

LIVRES OUVERTS ET LE CONTINUUM EN LECTURE

Le site *Livres ouverts* s'est récemment associé à l'équipe du *Continuum en lecture* afin de proposer aux utilisateurs de cet outil des suggestions d'albums pour les élèves qui se situent aux différentes phases de développement, soit de la phase 2 à la phase 6. Ce document constitue un rappel de ce qu'est le *Continuum en lecture* ainsi qu'une explication de la démarche de classement des livres du site *Livres ouverts*.

Une adaptation de « First Steps »

Le *Continuum en lecture* est une adaptation de « First Steps ». Cet outil a été développé par le département d'éducation de l'Université de Western Australia au milieu des années 1990. Lors de l'implantation et de la diffusion de « First Steps », on a mené, sur une période de cinq ans, une série de projets de recherche, de même que des études de cas. « First Steps » a été validé de façon indépendante par l'Australian Council of Education Research.

Les résultats ont montré que les écoles utilisatrices de cet outil ont fait des progrès substantiels. La plupart des enseignants se sont engagés dans une démarche de développement professionnel. Leurs approches ont changé : ils ont fait davantage attention aux processus; ils ont observé comment les enfants apprennent alors qu'ils avaient plutôt l'habitude de s'intéresser principalement aux résultats. Ils ont appris à poursuivre des buts communs, à utiliser un même langage ainsi que des stratégies communes.

Le *Continuum en lecture* : observer le développement de la compétence pour intervenir plus efficacement

Le *Continuum en lecture*, un outil au service de la régulation des apprentissages, aide les enseignants à mieux cerner le développement actuel des élèves et à prévoir leur développement futur. Il les invite aussi à s'appuyer sur leurs observations pour favoriser la progression des apprentissages : c'est ce qui constitue son intérêt majeur.

Le premier feuillet, intitulé ***Profil de l'élève***, présente sept phases de développement qui décrivent l'évolution de la compétence à lire au tout début de l'apprentissage, c'est-à-dire de la phase de l'émergence (phase 1 : la lecture comme jeu symbolique) jusqu'à la compétence plus assurée (phase 7 : le lecteur mieux accompli.) Des indicateurs décrivent, à chaque phase, des manifestations observables de la compétence, par exemple :

Phase 1 [Le lecteur...]

1.5 peut anticiper, lorsqu'on lui fait la lecture à voix haute, une suite de mots ou de phrases ou encore la suite du récit (cette conduite s'observe surtout lorsqu'on utilise des textes à structure répétitive);

Phase 3

3.5 lit prudemment et de façon laborieuse un texte nouveau, car sa lecture est très centrée sur le mot; son aisance à lire se fige lorsqu'il concentre toute son attention sur le décodage;

Phase 5

5.7

partage, lorsqu'on l'invite à le faire, ses réactions et ses interprétations :

- appuie ses réactions sur des exemples ou sur des extraits du texte,
- explore différentes interprétations en accueillant celles des autres,
- défend ses interprétations en donnant des raisons (arguments),
- garde des traces de sa réflexion dans son carnet de lecture;

Le second feuillet, intitulé *Interventions et dispositions à privilégier à chacune des phases du développement*, propose un ensemble organisé de dispositifs et d'interventions qui, tout en tenant compte des besoins observés chez les élèves, favorise leur progression ou leur passage d'une phase à l'autre. Voici quelques exemples :

Phase 1

A.1

Créer un milieu où la lecture et l'écriture sont valorisées et utilisées de façon fonctionnelle et signifiante (pour s'informer, pour se divertir, pour agir); proposer du matériel authentique (albums, abécédaires, imagiers, etc.); offrir suffisamment de livres aux élèves et les renouveler régulièrement pour nourrir leurs champs d'intérêt.

A.8

Écrire et faire transcrire des mots associés à des expériences signifiantes pour les élèves (utiliser en priorité leurs prénoms) :

- faire observer les correspondances entre les sons et les lettres, les syllabes qui correspondent à des unités sonores, des suites de lettres fréquentes dans les mots;
- inviter les élèves à transcrire et à compiler une petite banque de mots ou d'énoncés à l'intérieur d'un album ou d'une boîte de mots personnels et les inviter à s'y référer lorsqu'ils écrivent.

