Document generated on 07/19/2025 10:07 a.m.

Canadian Journal of Applied Linguistics
Revue canadienne de linguistique appliquée

La conception d'une séquence didactique permettant le développement des habiletés prosodiques : recherche-développement

Meredith Lachance and Anila Fejzo

Volume 27, Number 1, Winter 2024

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1112710ar
DOI: https://doi.org/10.37213/cjal.2024.33088

See table of contents

Publisher(s)

University of New Brunswick

ISSN

1920-1818 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Lachance, M. & Fejzo, A. (2024). La conception d'une séquence didactique permettant le développement des habiletés prosodiques : recherche-développement. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, *27*(1), 24–50. https://doi.org/10.37213/cjal.2024.33088

Article abstract

This study focuses on the development of reading skills among elementary school students, specifically on skills related to prosody. In order to promote the prosodic skills of first- and second-grade French-speaking students, the study aimed to design a training program which focused on the explicit teaching of punctuation in reading. The research and development methodology according to Van Der Maren (2003) was chosen to achieve this objective. The designed training program was validated by seven experts and the content analysis of their evaluations allowed us to highlight the strengths of the program as well as the points to be improved. This program designed and validated through a rigorous process helps to fill a gap both in terms of training program on punctuation for future intervention studies interested on prosody, and in terms of a pedagogical material available to educators for their teaching of prosody.

© Meredith Lachance and Anila Fejzo, 2024

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

La conception d'une séquence didactique permettant le développement des habiletés prosodiques : recherche-développement

Meredith Lachance
Université du Québec à Montréal

Anila Fejzo
Université du Québec à Montréal

Résumé

Notre étude s'intéresse au développement des compétences en lectures des élèves du primaire, plus précisément, celles reliées à la prosodie. Elle visait la conception d'une séquence didactique axée sur l'enseignement explicite de la ponctuation en lecture afin de favoriser les habiletés prosodiques des élèves du premier cycle du primaire scolarisés en français. Pour atteindre cet objectif, la méthodologie de recherche-développement selon Van Der Maren (2003) a été choisie. La validation de la séquence didactique a été réalisée auprès de sept experts et l'analyse de contenu de leurs évaluations nous a permis de mettre en lumière les forces de la séquence ainsi que les points à améliorer. La séquence didactique conçue et améliorée à travers ce processus rigoureux permet de combler un manque tant sur le plan des interventions didactiques en lien avec la ponctuation en tant qu'aspect de la fluidité en lecture, que sur le plan du matériel pédagogique à la disposition des acteurs du milieu scolaire.

Abstract

This study focuses on the development of reading skills among elementary school students, specifically on skills related to prosody. In order to promote the prosodic skills of first- and second-grade French-speaking students, the study aimed to design a training program which focused on the explicit teaching of punctuation in reading. The research and development methodology according to Van Der Maren (2003) was chosen to achieve this objective. The designed training program was validated by seven experts and the content analysis of their evaluations allowed us to highlight the strengths of the program as well as the points to be improved. This program designed and validated through a rigorous process helps to fill a gap both in terms of training program on punctuation for future intervention studies interested on prosody, and in terms of a pedagogical material available to educators for their teaching of prosody.

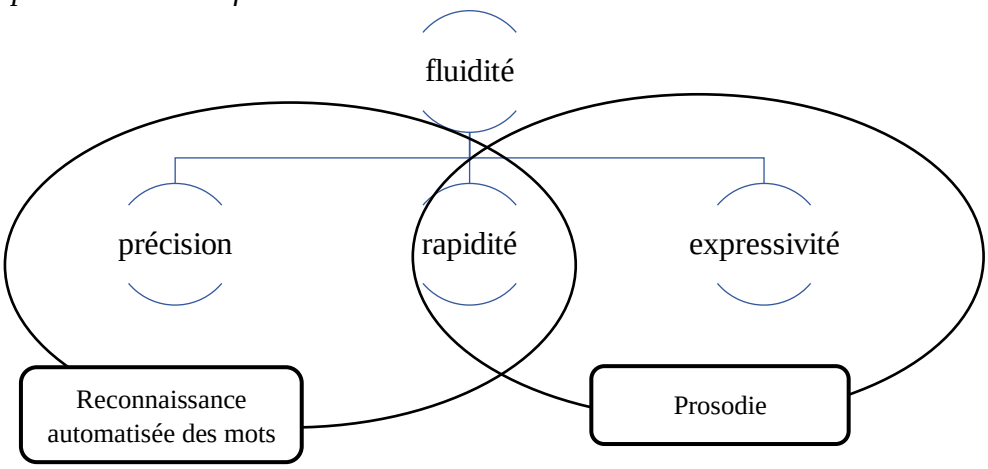
La conception d'une séquence didactique permettant le développement des habiletés prosodiques : recherche-développement

