

Gabrielle Livernoche

# CAULEXA

Guide d'intervention orthopédagogique ciblant les inférences  
causales, lexicales et anaphoriques.



Développer la capacité à inférer au 3<sup>e</sup> cycle

## TABLE DES MATIERES

Droits d'auteurs.....	1
Introduction.....	2
Légende des icônes utilisés .....	2
Résumé du projet .....	3
Retombées du projet auprès des élèves .....	4
1. THÉORIE SUR LES INFÉRENCES EN LECTURE.....	5
1.1 Dispositif réalisé dans le cadre de la recherche de Livernoche (2025) .....	5
Modalités.....	5
Approches.....	6
Stratégies et connaissances sélectionnées .....	6
1.2 Pourquoi enseigner à produire des inférences? .....	7
1.3 Types d'inférences.....	8
1.4 Défis de la compréhension inférentielle .....	10
Types de compreneurs ou lecteurs .....	10
Manifestations et observations en lien avec les difficultés .....	10
1.5 Pratiques d'enseignement pour tous les types d'inférences .....	12
1.5.1 Dénominateurs communs des pratiques d'enseignement .....	12
1.5.2 Enseignement des inférences lexicales .....	13
1.5.3 Enseignement des inférences anaphoriques .....	15
1.5.4 Enseignement des inférences causales .....	18
1.6 Production d'inférences avec des textes narratifs et informatifs .....	20
Texte narratif.....	20
Texte informatif.....	20
2. OUTIL PRATIQUE : NOTRE DISPOSITIF POUR ENSEIGNER LES INFÉRENCES EN LECTURE .....	21
2.1 Outils pour mettre en place le dispositif.....	21
2.2 Séance type en classe .....	22
Formation des équipes pour les séances en classe.....	22
2.3 Séance type en sous-groupe orthopédagogique hors classe .....	23
Formation du sous-groupe en orthopédagogie .....	23
2.4 Planification des huit semaines d'intervention .....	25
2.5 Planification détaillée par type d'inférence .....	26
2.5.1 Inférences lexicales.....	26

2.5.2	Inférences anaphoriques.....	28
2.5.3	Inférences causales .....	30
2.5.4	Génération de questions .....	32
2.6	Textes d'intervention et leur fiche orthopédagogique .....	34
2.6.1	Intervention semaine 1 : Une randonnée en ski .....	35
2.6.2	Intervention semaine 2 : Un gâteau pas comme les autres.....	36
2.6.3	Intervention semaine 3 : Drôles d'oiseaux.....	37
2.6.4	Intervention semaine 4 : Des mélanges improbables.....	38
2.6.5	Intervention semaine 5 : Lucas sous la tempête.....	39
2.6.6	Intervention semaine 6 : Quand la faim rend les animaux malins.....	40
2.6.7	Intervention semaine 7 : Les animaux en profondeur .....	41
2.6.8	Intervention semaine 8 : Une enquête au potager.....	42
2.7	Tableaux d'ancrage.....	43
2.8	Tests de pistage et leur corrigé .....	47
	Arnaud à l'école.....	48
	Corrigé du test de pistage n° 1 .....	49
	Sommes-nous seuls dans l'Univers? .....	50
	Corrigé du test de pistage n° 2 .....	51
	Les secrets de Jeanne .....	52
	Corrigé du test de pistage n° 3 .....	53
	Les animaux fous des tablettes .....	54
	Corrigé du test de pistage n° 4 .....	55
	Maude et les mathématiques .....	56
	Corrigé du test de pistage n° 5 .....	57
	Creuser sa maison à l'aide de champignons .....	58
	Corrigé du test de pistage n° 6 .....	59
	Hockey sur table.....	60
	Corrigé du test de pistage n° 7 .....	61
	Apprivoiser un animal sauvage : bonne ou mauvaise idée? .....	62
	Corrigé du test de pistage n° 8 .....	63
	Conclusion .....	64
	Références.....	65
	Remerciements .....	70

## Droits d'auteurs

Nous vous invitons à utiliser ce matériel dans le cadre exclusif d'un enseignement. Tous les textes et documents signés par Gabrielle Livernoche sont libres de droits pour une utilisation exclusive à des fins d'enseignement.

Pour les textes écrits par d'autres auteurs, des autorisations spéciales ont été obtenues afin de les reproduire et de les diffuser en ligne. Certains écrits ont également été adaptés pour mieux servir nos intentions pédagogiques.

En ce qui a trait à la projection et à l'impression de ces textes, veuillez vous référer aux normes de Copibec et à votre politique interne en matière de reproduction et du droit d'auteur.

Les fiches pédagogiques portent ce logo selon les termes de la licence Creative



Commons *Paternité – Pas d'utilisation commerciale – Partage des conditions initiales à l'identique 4.0*. Toute utilisation en dehors du champ de cette licence doit faire l'objet d'une autorisation écrite

préalable. LA VENTE DE CE MATÉRIEL, EN TOTALITÉ OU EN PARTIE, EST STRICTEMENT INTERDITE.

## Introduction

Ce guide d'intervention orthopédagogique a pour objectif de soutenir l'enseignement des inférences en lecture auprès des élèves du 3e cycle du primaire. Il s'appuie sur des travaux de recherche menés dans le cadre d'une maîtrise et propose à la fois un cadre théorique et des outils pratiques pour l'intervention. Le document s'organise en deux grandes parties : une première qui présente les fondements théoriques liés aux inférences et une seconde qui rassemble le dispositif, les planifications et les ressources pédagogiques pour la mise en œuvre.

### Légende des icônes utilisés



Cet icône est un lien cliquable. Si vous cliquez dessus, vous serez dirigé vers la référence mentionnée dans le texte adjacent.



Cette image indique qu'un élément important est mentionné dans le texte adjacent.

## Résumé du projet

Le présent guide provient des travaux de recherche effectués dans le cadre d'une maîtrise en éducation (profil recherche) à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) menée par Gabrielle Livernoche, sous la direction de Catherine Turcotte et de Myriam Fontaine. En voici un résumé :



### *Effets d'un dispositif d'intervention orthopédagogique sur la capacité à inférer et sur la compréhension en lecture d'élèves de 11-12 ans*

Vers l'âge de 11-12 ans, plusieurs élèves rencontrent un défi devant la production d'inférences en lecture. Auprès de ces élèves, il s'avère judicieux de procéder à l'évaluation et à l'intervention spécialisées en cette matière afin de mieux les soutenir pour lire et comprendre des textes variés et résistants.

En s'appuyant sur un cadre théorique qui permet d'examiner des concepts relatifs à l'évaluation et à l'intervention orthopédagogique en lecture, cette étude vise à évaluer les effets d'un dispositif d'intervention orthopédagogique sur la capacité à inférer ainsi que sur la compréhension plus globale en lecture chez les élèves de 11-12 ans.

Ce dispositif s'est déployé sur huit semaines, à raison de quatre séances de 30 minutes par semaine, animées par l'orthopédagogue. Les séances furent alternées entre le groupe-classe et un sous-groupe d'élèves ciblés comme ayant des besoins plus spécifiques en compréhension : le sous-groupe orthopédagogique. Chaque séance visait à développer un type d'inférence essentiel pour comprendre un texte.

La méthodologie de cette recherche quasi expérimentale de type chassé-croisé a permis d'implanter ce dispositif consécutivement dans deux classes de 6<sup>e</sup> année (classes A et B). Les données furent recueillies lors de trois grandes prises de mesures à l'aide d'épreuves complètes visant la compréhension en lecture, en plus de prises de mesures plus courtes toutes les deux semaines visant les inférences ciblées. Des analyses de covariance ont été réalisées afin d'examiner les effets du dispositif sur chaque groupe-classe et sous-groupe orthopédagogique.

La discussion porte sur les effets de ce dispositif sur la compréhension et sur la production d'inférences au regard des deux groupes susmentionnés. Le dispositif semble avoir des effets sur la compréhension et sur les inférences, particulièrement auprès des élèves en difficulté.

## Retombées du projet auprès des élèves

Il est important de souligner que les résultats présentés dans ce guide proviennent d'un projet universitaire mené dans un contexte précis, auprès d'un échantillon restreint d'élèves. Les progrès observés chez les participants reflètent les effets de l'intervention dans ce cadre particulier et ne garantissent pas que des résultats identiques seront obtenus dans d'autres milieux scolaires ou avec d'autres groupes d'élèves. Ainsi, nous vous invitons à considérer les résultats comme indicatifs, plutôt que comme une assurance de succès. Il est important de mentionner que ce document a été créé pour diffusion dans le but d'offrir l'accès au matériel.

Voici les résultats les plus intéressants. Le dispositif semble avoir des effets significatifs sur :

- l'habileté à répondre à des questions littérales et à produire des inférences anaphoriques auprès de tous les types d'élèves;
- la compréhension globale du texte (macroprocessus) auprès de tous les types d'élèves;
- le traitement des inférences causales, particulièrement auprès des élèves considérés comme « faibles compreneurs ».

De plus, les résultats ont permis d'observer que :

- Le dispositif semble avoir plus d'impact lorsqu'il est vécu tôt dans l'année scolaire, car les élèves maintiennent un progrès, même après son implantation;
- Toutefois, à la suite de l'intervention, les élèves « faibles compreneurs » semblent perdre quelques acquis, particulièrement pour les inférences causales.

Devant ces résultats, il est conseillé d'offrir ce type d'intervention tôt dans l'année scolaire et de continuer d'offrir régulièrement d'autres activités d'inférences auprès d'élèves en difficulté pour éviter une perte d'acquis. De plus, il pourrait être pertinent d'adapter l'intervention selon les besoins et les ressources de chaque milieu.

# 1. THÉORIE SUR LES INFÉRENCES EN LECTURE

## 1.1 Dispositif réalisé dans le cadre de la recherche de Livernoche (2025)

### Modalités

L'intervention se déroule pendant huit semaines. Chaque semaine, quatre séances sont offertes. L'orthopédagogue anime deux séances en classe (jours 1 et 3) et deux autres séances sont effectuées en sous-groupe hors classe (jours 2 et 4).

Pour former le sous-groupe hors classe, voir la section 2.3 « Formation du sous-groupe en orthopédagogie ». Le sous-groupe est composé de trois ou quatre élèves. Ces séances s'effectuent dans le bureau de l'orthopédagogue.

Dans le dispositif, il est proposé d'alterner les modalités en classe (avec l'ensemble du groupe) et hors classe (avec le sous-groupe d'élèves faibles compreneurs). Cette approche vise à favoriser la mobilisation des connaissances à travers les contextes (orthopédagogie et classe ordinaire), entre autres en permettant d'instaurer un langage et des procédures communes entre l'enseignant(e) et l'orthopédagogue qui œuvrent auprès d'élèves en difficulté. L'alternance entre des interventions en classe et hors classe semble peu étudiée, à notre connaissance, dans ce type de dispositif d'intervention. Cependant, cette modalité pourrait favoriser le transfert des apprentissages entre un contexte orthopédagogique et la classe ordinaire (Cloutier et Côté, 2017).

Figure 1. Séquence d'une semaine d'intervention

### Séquence d'une semaine d'intervention



## Approches

Le dispositif développé rassemble trois approches efficaces d'enseignement de la lecture.

D'abord, l'**enseignement explicite** est au cœur des séances et a été démontré comme efficace pour l'enseignement des stratégies de lecture (Desrochers et coll., 2017).

Ensuite, le **travail en dyade** est intégré, car cette approche favorise les discussions entre les élèves et, donc, la coconstruction du sens (Bissonnette et coll., 2010). Celle-ci sera utilisée lors des séances offertes en classe.

Finalement, la **lecture répétée d'un même texte** sera utilisée au cours des huit semaines d'intervention. Effectivement, un seul texte est présenté chaque semaine puisque cela permet d'instaurer une routine de travail ainsi qu'une plus grande maîtrise du texte en offrant plusieurs lectures de celui-ci (Chatenoud et coll., 2020; Schnorr, 2011).

## Stratégies et connaissances sélectionnées

De manière plus précise, les inférences et les stratégies sélectionnées dans le cadre de l'intervention ont été inspirées des conditions mises en place dans diverses études (Barth et Elleman, 2017; Bianco, 1996; Bianco et Coda, 2002; Ehrlich et Rémond, 1997; Kispal, 2008; Lavigne, 2008; McGee et Jonhson, 2003). Celles-ci seront détaillées plus loin dans ce guide.

Pour être en mesure de mettre en place une intervention ciblant les inférences, il est nécessaire d'avoir une base théorique sur la classification des inférences et sur les pratiques d'enseignement efficace pour enseigner celles-ci.

## 1.2 Pourquoi enseigner à produire des inférences?

Plusieurs recherches recensent le rôle central des inférences dans la compréhension en lecture. En effet, Barth et Elleman (2017), Graesser et ses collègues (2015) ainsi que McKoon et Ratcliff (1992) expliquent que les lecteurs expérimentés produisent de manière automatique des inférences en lisant. D'ailleurs, ces mêmes auteurs, de même que plusieurs autres, affirment que les inférences représentent « la pierre angulaire » de la compréhension chez les élèves du primaire (Cain et Oakhill, 1999; Elleman et Oslund, 2019; Oakhill et Cain, 2012; Oakhill et coll., 2003).



À cet égard, dès la 2<sup>e</sup> année du primaire, ce qui distingue les bons compreneurs des faibles compreneurs est la capacité à contrôler sa propre compréhension et la capacité à inférer ce qui n'est pas directement dévoilé dans le texte (Bianco et Coda, 2002).

Barth et Elleman (2017) ajoutent que « la production d'inférences est un prédicteur unique et significatif de la compréhension en lecture » (p. 32, trad. libre). Celle-ci serait d'autant plus importante au secondaire. En effet, selon Ahmed et ses collègues (2014), il s'agit du plus important prédicteur de la compréhension en lecture chez les adolescent(e)s.

D'ailleurs, tous les modèles théoriques récents sur le développement de la lecture ou sur les niveaux de traitement de l'information en lecture évoquent le concept d'inférences comme étant crucial pour la compréhension (Irwin, 2007; Kintsch et Rawson, 2005; Perfetti et Stafura, 2014).

Présente dans le curriculum au Québec depuis 2001, la capacité à faire des inférences est aussi mise en lumière dans le nouveau programme sur l'enseignement du français, qui sera en vigueur dès septembre 2026.

Bref, il semble y avoir un consensus dans la communauté scientifique et praticienne au sujet de l'importance des inférences pour comprendre les textes lus et entendus.

### 1.3 Types d'inférences

Selon Potocki et ses collègues (2014), faire une inférence est une opération qui vise à combler un « vide » dans le texte, à « lire entre les lignes » et à relier des informations qui ne sont pas explicitement mises en relation par l'auteur(e).

Pour y arriver, un lecteur habile créera des liens en utilisant tous les indices du texte, mais il se servira aussi parfois de ses connaissances sur le monde afin de se représenter adéquatement l'idée ou l'information contenue dans le texte. Il participe donc à la construction du sens du texte.

De nombreux auteurs ont tenté de déterminer les types d'inférences formulées en lecture de divers textes afin de les catégoriser de diverses manières. Or, selon Barth et Elleman (2017), bien qu'il existe de nombreuses typologies les déclinant ou les classant, les inférences se rassemblent toujours sous deux grandes familles :

1. Les **inférences de cohésion** permettent au lecteur de lier des éléments du texte pour conserver une bonne cohérence entre les phrases et paragraphes. Elles comportent notamment les inférences lexicales, anaphoriques et causales, qui sont obligatoires à la compréhension. Elles sont parfois aussi nommées : de cohérence, référentielles, interphrasiques, locales ou *text-connecting*.
2. Les **inférences d'élaboration/de création** permettent une appropriation fine du texte en impliquant les connaissances sur le monde du lecteur. Elles exigent d'aller au-delà du texte. Certains auteurs les nomment inférences globales, basées sur les connaissances ou *gap-filling*.