Phase 3

C.3

Encourager la lecture individuelle silencieuse :

- s'assurer que les élèves ont accès à plusieurs livres qui conviennent à leurs goûts, à leurs préférences, à leurs capacités;
- aider les élèves à choisir des livres qui présentent des défis raisonnables (ils pourront ainsi réutiliser les connaissances et les stratégies qu'ils sont en train d'apprendre pour construire le sens des textes).

Phase 4

D.3

Inviter les élèves à utiliser un carnet pour garder des traces de leurs lectures et suivre

l'évolution de leur compétence. Aider les élèves à...

- consigner dans un carnet leurs lectures, réagir à celles-ci et exprimer leurs interprétations des œuvres lues, vues ou entendues;
- préciser avec eux les stratégies à travailler, les attitudes à adopter, les défis à se donner.

Rodage du *Continuum en lecture* et libération des droits pour le Québec

Le *Continuum en lecture* a d'abord été rodé, au primaire, sur l'île de Montréal, dans des écoles cibles du Programme de soutien à l'école montréalaise. Plus de quatre-vingt-dix enseignants ont alors participé aux travaux. L'expérience a été concluante :

- On a pu observer suffisamment d'élèves présentant les différents profils de développement de la phase 1 à la phase 6;
- On a pu déterminer aussi les interventions prioritaires à mener à chaque phase.

Le *Continuum en lecture* a ensuite été rodé, au premier cycle du secondaire et, là encore, on a pu observer suffisamment d'élèves qui présentent les profils de développement des phases 6 et 7. Plus de vingt enseignants de la ville de Québec ont participé à ces travaux.

Le Programme de soutien à l'école montréalaise a obtenu, en août 2008, la libération des droits pour utiliser le *Continuum en lecture* au Québec.

Les liens entre le *Continuum en lecture*, le programme de français et la progression des apprentissages en lecture

Le *Continuum en lecture* et le programme de français présentent une même conception de la compétence à lire et une même vision des conditions et du soutien nécessaires à son développement. Qui plus est, la récente édition de l'outil (mars 2011) assure maintenant les liens nécessaires avec la progression des apprentissages en lecture.

Diffusion de l'outil dans les directions régionales

Une première tournée provinciale (décembre 2007 – juin 2010) a permis de présenter le *Continuum en lecture* et d'offrir des ateliers de formation dans de nombreuses directions régionales. Les évaluations écrites des ateliers montrent que la très grande majorité des enseignants et des conseillers pédagogiques voit le *Continuum en lecture* comme un outil stratégique d'observation et d'intervention. En effet, on reconnaît la nécessité de fournir un cadre de référence commun pour mieux observer le développement de la compétence à lire et pour interpréter de façon plus univoque les observations. On reconnaît aussi la nécessité de proposer des interventions capables d'assurer la progression des apprentissages, et ce, dans un contexte où la différenciation pédagogique est à l'ordre du jour.

Le bureau de la ministre a donné, en juillet 2008, l'autorisation de diffuser le *Continuum en*

lecture et les outils afférents chez les conseillers pédagogiques et les enseignants qui participent aux différentes activités de formation et de mise à jour.

Participation du site *Livres ouverts* au *Continuum en lecture* : soutien des conseillers pédagogiques et des enseignants

Pour mieux assurer le soutien des conseillers pédagogiques et des enseignants engagés dans la diffusion, l'implantation ou l'utilisation de l'outil, le site *Livres ouverts* propose une sélection d'albums susceptibles de répondre aux besoins particuliers des différents profils de lecteurs.

Cette sélection d'albums s'appuie sur des critères¹ qui précisent pour les phases 2, 3, 4, 5 et 6 différentes hypothèses de classement qui tiennent compte du développement de la compétence à lire².

