pratiques
qui mettent en valeur les lectrices
et les lecteurs de ma classe
Judith Maril-Levert
Isabelle Denis
Isabelle Nizet

- 71** Les cercles de lectrices et de lecteurs :
un levier puissant pour les élèves ayant
des défis d'apprentissage
Marie-Philippe Goyer
Martin Lépine

- 73** Les cercles de lectrices et de lecteurs :
du primaire vers le secondaire
Isabelle Denis
Anick Sirard
Olivier Dezutter

- 76** Défis et leviers pour l'implantation des
cercles de lectrices et de lecteurs
Martine Lavallée
Suzane Héty
Anick Sirard
Martin Lépine

- 78** Des cercles de lectrices et de
lecteurs... au Pa.c.t.e. de lecture
Martin Lépine
Suzane Héty
Stéphanie Laurence

CHRONIQUES

Au fil des mots

- 09** La cooccurrence : un phénomène
lexical méconnu au cœur
de la compétence en écriture
Dominic Anctil

Les savoirs enseignants

- 22** Intégrer l'enseignement de savoirs oraux
dans des activités stimulantes : la capsule
d'information audiovisuelle
Christian Dumais
Emmanuelle Soucy

- 25** « Combien y a-t-il d'unités dans
le nombre 139 ? » : une simple question
qui soulève bien des discussions
Raymond Nolin

- 28** Pince-moi ça ! : le Défi apprenti génie
pour enseigner la technologie
David Pellerin
Ugo Collard Fortin

Les minorités francophones en action

- 32** Croyance ou preuve ? 10 mythes
à déconstruire en littérature
Michèle Minor-Corriveau
Alex-Andrée Madore

Les trois favoris de Virginie

- 44** Trois livres favoris :
un pour chacun des cycles !
Virginie Lalonde

Vers une classe inclusive

- 81** La gestion de classe :
plus qu'une simple recette
Elizabeth Olivier
Isabelle Plante

L'école en réseau

- 84** Le réseautage interclasses :
pour une pédagogie connectée,
collaborative et différenciée
Sophie Nadeau-Tremblay

Chroniques découvertes

- 94** Vivre le jeu
Émilie Varin
Caroline Côté
Émilie Aumais
- 98** Vivre la lecture
Diane Manseau
Amélie Guilbert Choinière
Geneviève Brassard
Sandra Thériault

Croyance ou preuve? 10 mythes à déconstruire en littératie



Michèle Minor-Corriveau
Orthophoniste et professeure agrégée
Université Laurentienne
mmminorcorriveau@laurentienne.ca



Alex-Andrée Madore
Psychologue
Conseil scolaire catholique Nouvelon
alexandree.madore@nouvelon.ca



Drapeau franco-ontarien

La recherche en littératie évolue constamment. Puisque l'acte de lire est invisible, il est nécessaire de passer par l'oral et l'écrit pour évaluer, d'une part, la capacité à décoder selon une progression allant du simple vers le complexe, et, d'autre part, la compréhension en lecture des élèves.

Cependant, certaines croyances tenaces nuisent encore à la réussite des élèves. La professeure Michèle Minor-Corriveau, orthophoniste de formation, et la psychologue scolaire Alex-Andrée Madore, identifient dix mythes à déconstruire pour soutenir tous les apprenants en littératie.

Bien que centré sur l'Ontario francophone, cet article s'avère pertinent pour l'ensemble du Canada français.

Bonne lecture!



Isabelle Carignan, responsable de la chronique
Professeure titulaire, Université TÉLUQ
Professeure associée, Université de Sudbury
et Université Laurentienne

Adopter des pratiques pédagogiques exemplaires en littératie exige une réflexion critique du personnel scolaire et de leurs cadres, permettant de distinguer les faits des idéologies, pour améliorer le rendement des élèves. À l'heure actuelle, au moins 10 fausses croyances persistent en enseignement de la littératie.

Croyance 10 : La « science de la lecture » est un programme

La science de la littératie n'est pas un programme. Il ne s'agit pas non plus d'une idéologie ou d'une philosophie. Des experts en neurosciences cognitives, en pédagogie, en linguistique et en sociologie ont documenté, dans plusieurs langues, les mécanismes liés à l'apprentissage de la littératie,

les causes des difficultés qui y sont associées et les approches pédagogiques jugées les plus efficaces pour enseigner la lecture et l'écriture.

Croyance 9 : Lire les mots en entier est utile pour les élèves plus faibles

Aucun élève ne doit s'entraîner à lire des mots en entier. Recourir à la lecture globale donne l'illusion qu'il est possible de lire les mots en entier, sans passer par le décodage. Aucune

Aucune aire cérébrale n'est dédiée à la mémorisation visuelle des mots (Dehaene, 2007), autant pour les mots réguliers (« patate ») qu'irréguliers (« monsieur »).

aire cérébrale n'est dédiée à la mémorisation visuelle des mots (Dehaene, 2007), autant pour les mots réguliers (*patate*) qu'irréguliers (*monsieur*). Les habiletés en décodage sont centrales à l'acte de lire grâce au cerveau qui associe des sons aux lettres (« s » = /s/ou/z/) ou à leurs combinatoires (« on » = /ɔ̃/).