Dans le cadre de ce projet, trois types d'inférences essentielles à la compréhension ont été sélectionnées, toutes trois de la famille des inférences de cohésion :

- les inférences lexicales;
- les inférences anaphoriques; et
- les inférences causales.

Tableau 1. *Classification des inférences*  
 (tirée de Bianco et Coda, 2002; Dupin de Saint-André et coll., 2008;  
 et Godbout et coll., 2016)

Obligatoires	Optionnelles	Obligatoires ou optionnelles
<p><b>Lexicales :</b> permettent de comprendre le sens d'un mot peu familier</p>	<p><b>Prédictives :</b> émettent des hypothèses sur la suite ou le contenu du texte</p>	<p><b>Logiques :</b> à la suite d'une déduction, donnent lieu à un résultat certain</p>
<p><b>Anaphoriques :</b> créent un lien entre un mot de substitution et son référent</p>	<p><b>Pragmatique :</b> donnent lieu à un résultat plausible en fonction des connaissances que le lecteur a sur le sujet traité</p>	<p><b>Divers contenus :</b> englobent les inférences de lieu, d'agent, de temps, d'instrument, d'objet, de sentiment-attitude, de catégorie et d'action</p>
<p><b>Causales :</b> créent un lien de causalité implicite entre deux évènements</p>		

## 1.4 Défis de la compréhension inférentielle

### Types de compreneurs ou lecteurs

De nombreuses recherches ont documenté et recueilli des informations en lien avec la production d'inférences auprès de plusieurs types de compreneurs.

Si la compréhension inférentielle demeure plus ardue que la compréhension littérale pour l'ensemble des élèves, il reste que certains élèves manifestent des défis plus marqués à traiter certains types d'inférences ou même l'ensemble des inférences.

Les études mentionnées ci-dessous nomment souvent les **faibles compreneurs (ou faibles lecteurs)**. Il s'agit d'une catégorie très large d'élèves pouvant avoir des difficultés en décodage et/ou en compréhension.

### Manifestations et observations en lien avec les difficultés

Dans le but d'aider l'intervenant(e), lors de ses interventions, à observer les difficultés de ses élèves, voici quelques manifestations et observations en lien avec les difficultés à générer des inférences :



- Les faibles compreneurs semblent manifester une compréhension davantage en surface du texte (Cain et Oakhill, 1999);
- Les inférences basées sur les connaissances seraient plus complexes à générer que les inférences de cohésion (Potocki et collègues, 2014);
- Les faibles compreneurs auraient plus de difficulté à faire des inférences globales, c'est-à-dire qui exigent la mise en relation d'éléments éloignés dans le texte (Barth et coll., 2015);
- Les faibles compreneurs ont de la difficulté à faire des liens et à dégager de l'information implicite (Cain et Oakhill, 1999);
- Les faibles compreneurs feraient des inférences plus lentement et de manière moins précise lorsqu'ils font face à des inférences qui nécessitent de maintenir la compréhension locale du texte (Barth et coll., 2015);

- Les faibles lecteurs semblent aussi performants que les normolecteurs lorsque les informations à relier sont adjacentes. Or, leur taux de réussite chute drastiquement lorsque les informations sont séparées par d'autres phrases (Yuill et coll., 1989);



Pour les inférences anaphoriques :

- Les faibles compreneurs sont plus susceptibles de privilégier l'antécédent le plus récent de manière systématique et pendant une période plus longue, comparativement aux normolecteurs (Bianco, 1996);
- Lors des tâches de résolution d'inférences anaphoriques, les faibles compreneurs n'utilisent pas de procédures de vérification et de régulation, comparativement aux normolecteurs (Bianco, 1996).

## 1.5 Pratiques d'enseignement pour tous les types d'inférences

Les inférences n'étant pas toutes de même nature, il s'avère logique que leur enseignement ne repose pas sur les mêmes dispositifs ou stratégies. Cependant, certains principes semblent représenter des dénominateurs communs. Avant de préciser les stratégies utiles à l'enseignement de chaque type d'inférence obligatoire, voici des lignes directrices plus générales.

### 1.5.1 Dénominateurs communs des pratiques d'enseignement

**Modéliser les inférences :** Enseigner explicitement la production d'inférences et modéliser les indices du texte ainsi que les connaissances utilisées pour générer des inférences (Giasson, 2011).

**Lire comme un détective à la recherche de sens :** Enseigner à l'élève à être actif lors de sa lecture et lui faire prendre conscience qu'il doit déduire plusieurs informations en lisant (Barth et Elleman, 2017; Giasson 2011; Kispal, 2008).

**Faire des inférences aussi à l'oral :** « Lire ou écouter des histoires, effectuer des activités de compréhension orale ainsi que pratiquer des questions d'inférences sur des textes lus oralement et en discuter » (Kispal, 2008, p. 3, trad. libre). Voir aussi Lavigne (2008).

**S'entraîner aux questions :** Poser plus de questions inférentielles avec le mot-question « pourquoi » puisqu'il génère souvent de l'information implicite. Il doit aussi s'accompagner de la question « comment le sais-tu? » pour amener l'élève à verbaliser les indices et les connaissances qu'il a mobilisés (Giasson, 2011; Kispal, 2008).

**Travailler sur les connaissances antérieures et leur utilisation :** Faire des liens entre des éléments à l'intérieur du texte, entre des textes ainsi qu'avec les connaissances de l'élève. De plus, offrir de la rétroaction à l'élève pour qu'il puisse faire des liens qui favorisent la compréhension, plutôt que des liens vides de sens (Barth et Elleman, 2017).

### 1.5.2 Enseignement des inférences lexicales

Lors de la lecture, l'élève peut rencontrer plusieurs mots inconnus. Parfois, cela n'entraîne pas de bris de compréhension ; il poursuit alors sa lecture. À d'autres moments, cela peut modifier sa compréhension du texte.

Plusieurs stratégies peuvent être enseignées pour outiller l'élève lorsque cette situation se présente (Turcotte, 2022).

**Morphologie des mots :** D'abord, très rapidement, on lui enseigne à utiliser la morphologie et, donc, ses connaissances des racines, préfixes et suffixes des mots. Cette stratégie est souvent vulgarisée en demandant à l'élève de « regarder s'il y a un petit mot dans le grand mot » ou encore de « se demander s'il connaît un mot de même famille ». Puisque les connaissances morphologiques de l'élève se multiplient au fil des ans, cette stratégie devient de plus en plus efficace. Malheureusement, celle-ci n'est pas suffisante pour qu'il comprenne l'ensemble des mots du français.

**Combinaison des indices du texte :** L'inférence lexicale peut donc être enseignée d'une deuxième façon. L'enseignant(e) montre alors à l'élève qu'il est possible de combiner plusieurs indices du texte pour déduire le sens d'un mot. Les indices grammaticaux et syntaxiques, comme la classe de mots, peuvent donner des indications. De plus, les autres mots de la phrase ou ceux adjacents peuvent donner une idée du contexte. Cette stratégie peut être aussi modélisée.

**Bagage linguistique d'élèves plurilingues (congénères) :** Une autre stratégie liée au lexique, plus spécifique aux élèves plurilingues, peut être enseignée. Effectivement, les jeunes lecteurs peuvent tenter de comprendre de nouveaux mots en s'appuyant sur leur bagage linguistique. Plusieurs liens peuvent être faits entre différentes langues, particulièrement entre l'anglais et le français.

Il est possible de sensibiliser les élèves aux congénères/vrais amis, c'est-à-dire des mots de différentes langues ayant une forme écrite et un sens très similaire (Bogaards, 1994, cité dans Armand et Maraillet, 2013). Il en existerait deux sortes :

- les *congénères homographes*, avec la même graphie, comme *public*; et
- les *congénères paragraphes*, avec la graphie qui varie légèrement, comme dans *university* et *université* (Séguin et Tréville, 1992, cités dans Armand et Maraillet, 2013).

On note aussi la présence de *faux amis*, c'est-à-dire des mots qui ont un sens totalement différent, mais une graphie similaire. Par exemple : *j'ai hâte de manger* / *I hate eating*. Ici, le mot *hâte* et *hate* se ressemblent sur le plan orthographique, mais ont un sens très différent. Ces faux amis constituent 10 % des congénères anglais-français (Armand et Maraillet, 2013).

Armand et Maraillet (2013) mentionnent qu'il est important de sensibiliser les élèves aux congénères puisque ceux-ci ne le font généralement pas de manière autonome et que cette stratégie est très utile pour les élèves plurilingues. Sachant qu'environ 95 % des mots doivent être connus pour comprendre le sens d'un texte (Schmitt et coll., 2017), ces stratégies sont particulièrement essentielles en milieu allophone.

**En résumé :** Ces travaux indiquent que, pour l'enseignement des inférences lexicales, trois stratégies doivent être présentées en contexte plurilingue : celle qui mobilise les connaissances sur les morphèmes, celle qui exige la prise en compte du contexte et celle qui interroge le sens des mots ayant des traits de ressemblance avec ceux de la langue maternelle de l'élève.

### 1.5.3 Enseignement des inférences anaphoriques

Les inférences anaphoriques sont essentielles à la compréhension pour assurer la cohérence locale du texte (Bianco et Coda, 2002). Pour résoudre les inférences anaphoriques, les élèves doivent avoir certaines connaissances en grammaire. Plusieurs facteurs influencent la complexité des inférences anaphoriques. Il est nécessaire de les mentionner pour graduer le niveau de difficulté des exercices lors des séances d'enseignement.

**Distance entre l'anaphore et son référent :** Un élément qui influence la complexité des inférences anaphoriques est la distance entre l'anaphore et son référent. En effet, plus la distance entre l'anaphore et son référent est grande, plus c'est ardu.

**Position entre l'anaphore et son référent :** La position est un deuxième facteur à prendre en compte. S'il y a présence d'une cataphore, c'est-à-dire lorsque le référent est placé après le mot de substitution, la difficulté augmente.

**Présence ou non de marque de genre et de nombre :** Le troisième élément est la présence ou non de marque de genre et de nombre entre le mot de substitution et son référent. Effectivement, les indices morphologiques aident l'élève à résoudre les anaphores, donc si le mot de substitution a le même genre et le même nombre que son référent, il est plus facile pour l'élève de l'identifier.

**Classe ou fonction grammaticale du mot :** Le quatrième élément est la classe du mot ou la fonction grammaticale qu'il détient au sein de la phrase. Par exemple, les pronoms personnels qui ont la fonction sujet sont plus simples que certains pronoms comme *y* et *en*.

**Idées/personnages principaux ou secondaires :** Finalement, le concept auquel renvoie le mot de substitution semble aussi avoir un impact. Si le référent fait appel à une idée ou un personnage secondaire, cela est plus ardu que s'il fait appel à une idée ou un personnage principal (Dupin de Saint-André et coll., 2008).

Le tableau 2 propose une gradation des critères de complexité pour la résolution des anaphores dans l’outil d’évaluation pour les enfants du préscolaire créé par Dupin de Saint-André et ses collègues (2008).

Tableau 2. *Classification de complexité*  
(Tirée de Dupin de Saint-André et coll., 2008, p. 10)

- C O M P L E X I T É +	Critères de complexité	
	↓	Marques de genre, distance courte et pronom sujet
		Marques de genre, distance longue et pronom sujet
		Marques de genre et de nombre, distance courte et pronom objet
		Pas de marque de genre, distance courte et pronom sujet
		Pas de marque de genre, distance courte et pronom objet
		Pas de marque de genre, distance longue et pronom sujet
		Pas de marque de genre, distance longue et groupe nominal sujet

Une inférence anaphorique peut donc se faire à partir d’un pronom sujet, d’un pronom objet et d’un groupe nominal. Cependant, les inférences anaphoriques auxquelles les lecteurs du 3<sup>e</sup> cycle du primaire font face sont beaucoup plus élaborées. Daigle et Berthiaume (2021) mentionnent d’autres techniques que les auteurs utilisent pour éviter les répétitions dans leurs textes :

- Un pronom personnel pour référer à un nom (Jean-Guy = il);
- Un pronom indéfini (50 élèves = certains);
- Un pronom démonstratif pour faire un lien (le cheval = celui-ci);
- L’utilisation du synonyme (le livre = le bouquin);
- La périphrase (Paris = la Ville lumière);
- Un pronom relatif (Jean-Guy = qui);
- Un terme générique/un terme spécifique (le boa = le reptile);
- Un adverbe de lieu (à Paris = là).

Lorsque l'intervenant(e) a conscience des degrés de difficulté reliés à chacune des inférences anaphoriques, il peut varier et adapter ses questions à l'élève. De manière générale, Dupin de Saint-André (2008) suggère de travailler les inférences, dont les inférences anaphoriques, à l'aide d'albums jeunesse. La structure du récit et la longueur des albums sont parfaitement adaptées pour travailler les inférences à l'oral, selon elle. Dans tous les cas, travailler les inférences anaphoriques nécessite la lecture d'un minimum de deux ou trois phrases.

Dans la démarche d'enseignement proposée par Godbout et ses collègues (2016), il est nécessaire de faire un modelage de la stratégie à mettre en place pour effectuer une inférence anaphorique. Voici les étapes proposées dans leur aide-mémoire ciblant les mots de substitutions :

« Lorsque je lis un texte et que je rencontre un mot de substitution :

1. J'identifie le mot de substitution.
2. Je recherche le référent auquel le mot renvoie.
3. Je sélectionne le bon mot en me fiant au sens (contexte) et aux marques de genre et de nombre.
4. Je relis la phrase en insérant le mot référent et je vérifie si ça a du sens dans le contexte. » (Godbout et coll., 2016)

**En résumé :** Il existerait une gradation des difficultés en ce qui a trait aux inférences anaphoriques et celle-ci doit être considérée lors de l'élaboration d'un dispositif afin d'étayer l'apprentissage.

De plus, Lima (2001) confirme l'importance d'utiliser une démarche pour expliciter des procédures morphologiques et sémantiques ainsi que des procédures de contrôle et de rectification pour l'interprétation des pronoms. La procédure en quatre étapes élaborées par l'équipe de Godbout (2016) prend tout son sens puisqu'elle touche aux différentes procédures susmentionnées.

### 1.5.4 Enseignement des inférences causales

Les inférences causales permettent d'assurer la cohérence de manière locale. Elles sont donc nécessaires à la compréhension, particulièrement des récits (Bianco et Coda, 2002). Elles sont aussi essentielles pour la compréhension et la cohérence globale des textes courants utilisant la structure cause-effet (Godbout et coll., 2016). Il s'agit d'un type d'inférence complexe à formuler et qui prend plus de temps que d'autres types d'inférences logiques (Williams et coll., 2014).

Comme pour les autres types d'inférences, certaines connaissances sont nécessaires à leur résolution. Pour y arriver, les élèves doivent connaître quelques marqueurs de relation, être en mesure de les repérer, puis de les interpréter (Daigle et Berthiaume, 2021) afin de se construire une compréhension claire des liens causals entre événements ou épisodes.

Puisque ces marqueurs ne sont souvent pas présents lorsqu'une inférence causale est formulée, le lecteur doit posséder une connaissance des liens de causalité qui pourraient être évoqués explicitement dans le texte.