La relation entre la lecture, la fluidité et la prosodie

Il est maintenant établi qu'il existe une corrélation entre la compétence en lecture des élèves et leur réussite scolaire (Dubé et coll., 2016; Hernandez, 2011; Nanhou et coll., 2016). En effet, un élève éprouvant des difficultés en lecture au début de sa scolarité risque de conserver ces difficultés jusqu'à l'âge adulte (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec [MÉES], 2019; Vaughn et coll., 2003). De plus, les élèves étant considérés comme de pauvres lecteurs à la fin de leur première année n'atteignent presque jamais les niveaux de maitrise en littératie demandés à la fin de leur primaire (Francis et coll., 1996; Juel, 1988).

Si l'importance de la compétence en lecture n'est plus à prouver, le développement de cette compétence n'est pas moins un processus laborieux. La lecture représente une tâche complexe impliquant plusieurs processus cognitifs de manière simultanée (Fuchs et coll., 2001; Miller et Schwanenflugel, 2006). La fluidité y occupe une place importante. Elle renvoie généralement à la lecture oralisée du texte qui se doit d'être précise, rapide et expressive (Kuhn et Stahl, 2003; National Reading Panel, 2000; Schrauben, 2010; Veenendaal et coll., 2015). Les composantes fondamentales de la fluidité sont la prosodie (Giasson, 2011; Rasinski et coll., 2009; Schwanenflugel et coll., 2004) et la reconnaissance automatisée des mots.

Figure 1
Place de la prosodie dans la fluidité



Nous postulons que la prosodie englobe tant les caractéristiques de rapidité que d'expressivité de la fluidité. En effet, la prosodie en lecture se définit, entre autres, par une lecture rythmée qui respecte les frontières entre les phrases (ou les mots) tout en adoptant des patrons d'intonation variés (Heggie et Wade-Woolley, 2018; Lalain et coll., 2014; Schwanenflugel et coll., 2004; Veenendaal et coll., 2015, 2016) venant s'apparenter aux caractéristiques du discours oral (Veenendaal et coll., 2016). C'est dans ce rapprochement

entre les discours oral et écrit que résiderait, selon Hudson et coll. (2005) l'importance de s'intéresser à la prosodie dans les études visant la compréhension en lecture.

Les habiletés prosodiques, aussi appelées sensibilité prosodique, surviennent rapidement lors de l'acquisition du langage chez les jeunes enfants (Godde et coll., 2020; Jusczyk, 1999) qui s'y réfèrent davantage que les adultes (Schreiber, 1980). L'enfant lui-même utilise des sons et des cris reliés à certaines intonations pour signifier diverses émotions (par exemple : la faim, la peur, la surprise, la colère, etc.), et ce, avant même d'utiliser des mots de manière structurée (Godde et coll., 2020; Schreiber, 1980). Ces patrons prosodiques issus de la langue première sont propres à l'enfant, avant l'apprentissage de la langue (Alazard et coll., 2009; Godde et coll., 2020). Il en va de même pour les patrons rythmiques du langage qui se reflètent dans le babillage des enfants (Goswami, 2022). De plus, si le jeune enfant n'est pas nécessairement en mesure de saisir le message de son parent, surtout si ce dernier utilise un vocabulaire hors de sa portée, l'intonation utilisée ainsi que le rythme du message seront en revanche perçus et compris par l'enfant qui y réagira.