Croyance 8 : Le niveau des livres gradués reflète les progrès de l'élève

Le niveau des livres gradués n'est pas représentatif du progrès des élèves en lecture. La gradation par niveaux est utile uniquement pour classer les livres, et non les enfants. La recherche démontre que le rendement en lecture doit être évalué à partir de trois indicateurs :

- le décodage;
- la compréhension;
- la fluidité.

Croyance 7 : La fluidité est déterminée par la vitesse en lecture

La fluidité est influencée par l'habileté à décoder et à comprendre. Même si le nombre de mots lus correctement par minute est corrélé aux habiletés de compréhension en lecture, la vitesse à elle seule ne rend pas compte de la progression de l'élève. Pour obtenir un indice fiable de l'étendue du progrès de l'élève, calculez la différence entre son taux de précision de décodage à l'automne et celui au printemps.

Plus les textes contiennent des mots complexes ou nouveaux, plus les exigences deviennent grandes pour les lecteurs qui doivent redoubler leurs efforts pour bien comprendre ce qu'ils décodent. La complexité des textes importe : la fluidité en lecture s'améliorera en relisant un texte ou en lisant des textes différents, mais de complexité comparable. Ainsi, une évaluation complète de la fluidité doit aller au-delà de la vitesse et inclure des indicateurs de précision et de compréhension.

Croyance 6 : Les livres décodables sont monotones

Les livres décodables ne sont pas jugés monotones pour l'apprenti lecteur. Au contraire : les élèves aiment montrer ce qu'ils savent faire. Les livres décodables présentent les correspondances lettres-sons en suivant une progression allant du simple vers le complexe. Le fait de *pouvoir* lire des livres qu'ils peuvent décoder les motivera à vouloir lire davan-

tage (Goigoux, 2017). Malheureusement, entourer les élèves de livres passionnants n'est pas suffisant pour les transformer en lecteurs compétents. Il faut bâtir leurs compétences, une à la fois, en leur montrant *comment faire* — comment déchiffrer le code — et leur offrir de nombreuses occasions de s'exercer avec des textes qu'ils *peuvent* vraiment lire, c'est-à-dire des « livres à leur pointure » (Boushey et Moser, 2015), pour développer leur confiance et leur compétence. De la compétence découle la confiance.

Croyance 5 : L'élève qui aime lire apprendra à lire

Certes, les expériences riches et authentiques en lecture exercent une influence positive sur le vocabulaire et la compréhension, mais il n'est pas suffisant d'aimer lire pour apprendre à lire. Alors que le langage oral se développe naturellement par imitation, l'apprentissage de la lecture nécessite un enseignement explicite et structuré. Le sentiment de

compétence occasionné par le **pouvoir lire** est plus influent que l'intérêt pour la lecture sur la **motivation** à lire (Goigoux, 2017). Autrement dit, pour **aimer lire** à long terme, il faut surtout **savoir lire**.

[P]our aimer lire à long terme, il faut surtout savoir lire.

Croyance 4 : Restons calmes : l'alarme sonnée liée à la crise en littératie est exagérée

Malheureusement, l'alarme n'est pas exagérée. Alors que certains avancent que l'enseignement explicite et systématique du code consiste en un grand





remède pour un petit mal, un nombre trop important d'élèves ne lisent pas adéquatement en raison d'une dyspédagogie, c'est-à-dire des difficultés en lecture non liées à un trouble d'apprentissage, mais plutôt à un enseignement inefficace ou lacunaire. L'enseignement peu structuré du code écrit et fait par incidence (aléatoire, planifié sans réfléchir à la complexité de la langue) ne développera pas efficacement les compétences en lecture des élèves. Minimiser la gravité de cette situation, et rejeter les appels au changement sous prétexte que l'enseignement explicite pour tous est inutile ou radical, c'est nier l'occasion d'optimiser les compétences de tous les élèves.

Croyance 3 : Le rapport de l'enquête sur « Le droit de lire » est réductif et manque d'inclusion pour les francophones

Contrairement à ce qui a été mis de l'avant dans les médias, le rapport de la Commission ontarienne des droits de la personne (CODP, 2022) fournit des recommandations pertinentes pour améliorer la réussite en lecture de tout élève, qu'il soit francophone ou anglophone. Le rôle important que jouent les habiletés langagières orales est reconnu dans cette équation et l'enseignement explicite, systématique et structuré du code, qui a été négligé depuis près de 20 ans, a été mis de l'avant. Les langues à orthographe variable, comme le français et l'anglais, rendent l'apprentissage de la lecture plus laborieux, aggravant ainsi les symptômes de la dyslexie. À l'inverse, la lecture des langues à orthographe transparente (c'est-à-dire 1 lettre = 1 son), comme l'espagnol, le hongrois ou le finnois, est maîtrisée plus rapidement (Ramus, 2007). En effet, elles affichent un taux de prévalence de la dyslexie plus faible que les langues opaques (1 lettre = plusieurs sons : « s » = /s/ /z/ ou muet, et 1 son = plusieurs graphèmes : /e/ = « é, ai, ez, er, ed, ef »). Les données issues d'études menées en anglais suggèrent que la proportion d'enfants dyslexiques sévères est semblable dans les contextes francophones et anglophones (Barrouillet et al., 2007). Comme

les pratiques pédagogiques à délaisser en anglais sont tout aussi présentes dans les milieux scolaires francophones, tous gagnent à suivre les recommandations de la CODP.