Comme pour les autres types d'inférences, Bianco et Coda (2002) nomment quelques facteurs qui influencent leur complexité.

**Distance entre les événements :** Le premier facteur, évidemment, est la distance entre les événements. Plus les informations sont éloignées, plus c'est ardu.

**Nombre d'éléments à relier :** Le deuxième facteur est aussi le nombre d'éléments à relier pour compléter l'inférence.

**Ordre dans lequel apparaissent la cause et l'effet :** Finalement, selon Turcotte (2022), l'ordre dans lequel apparaissent la cause et l'effet peut être un facteur de difficulté : « Le phénomène ou la situation qu'un auteur décrit dans un texte ne respecte pas toujours la chronologie des événements lorsqu'il est question de causes et d'effets » (p. 169). La chercheuse suggère d'enseigner rapidement ces notions qui sont utiles à la vie quotidienne pour expliquer des événements fréquents, des chicanes, des émotions, etc.

Lorsque l'effet est écrit avant la cause, cela est présenté dans un ordre antéchronologique. Dans ce cas, il est plus ardu pour l'élève d'effectuer l'inférence puisqu'il doit dégager la chronologie des événements.

Par exemple : *Philippe a mal au ventre, il a trop mangé de bonbons* est plus complexe que *Philippe a mangé beaucoup de bonbons, il a mal au ventre*.

Dans le but d'enseigner de manière explicite les inférences causales, il est possible d'utiliser différentes stratégies :

**Utiliser des phrases isolées comportant une cause et un effet :** On débute par une distance courte entre les événements et uniquement deux éléments à relier. On augmente le nombre d'éléments à mettre en relation et la distance entre ceux-ci, pour finalement le faire dans des paragraphes et de courts textes. Pour une tâche authentique, on travaille avec des albums jeunesse ou des textes informatifs (Godbout et coll., 2016).

**Utiliser des marqueurs de relation :** Dans leur ouvrage sur les microtâches, Daigle et Berthiaume (2021) proposent différentes tâches pour travailler les marqueurs de relation dans un contexte de phrase et dans un contexte de texte. Pour travailler les marqueurs dans la phrase, les auteurs proposent de faire un travail à l'oral, comme compléter des phrases qui contiennent des marqueurs de relation.

Par exemple : *Philippe et Gabrielle vont au parc parce que...*

Même si la maîtrise de ces mots de relation est davantage acquise au secondaire, les élèves les utilisent à l'oral dès leur entrée au primaire.

**En somme :** L'enseignement des inférences causales exige la connaissance de différents facteurs qui influencent leur résolution. Ceux-ci doivent être pris en compte lors de l'élaboration d'un dispositif d'enseignement et peuvent être travaillés dans plusieurs types de textes. Les différents auteurs mettent en lumière la place centrale des marqueurs de relation lors de ce travail, de même que la distance et l'ordre des éléments à relier.

## 1.6 Production d'inférences avec des textes narratifs et informatifs

Graesser et ses collègues (1994) expliquent qu'il est plus facile pour les élèves de générer des inférences lorsqu'ils lisent un texte narratif.

### Texte narratif

En effet, le texte narratif s'apparente davantage à la vie courante. On y retrouve des personnages qui effectuent des actions, qui rencontrent parfois des problèmes et qui éprouvent différentes émotions. Ce type de texte contient donc plusieurs similarités avec la vie courante, ce qui a un impact entre autres sur la quantité de connaissances antérieures que les enfants peuvent avoir en lien avec le texte.

### Texte informatif

À l'opposé, le texte informatif est moins ancré dans la vie courante et tente davantage de faire apprendre de nouvelles notions parfois très abstraites, toujours selon Graesser et ses collègues (1994). Ces chercheurs citent deux publications (Britton et Gülgöz, 1991; Graesser, 1981) qui appuient leur vision; puisque les thèmes abordés dans les textes informatifs sont moins reliés à la vie courante, les élèves produiraient moins d'inférences lors de leur lecture.

Cependant, les auteurs mentionnent que plusieurs élèves ne feront pas le lien entre leurs connaissances de la structure de texte et l'utilisation de celles-ci en contexte de lecture. Il sera donc important d'enseigner explicitement à l'élève comment utiliser ses connaissances.

Dans le cadre de notre dispositif, des textes narratifs et informatifs sont utilisés pour favoriser la génération d'inférences dans divers contextes.

## 2. OUTIL PRATIQUE : NOTRE DISPOSITIF POUR ENSEIGNER LES INFÉRENCES EN LECTURE

### 2.1 Outils pour mettre en place le dispositif

Dans le cadre de notre recherche, plusieurs outils d'intervention/d'évaluation ont été utilisés et conçus. Certains ont dû être ajustés ou modifiés pour les fins de diffusion de ce guide. Cette seconde partie du guide comprend donc :

- Une planification d'une séance type en classe :
  - La formation des équipes pour les séances en classe;
- Une planification d'une séance type en sous-groupe orthopédagogique hors classe :
  - La formation du sous-groupe orthopédagogique;
- Une planification des huit semaines d'intervention;
- Une planification détaillée par type d'inférence;
- 8 textes d'intervention (4 narratifs et 4 informatifs);
- 3 tableaux d'ancrage, soit un par type d'inférence (lexicale, anaphorique et causale);
- 8 tests de pistage des progrès avec leur corrigé.

Rappelons que les clés de l'intervention sont l'**enseignement explicite**, le **travail en dyade avec rétroaction** et la **lecture répétée d'un** même texte (voir section 1.1).



Le matériel ne représente pas l'intervention, mais bien une porte d'entrée pour travailler de manière ciblée des concepts sélectionnés selon les besoins des élèves.

## 2.2 Séance type en classe

1. L'orthopédagogue modélise la stratégie sur un premier paragraphe.  
5-7 minutes d'enseignement
2. Les élèves, de manière autonome, sont invités à mobiliser cette stratégie dans le deuxième paragraphe du texte.  
5-7 minutes de travail individuel
3. Les élèves se regroupent en équipes de deux pour discuter de la stratégie et des réponses trouvées.  
5-10 minutes de travail en dyade
4. L'orthopédagogue anime un retour auprès de l'ensemble des élèves, au cours duquel les élèves présentent les réponses, reçoivent de la rétroaction et sont amenés à institutionnaliser leurs procédures.  
5-10 minutes d'enseignement

### Formation des équipes pour les séances en classe

Les élèves doivent se réunir en équipes de deux pour discuter des stratégies utilisées et des réponses trouvées. L'enseignant(e) formera les équipes en début d'intervention en employant la stratégie utilisée dans différents programmes de tutorat par les pairs, c'est-à-dire en formant des duos composés d'un élève fort et d'un élève plus faible (Potvin et coll., 2012). L'objectif est que l'élève fort soit en mesure de nommer et de justifier la stratégie qu'il a utilisée. Comme proposé par les auteurs susmentionnés, les dyades sont changées à la moitié de l'intervention dans le but d'exposer les élèves à une nouvelle vulgarisation des processus et d'introduire de la nouveauté.



Image générée par OpenAI, ChatGPT, 2025

## 2.3 Séance type en sous-groupe orthopédagogique hors classe

1. L'orthopédagogue explique la modélisation de la stratégie sur un premier paragraphe.

5-10 minutes d'enseignement

2. Les élèves, de manière autonome, sont invités à mobiliser cette stratégie dans le deuxième paragraphe du texte.

5-8 minutes de travail individuel

3. L'orthopédagogue anime un retour auprès de l'ensemble des élèves, au cours duquel les élèves présentent les réponses, reçoivent de la rétroaction et sont amenés à institutionnaliser leurs procédures.

10-15 minutes d'enseignement

### Formation du sous-groupe en orthopédagogie

Dans le cadre de la recherche, de nombreux critères de sélection ont été utilisés pour le choix du sous-groupe en orthopédagogie. Le profil recherché correspondait à des élèves ayant des habiletés d'identification de mots dans la moyenne, des habiletés à répondre à des questions littérales, mais des difficultés ciblées en matière d'inférences. Malheureusement, très peu d'élèves avaient ce profil.

Par conséquent, les élèves ayant participé à la recherche avaient de faibles habiletés en identification des mots, de faibles habiletés à répondre à des questions littérales et de faibles habiletés à générer des inférences. Certains sortaient de classe d'accueil (francisation), d'autres étaient au régulier depuis la maternelle. Certains avaient un plan d'intervention et du suivi régulier en orthopédagogie depuis de nombreuses années.

Dans le cadre de la recherche, le sous-groupe était composé de quatre élèves ayant tous des difficultés variées en compréhension de lecture au prétest.

Le prétest provenait de la thèse de Judith Lavigne (2008) ainsi que d'un test de fluidité de la Commission scolaire des Bois-Francs. Ces tests ont permis d'identifier les élèves du sous-groupe en orthopédagogie.



Pour être en mesure de bien cibler les élèves, il est possible d'utiliser un prétest (p. ex., voir les instruments de l'équipe de recherche Apprenants en difficulté en littératie – ADEL) ou d'utiliser un test de pistage. De plus, il serait pertinent d'utiliser différentes activités de lecture et de recueillir des observations sur les compétences des élèves.



Ces informations permettront de classer les élèves selon leur profil de lecteur. Il est possible d'utiliser les profils établis dans le cadre de l'étude de Potocki et ses collègues (2014) à partir d'épreuves passées par 400 enfants français de 7 à 10 ans. Ces profils divisent les élèves selon leurs forces et leurs défis en lien avec le décodage et divers types d'inférences.

Tableau 3. *Profils des lecteurs*  
(Potocki et coll., 2014)

Profil	Questions littérales	Questions inférences de cohésion	Questions inférences de connaissance	Décodage
A	(+)	(+)	(+)	(+)
B	(+)	(+)	(-)	(+)
C	(+)	(-)	(+)	(M)
D	(+)	(-)	(-)	(M)
E	(-)	(-)	(-)	(M et -)

Légende : 

Fort (+)	Moyen (M)	Faible (-)
----------	-----------	------------

Il est possible que les élèves ayant le profil C, D et E puissent tirer profit d'une intervention supplémentaire.

Dans le cadre de la recherche, les élèves ayant participé à l'intervention avaient majoritairement le profil E et D.

## 2.4 Planification des huit semaines d'intervention

Tableau 4. Détails de la séquence de huit semaines d'intervention

Semaine d'intervention	Titre du texte	N <sup>bre</sup> de mots	Texte narratif	Texte informatif	Inférences lexicales	Inférences anaphoriques	Inférences causales
0	Prétest						
1	Une randonnée en ski	178	X		Morphologie	Pronom personnel	Chronologique
2	Un gâteau pas comme les autres	157	X			Pronoms démonstratif et possessif	
3	Drôles d'oiseaux	193		X	Utilisation du contexte	Révision des 3 précédents	Antéchronologique
4	Des mélanges improbables	218		X			
5 (changement des équipes)	Lucas sous la tempête	161	X		Utilisation de congénères	Synonymes	
6	Quand la faim rend les animaux malins	218		X			
7	Les animaux en profondeur	172		X	Intégration de toutes les stratégies	Termes génériques/spécifiques	Chronologique et antéchronologique
8	Une enquête au potager	226	X			Intégration de tous les types	
9	Post-test						

Note. Il est fortement conseillé de suivre l'ordre des textes pour enseigner les stratégies dans l'ordre logique proposé.

## 2.5 Planification détaillée par type d'inférence

### 2.5.1 Inférences lexicales

En ce qui a trait à la séquence sur les inférences lexicales (en classe), trois stratégies doivent être introduites :

- Morphologie;
- Utilisation du contexte;
- Utilisation des congénères anglais-français (puisque notre étude s'est déroulée en milieu plurilingue).

Tableau 5. Séquence d'enseignement des inférences lexicales

Semaines d'intervention	Stratégies sur les inférences lexicales
1-2	Morphologie
3-4	Utilisation du contexte
5-6	Utilisation des congénères anglais-français
7-8	Intégration de toutes les stratégies

La séance ciblant les inférences lexicales est la première de la semaine.

1. En affichant le texte au tableau, on explore le titre et les images (survol). On amène les élèves à faire des hypothèses sur le genre du texte (narratif ou informatif). Les élèves doivent activer leurs connaissances sur le sujet et sur le genre du texte. Par exemple, si c'est un texte narratif, on s'attend à avoir des personnages ainsi qu'une structure de type début-milieu-fin. Il y aura probablement un problème dans l'histoire.
2. Avant de faire la lecture du premier paragraphe pour modéliser la stratégie, on affiche le tableau d'ancrage (voir section 2.7) et on explique la stratégie du jour. De plus, on renomme les étapes à effectuer et on révise les stratégies vues précédemment. Selon la séance, on ajoute un *post-it* de la stratégie enseignée.

Il faut fréquemment rediriger les élèves au tableau d’ancrage puisque les étapes sont importantes, particulièrement auprès des élèves en difficulté. Idéalement, les élèves auront automatisé les étapes vers la fin de l’intervention.

3. Lors de la modélisation, on prend le temps de faire toutes les étapes du tableau d’ancrage pour chaque mot inconnu souligné.
4. Lorsque la modélisation est terminée, on remet le texte aux élèves, qui vont appliquer la stratégie au reste du texte. L’exemple reste affiché au tableau et le tableau d’ancrage doit être bien visible. Les élèves laissent des traces sur leur feuille : ils écrivent dans la marge le sens du mot inconnu qu’ils ont trouvé.
5. Par la suite, si l’activité se déroule en classe, les élèves se placent en équipes de deux préalablement choisies par l’enseignant(e) et par l’orthopédagogue. Un temps de travail est laissé aux équipes pendant que ceux-ci circulent pour les soutenir. Un retour en grand groupe est animé par l’orthopédagogue pour institutionnaliser la stratégie, pour vérifier que le sens des mots soulignés a été trouvé correctement et pour offrir de la rétroaction.

Il est possible que les élèves connaissent le sens de certains mots ciblés par l’intervention et que d’autres mots non ciblés soient inconnus des élèves et pas facilement déchiffrables par la stratégie sélectionnée.



**IMPORTANT** : Une stratégie ne fonctionne pas en tout temps. C’est pour cela qu’on doit en maîtriser plusieurs.

## 2.5.2 Inférences anaphoriques

Pour la séquence sur les inférences anaphoriques (en sous-groupe), il fut décidé de présenter la stratégie en ciblant hebdomadairement une classe de mots ou un concept. Cette séquence progressive a été élaborée en prenant en compte les différents facteurs influençant la complexité de ce type d'inférence (voir section 1.5.3). Le tableau 6 présente la séquence, inspirée de celle proposée par Dupin de Saint-André (2008).

Tableau 6. Séquence d'enseignement des inférences anaphoriques  
Inspirée de Dupin de Saint-André (2008)

Semaine d'intervention	Inférences anaphoriques présentées
1	Pronom personnel
2 -3	Pronoms démonstratif et possessif
4-5	Pronoms personnel, démonstratif et possessif
6	Synonymes
7	Termes génériques/spécifiques
8	Intégration de tous les types précédents

La séance sur les inférences anaphoriques est la deuxième de la semaine.