Ces hypothèses de classement peuvent guider le choix de défis à proposer aux élèves. En effet, il importe, lors de la lecture autonome, de proposer aux élèves des défis raisonnables, ceux-ci favorisant l'utilisation des connaissances et des stratégies qu'ils sont en train d'apprendre. Lorsque le défi est adapté, c'est-à-dire dès lors qu'il y a un équilibre entre le soutien qui est offert par le contexte, les illustrations et le texte, on observe que les jeunes lecteurs utilisent une variété de stratégies et de sources d'information et qu'ils s'engagent dans des périodes de lecture plus longues (Taberski, 2000³).

Le bon livre au bon moment

Il n'existe aucune collection de livres que tous les enfants devraient lire. Il n'existe pas non plus de méthode éprouvée pour organiser un ensemble de livres qui convient à tous les besoins. Chaque système de « classement » conduit à l'organisation d'un ensemble de livres qui vont du plus facile au plus difficile (Peterson, 2001).

Pour offrir le bon livre au bon moment, il importe de proposer aux élèves des livres à la mesure de leurs capacités à lire et qu'ils peuvent apprécier. Ces livres devraient également soutenir le développement de leur compétence à lire, de leurs connaissances et de leur goût pour la lecture (Peterson, 2001).

1. Ces critères ont été élaborés à la lumière des travaux de Barbara Peterson.

PETERSON, B. *Literacy pathways: Selecting Books to Support New Readers*, Portsmouth, NH: Heinemann, 2001.

2. Il est à noter que les albums qui sont lus aux lecteurs qui se situent à la phase 1 ou encore qui sont manipulés par ces derniers peuvent être puisés à même la sélection de *Livres ouverts*. Il s'agit alors de choisir une catégorie de livres (album), de retenir une indication de cycles/années (préscolaire) et, finalement, de choisir un indice de difficulté approprié (niveau 1, 2 ou 3) pour construire ses propres listes. D'autres critères peuvent aussi être considérés pour répondre à des besoins plus spécifiques (mots-clés, catégorie de livres, pistes d'exploitation).

3. TABERSKI, S. *On Solid Ground: Strategies for K-3*, Portsmouth, NH: Heinemann, 2000.

Les critères retenus pour classer les albums

Nous vous présentons maintenant les critères retenus pour construire les différentes hypothèses de classement. Ces hypothèses tiennent compte des profils des lecteurs qui se situent de la **phase 2** à la **phase 6** du *Continuum en lecture*.

Nous tenons à préciser que notre démarche de classement de livres repose d'abord et avant tout sur un jugement d'ensemble des différentes caractéristiques d'un album. Aucun livre authentique ne saurait répondre avec exactitude à tous les critères énoncés pour un profil de lecteur précis. Il ne faut donc pas considérer la liste des critères énoncés comme une liste de pointage. Il faut plutôt la voir comme un outil qui permet de porter un jugement professionnel sur un ouvrage tout en considérant un ensemble de caractéristiques.

Veillez noter que nous avons pu distinguer, à l'intérieur de chaque phase, deux catégories d'albums : les plus faciles et les plus difficiles, qui seront maintenant désignés par le symbole (+)⁴.

Les sept critères retenus concernent essentiellement le texte et les illustrations de l'album :

- A. La longueur du livre (le nombre de pages);
- B. La longueur du texte (le nombre de phrases par page) et la syntaxe utilisée (la structure des phrases);
- C. Les illustrations : leurs fonctions et les liens qu'elles entretiennent avec le texte;
- D. La structure du récit et les différents procédés utilisés : les récits présentant un point de chute, les structures récurrentes, en boucle ou à relais; les procédés de répétition, d'accumulation, d'énumération, d'association, d'emboîtement, etc.
- E. Le lexique : le choix des mots;
- F. La typographie : la taille des caractères, la police utilisée, l'emplacement du texte sur les pages;
- G. Le contenu du livre : le sujet exploité.

4. Une publication antérieure d'une liste d'albums proposait un classement en trois niveaux (niveau 1, niveau 2 et niveau 3) pour la majorité des phases. Or, pour simplifier les choses, nous avons choisi de classer les albums en deux catégories.