Croyance 2 : L'enseignement explicite de la littératie n'est pertinent que pour les élèves ayant une dyslexie

Les données probantes sont claires : l'enseignement explicite et systématique (ou direct) des correspondances lettres-sons est bénéfique pour *tous* les élèves, mais essentiel pour certains. Négliger ce type d'enseignement empêchera les élèves de s'améliorer et de développer leur plein potentiel.

« On n'apprend pas à lire de cent manières différentes. Chaque enfant est unique... mais, lorsqu'il faut apprendre à lire, tous ont le même cerveau, qui impose les mêmes contraintes et la même séquence d'apprentissage »

(Dehaene, 2007, p. 253).

Faisons alors d'une pierre deux coups et assurons un accès équitable pour tous en matière de littératie.

Croyance 1 : Le programme AlphaGraphe n'a pas été « testé »

AlphaGraphe n'est pas un programme ; il ne peut donc pas être « testé ». Ce sont des ressources gratuites permettant au personnel enseignant de soutenir tous les élèves dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. AlphaGraphe comprend plus de 75 ressources, chacune d'elles ayant évolué à partir d'une recension rigoureuse des écrits, et à la lumière des avancées scientifiques les plus récentes en littératie. On y retrouve, entre autres, une progression des apprentissages

« Le droit de lire de l'enfant dépend de l'accès aux savoirs du personnel enseignant »

(Minor-Corriveau et Madore, 2023).

du principe alphabétique fondée sur la simplicité de l'apprentissage du code. La devise au cœur de la philosophie d'AlphaGraphe est la suivante : « Le droit de lire de l'enfant dépend de l'accès aux savoirs du personnel enseignant » (Minor-Corriveau et Madore, 2023).

Le changement de paradigme est-il vraiment nécessaire?

Au cours d'une carrière, les pratiques pédagogiques sont appelées à évoluer. Se satisfaire du statu quo, croire que rien n'est à abandonner, insister sur la pertinence des pratiques désuètes de peur du boulot qui s'impose, c'est prioriser le confort de l'adulte et nier l'équité pour tous les élèves. La réussite en lecture n'est pas optimisée en enseignant le principe alphabétique de manière aléatoire ni mesurée à partir d'un code affiché sur un livre gradué.

Une carrière en enseignement sans mise à jour, sans perfectionnement professionnel, c'est comme une rivière sans embouchure, suivant son cours sans dévier de la trajectoire et s'enfonçant en elle-même. Faites des vagues et naviguez vers l'inconnu. Jetez à l'eau les pratiques dépassées qui freinent l'apprentissage de vos élèves! Soyez la bouée de secours qui permettra à tous d'accéder aux mêmes possibilités d'épanouissement pour réussir en littératie.

Balayez ce code pour découvrir les ressources et les références.



Références

- Barrouillet, P., Billard, C., de Agostini, M., Démonet, J.-F., Fayol, M., Gombert, J.-E., Habib, M., Le Normand, M.-T., Ramus, F., Sprenger-Charolles, L. et Valdois, S. (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : bilan des données scientifiques*. Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM).
- Boushey, G. et Moser, J. (2015). *Les 5 au quotidien. Favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire* (2^e éd.). Chenelière Éducation.
- Commission ontarienne des droits de la personne. (2022). *Le droit de lire : Enquête publique sur des questions touchant les élèves ayant des troubles de lecture*. Gouvernement de l'Ontario.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Odile Jacob.
- Goigoux, R. (2017, octobre). *Les cinq focales - Épisode 4 : la motivation et différenciation* [mini MOOC]. INSPÉ, Université Clermont-Auvergne.
- Minor-Corriveau, M. et Madore, A.-A. (2023). AlphaGraphe : Une progression d'enseignement du principe alphabétique et des graphèmes composés, complexes et contextuels qui favorise l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français langue première ou langue seconde, www.alphagraphe.com, Université Laurentienne. Chez l'auteur.
- Ramus, F. (2007). Neurobiologie de la dyslexie : une réinterprétation des données. *Trends in Neurosciences*, 27(12), 720-726.



Une plongée ludique et amusante dans l'univers du cinéma pour accompagner les enfants dans l'apprentissage des sons.

Une fiche pédagogique est disponible gratuitement sur le site bayardjeunesse.ca

En vente chez votre libraire

 Bayard Canada

 