1. On débute par un petit rappel du texte avec les élèves pour se souvenir de son contenu.
2. Par la suite, on affiche le tableau d'ancrage (voir section 2.7) et on renomme les étapes. Selon la semaine d'intervention, on présente le pronom qui sera utilisé lors de la séance. On offre du support visuel sur les pronoms en faisant des phrases à l'oral à l'aide d'exemples avec des objets. (Par exemple : *Ceux-ci sont sur la table*. Ici, on parle de plusieurs objets au pluriel. On peut les pointer, etc.) On prend le temps de bien expliquer les pronoms et de faire des exemples avec les élèves avant de lire le texte.
3. On affiche le texte et on fait la modélisation avec le premier paragraphe. Lorsqu'on est devant un pronom enseigné, on prend le temps de s'arrêter et de faire toutes les étapes du tableau d'ancrage.

4. Lorsque la modélisation est terminée, les élèves effectuent la stratégie avec le reste du texte de manière autonome.
5. Finalement, on reprend la lecture du paragraphe en groupe. En relisant le texte, les élèves mentionnent les pronoms identifiés ainsi que le référent à l'intervenant(e), qui en profite pour offrir de la rétroaction et pour faire les étapes du tableau d'ancrage pour chaque pronom identifié.

Variation :

Vers la fin de l'intervention (semaines 6, 7 et 8), les élèves deviennent très bons pour identifier les mots de substitution. Une activité intéressante est de mettre le nom des personnages principaux au tableau. Les élèves viennent ajouter autour tous les autres mots de substitution utilisés pour parler de ce personnage. Ils pourraient même en ajouter qui n'ont pas été mentionnés dans le texte. Voici un exemple avec le texte *Les animaux en profondeur* :



**IMPORTANT :** L'intervenant(e) doit mentionner clairement aux élèves que, lorsqu'on parle de température ou d'un temps, le pronom « il » ne réfère à rien. Par exemple : *il fait froid, il était une fois.*

Aussi, il doit mentionner clairement aux élèves que son travail de lecteur est de savoir en tout temps de qui ou de quoi on parle. L'auteur(e) d'un texte peut choisir d'exprimer ses idées avec une variété de mots, mais c'est au lecteur de comprendre de qui ou de quoi il parle.

### 2.5.3 Inférences causales

La séquence sur les inférences causales (en classe) présente une progression en fonction de la complexité des inférences à effectuer en utilisant les critères mentionnés en section 1.5.4, soit la distance entre les éléments, le nombre d'éléments ainsi que l'ordre de présentation de la cause et de l'effet (Turcotte, 2022). Le tableau 7 présente cette séquence.

Tableau 7. Séquence d'enseignement des inférences causales

Semaines d'intervention	Inférences causales présentées
1-3	Chronologique
4-6	Antéchronologique (effet avant la cause)
7-8	Chronologique et antéchronologique

La séance sur les inférences causales est généralement la troisième séance des élèves du sous-groupe orthopédagogique et la deuxième séance du groupe-classe. Les élèves ont donc une idée générale du texte. Cependant, les inférences causales sont ardues pour les élèves, particulièrement ceux en difficulté.

1. L'intervenant(e) fait donc une bonne amorce sur les liens de cause-effet avec des situations de la vie de tous les jours en soutenant celles-ci visuellement avec le tableau d'ancrage (voir section 2.7).

Exemples concrets à offrir aux élèves :

*Si je prends la tablette de votre enseignante et que je la lance par la fenêtre, que pourrait-il arriver? (effets négatifs)*

*Si je vais faire du sport chaque matin, que pourrait-il arriver? (effets positifs)*

Les élèves donneront une multitude d'effets possibles. L'intervenant(e) les sensibilisera à la chaîne d'évènements que cela pourrait entraîner.

On explique alors que, dans les textes comme dans la vie, il y a de nombreux liens entre les évènements. C'est notre rôle comme lecteur de trouver ces liens. Parfois, ils sont très clairs, car l'auteur(e) utilise des marqueurs de relation pour les mettre en

évidence (p. ex., *donc, alors, pour cette raison*). Il est intéressant de prendre quelques minutes pour inventer ensemble, à l'oral, des phrases ayant un marqueur de relation pour lier des causes et des effets.

2. On fait la modélisation de la stratégie avec le premier paragraphe, puis les élèves effectuent la stratégie avec le reste du texte. Si la séance est vécue en classe, les élèves se placent en équipe prédéterminée pour discuter des liens de cause-effet identifiés.

\* On peut soutenir les élèves en ciblant des causes, puis ceux-ci doivent identifier les effets (dans la présentation chronologique : semaines 1 à 4).

\* Lors des séances antéchronologiques, il est possible au départ de cibler des effets, puis les élèves doivent identifier les causes qui sont implicites dans le texte.

3. Lorsque les élèves sont en mesure de voir des liens, il est intéressant de construire une ligne du temps. Celle-ci est séparée en deux : dans la partie du bas, on présente les éléments importants mentionnés dans le texte, tandis que, dans la partie du haut, on présente les éléments qui ne sont pas écrits, mais que l'élève peut deviner :



Il est conseillé de prendre plus de temps lors du retour en groupe puisque les élèves auront fait de nombreux liens dans le texte et, parfois, entre le texte et leurs connaissances.



Si les élèves ne font pas des liens cohérents ou pertinents, il est important de leur offrir de la rétroaction claire en mentionnant pourquoi leur inférence est inadéquate en faisant des liens avec les indices du texte.

## 2.5.4 Génération de questions

Lors de chaque intervention, la quatrième séance est celle sur la génération de questions.

On peut faire un rappel du texte avec les élèves sur les différents éléments vus pendant les séances précédentes. Cette séance se déroule presque exclusivement à l'oral et engendre beaucoup d'interactions entre les élèves et avec l'intervenant(e), qui aura probablement plusieurs beaux moments pour intervenir et offrir de la rétroaction ciblée.

1. L'orthopédagogue peut demander aux élèves de nommer des mots-questions qu'ils connaissent. Ces mots seront écrits au tableau et resteront affichés pour leur permettre de s'y référer lorsqu'ils vont créer leur question.

Idéalement, on met l'accent sur le mot « pourquoi » en expliquant qu'il favorise la création d'une inférence causale.

Lors des premières séances, les élèves ont parfois de la difficulté à inventer des questions; c'est pourquoi, dans la fiche résumée du texte, des suggestions sont présentées. L'orthopédagogue peut avoir quelques questions sous la main que les élèves pourraient piger et poser à l'élève de leur choix. Les élèves peuvent aussi poser des questions sur le sens des mots inconnus identifiés plus tôt dans la semaine, sur les référents de certains pronoms ou même sur la cause ou l'effet d'un événement du texte.

2. Lorsque les mots-questions sont bien affichés au tableau, on laisse un temps aux élèves pour inventer au moins quatre questions qu'ils doivent noter sur une feuille ou un petit carton.

Lors des premières séances, il est important que l'orthopédagogue ait aussi des questions préparées puisque les élèves ont de la difficulté à générer des questions. Elles seront probablement les mêmes ou répondues rapidement.

3. À tour de rôle, les élèves posent une question au groupe ou à un élève ciblé. L'élève doit répondre, puis c'est celui qui pose la question qui accepte ou non la réponse. Le

rôle de l'intervenant(e) est nécessaire pour s'assurer que la réponse est complète, cohérente et répond bien à la question posée.

- À tour de rôle, les élèves poseront leur question et tenteront de répondre à celles de leurs pairs.


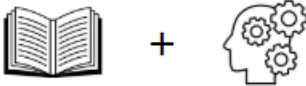
Pour mettre un peu de piquant, l'utilisation d'une clochette peut être intéressante. Un élève pose une question, puis celui qui tape la clochette en premier pourra y répondre.



On peut aussi écrire chaque question sur un petit papier et les mettre dans un sac. À tour de rôle, les élèves pigent une question et tentent d'y répondre.

L'utilisation d'un jeu simple comme *Croque Carotte* peut être stimulante pour les élèves, qui voudront répondre à plusieurs questions afin de faire avancer leur lapin.

Finalement, des *jeux de pointage* peuvent être utilisés. Au fur et à mesure de l'intervention, l'orthopédaogogue sensibilisera les élèves à faire davantage de questions qui nécessitent une inférence. On peut utiliser un tableau comme celui ci-dessous et y coller les questions des élèves au fur et à mesure de la séance. Les élèves ayant créé des questions ou ayant répondu à des questions nécessitant une inférence peuvent accumuler plus de points. Il est possible de former des équipes dans le sous-groupe.

Questions	
<p>Questions avec la réponse écrite dans le texte</p> 	<p>Questions avec une partie de la réponse dans le texte et l'autre dans ma tête</p> 
Ajouter les cartons avec les questions ici	Ajouter les cartons avec les questions ici

## 2.6 Textes d'intervention et leur fiche orthopédagogique

Dans cette section, nous présentons les huit textes d'intervention, chacun suivi de sa fiche orthopédagogique pour chaque semaine d'intervention. La fiche est présente à titre indicatif.

### Inférences lexicales

De nombreux mots sont proposés pour travailler la stratégie ciblée durant la semaine. Cependant, il est possible que des mots mentionnés dans la section « Inférences lexicales » soient connus des élèves; ils ne seront donc pas une cible d'intervention. Le contraire est aussi possible. Il est donc important de s'attarder à tous les mots inconnus identifiés par les élèves.

### Inférences anaphoriques

De nombreux pronoms/mots de substitution selon la cible d'intervention de la semaine sont énumérés, mais il se peut que les élèves en mentionnent d'autres, particulièrement vers la fin de l'intervention.

### Inférences causales

Dans les textes proposés, de nombreux liens de cause à effet sont présents. Les causes et les effets mentionnés dans la fiche le sont à titre indicatif. Plusieurs autres pourraient être relevés par les élèves puisque ces liens forment souvent une suite d'évènements ou une chaîne causale.

### Génération de questions

Dans la fiche, de nombreuses questions sont proposées pour alimenter la discussion. Il est recommandé d'ajuster celles-ci selon les besoins des élèves.

## 2.6.1 Intervention semaine 1 : Une randonnée en ski

### Séance n° 1 – Les inférences lexicales : stratégie morphologique

Mots ciblés
S'aventurent (ligne 1), prudemment (2), boisé (2), lumineux (3), pointant (6), légèrement (7), plisse (7), impatiemment (11), craquement (13), brusquement (15)

### Séance n° 2 – Les inférences anaphoriques : pronom personnel

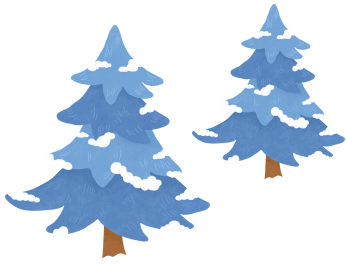
Mots de substitution
Ils (ligne 2), il (réfère à rien, 3), elle (5), tu (6), je (6), il (7), il (12), ils (16)

### Séance n° 3 – Les inférences causales : chronologique

Liens de cause-effet dans le texte
Zoé aperçoit quelque chose (cause) – elle chuchote à son frère (effet); ils s'arrêtent (effet)
Émile recule le pied de travers (cause) – il brise ses skis (effet)
Un craquement fort résonne (cause) – les animaux s'enfuient (effet)

### Séance n° 4 – Suggestions pour la génération de questions

- Pourquoi Zoé s'arrête-t-elle tout à coup?
- Pourquoi Émile enlève-t-il son gant avant de sortir ses jumelles?
- Que signifie « un fort craquement »? Que s'est-il probablement passé?
- Pourquoi Émile, bouche bée, regarde-t-il ses pieds?
- Pourquoi le sourire d'Émile disparaît-il?
- Pourquoi le retour à la maison sera-t-il plus long que prévu?
- Pourquoi Zoé se retourne-t-elle brusquement?
- Pourquoi les animaux s'enfuient?



# Une randonnée en ski



1 Par un bel après-midi d'hiver, Émile et sa grande sœur Zoé s'aventurent  
2 prudemment en ski de fond dans un sentier boisé. Ils avancent avec un bon  
3 rythme, profitant du silence de la forêt. Il fait froid, le ciel est lumineux et la  
4 neige glisse doucement sous leurs skis.

5 Tout à coup, Zoé aperçoit quelque chose : « Regarde là-bas, chuchote-t-elle en  
6 pointant entre les arbres des masses sombres. Tu vois ce que je vois? »

7 Les deux enfants s'arrêtent. Émile se penche légèrement et plisse les yeux. Il  
8 enlève un gant, sort ses jumelles de la pochette de son manteau et observe avec  
9 attention.

10 « Ce sont... des cerfs! Trois cerfs, je pense! »

11 Zoé tend les mains impatientement : « Laisse-moi voir! »

12 Émile lui remet les jumelles. Il recule d'un pas, le pied un peu de travers... et,  
13 soudain, un fort craquement résonne dans la forêt. Les animaux s'enfuient à  
14 toute vitesse.

15 Zoé se retourne brusquement. Bouche bée, Émile regarde ses pieds. Son sourire  
16 a disparu. Ils comprennent rapidement que le retour à la maison sera plus long  
17 que prévu.



## 2.6.2 Intervention semaine 2 : Un gâteau pas comme les autres

### Séance n° 1 – Les inférences lexicales : stratégie morphologique

Mots ciblés
S'affairent (ligne 1), soigneusement (3), s'esclaffant (3), discutant (3), retentit (4), entrouverte (14)

### Séance n° 2 – Les inférences anaphoriques : pronom démonstratif et possessif

Mots de substitution
Ils (ligne 2), ceux-ci (2), je (5), elles (6), celle-ci (8), celle-ci (13)

### Séance n° 3 – Les inférences causales : chronologique

Liens de cause-effet dans le texte
La sonnette retentit (cause) – le père va ouvrir (effet); Sophia et sa mère quittent la cuisine (effet)
La petite fille revient (cause) – Elle crie (effet)
Elle voit des empreintes de pattes (cause) – Elle fronce les sourcils (effets)

### Séance n° 4 – Suggestions pour la génération de questions

- Selon toi, qu'est-il arrivé au gâteau?
- Pourquoi Sophia est-elle surprise lorsqu'elle revient à la cuisine?
- Pourquoi Sophia sourit-elle, à la fin de l'histoire?



# UN GÂTEAU PAS COMME LES AUTRES

1 Ce samedi après-midi, les membres de la famille Salazar s'affairent dans la  
2 cuisine. Ils décorent un gâteau d'anniversaire pour la petite Sophia. Ceux-ci  
3 étalent soigneusement un glaçage rose, en s'esclaffant et en discutant.

4 Tout à coup, la sonnette retentit.

5 « Je vais ouvrir ! » annonce le père en se levant.

6 Sophia et sa mère quittent la cuisine. Elles vont voir à la fenêtre, espérant que ce  
7 soit la pinata tant attendue.

8 Quelques instants plus tard, la petite fille revient dans la cuisine. Celle-ci pousse  
9 un cri :

10 « Oh non, mon gâteau ! »

11 Sur la table, le glaçage est étalé de travers et des empreintes de petites pattes  
12 sont visibles sur le rebord. Étonnée, Sophia fronce les sourcils.

13 « Mais qui a bien pu faire ça ? » demande celle-ci.

14 La porte du jardin est entrouverte. Sur le sol, quelques  
15 touffes de poil gris traînent. Sophia sourit  
16 doucement et décide de transformer ce  
17 désordre en une nouvelle décoration.