Il semble donc que la prosodie entendue à l'oral incarne un des premiers contacts qu'a ce dernier avec l'univers parlé (Veenendaal et coll., 2014). Peu à peu, les patrons prosodiques sont appris par le jeune enfant et l'aident à développer son langage en venant segmenter les mots, de même que les phrases (Jusczyk, 1999) permettant ainsi de mettre en relief certaines unités de sens. C'est cette sensibilité face au rythme que l'on retrouve au sein du discours oral qui permet aux enfants de développer leurs habiletés prosodiques. Ces dernières pourraient même être corrélées directement au développement futur de leurs capacités en lecture. En effet, les résultats enregistrés à la suite de l'étude réalisée par Wood et Terrell (1998) suggèrent que les lecteurs plus faibles tendent à démontrer un certain retard face à cette sensibilité au rythme. Les lecteurs dyslexiques démontrent également une plus faible sensibilité prosodique (Godde et coll., 2020). Un travail axé sur les habiletés de reconnaissances de l'entité des mots permettrait de les outiller quant à la segmentation phonémique, contribuant par le fait même au développement de leurs habiletés en lecture.

Les indices prosodiques servent, entre autres, à identifier les modalités de la phrase ainsi que sa portée pragmatique (Lalain et coll., 2014). L'enfant apprend donc à séparer le discours en « unités interprétables » (Wood et Terrell, 1998). Par conséquent, les prédispositions face à une certaine sensibilité prosodique encouragent l'acquisition du langage écrit chez les élèves (Lalain et coll., 2014; Veenendaal et coll., 2014). De plus, il est à noter que cette sensibilité au rythme de l'oral que possède le jeune enfant connait également des répercussions sur ses futurs apprentissages en lecture (Holliman et coll., 2008, 2010; Wood, 2006). En effet, en contribuant à l'instauration d'automatismes d'une lecture fluide, la prosodie permet au lecteur d'attribuer des ressources attentives aux habiletés de haut niveau reliées à la compréhension en lecture (Alazard et coll., 2009).

La ponctuation en support de la prosodie

Afin d'adopter une lecture prosodique, soit de réaliser une lecture rythmée en respectant les frontières entre les phrases et les groupes de mots, le lecteur s'appuie en partie sur la ponctuation. Cette dernière joue un rôle majeur quant à l'intonation qui doit être adoptée. Au sein d'un énoncé écrit, la ponctuation joue le rôle de facilitateur au niveau prosodique (Heggie et Wade-Woolley, 2018) et sémantique. Par exemple, les signes de

ponctuation permettent de lire selon l'intonation respective les phrases suivantes : « Elle mange. », « Elle mange? » ou encore « Elle mange! » (Riegel et coll., 2018.) Ne relevant que de la prosodie, la différence entre ces trois assertions est perceptible à l'oral grâce aux signes de ponctuation utilisés. Subséquemment, la variance de ces structures prosodiques entraîne un changement au cœur même de la visée sémantique du message (Whalley et Hansen, 2006).

Les signes de ponctuation ont une valeur prosodique précise. La virgule et le point influencent, entre autres, les pauses réalisées ainsi que leur durée. Le point, le point d'interrogation et le point d'exclamation marquent, quant à eux, l'intonation généralement en fin de phrase, incorporant par le fait même des informations prosodiques informant sur l'expressivité qui doit être adoptée. Le tiret, les guillemets et les deux-points joueront également sur l'intonation du lecteur, indiquant bien souvent des dialogues ou l'alternance des interjections entre différents personnages. Les variations toniques ici adoptées se retrouvent plus souvent au sein des phrases. C'est donc dire que les signes de ponctuation portent une certaine dimension de musicalité au texte et marquent de manière concrète une part des subtilités de l'oral (Jaffré, 1991) dont, entre autres, les pauses nécessaires tant pour la respiration que le support syntaxique (Godde et coll., 2021). Par conséquent, tous les signes ci-présentés doivent alors être connus et maitrisés de la part du lecteur afin de lui permettre de développer ses habiletés en lecture. C'est pourquoi nous retrouvons ces signes dans la *Progression des apprentissages* (PDA), prescription ministérielle du Québec.

Le lecteur habile est généralement en mesure de coordonner toutes ces informations et n'a pas besoin d'oraliser sa lecture afin d'y apposer ces subtilités de la langue. En effet, la lecture silencieuse est aussi influencée par l'application implicite des connaissances prosodiques du lecteur (Chafe, 1988; Fodor, 2002). C'est en observant leur regard et les pauses effectuées par leurs yeux qu'il a été mis en évidence que le traitement des informations prosodiques est appliqué par les lecteurs experts, et ce, même en situation de lecture à soi (Heggie et Wade-Woolley, 2018). Même si la relation est partielle (Alazard et coll., 2009), la ponctuation représente « l'analogie visuelle de la prosodie » et le lien entre ces deux aspects implique des habiletés métaphonologiques et métalinguistiques nécessaires développées par le lecteur expert (Heggie et Wade-Woolley, 2018). C'est ce qui explique l'intérêt des chercheurs à l'égard de l'impact de la prosodie sur la compréhension en lecture.