Phase 2 : critères de classification

- A. Le livre est très court (on trouve entre 20 et 28 pages).
- B. Le texte est très court à chaque page (on trouve un mot, une expression ou une phrase par page). Les phrases sont courtes (5 à 6 mots) et répétitives. Les patterns linguistiques sont rythmiques : on peut souvent les mémoriser, car un ou deux mots varient. La syntaxe est typique de celle utilisée à l'oral par les enfants.
- C. Les liens sont directs entre le texte et l'image. Les actions ou les objets sont représentés fidèlement.
- D. On trouve de courtes descriptions, des énumérations ou encore de courts récits. On observe surtout des procédés de répétition, d'association ou d'accumulation ainsi que de la récurrence dans la structure du récit.
- E. Le lexique : les mots sont courants et familiers (on trouve surtout des noms et des verbes).
- F. La typographie : les caractères sont gros, l'imprimé est généralement disposé au même endroit sur les pages du livre.
- G. Les livres présentent un message ou une histoire qui traite de connaissances ou d'expériences connues des jeunes enfants.

Phase 3 : critères de classification

- A. Le livre est court (on trouve entre 26 et 28 pages).
- B. Le texte est court (on trouve des phrases simples et courtes, parfois plus longues : 10 à 12 mots). Les structures peuvent varier légèrement : lorsqu'un pattern est repris, les changements concernent plus qu'un ou deux mots. La syntaxe commence à être influencée par la langue écrite. On observe quelques phrases négatives et interrogatives. On trouve généralement une action qui est décrite dans une phrase sur une page; à l'occasion, une même phrase peut être présentée sur deux et même trois pages. L'utilisation de la forme narrative peut aussi provoquer, à l'occasion, l'apparition de quelques structures syntaxiques moins usuelles à l'oral.

La série d'albums marquée d'un plus (+) peut présenter un texte plus long. On trouve alors quelques phrases par page.

- C. Les liens sont assez directs entre le texte et l'image. L'illustration peut aussi compléter le texte. On trouve de la fantaisie, souvent de l'humour.
- D. Les récits sont courts. On observe encore les procédés de répétition, d'association ou d'accumulation ainsi que des structures récurrentes, en boucle ou à relais (la fin d'une phrase est utilisée pour en commencer une nouvelle).
- E. Le lexique est composé de mots courants; on trouve, à l'occasion, un vocabulaire plus riche (des adjectifs, des noms et des verbes qui sont moins utilisés à l'oral).
- F. La typographie est standard. Les caractères sont gros, l'imprimé est généralement placé au même endroit sur les pages.
- G. Les livres présentent des sujets proches des préoccupations des enfants; les expériences présentées sont familières. Le contenu exige peu d'analyse de la part du jeune lecteur.

Phase 4 : critères de classification

- A. Le livre est plus long (on trouve maintenant entre 28 et 33 pages).
- B. Le texte est plus long. Des phrases courtes (8 à 12 mots) et longues (14 à 20 mots) se côtoient fréquemment. Les phrases sont aussi plus complexes. On trouve, à l'occasion, plus d'une proposition par phrase. On remarque maintenant plusieurs phrases par page. Le texte commence à être plus littéraire : il s'éloigne du langage oral. Les temps verbaux sont plus variés; on utilise l'imparfait et le passé simple. On observe aussi quelques inversions, de même que des phrases négatives, exclamatives et interrogatives.
- C. Les liens sont moins directs entre le texte et l'image. Les illustrations créent maintenant l'atmosphère : elles complètent, nuancent ou précisent le rôle ou encore les émotions des personnages. À l'occasion, deux illustrations se retrouvent sur une même page. Elles peuvent aussi être caricaturales ou même contredire le texte.
- D. Les récits sont moins prévisibles (une même action peut se développer sur plusieurs pages). Le récit peut aussi compter quelques péripéties.
- E. Le lexique est composé de mots courants et d'un vocabulaire plus riche (adjectifs, adverbes, métaphores). On utilise aussi davantage de termes substitués ainsi que des marqueurs de relation.
- F. La typographie est moins standard, les caractères peuvent changer, et le texte n'est pas toujours au même endroit sur les pages du livre. Les contrastes texte/fond sont moins marqués. À l'occasion, on utilise des phylactères, différentes zones de texte ou encore des encadrés.
- G. Les livres traitent toujours d'expériences familières aux jeunes enfants. Certains traits des personnages ou encore certains événements sont grossis pour créer plus d'effet ou pour faire sourire. Le réel et l'imaginaire peuvent se côtoyer.