### 2.6.3 Intervention semaine 3 : Drôles d'oiseaux

#### Séance n° 1 – Les inférences lexicales : stratégie d'utilisation du contexte

Mots ciblés
Fracasse (ligne 3), stratagème (5), passante (7), véhicule (7), piétonnier (11), heurter (12), excelle (13), séduction (13), parade amoureuse (14), nuptiale (15), saisit (19), exécutant (20)

#### Séance n° 2 – Les inférences anaphoriques : pronom démonstratif et possessif

Mots de substitution
Elle (ligne 3), Cela (3), celles-ci (6), cela (8), elles (9), celui-ci (14), il (16), celui-ci (19)

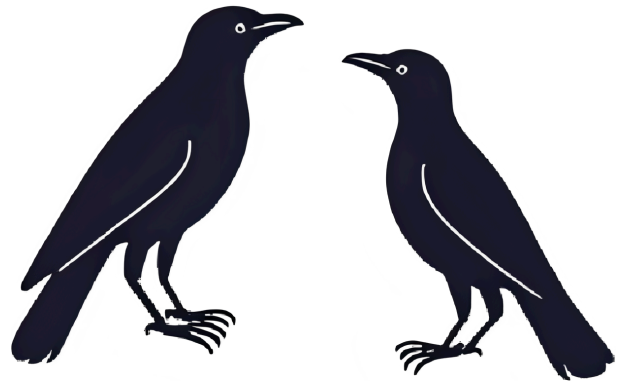
#### Séance n° 3 – Les inférences causales : chronologique

Liens de cause-effet dans le texte
La laisser tomber sur un rocher (cause) – afin qu'elle se fracasse (effet); permet de manger moule (effet)
Laisser tomber leurs noix sur une route passante (cause) – un véhicule roule dessus (effet); permet de casser la noix (effet)
Mettre la noix sur un passage piétonnier (cause) – éviter de se faire heurter (effet)
Disposer des objets bleus sur le sol (cause) – pour attirer des femelles (effet)

#### Séance n° 4 – Suggestions pour la génération de questions

- Pourquoi certaines corneilles replacent-elles leurs noix si elles ne sont pas bien positionnées?
- Pourquoi certaines corneilles déposent-elles leurs noix sur un passage piétonnier plutôt qu'au milieu de la route?
- Pourquoi le mâle saisit-il un objet dans son bec au moment où une femelle s'approche?

# DRÔLES D'OISEAUX



## Corneilles casse-noisettes

1 Au bord de la mer, pour manger des moules, les corneilles doivent d'abord ouvrir  
2 la coquille. La solution? S'envoler en tenant la moule dans leur bec et la laisser  
3 tomber sur un rocher afin qu'elle se fracasse. Cela leur permet de manger leurs  
4 délicieuses moules.

5 Les corneilles des villes utiliseraient un stratagème encore plus  
6 perfectionné, avec leurs noix : celles-ci les laisseraient tomber sur  
7 une route passante et attendraient qu'un véhicule roule dessus!  
8 Cela leur permet de casser leurs noix. Si la noix est mal  
9 positionnée, par exemple trop au centre de la route, elles la  
10 replaceraient sous le passage d'un véhicule. Certaines corneilles  
11 auraient même appris à placer leurs noix sur un passage piétonnier  
12 pour éviter de se faire heurter!



## Jardinier satiné

13 Le jardinier satiné excelle dans l'art de la séduction... et  
14 de la décoration! Durant sa parade amoureuse, celui-ci  
15 bâtit une sorte de chambre nuptiale avec des végétaux  
16 pour attirer des femelles. Il dispose sur le sol toutes  
17 sortes d'objets, le plus souvent bleus : plumes, fleurs,  
18 ailes d'insectes, coquillages, stylos, Lego, etc. Quand une  
19 femelle s'approche, celui-ci saisit un objet dans son bec,  
20 tout en exécutant une danse.



## 2.6.4 Intervention semaine 4 : Des mélanges improbables

### Séance n° 1 – Les inférences lexicales : stratégie d'utilisation du contexte

Mots ciblés
Girafidés (ligne 1), originaire (2), silhouette (2), insolite (3), dense (6), se rassasie (7), épais (7), discret (10), distingue (12), singulière (13), ahurissante (14), hisser (15), bourgeons (16), gracieux (18), avantage concurrentiel (22)

### Séance n° 2 – Les inférences anaphoriques : pronom personnel, démonstratif et possessif

Mots de substitution
Celle-ci (ligne 3), il (6), celui (7), celui-ci (9), il (15), ceci (17), leurs pattes (20), leur confère (21), leur survie (23)

### Séance n° 3 – Les inférences causales : antéchronologique

Liens de cause-effet dans le texte
Sa silhouette le rend reconnaissable (effet) – Mélange insolite entre girafe et zèbre (cause)
Mesure d'atteindre des feuilles et des fruits dans les branches basses (effet) – nettement plus petit que son célèbre parent (cause)
Capacité à atteindre les feuilles hautes (effet) – long cou et se tenir debout sur ses pattes (cause)

### Séance n° 4 – Suggestions pour la génération de questions

- Pourquoi l'okapi est reconnaissable?
- Pourquoi l'okapi est peu connu?
- Pourquoi le gerenuk est avantage par rapport aux autres herbivores?

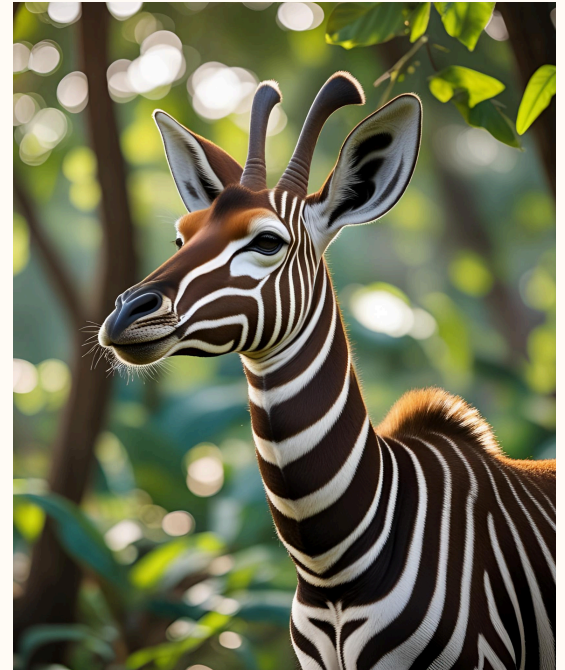
# DES MÉLANGES IMPROBABLES

Certains animaux sont parfois peu connus des scientifiques et abordent des combinaisons uniques de traits physiques et comportementaux.

## L'OKAPI

1 L'okapi est un mammifère de la famille des girafidés et est  
2 originaire du Congo. Sa silhouette le rend reconnaissable et  
3 intrigant. Celle-ci évoque un mélange insolite entre une  
4 girafe et un zèbre.

5 Ce mammifère est en mesure d'atteindre des feuilles et des  
6 fruits dans les branches basses de la forêt dense, où il se  
7 rassasie principalement. Son cou est épais, rappelant celui  
8 de la girafe, bien que l'okapi soit nettement plus petit que  
9 son célèbre parent. Contrairement à celui-ci, l'okapi vit au  
10 sol et est un animal très discret et peu connu.



## LE GÉRÉNUK



11 Le gérénuK, également connu sous le nom de gazelle-  
12 girafe, est une espèce de gazelle qui se distingue par  
13 son apparence singulière. Sa particularité est son  
14 ahurissante capacité à atteindre les feuilles les plus  
15 hautes des arbres. Il peut se hisser vers le haut pour  
16 se nourrir de feuilles et de bourgeons inaccessibles aux  
17 autres herbivores. Ceci est possible grâce à son cou  
18 long et gracieux, qui peut mesurer jusqu'à 60  
19 centimètres. De plus, les gérénuks peuvent se tenir  
20 debout sur leurs pattes arrière pour atteindre les  
21 feuilles en hauteur, une compétence qui leur confère un  
22 avantage concurrentiel pour leur survie.

## 2.6.5 Intervention semaine 5 : Lucas sous la tempête

### Séance n° 1 – Les inférences lexicales : stratégie d'utilisation des congénères

Mots ciblés
Électricité (ligne 2), minutes (2), complètement (2), calme (3), priorité (4), solidifier (5), installé (6), observer (6), illuminer (7), beauté (7), admiration (8), force (8), planète (8), intense (9), réalise (9), erreur (10), découragement (10), soudainement (11), cesse (11), finalement (12)
Faux amis : issues (ligne 4), conserver (4), hâte (11)

### Séance n° 2 – Les inférences anaphoriques : pronom démonstratif et possessif

Mots de substitution
Il (ligne 2), celui-ci (3), ils (7), il (9), il (11), qu'elle (11), il (11), leur (12), la sienne (13)

### Séance n° 3 – Les inférences causales : antéchronologique

Dans ce récit, faire une ligne du temps permet de bien comprendre l'ordre des événements et les liens de cause-effet.

Liens de cause-effet dans le texte
Lucas cherchait des bougies et sa lampe de poche (effet) – il n'avait plus d'électricité (cause)
Lucas est en admiration devant la force de notre planète (effet) – les éclairs illuminaient le ciel (cause)
Il avait soudainement hâte que la pluie cesse (effet) – les sièges seraient mouillés (cause)

### Séance n° 4 – Suggestions pour la génération de questions

- Pourquoi Lucas cherchait-il des bougies et sa lampe de poche?
- Pourquoi les sièges de la voiture de Lucas sont mouillés?
- Pourquoi, à la toute fin, Lucas trouve que sa voiture est dans un bon état?

# Lucas sous la tempête

- 1 Un soir de violente tempête, Lucas cherche des bougies et sa lampe de poche. Il
- 2 n'a plus d'électricité depuis quelques minutes. La maison devient complètement
- 3 noire et sans aucun bruit. Lucas tente de rester calme. Celui-ci se dit que la
- 4 priorité est de conserver toutes les issues fermées et, au besoin, de solidifier
- 5 les portes et les fenêtres.



- 6 Une fois bien installé, Lucas s'approche de la fenêtre pour observer les éclairs.
- 7 Ils illuminent le ciel comme des toiles d'araignées. C'est de toute beauté! Lucas
- 8 est en admiration devant la force de notre planète. La pluie tombe à toute
- 9 vitesse et provoque un bruit intense. En regardant sa voiture, il réalise son
- 10 erreur et se dit avec découragement que les sièges seront mouillés pendant
- 11 plusieurs jours... Il a soudainement hâte qu'elle cesse. Il se console en regardant
- 12 la voiture des voisins : la leur a un arbre qui écrase le pare-brise. Finalement, la
- 13 sienne est dans un bon état !

## 2.6.6 Intervention semaine 6 : Quand la faim rend les animaux malins

### Séance n° 1 – Les inférences lexicales : stratégie d'utilisation des congénères

Mots ciblés
Colonie (ligne 1), implantée (2) biologiste (2), spécialistes (4), patates (4), femelle (7), recette (7), rincer (7), brillante (8), guenon (9), adoré (9), assaisonnées (10), membres (11), groupe (11), use (13), créativité (13), burgers (14), griller (14), chef (15), centre de recherche (16), primatologue (16), bonobo (17)
Faux amis : sensibles (5)

### Séance n° 2 – Les inférences anaphoriques : synonymes

Mots de substitution
<b>Macaques japonais</b> (ligne 1) : les singes (2), ils (4), ces grimpeurs (5), d'autres membres du groupe (11)
<b>Biologistes</b> (ligne 2) : ils (2), les spécialistes (4)
<b>Une femelle</b> (ligne 7) : celle-ci (8), la guenon (9)
<b>Kanzi</b> (ligne 13) : le primate (13), il (14), bonobo (17), ce mammifère (17)

### Séance n° 3 – Les inférences causales : antéchronologique

Liens de cause-effet dans le texte
Ils nettoyaient les patates en les frottant (effet) – ces grimpeurs détestent avoir des grains de sable entre les dents (cause)
Une femelle invite une recette (effet) – rincer les patates dans l'eau salée (cause)
Le primate fait cuire des burgers et des omelettes (effet) – primatologue a enseigné au bonobo comment allumer un feu (cause)

### Séance n° 4 – Suggestions pour la génération de questions

- Pourquoi dit-on que Kanzi est heureux?

# QUAND LA FAIM REND LES ANIMAUX

## MALINS

### LA DENT SALÉE DES MACAQUES DE KOSHIMA



L'île de Koshima abrite une colonie de macaques japonais 1  
implantée par des biologistes. Ils nourrissent les singes en leur 2  
jetant des morceaux de patates douces sur le sable. Les 3  
spécialistes remarquaient qu'ils nettoyaient les patates en les 4  
frottant avec leurs pattes! Ces grimpeurs sont sensibles. Ils 5  
détestent avoir des grains de sable entre les dents. 6

7 Un jour, une femelle a inventé une « recette » de  
8 patates sucrées-salées. Celle-ci a eu la brillante idée de  
9 rincer les patates dans la mer. La guenon semble avoir  
10 adoré les patates assaisonnées de sel. Bientôt, d'autres  
11 membres du groupe se sont mis à tremper les patates  
12 dans l'eau salée avant d'en croquer une bouchée.



### KANZI, LE SINGE QUI CUISINE SUR UN FEU DE BOIS

13 Depuis 2011, le singe Kanzi use de créativité pour faire des recettes! Le primate se  
14 plait à cuire des burgers et des omelettes à la poêle et à faire griller des guimauves! Il  
15 ne lui manque que la toque de chef! À part l'humain, aucun animal n'est capable de faire  
16 du feu. Cependant, en 2011, dans un centre de recherche, une primatologue a enseigné  
17 au bonobo comment allumer un feu avec un briquet ou des allumettes. Ce mammifère en  
18 est très heureux.

## 2.6.7 Intervention semaine 7 : Les animaux en profondeur

### Séance n° 1 – Les inférences lexicales : toutes les stratégies

Mots ciblés
Singulier (ligne 1), distingue (1), dépourvu de capacité de vol (12-3), sûr (6), heures nocturnes (7), élaboration (9), sophistiqué (10), motifs saisissants (11), demeure (12), dépeignant (12), consort potentiel (14)

### Séance n° 2 – Les inférences anaphoriques : termes génériques/spécifiques

Mots de substitution
<b>Kakapo</b> (ligne 1) : un oiseau singulier (1), perroquet (2), il (3)
<b>Terriers souterrains</b> (ligne 5) : ces cachettes (5), celles-ci (6)
<b>Crabe violoniste</b> (ligne 9) : ces petits crustacés (10), ils (10)

### Séance n° 3 – Les inférences causales : chronologique et antéchronologique

Liens de cause-effet dans le texte
Dépourvu de capacité de vol (cause) – creuser des terriers souterrains (effet)
Terriers souterrains (cause) – heures nocturnes sans ennui (effet)
Faire des sculptures (effet) – séduire consort potentiel (cause)

### Séance n° 4 – Suggestions pour la génération de questions

- Pourquoi le kakapo creuse-t-il des terriers?
- Pourquoi dit-on que le kakapo est un oiseau singulier?
- Pourquoi les crabes décorent-ils l'entrée de leurs terriers avec des coquilles et des cailloux?

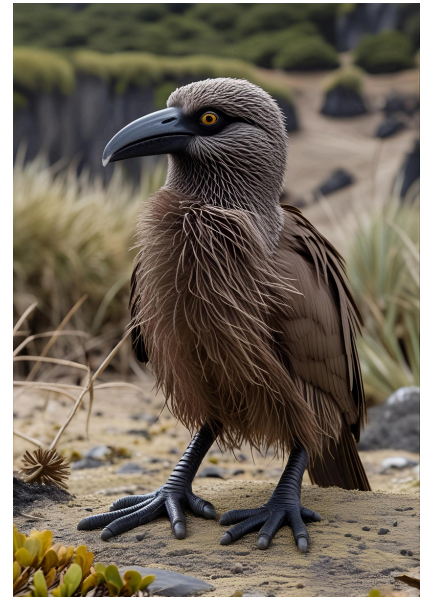
# LES ANIMAUX

## en profondeur

Plusieurs animaux et insectes s'abritent ou vivent sous terre. Dans leurs terriers ou leurs tunnels, ils se réfugient, dorment, entreposent de la nourriture et élèvent leurs petits.