Malheureusement, la majorité des études recensées sur le sujet est menée en anglais et ne s'intéresse pas spécifiquement à l'influence de la ponctuation sur la compréhension en lecture des élèves. Les données issues de la recherche dans ce domaine sont donc rares et souvent incomplètes. En 2005, Hudson et son équipe critiquaient déjà le manque de recherche quant au lien unissant les habiletés prosodiques des enfants et leur compréhension en lecture. Whalley et Hansen abondaient dans le même sens, en 2006, soulignant que peu d'études s'attardent au développement de la prosodie chez les jeunes âgés de 5 à 13 ans. Ils sont suivis par Miller et Schwanenflugel (2008), qui mettent en évidence le manque de connaissances qui relient les compétences littéraires des élèves au développement de leurs habiletés prosodiques. Malgré tout, les recherches gravitant autour de ce sujet émergent peu à peu et elles associent désormais la fluidité (ainsi que la prosodie) à la compréhension en lecture (Kuhn et Stahl, 2003; Miller et Schwanenflugel, 2006, 2008; Rasinski et coll., 2009; Veenendaal et coll., 2014, 2015, 2016; Whalley et Hansen, 2006).

Outre le manque d'études sur l'impact de la ponctuation dans la compréhension en lecture, et ce en contexte anglophone et francophone, nous avons constaté un vide flagrant

de dispositif didactique visant à enseigner la ponctuation afin de favoriser la fluidité en lecture. Dans ce contexte, l'objectif principal de notre recherche était de développer une séquence didactique sur la ponctuation afin de favoriser les habiletés prosodiques chez les élèves du premier cycle (6-8 ans) en français langue d'enseignement. Cette population nous semblait tout à fait appropriée comme public cible quand on se positionne dans une perspective préventive. En effet, nous nous appuyions sur les résultats d'études qui indiquaient que les élèves éprouvant des difficultés en lecture au début de leurs trois premières années de scolarisation ne sont généralement pas en mesure de rattraper ce retard (Hernandez, 2011).

Méthodologie

Comme l'objectif de cette recherche est la conception d'une séquence didactique, la méthodologie de recherche retenue est celle de la recherche-développement. Bien qu'elle soit un type de recherche moins souvent adopté au sein de la recherche, elle n'en demeure pas moins une approche primordiale pour faire avancer la production du matériel pédagogique et didactique (Carignan et coll., 2016; Loiselle et Harvey, 2007) puisqu'elle vient créer un pont entre la théorie et les pratiques concrètes de l'enseignement sur le terrain (Carignan et coll., 2016).

Cette approche offre un cadre structuré de conception d'une séquence didactique et comprend une étape d'évaluation rigoureuse du dispositif en vue de son amélioration. La démarche de recherche-développement retenue et appliquée en intégralité pour notre étude est celle proposée par Van der Maren (2003). Elle comprend les étapes suivantes : 1) analyse des besoins, 2) cahier des charges, 3) conception de l'objet, 4) préparation et 5) mise au point, soit le processus d'analyse et d'évaluation par des experts.

Nous nous sommes donc tout d'abord intéressées à un problème relevé, à savoir le manque de matériel didactique en lien avec la ponctuation afin de favoriser la fluidité en lecture, auquel nous sommes venues proposer une solution en développant un objet (étape 1) (Van der Maren, 2003). Nos années de pratique dans le domaine ainsi que nos observations sur le terrain à la suite d'échanges avec diverses enseignantes nous ont permis de constater les difficultés propres à la fluidité en lecture des jeunes élèves. En nous intéressant aux fonctions que devrait posséder l'outil, nous avons élaboré notre cahier des charges (étape 2). Pour cette élaboration, nous avons retenu les concepts de ponctuation ayant une incidence prosodique sur la lecture et répondant aux attentes de la PDA, comme prescrit par le ministère.