Phase 5 : critères de classification

- A. Le livre est long (on trouve maintenant entre 30 et 40 pages).
- B. Le texte est long; des pages entières de texte se suivent. Les phrases sont plus longues. On trouve aussi plusieurs propositions par phrase (des incises, des circonstanciées de temps, de lieu, de manière). Le texte est littéraire : on observe des inversions, des énumérations, des comparaisons, qui sont à l'occasion poétiques, ainsi qu'une variété de temps verbaux. On trouve également des métaphores.
- C. Les illustrations sont complexes : elles invitent à l'interprétation, créent l'atmosphère, complètent et nuancent le texte. Certains livres présentent des tableaux, des collages, des illustrations floues.
- D. L'action s'étend sur plusieurs pages; on voit souvent une séquence d'événements plus complexes se développer. La structure temporelle du récit peut présenter des bris ou des retours en arrière; on risque de trouver des ellipses plus fréquemment.
- E. Le choix des mots relève davantage de la langue écrite que de la langue parlée. Une grande variété de mots et un vocabulaire plus spécialisé ou plus poétique sont maintenant utilisés. On observe, à l'occasion, l'utilisation du langage argotique.
- F. La typographie : les caractères utilisés sont maintenant plus petits. Les contrastes texte/fond sont souvent moins marqués.
- G. Le contenu favorise plus d'une interprétation. Il invite à s'appuyer sur des repères historiques et culturels. Les sujets abordés sont à portée philosophique, sociale ou politique. On commence à explorer des thèmes comme le deuil, la guerre et le déracinement. Les univers explorés sont parfois étranges, insolites ou absurdes. Le contenu peut aussi être symbolique. On s'éloigne maintenant des représentations ordinaires de l'enfant.

Phase 6 : critères de classification

- A. Le livre est long (il contient, en général, plus de 35 pages).
- B. Le texte est long. Des pages entières de texte se succèdent. Les phrases sont souvent complexes; chacune peut contenir plusieurs propositions (des incises, des circonstanciées de temps, de lieu, de manière). Le texte est littéraire; des variations de rythme apparaissent pour créer différents effets. Certains récits sont présentés sous forme de poèmes narratifs.
- C. Les illustrations sont complexes. Elles invitent à l'interprétation et à l'évocation. On trouve des tableaux, des caricatures, de même que différentes compositions et techniques (photos, calligraphie à l'encre, collages). Les angles de vue peuvent changer : on passe, par exemple, du gros plan à des vues en plongée.
- D. Le récit se développe en plusieurs épisodes, péripéties ou chapitres. L'action s'étend dans le temps et dans l'espace. Les auteurs présentent des descriptions détaillées des lieux, de l'action, des réflexions des personnages et des relations qu'ils entretiennent entre eux. La structure temporelle du récit peut aussi présenter des bris, des retours en arrière et des ellipses. Certains récits sont des adaptations d'œuvres connues (opéra, comédie, roman, conte, légende). On retrouve également des œuvres intégrales.
- E. Le lexique est choisi avec soin, voire étoffé, pour créer des effets et des émotions. Le vocabulaire utilisé est réservé à la langue écrite. À l'occasion, différents registres de langue sont aussi utilisés (on peut même trouver des régionalismes).
- F. La typographie : les caractères utilisés sont petits.
- G. Le contenu favorise plusieurs interprétations. Il invite à s'appuyer sur des repères historiques et culturels. Les univers explorés sont parfois fantastiques ou étranges; le contenu exploité peut être symbolique (on fait référence à des mythes ou à des légendes). Les sujets abordés sont à portée philosophique, historique, sociale ou politique (on explore et confronte les valeurs, les croyances; on aborde le domaine de la spiritualité). Des descriptions dramatiques s'ajoutent (l'exil, le déracinement, le deuil, les guerres). Les personnages ont des personnalités complexes et distinctes; ils poursuivent leurs quêtes. On accède à leurs pensées et à leurs réflexions plus intimes.