### Le kakapo

1 Le kakapo, un oiseau singulier, se distingue comme  
2 étant le seul perroquet au monde dépourvu de  
3 capacités de vol. Cependant, il a développé une  
4 méthode étonnante pour assurer sa survie : creuser  
5 des terriers souterrains! Ces cachettes lui procurent  
6 un abri sûr face à ses prédateurs. De plus, celles-ci lui  
7 permettent de passer ses heures nocturnes sans  
8 ennuis.



### Le crabe violoniste

9 Le crabe violoniste démontre un talent dans l'élaboration des sculptures étonnantes dans le  
10 sable. Ces petits crustacés creusent des terriers sophistiqués sur les plages. Puis, ils  
11 utilisent des coquilles, des cailloux et d'autres matériaux pour créer des motifs saisissants à  
12 l'entrée de leur demeure. Ces sculptures, parfois dépeignant des motifs en spirale ou  
13 géométriques, captivent le regard et se révèlent être une stratégie impressionnante pour  
14 séduire un consort potentiel, faisant du spectacle une source de fascination pour les  
15 observateurs avertis.



## 2.6.8 Intervention semaine 8 : Une enquête au potager

### Séance n° 1 – Les inférences lexicales : toutes les stratégies

Mots ciblés
Enfile (ligne 2), s'affaire (2), cultive (3), l'horticultrice (4), cabossé (5), accroupie (6), l'air préoccupée (7), grignotant (11), trottine (12), dissimulé (16), plisse (16)

### Séance n° 2 – Les inférences anaphoriques : tous les types de référents

Mots de substitution
<b>La tante de Léo</b> (ligne 1) : elle (1), la dame (2), celle-ci (3), elle (3), l'horticultrice (4), elle (5), tante Émilie (8), J'ai (9), je (9), je (10), la jardinière (13), je (14), tante Émilie (18), tu (18)
<b>Léo</b> (ligne 6) : il (6), le garçon (8), Léo (11), celui-ci (11), il (13), le garçon (15), le jeune homme (16), il (16)
<b>Arrosoir</b> (ligne 9) : il (10)
<b>La chienne Bella</b> (ligne 11) : Bella (13), elle (14), l'animal (15)

### Séance n° 3 – Les inférences causales : chronologique et antéchronologique

Dans ce récit, faire une ligne du temps permet de bien comprendre l'ordre des événements et les liens de cause-effet.

Liens de cause-effet dans le texte
L'arrosoir a disparu (cause) – la tante a l'air préoccupée (effet)
L'arrosoir a disparu/elle a l'air préoccupée (cause) – Léo l'interroge (effet)
Léo voit Bella trottiner avec un gant dans la gueule (cause) – il réfléchit et fait un lien avec la disparition (effet)

### Séance n° 4 – Suggestions pour la génération de questions

- Qu'a trouvé Léo, à la fin de l'histoire?
- Qu'était-il arrivé avec l'arrosoir?



## UNE ENQUÊTE AU POTAGER

1 La tante de Léo adore jardiner. Chaque matin, elle suit sa routine de jardinage avec  
2 soin. La dame enfle son chapeau de paille, met ses gants et s'affaire dans la cour.  
3 Celle-ci cultive des framboisiers, des fines herbes et elle prend grand soin de sa  
4 fraiseraie derrière la cabane à outils. L'horticultrice utilise toujours le même arrosoir  
5 rouge, un peu cabossé, qu'elle garde près du bac à compost.

6 Un dimanche matin, Léo vient passer la journée chez sa tante. Il la trouve accroupie  
7 près du potager, l'air préoccupée.

8 « Tout va bien, tante Émilie ? » interroge le garçon.

9 « J'ai perdu mon arrosoir... Je l'ai utilisé hier soir pour arroser les plants de fraises,  
10 puis je l'ai posé, comme toujours, à côté du compost. Mais, ce matin, il n'y est plus. »

11 Léo réfléchit, tout en grignotant quelques fraises. Celui-ci remarque que la chienne  
12 Bella trotte joyeusement autour du jardin, un vieux gant rouge dans la gueule.

13 « Est-ce que Bella était dehors, hier soir ? » demande-t-il à la jardinière.

14 « Oui, elle a passé un bon moment dans le jardin pendant que je travaillais. »

15 Intrigué, le garçon suit l'animal, qui s'éloigne vers les arbustes. En s'approchant, le  
16 jeune homme aperçoit quelque chose de rouge, dissimulé sous une branche. Il plisse les  
17 yeux et sourit.

18 « Tante Émilie ! Tu devrais venir voir... »

## 2.7 Tableaux d'ancrage

Les trois tableaux d'ancrage présentés ci-dessous seront construits avec les élèves durant l'intervention, autant en classe qu'en sous-groupe dans le bureau de l'orthopédagogue. C'est l'orthopédagogue qui le construira devant les élèves et au fil de ses modélisations.

Idéalement, chaque tableau d'ancrage est sur un *post-it* géant adhésif. L'enseignant(e) le conservera en classe en tout temps, mais, puisque le tableau est adhésif, il pourra le placer où bon lui semble entre les séances.

Dans les deux premiers tableaux, les stratégies sont à ajouter au fur et à mesure de l'intervention et de la présentation (voir la planification sur huit semaines).

Dans le troisième tableau sur les liens de cause-effet :

- La partie du haut représente l'ordre chronologique. Il est pertinent de la présenter lors de l'enseignement de la stratégie, donc à partir de la semaine 1;
- La partie du bas représente l'ordre antéchronologique. Il est pertinent de la présenter lors de l'enseignement de la stratégie, donc à partir de la semaine 4.

### Objectifs du tableau d'ancrage :

- Offrir du support visuel aux élèves pour consolider les stratégies enseignées;
- Favoriser le transfert entre l'orthopédagogue et l'enseignant(e);
- Favoriser le transfert des habiletés entre de courts textes et de longs textes.

Lien du modèle sur l'application Canva :



Dans le modèle Canva, on remarque que les tableaux sont évolutifs selon la stratégie enseignée pendant la semaine.

# Les mots inconnus

1.

Je souligne le mot inconnu.

2.

Je relis la phrase.

3.

Je cherche des indices.



Dans le mot

prudemment

boisé

Dans la phrase et celles autour

\*Avec la classe du mot

En faisant des liens avec d'autres langues

\*même sens

\*écriture proche

électricité-electricity

4.

Je relis la phrase avec mon hypothèse pour voir si ça a du sens.



→ Je continue



→ Je recommence

# Les mots de substitution

1.

Je trouve le mot de substitution.



Pronom personnel :  
Je, tu, il, elle  
nous, vous, ils, elles

\*Exception avec il\*  
(il fait chaud, il était une fois)

Pronom démonstratif  
celui/celui-ci (m.s)  
celle/celle-ci (f.s)  
ceux/ceux-ci (m.p)  
celles/celles-ci (f.p)

Pronom possessif

mien/mienne  
tien/tienne  
sien/sienne  
nôtre-vôtre-leur

Synonyme :

singe-primat-grimpeur

Termes

spécifique-générique

Animal-perroquet

2.

Je cherche le mot  
qu' il remplace.

\*Sens et contexte\*



De qui on parle ?  
De quoi on parle ?  
masculin, féminin  
singulier, pluriel ?

3.

Je relis la phrase  
avec mon hypothèse  
pour voir si ça a du  
sens.



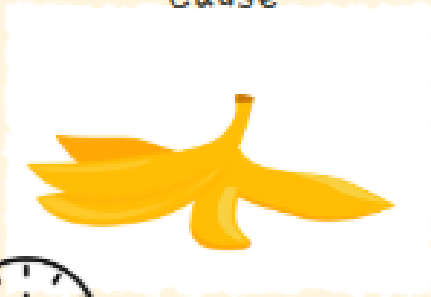
→ Je continue



→ Je recommence

# Les liens de cause-effet

Cause



Effet



Donc  
Alors  
En conséquence  
Enfin

Effet



Cause



À cause de  
En raison de  
Grâce  
Parce que  
Puisque



## 2.8 Tests de pistage et leur corrigé

Dans le cadre de notre recherche, huit tests de pistage ont été utilisés, soit un toutes les deux semaines, pour une période de 16 semaines, puisque deux groupes recevaient l'intervention un à la suite de l'autre.

Dans cette section, nous présentons huit tests de pistage, dont quatre courts textes narratifs et quatre courts textes informatifs. Il n'y a pas nécessairement de textes plus simples que d'autres; l'ordre de passation est donc au choix de l'intervenant(e).

De plus, il est au choix de l'intervenant(e) de déterminer à quel moment effectuer des mesures de pistage ou même si ceux-ci sont nécessaires. Le pistage lui permet de se réajuster lors d'une intervention et de vérifier le progrès des élèves.

### Structure du questionnaire :

- Les questions n<sup>os</sup> 1 et 2 ciblent les inférences causales;
- Les questions n<sup>os</sup> 3 et 4 ciblent les inférences lexicales;
- Les questions n<sup>os</sup> 5 et 6 ciblent les inférences anaphoriques.

### Consignes de passation utilisées dans le cadre de notre recherche :

- Le questionnaire se fait seul et en silence;
- Il faut répondre à toutes les questions;
- Maximum de 10 minutes pour répondre aux questions;
- Pas le droit de poser de questions à l'enseignant(e);
- Pas le droit au dictionnaire.

## Arnaud à l'école

Arnaud n'a pas beaucoup d'amis et reste toujours seul à la récréation. Celui-ci **flâne** dans la cour en regardant les écureuils. Mathieu, qui est dans la même classe que lui, trouve qu'**il** a pourtant l'air bien gentil et décide d'aller jouer avec lui, même si les autres garçons de sa classe le **méprisent**. **Ceux-ci** aiment uniquement parler de soccer. Au retour de la récréation, leur enseignante, qui admire les gens courageux qui ne se laissent pas intimider, le félicite pour avoir affronté les moqueries des autres et lui fait un clin d'œil.

1. Pourquoi l'enseignante de Mathieu l'a-t-elle félicité?

---

2. Pourquoi Arnaud flâne dans la cour?

---

3. Que veut dire le mot « **méprisent** »? (Écris un synonyme ou une très courte définition.)

---

4. Que veut dire le mot « **flâne** »? (Écris un synonyme ou une très courte définition.)

---

5. Le pronom « **il** » parle de qui ou de quoi?

---

6. Le pronom « **Ceux-ci** » parle de qui ou de quoi?

---

Source : Lavigne, J. (2008) Les mécanisme d'inférence en lecture chez les élèves de sixième année du primaire (Thèse de doctorat).  
Université Laval Québec. p.292.

## Corrigé du test de pistage n° 1

Arnaud à l'école

### 1. Pourquoi l'enseignante de Mathieu l'a-t-elle félicité?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"> <li>Parce qu'il a affronté les moqueries des autres</li> <li>Parce qu'il ne s'est pas laissé intimider</li> <li>Car il a joué avec Arnaud</li> </ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"> <li>Parce qu'il a joué avec tous les autres garçons</li> <li>Parce qu'il a ignoré Arnaud comme les autres</li> <li>Parce qu'elle lui fait un clin d'œil</li> </ul>

### 2. Pourquoi Arnaud flâne dans la cour?

Réponse acceptée	Parce qu'il n'a pas d'amis avec qui jouer
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"> <li>Parce qu'il aime être seul</li> <li>Parce qu'il aime regarder les écureuils</li> </ul>

### 3. Que veut dire le mot « méprisent »? (Écris un synonyme ou une très courte définition.)

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"> <li>Regarder avec mépris ou traiter avec dédain</li> <li>Se moquer</li> <li>Critiquer</li> <li>Parler en mal</li> <li>Juger</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ils pensent qu'ils sont meilleurs qu'Arnaud</li> <li>Ils pensent qu'il est bizarre</li> <li>Intimider</li> <li>Ignorer</li> <li>Être méchant</li> </ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"> <li>Être impressionné par quelqu'un</li> <li>Apprécier quelqu'un</li> </ul>	

### 4. Que veut dire le mot « flâne »? (Écris un synonyme ou une très courte définition.)

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se promener sans but précis</li> <li>Marcher, se promener</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ne rien faire</li> <li>Passer le temps</li> </ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"> <li>Chercher quelqu'un</li> <li>Parler</li> </ul>	

### 5. Le pronom « il » parle de qui ou de quoi?

Réponse acceptée	Arnaud
------------------	--------

### 6. Le pronom « Ceux-ci » parle de qui ou de quoi?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les autres garçons de la classe</li> <li>Les personnes qui jouent au soccer</li> <li>Les garçons</li> </ul>
--------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Sommes-nous seuls dans l'Univers?

Chercher de la vie extraterrestre, c'est comme chercher une aiguille dans une botte de foin **galactique**, sans même savoir à quoi elle ressemble, ni même s'il y en a.

### À la recherche d'une autre Terre

Les seules traces de vie que les scientifiques savent détecter sont celles que l'on retrouve sur la Terre. Par exemple : l'eau est absolument nécessaire pour que les réactions chimiques de la vie se produisent. Les astronomes cherchent donc des planètes ni trop près ni trop loin de leur soleil. Elles contiendraient alors de l'eau liquide, et non pas évaporée ou gelée. Ils n'ont toujours pas trouvé de vie extraterrestre, mais ils continuent de **prospector**.

1. Pourquoi dit-on qu'on ne sait pas à quoi ressemble la vie extraterrestre?

---

2. Pourquoi cherche-t-on des planètes ni trop près ni trop loin de leur soleil?

---

3. Que veut dire le mot « **galactique** »? (Écris un synonyme ou une courte définition.)

---

4. Que veut dire le mot « **prospector** »? (Écris un synonyme ou une courte définition.)

---

5. Qui n'a toujours pas trouvé de vie extraterrestre?

---

6. Qu'est-ce qui contiendrait de l'eau liquide?

---

Source : Lamolet, B. (2016, septembre). Sommes-nous seuls dans l'Univers? *Les Débrouillards*, p. 15.

## Corrigé du test de pistage n° 2

Sommes-nous seuls dans l'Univers?