Tableau 1
La ponctuation dans l'enseignement de la lecture selon la PDA

A. CONNAISSANCES LIÉES AUX TEXTES (p.69)	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
2. **Structure des textes**						
d. détecter les marques de paroles ou de dialogue : deux-points, guillemets, tirets		→	→	→	★	
B. CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE (p.71)	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
2. **Ponctuation**						
a. reconnaître le rôle des signes de ponctuation suivants :						
i. point, point d'interrogation, point d'exclamation	→	★				
iii. virgule						
- dans les énumérations de mots, de groupes de mots	→	→	→	★		
C. STRATÉGIES (p.72)	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
2. **Gestion de la compréhension**						
2.2 **Compréhension des phrases**						
a. repérer les signes qui délimitent la phrase (majuscule et point)	→	★				
b. tenir compte des signes de ponctuation	→	→	★			
c. repérer et traiter les unités de sens (lire par groupe de mots) en se servant						
i. de la ponctuation		→	★			

En se basant sur le tableau 1 – La ponctuation dans l'enseignement de la lecture selon la PDA, il est possible de voir que le point et la virgule représentent les premiers signes que les élèves doivent être en mesure de maitriser (B.2.a.i, B.2.a.iii et C.2.2.a). Le point d'exclamation et le point d'interrogation (B.2.a.i) font également partie des premiers apprentissages, mais afin de ne pas surcharger les élèves, ils ont été placés dans la seconde partie des activités. La troisième (et dernière) partie des activités concernent le deux-points, les guillemets et les tirets puisque ces apprentissages sont réalisés plus tard (A.2.d).

Nous nous sommes également assurés de répondre aux exigences du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) bien que ce dernier renferme peu de précisions quant à l'aspect prosodique de la lecture. En effet, cet élément n'est perceptible que dans la compétence 3 *Communique oralement*, lorsqu'il est dit que l'élève du deuxième cycle « utilise le volume, le débit et l'intonation appropriés » (MÉES, 2006, p.83).

Concernant l'approche pédagogique, nous avons privilégié l'enseignement explicite qui s'avère l'approche la plus efficace à développer les compétences à lire et à écrire (Bocquillon et coll., 2020). Selon cette approche née des recherches portant sur l'enseignement efficace (Bissonnette et coll., 2010), l'enseignement se vit en trois étapes : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome (Bocquillon et coll., 2020). Cette façon de faire permet à l'enseignante d'expliciter les dimensions enseignées afin d'éviter toute confusion possible tout en engageant les élèves dans les diverses activités proposées.

Le niveau de difficulté des activités a ensuite été élaboré de manière graduée afin de permettre à l'élève d'acquérir progressivement les notions ciblées. Afin d'engager et de motiver les élèves, ces derniers sont invités à plonger dans l'univers de Momot, un petit garçon cherchant à améliorer la fluidité de son discours. Il rencontrera, au courant de ses aventures, les divers signes de ponctuation incarnés par différents personnages. Les intentions didactiques des activités ainsi que les étapes respectant l'enseignement explicite et les textes correspondants sont présentés dans le *Corpus des activités*, disponible en à l'annexe 1.

Puisque la population concernée par un dispositif didactique est double, c'est-à-dire que l'outil doit répondre aux besoins des enseignants ainsi que des élèves, il est essentiel de fournir des informations qui permettent d'outiller toutes ces personnes (étape 3). Par conséquent, le début de notre séquence didactique ouvre sur un contenu explicatif porté à l'intention des enseignantes. Ce contenu permet de présenter l'outil, tout en soulignant l'importance de l'acquisition de la fluidité lors de l'apprentissage de la lecture ainsi que le développement d'habiletés prosodiques chez les élèves par le biais d'un travail explicite portant sur la ponctuation. Les activités subséquentes ont été développées en tenant compte de divers paramètres (ressources, contraintes, procédures, coutumes, résultats, investissement) pour qu'elles s'inscrivent naturellement dans les cours de français déjà dispensés. La conception de l'objet a donc pris ses assises sur ces paramètres. Nous avons également étoffé notre connaissance du sujet en consultant plusieurs articles scientifiques et en développant une approche ludique et significative à laquelle les élèves pourront se référer par la suite.

Lors de l'étape de la préparation (étape 4), nous avons construit notre prototype. Nous avons cerné nos objectifs pédagogiques qui étaient d'amener l'élève à prendre conscience de la prosodie en développant des connaissances propres à la ponctuation en situation de lecture (objectif 1); à établir des liens entre l'oral et l'écrit (objectif 2) et à développer ses habiletés de lecteur fluide (objectif 3). Ces objectifs ont été opérationnalisés

à travers dix séances d'activités présentées à l'annexe 1. Quelques exemples d'activités sont également disponibles à l'annexe 2.