1. Pourquoi dit-on qu'on ne sait pas à quoi ressemble la vie extraterrestre?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parce que personne n'a jamais observé d'extraterrestres</li> <li>• Car les seules traces de vie que les scientifiques savent sont celles que l'on retrouve sur la Terre</li> </ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parce qu'on ne sait pas comment les extraterrestres vivent</li> <li>• Parce qu'on ne sait pas à quoi elle ressemble, ni même s'il y en a</li> <li>• C'est comme chercher une aiguille dans une botte de foin</li> </ul>

2. Pourquoi cherche-t-on des planètes ni trop près ni trop loin de leur soleil?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Car cela pourrait favoriser la présence d'eau liquide, une condition nécessaire pour les réactions chimiques de la vie</li> <li>• Parce que ces planètes pourraient avoir des conditions similaires à celles de la Terre, avec une température qui permettrait à l'eau d'exister sous forme liquide</li> <li>• Car si c'est trop proche du Soleil, c'est vraiment chaud; si c'est trop loin, c'est très froid</li> </ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Car les planètes contiendraient alors de l'eau liquide, et non pas évaporée</li> <li>• Parce qu'il y a les réactions chimiques de la Terre</li> </ul>

3. Que veut dire le mot « galactique »? (Écris un synonyme ou une courte définition.)

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Galaxie</li> <li>• Immense</li> <li>• Espace</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Énorme</li> <li>• Univers</li> </ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Froid</li> <li>• Glacial</li> </ul>	

4. Que veut dire le mot « prospector »? (Écris un synonyme ou une courte définition.)

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rechercher</li> <li>• Explorer</li> <li>• En quête de quelque chose</li> <li>• Regarder</li> <li>• Examiner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chercher attentivement</li> <li>• Inspecter</li> <li>• Fouiller</li> <li>• Être à la chasse</li> <li>• Suspecter</li> </ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils continuent de croire qu'il y a de la vie extraterrestre</li> <li>• Ne pas abandonner, prédire sans savoir</li> </ul>	

5. Qui n'a toujours pas trouvé de vie extraterrestre?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les astronomes n'ont toujours pas trouvé de vie extraterrestre</li> <li>• Les scientifiques</li> </ul>
--------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

6. Qu'est-ce qui contiendrait de l'eau liquide?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les planètes ni trop près ni trop loin de leur soleil</li> <li>• Une planète</li> </ul>
--------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Les secrets de Jeanne

Mathilde est une jeune fille très **fouineuse** qui admire beaucoup sa grande sœur Jeanne. Sa sœur est cachotière et note toujours ses secrets dans son journal intime. Un soir, pendant que Jeanne est chez une amie pour regarder un film, Mathilde est poussée par un élan de curiosité. Elle se **faufile** dans sa chambre, dérobe le carnet et force le cadenas du journal intime de sa sœur avec un tournevis. Elle lit le contenu, jusqu'à ce que **celle-ci** la surprenne. Lorsque la mère, détendue dans son bain moussant, est mise au courant, elle est sous le choc et demande à Mathilde d'aller réfléchir dans sa chambre.

1. Pourquoi la mère de Mathilde l'a-t-elle chicanée?

---

2. Pourquoi dit-on que Jeanne est cachotière?

---

3. Que veut dire le mot « **fouineuse** »? (Écris un synonyme ou une courte définition.)

---

4. Que veut dire le mot « **faufile** »? (Écris un synonyme ou une courte définition.)

---

5. Le pronom « **celle-ci** » parle de qui ou de quoi?

---

6. Dans le texte, qui est sous le choc?

---

Source : Lavigne, J. (2008) Les mécanisme d'inférence en lecture chez les élèves de sixième année du primaire (Thèse de doctorat). Université Laval Québec. p.290.

## Corrigé du test de pistage n° 3

Les secrets de Jeanne

1. Pourquoi la mère de Mathilde l'a-t-elle chicanée?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"><li>Car elle a lu le journal intime de sa sœur sans permission</li><li>Car Mathilde a volé le journal intime</li></ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"><li>Car Mathilde fouinait dans la chambre de Jeanne</li><li>Car elle est entrée dans la chambre pour fouiller</li></ul>

2. Pourquoi dit-on que Jeanne est cachotière?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"><li>Car elle ne révèle pas ses secrets à sa sœur</li><li>Car elle écrit tous ses secrets dans un journal</li><li>Car elle a beaucoup de secrets</li><li>Parce qu'elle cache son journal intime/ses notes</li></ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"><li>Car elle ne veut pas que Mathilde trouve son secret</li><li>Car elle cache des choses</li></ul>

3. Que veut dire le mot « fouineuse »? (Écris un synonyme ou une courte définition.)

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"><li>Quelqu'un de curieux, qui cherche à découvrir des informations</li><li>Quelqu'un qui aime tout savoir</li><li>Aimer fouiller dans les choses des autres</li><li>Qui cherche</li></ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"><li>Prendre les choses des autres</li><li>Aimer se mêler des choses des autres</li></ul>

4. Que veut dire le mot « faufiler »? (Écris un synonyme ou une courte définition.)

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"><li>Se glisser discrètement</li><li>Se faufiler</li><li>Se camoufler</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Se cacher</li><li>Entrer subtilement</li><li>Entrer en se cachant</li></ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"><li>Entrer</li><li>Courir</li><li>Précipiter</li><li>Se promener</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Entrer comme si c'était à elle</li><li>Regarder dans la chambre</li><li>Se diriger</li><li>Fouiller</li><li>Se rendre quelque part</li></ul>

5. Le pronom « celle-ci » parle de qui ou de quoi?

Réponse acceptée	Jeanne
------------------	--------

6. Dans le texte, qui est sous le choc?

Réponse acceptée	La mère
------------------	---------

## Les animaux fous des tablettes

Comme bien des humains, certains animaux adorent jouer sur une tablette électronique.

### Les maladies de l'ennui

Les animaux en captivité sont sujets à l'ennui. Ils n'ont pas à chercher leur nourriture, à explorer des endroits **inédits**, ni à échapper aux prédateurs. Par conséquent, plusieurs animaux développent des problèmes de santé. Certains se grattent jusqu'au sang. D'autres passent leur journée à **sillonner** leur cage ou cessent de manger.

Pour prévenir cela, les zoos fournissent à leurs **pensionnaires** des ballons, modules de jeux, instruments de musique ou, pourquoi pas, des tablettes électroniques. C'est ce qu'on appelle l'enrichissement du milieu. **Celui-ci** devient beaucoup plus riche et attrayant.

1. Selon le texte, qu'est-ce qui cause des problèmes de santé aux animaux en captivité?

---

2. Pourquoi les zoos offrent des ballons et des modules de jeux à leurs pensionnaires?

---

3. Que veut dire le mot « **sillonner** »? (Écris un synonyme ou une courte définition.)

---

4. Que veut dire le mot « **inédits** »? (Écris un synonyme ou une courte définition.)

---

5. Dans le texte, qui sont les pensionnaires?

---

6. Selon le texte, le pronom « **Celui-ci** » remplace qui ou quoi?

---

Source : Ouellet, M.-C. (2015, mai). Les animaux fous des tablettes. *Les Débrouillards*, p. 21.

## Corrigé du test de pistage n° 4

### Les animaux fous des tablettes

1. Selon le texte, qu'est-ce qui cause des problèmes de santé aux animaux en captivité?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ils n'ont rien à faire OU ils s'ennuient</li><li>• Ils sont à des places qui ne sont pas leur environnement naturel</li><li>• Ils n'ont pas à chercher leur nourriture, à explorer des endroits inédits, ni à échapper aux prédateurs (ou un des éléments de la phrase)</li><li>• Ils n'ont pas de liberté</li></ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Parce qu'ils ne sont pas en santé</li><li>• Parce qu'ils jouent avec des tablettes</li></ul>

2. Pourquoi les zoos offrent des ballons et des modules de jeux à leurs pensionnaires?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pour les occuper, pour qu'ils s'amuse, pour les rendre heureux</li><li>• Pour qu'ils ne s'ennuient plus</li><li>• Pour prévenir des problèmes de santé</li><li>• Pour faire comme si c'était la nature</li><li>• Pour qu'ils deviennent plus riches et attrayants</li><li>• Pour qu'ils soient en santé et en forme/fassent de l'exercice</li></ul>
Réponse refusée	Pour que le zoo soit plus beau

3. Que veut dire le mot « sillonner »? (Écris un synonyme ou une courte définition.)

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Parcourir</li><li>• Traverser</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Arpenter</li><li>• Bouger</li></ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Briser</li><li>• Détruire</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Frapper</li><li>• Rester dans leur cage</li></ul>

4. Que veut dire le mot « inédits »? (Écris un synonyme ou une courte définition.)

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Un endroit où il n'y a personne</li><li>• Secrets/originaux</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nouveaux/jamais vus</li><li>• Impressionnants</li><li>• Inexplorés</li></ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Naturels</li><li>• Endroits bizarres</li><li>• Pas dans un endroit sécuritaire</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Interdits</li><li>• Dangereux à explorer</li><li>• Fantastiques</li></ul>

5. Dans le texte, qui sont les pensionnaires?

Réponse acceptée	Les animaux du zoo
------------------	--------------------

6. Selon le texte, le pronom « Celui-ci » remplace qui ou quoi?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Le milieu</li><li>• Le zoo</li></ul>
--------------------	------------------------------------------------------------------------------

## Maude et les mathématiques

Maude, qui est en troisième année, est bien accablée. Elle est incapable de résoudre les problèmes de son devoir de mathématique et sa tutrice est en vacances. Sa grande sœur Léa, qui a déjà terminé ses devoirs, se fait un bol de popcorn en attendant avec impatience le nouvel épisode de sa série. Cependant, elle voit bien que sa sœur est à l'agonie. Elle décide d'aider Maude, plutôt que d'écouter la télévision comme elle l'avait planifié. Leur mère la félicite et lui donne un baiser sur le front. Maude est soulagée et elle sourit enfin!

1. Pourquoi la maman a-t-elle félicité sa fille?

---

2. Pourquoi Maude est-elle soulagée?

---

3. Que veut dire le mot « accablée »? (Écris un synonyme ou une courte définition.)

---

4. Que veulent dire les mots « à l'agonie »? (Écris un synonyme ou une courte définition.)

---

5. Le pronom « elle » parle de qui ou de quoi?

---

6. Dans le texte, qui est à l'agonie?

---

Source : Lavigne, J. (2008) Les mécanisme d'inférence en lecture chez les élèves de sixième année du primaire (Thèse de doctorat).  
Université Laval Québec. p.291.

## Corrigé du test de pistage n° 5

Maude et les mathématiques

1. Pourquoi la maman a-t-elle félicité sa fille?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Parce qu'elle a aidé sa sœur au lieu de regarder sa série</li><li>• Parce qu'elle a fait une bonne action</li></ul>
Réponse refusée	Car elle n'a pas regardé la télé

2. Pourquoi Maude est-elle soulagée?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Parce qu'elle a terminé son devoir de mathématique</li><li>• Car Léa l'aide</li><li>• Car maintenant elle sait comment résoudre ses devoirs</li></ul>
Réponse refusée	Car elle était incapable de résoudre son devoir

3. Que veut dire le mot « accablée »? (Écris un synonyme ou une courte définition.)

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Embêtée</li><li>• Triste</li><li>• Désespérée</li><li>• Dans le trouble</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Être dans le pétrin</li><li>• Stressée</li><li>• Avoir des problèmes</li><li>• Coincée/écrasée</li></ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fâchée</li><li>• Incapable</li><li>• Ne peut pas le faire</li><li>• Mal organisée</li><li>• Pas bonne</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Elle ne sait plus quoi faire</li><li>• Confuse</li><li>• Malchanceuse</li><li>• Être fatiguée de ses devoirs</li><li>• A de la difficulté</li></ul>

4. Que veulent dire les mots « à l'agonie »? (Écris un synonyme ou une courte définition.)

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"><li>• En panique</li><li>• En détresse</li><li>• En souffrance</li><li>• En peine</li><li>• Stressée</li><li>• De gros problèmes</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dans une situation difficile</li><li>• Inquiète</li><li>• Dans le pétrin</li><li>• Sans espoir</li><li>• Pas bien</li><li>• A de la difficulté</li></ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Elle ne sait pas quoi faire</li><li>• Impatience</li><li>• Être nerveuse</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Occupée</li><li>• Incapable</li><li>• Besoin d'aide</li></ul>

5. Le pronom « elle » parle de qui ou de quoi?

Réponse acceptée	Sa grande sœur Léa
------------------	--------------------

6. Dans le texte, qui est à l'agonie?

Réponse acceptée	Maude
------------------	-------

## Creuser sa maison à l'aide de champignons

Le pic à face blanche est un oiseau original : plutôt que de creuser son nid dans un tronc d'arbre mort, il choisit des arbres vivants. Difficile de donner des coups de bec dans du bois aussi coriace. Creuser un nid peut lui prendre entre 1 et 10 ans! Pour se faciliter la tâche, celui-ci compte sur l'aide de champignons microscopiques présents sur ses plumes, ses pattes et son bec! Cette relation bénéficie à tous : les champignons prédigèrent et ramollissent le bois et, en échange, les pics aident les champignons à se propager un peu partout dans la forêt. Une fois creusées, les cavités profitent à d'autres animaux : oiseaux chanteurs, écureuils volants, insectes, serpents et amphibiens.

1. Pourquoi creuser un nid pourrait-il prendre jusqu'à 10 ans pour un pic?

---

2. En quoi les champignons facilitent-ils la tâche des pics?

---

3. Que veut dire « propager »? (Écris un synonyme ou une courte définition.)

---

4. Que veut dire le mot « coriace »? (Écris un synonyme ou une courte définition.)

---

5. Le pronom « il » parle de qui ou de quoi?

---

6. Le pronom « celui-ci » parle de qui ou de quoi?

---

Source : Abrard, C. et Derome, R. (2016, septembre). Creuser sa maison à l'aide de champignons. *Les Débrouillards*, p. 4.

## Corrigé du test de pistage n° 6

### Creuser sa maison à l'aide de champignons

1. Pourquoi creuser un nid pourrait-il prendre jusqu'à 10 ans pour un pic?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Parce que le bois est très coriace/dur/fort</li><li>• Parce que l'arbre est vivant et le pic n'est pas très fort</li><li>• Car il a besoin de choisir un arbre vivant</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Parce qu'il préfère prendre un arbre vivant qui va prendre plus de temps</li><li>• Parce que c'est un oiseau petit, c'est dur de donner des coups de bec dans du bois</li></ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Car c'est difficile de donner un coup de bec</li><li>• Parce que ses coups sont coriaces</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Car il a juste un bec pour creuser</li><li>• Car il peut seulement utiliser son bec</li></ul>

2. En quoi les champignons facilitent-ils la tâche des pics?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ils prédigèrent et ramollissent le bois</li><li>• Ils font que le bois est plus mou</li></ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reprendre intégralement cette phrase : Les champignons prédigèrent et ramollissent le bois et, en échange, les pics aident les champignons à se propager un peu partout dans la forêt.</li><li>• En creusant dans les arbres</li><li>• Ça aide à faire un nid</li></ul>

3. Que veut dire « propager »? (Écris un synonyme ou une courte définition.)

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se répandre</li><li>• Se disperser</li><li>• Distribuer</li><li>• Prendre de la place</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Promener</li><li>• Aller à un autre endroit</li><li>• Explorer</li><li>• Autour de la forêt</li></ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Être protégé</li><li>• Aider</li></ul>	

4. Que veut dire le mot « coriace »? (Écris un synonyme ou une courte définition.)

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Difficile à percer</li><li>• Résistant</li><li>• Rigide</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Solide</li><li>• Difficile</li><li>• Dur</li></ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Bon, en vie</li><li>• Vieux</li></ul>	

5. Le pronom « il » parle de qui ou de quoi?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pic à face blanche</li><li>• L'oiseau</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'oiseau original</li></ul>
--------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------

6. Le pronom « celui-ci » parle de qui ou de quoi?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pic à face blanche</li><li>• L'oiseau</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'oiseau original</li></ul>
--------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------

## Hockey sur table

Pierre-Luc, un jeune garçon vaillant, descend dans la salle de jeu et constate qu'elle est en désordre. Celui-ci est découragé et la scrute sans bouger pendant plusieurs minutes. Il décide alors de ranger cette pièce, même s'il faut utiliser le bruyant aspirateur, afin de pouvoir y jouer à son aise et de façon sécuritaire. Pierre-Luc décide de mettre ses écouteurs et d'écouter de la musique. Lorsque son père arrive, il entend du bruit au sous-sol et est intrigué. En rentrant dans la salle de jeu, il félicite son fils et lui propose de jouer une partie de hockey sur table.

1. Pourquoi le père de Pierre-Luc l'a-t-il félicité?

---

2. Pourquoi Pierre-Luc décide-t-il d'écouter de la musique?

---

3. Que veut dire le mot « vaillant »? (Écris un synonyme ou une courte définition.)

---

4. Que veut dire le mot « scrute »? (Écris un synonyme ou une courte définition.)

---

5. Les mots « cette pièce » parlent de qui ou de quoi?

---

6. Le pronom « Celui-ci » parle de qui ou de quoi?

---

Source : Lavigne, J. (2008) Les mécanisme d'inférence en lecture chez les élèves de sixième année du primaire (Thèse de doctorat).  
Université Laval Québec. p.288.

## Corrigé du test de pistage n° 7

### Hockey sur table

1. Pourquoi le père de Pierre-Luc l'a-t-il félicité?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Parce qu'il est fier que son fils ait rangé la salle de jeu</li><li>• Car il a fait le ménage (lavé) la salle de jeu</li><li>• Car il a rangé cette pièce</li></ul>
Réponse refusée	Car la salle de jeu était en désordre

2. Pourquoi Pierre-Luc décide-t-il d'écouter de la musique?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Parce que l'aspirateur est bruyant</li><li>• Pour cacher le bruit de l'aspirateur</li><li>• Pour passer du temps pendant qu'il range les jouets/fait le ménage</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pour l'encourager à continuer</li><li>• Ça le motive</li><li>• Car il utilise le bruyant aspirateur</li></ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Parce que ça aide pour qu'il ne soit pas distrait</li><li>• Pour se concentrer plus</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pour l'aider à ranger la pièce</li><li>• Pour se calmer</li><li>• Car il attend son père</li></ul>

3. Que veut dire le mot « vaillant »?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Qui est travaillant</li><li>• Courageux</li><li>• Déterminé</li><li>• Autonome</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Brave</li><li>• Gentil</li><li>• Aidant</li><li>• Énergique</li></ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observe</li><li>• Innocent</li><li>• Organisant</li><li>• Vigilant</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Attentif</li><li>• Intelligent</li><li>• Généreux</li><li>• Qui aime jouer</li></ul>

4. Que veut dire le mot « scrute »?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Regarder</li><li>• Examiner/observer attentivement</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Analyser</li><li>• Chercher</li></ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Trouver</li><li>• Rester</li></ul>	

5. Les mots « cette pièce » parlent de qui ou de quoi?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"><li>• La salle de jeu</li><li>• Le sous-sol</li></ul>
Réponse refusée	La table

6. Le pronom « Celui-ci » parle de qui ou de quoi?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pierre-Luc</li><li>• Le jeune garçon</li></ul>
--------------------	----------------------------------------------------------------------------------------

## Apprivoiser un animal sauvage : bonne ou mauvaise idée?

Les animaux sauvages sont imprévisibles. Ils peuvent devenir agressifs s'ils se sentent coincés. Dans l'Ouest canadien et américain, il arrive que des animaux blessent et même tuent des gens inconscients des dangers.

Mieux vaut aussi se méfier des petits animaux apparemment inoffensifs, comme les écureuils, les mouffettes et les rats laveurs. Ils peuvent mordre. Ceux-ci peuvent aussi transmettre des maladies. Les bernaches du Canada savent aussi se défendre des personnes téméraires. Ces oiseaux ont généralement tendance à fuir pour se protéger. Cependant, elles peuvent aussi donner des coups de bec et d'ailes.

1. Pourquoi des gens se font-ils parfois blesser ou tuer par des animaux?

---

2. Pourquoi les petits animaux sont aussi dangereux que les plus gros?

---

3. Que veut dire le mot « imprévisibles »? (Écris un synonyme ou une courte définition.)

---

4. Que veut dire le mot « téméraires »? (Écris un synonyme ou une courte définition.)

---

5. Le pronom « Ceux-ci » parle de qui ou de quoi?

---

6. Le pronom « elles » parle de qui ou de quoi?

---

## Corrigé du test de pistage n° 8

Apprivoiser un animal sauvage : bonne ou mauvaise idée?

1. Pourquoi des gens se font-ils parfois blesser ou tuer par des animaux?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parce qu'ils sont inconscients des dangers</li> <li>• Parce que les animaux sont imprévisibles</li> <li>• Parce que les animaux sauvages peuvent devenir agressifs s'ils se sentent coincés</li> <li>• Car ils approchent de leur territoire/ont peur aux animaux</li> <li>• Car ils croient qu'un animal ne peut pas les tuer</li> </ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parce que les animaux sont agressifs/dangereux</li> <li>• Parce que les animaux se sentent coincés/en danger</li> <li>• Parce qu'ils ne sont pas apprivoisés</li> <li>• Parce que des animaux sauvages mangent de la viande</li> <li>• Parce qu'ils agressent les animaux</li> </ul>

2. Pourquoi les petits animaux sont aussi dangereux que les plus gros?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parce qu'ils peuvent mordre et transmettre des maladies</li> <li>• Parce qu'ils transmettent des maladies</li> </ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Car ils ont plus souvent des maladies</li> <li>• Parce qu'ils ont aussi des griffes plus pointues et des dents pointues</li> </ul>

3. Que veut dire le mot « imprévisibles »? (Écris un synonyme ou une courte définition.)

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• On ne peut pas prévoir les réactions</li> <li>• Dangereux discrètement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imprédictibles</li> </ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agressifs</li> <li>• Ça veut dire qu'on ne peut pas toucher</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ce n'est pas visible</li> <li>• Dangereux</li> </ul>

4. Que veut dire le mot « téméraires »? (Écris un synonyme ou une courte définition.)

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prennent des risques sans se soucier des conséquences</li> <li>• Quelqu'un qui ne se soucie pas du danger</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audacieux</li> <li>• Qui n'arrêtent pas</li> <li>• Imprudents</li> </ul>
Réponses refusées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dangereux</li> <li>• Peureux</li> <li>• Stressés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Courageux</li> <li>• Méchants</li> </ul>

5. Le pronom « Ceux-ci » parle de qui ou de quoi?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des petits animaux (inoffensifs)</li> <li>• Les mouffettes et les ratons laveurs</li> </ul>
Réponse refusée	Les animaux

6. Le pronom « elles » parle de qui ou de quoi?

Réponses acceptées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les bernaches du Canada</li> <li>• Ces oiseaux</li> </ul>
--------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------

## Conclusion

En somme, ce guide offre aux orthopédagogues et aux enseignants un matériel structuré pour travailler les inférences lexicales, anaphoriques et causales de manière explicite et progressive. Bien que les résultats de recherche présentés doivent être interprétés avec prudence, les pistes proposées constituent un appui concret pour favoriser le développement de la compréhension en lecture et soutenir les élèves dans leurs apprentissages.

## Références

- Ahmed, Y., Francis, D., Barnes, M., Fletcher, J., Barth, A., et York, M. (2014). Using explanatory IRT (EIRM) models to better understand reader and text characteristics associated with inference-making. Document présenté à Modern Modeling Methods Conference, Storrs, CT.
- Armand, F. et Maraillet, E. (2013). *Éducation interculturelle et diversité linguistique*. ÉLODIL. <https://elodil.umontreal.ca/guides/education-interculturelle-et-diversite-linguistique>
- Barth, A. E., Barnes, M., Francis, D., Vaughn, S. et York, M. (2015). Inferential processing among adequate and struggling adolescent comprehenders and relations to reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28(5), 587-609. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9540-1>
- Barth, A. E. et Elleman, A. (2017). Evaluating the impact of a multistrategy inference intervention for middle-grade struggling readers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48(1), 31-41. [https://doi.org/10.1044/2016\\_LSHSS-16-0041](https://doi.org/10.1044/2016_LSHSS-16-0041)
- Bianco, M. (1996). *La compréhension en lecture au cycle trois : élaboration d'outils didactiques permettant d'intervenir sur le traitement des marques anaphoriques* [Rapport de recherche non publié]. Université Pierre Mendès-France.
- Bianco, M. et Coda, M. (2002). La compréhension en quelques points. Dans M. Bianco, M. Coda et D. Gourgue (dir.), *La compréhension* (p. 93-97). Éditions de la Cigale.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficace favorisant les apprentissages fondamentaux auprès d'élèves en difficulté au niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35. <https://r-libre.telug.ca/776/1/sbissonn-06-2010.pdf>
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Hatier/Didier.
- Britton, B. K. et Gülgöz, S. (1991). Using Kintsch's computational model to improve instructional text: Effects of repairing inference calls on recall and cognitive structures. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 329-345. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.83.3.329>
- Cain, K. et Oakhill, J. V. (1999). Inference making and its relation to comprehension failure. *Reading and Writing*, 11, 489-503. <https://doi.org/10.1023/A:1008084120205>
- Chatenoud, C., Turcotte, C. et Aldama, R. (2020). Effects of three combined reading instruction devices on the reading achievement of adolescents with mild intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 55(4), 409-423. <https://www.jstor.org/stable/27077933>
- Cloutier, É. et Côté, M. (2017, octobre). *La métacognition et le transfert des apprentissages en lecture : évaluation et interventions*. Communication présentée au 28<sup>e</sup> Congrès de l'Association des orthopédagogues du Québec, Laval (Québec).



- Kispal, A. (2008). *Effective teaching of inference skills for reading: Literature review*. Department for Children, Schools and Families, United Kingdom.  
<http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR031.pdf>
- Lavigne, J. (2008). *Les mécanismes d'inférence en lecture chez les élèves de sixième année du primaire* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Bibliothèque et Archives Canada. <https://dam-oclc.bac-lac.gc.ca/fra/3ff0b44e-b4bb-481e-ad58-00d3d61680d6>
- Lima, L. (2001). *L'interprétation des pronoms personnels objets au cycle trois de l'école primaire : conception et évaluations de séances didactiques* [Thèse de doctorat, Université Pierre Mendès-France]. <https://theses.hal.science/tel-00315798>
- McGee, A. et Johnson, H. (2003). The effect of inference training on skilled and less skilled comprehenders. *Educational Psychology*, 23(1), 49-59.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/01443410303220>
- McKoon, G. et Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99(3), 440-466.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.99.3.440>
- Oakhill, J. V. et Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91-121.  
<https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- Oakhill, J. V., Cain, K. et Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443-468. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/01690960344000008>
- Perfetti, C. et Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37. <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Potocki, A., Bouchafa, H., Magnan, A. et Ecalle, J. (2014). Évaluation de la compréhension écrite de récits chez l'enfant de 7 à 10 ans : vers des profils de compreneurs. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 64(5), 229-239. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.08.001>
- Potvin, M.-C., Dion, E., Brodeur, M., et Borri-Anadon, C. (2012). Utiliser le tutorat par les pairs pour favoriser l'apprentissage de la lecture en milieu défavorisé. Une préexpérimentation avec examen des caractéristiques des non-répondants. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 35(2), 285-302. Retrieved from  
<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1121>
- Schmitt, N., Cobb, T., Horst, M. et Schmitt, D. (2017). How much vocabulary is needed to use English? Replication of van Zeeland et Schmitt (2012), Nation (2006) and Cobb (2007). *Language Teaching*, 50(2), 212-226. <https://doi.org/10.1017/S0261444815000075>
- Schnorr, R. F. (2011). Intensive reading instruction for learners with developmental disabilities. *The Reading Teacher*, 65(1), 35-45. <https://doi.org/10.1598/RT.65.1.5>
- Séguin, H. et Tréville, M.-C. (1992). Les congénères interlinguaux : un atout pour accélérer l'acquisition du vocabulaire et faciliter la compréhension des textes? Dans R. J. Courchène,

- J. I. Glidden, J. St-John et C. Thérien (dir.), *L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Turcotte, C. (2022). La compréhension en lecture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.), *La lecture et l'écriture : fondements et pratiques aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle du primaire* (t. 2, p. 162-181). Chenelière Éducation.
- Williams, J. P., Pollini, S., Nubla-Kung, A. M., Snyder, A. E., Garcia, A., Ordynans, J. G. et Atkins, J. G. (2014). An intervention to improve comprehension of cause/effect through expository text structure instruction. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 1-17.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0033215>
- Yuill, N., Oakhill, J. et Parkin, A. J. (1989). Working memory, comprehension ability and the resolution of text anomaly. *British Journal of Psychology*, 80, 351-361.  
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1989.tb02325.x>

## Textes utilisés dans le dispositif

- Abrard, C. et Derome, R. (2016, septembre). Creuser sa maison à l'aide de champignons. *Les Débrouillards*, p. 4.
- Labrecque, A. (2023, 20 janvier). La nature en profondeur. *Les Débrouillards*.  
<https://www.lesdebrouillards.com/quoi-de-neuf/la-nature-en-profondeur>
- Lavigne, J. (2008) Les mécanismes d'inférence en lecture chez les élèves de sixième année primaire (Thèse de doctorat). Université Laval Québec, p. 292. [TC-QQLA-25247.pdf](#)
- Lavigne, J. (2008) Les mécanismes d'inférence en lecture chez les élèves de sixième année primaire (Thèse de doctorat). Université Laval Québec, p. 290. [TC-QQLA-25247.pdf](#)
- Lavigne, J. (2008) Les mécanismes d'inférence en lecture chez les élèves de sixième année primaire (Thèse de doctorat). Université Laval Québec, p. 291. [TC-QQLA-25247.pdf](#)
- Lavigne, J. (2008) Les mécanismes d'inférence en lecture chez les élèves de sixième année primaire (Thèse de doctorat). Université Laval Québec, p. 288. [TC-QQLA-25247.pdf](#)
- Lamolet, B. (2016, septembre). Sommes-nous seuls dans l'Univers? *Les Débrouillards*, p. 15.  
<https://www.lesdebrouillards.com/quoi-de-neuf/crois-tu-quon-rencontrera-un-jour-des-extraterrestres%e2%80%89>
- Ouellet, M.-C. (2015, mai). Les animaux fous des tablettes. *Les Débrouillards*, p. 21.
- Ouellet, M.-C. (2018, 19 février). Quand la faim rend les animaux malins. *Les Débrouillards*.  
<https://www.lesdebrouillards.com/quoi-de-neuf/faim-rend-animaux-malins>
- Ouellet, M.-C. (2022, 16 décembre). Apprivoiser un animal sauvage : bonne ou mauvaise idée? *Les Débrouillards*. <https://www.lesdebrouillards.com/quoi-de-neuf/monde-animal-apprivoiser-un-animal-sauvage>
- Ouellet, M.-C. (2022, 19 novembre). Les cadeaux des animaux. *Les Débrouillards*.  
<https://www.lesdebrouillards.com/quoi-de-neuf/les-cadeaux-des-animaux>

## Remerciements

Nous tenons à souligner la précieuse collaboration de Judith Lavigne ainsi que les magazines *Les Explorateurs* et *Les Débrouillards* des Publications BLD inc. Merci d'avoir permis la reproduction de plusieurs textes et articles, et ce, gratuitement. Ces deux ressources s'avèrent incontournables en raison de la qualité des textes authentiques qu'elles suggèrent ainsi que de l'intérêt que ces derniers suscitent chez les élèves.



Également, un grand merci à Catherine Turcotte pour son aide si précieuse ainsi qu'à Geneviève Boutin pour ses conseils lors de la préparation du guide. Un grand merci à Stephanie Tetreault pour son aide dans la vulgarisation et l'organisation du guide.