La cinquième et dernière étape du processus, soit la mise au point et le processus d'analyse et d'évaluation par les pairs, nous a permis de combiner trois types d'expertises. Ainsi, nous avons sollicité la collaboration de trois enseignantes œuvrant au primaire. Ces enseignantes possèdent toutes de cinq à 15 ans d'expérience en enseignement au primaire à Montréal et, au moment de la collecte, enseignaient dans des classes de deuxième année. Elles ont évalué l'outil au meilleur de leurs connaissances, sans l'expérimenter auprès de leurs élèves. Aussi, nous avons demandé à une conseillère pédagogique spécialisée en enseignement du français au primaire de porter son regard sur la séquence didactique conçue. Conseillère depuis trois ans, elle a également une expérience d'enseignante de plus de 20 ans dans les écoles primaires de Montréal. Finalement, nous avons invité à participer au projet trois didacticiennes ferrées dans le domaine de la langue depuis plusieurs années. La première est spécialisée en didactique du français, la seconde en éducation et formation spécialisée puis la dernière en didactique des langues. Notre échantillon est donc constitué de sept expertes.

Analyse des données

La rétroaction des expertes fut récoltée par un questionnaire que nous avons conçu à cet effet (voir annexe 3). Il est séparé en deux sections. La première partie du questionnaire portait sur le guide de l'enseignante et la deuxième section portait sur le cahier de l'élève. Le questionnaire ciblait toutes les notions présentées dans l'outil, laissant un espace de commentaire après chaque question. Un espace dédié aux commentaires généraux à la fin du questionnaire nommé Appréciation générale permettait aux participantes d'ajouter des commentaires sur l'ensemble de la séquence.

L'analyse qualitative a été réalisée selon les étapes de l'analyse des données qualitatives : 1) l'organisation des données; 2) la révision des données et l'immersion du chercheur; 3) le codage des données; 4) l'élaboration de catégories et l'émergence de thèmes; 5) la recherche de modèles de référence; et 6) l'interprétation des résultats et les conclusions (Fortin et Gagnon, 2016). Cette analyse a permis de coder les réponses et de les classer dans l'une des quatre sections créées : les forces du guide de l'enseignante, les points à améliorer du guide de l'enseignante, les forces de cahier de l'élève et les points à améliorer du cahier de l'élève. Pour ce faire, une première lecture des commentaires était réalisée. Les lectures subséquentes ont servi à surligner les mots-clés s'apparentant à l'une de ces sections nous permettant ainsi de cibler nos données analytiques et élaguer les données superflues. Le codage qualitatif a ensuite pris la forme d'un surlignage de mots-clés et/ou de phrases clés. Le vert a été choisi pour les forces du dispositif et le rouge pour les points à améliorer. Chaque segment a ensuite été classé dans la section lui correspondant. Certains commentaires ont été surlignés en jaune (points à améliorer) ou en mauve (forces) puisque ces commentaires des expertes ne concernaient pas directement le guide de l'enseignante ou le cahier de l'élève, mais étaient plutôt d'ordre général. Conséquemment, ils se sont retrouvés dans la section « appréciation générale » de la séquence didactique. Afin d'établir la fiabilité des catégories créées, chacune d'entre elles a dû être relevée par au moins deux expertes indépendantes. Cette objectivité quant aux thèmes retenus nous a permis d'ancrer la crédibilité de notre analyse de contenu. Notre analyse nous a permis de dégager cinq thèmes principaux pour les forces du guide de

l'enseignante et trois thèmes pour le cahier de l'élève. Quant aux points à améliorer, nous en avons relevé cinq thèmes concernant le guide de l'enseignante et deux thèmes concernant le cahier de l'élève.

Résultats

L'analyse quantitative des résultats a été réalisée en accordant à chaque item une valeur sur une échelle ordinale de type Likert : en désaccord (0), partiellement en accord (1), en accord (2) ou totalement en accord (3) avec l'énoncé. Ainsi, le maximum possible pour une question était de 21 dans la situation où les sept expertes s'entendaient unanimement pour dire qu'elles étaient « totalement en accord » avec l'énoncé présenté. Le choix d'offrir un nombre pair de réponses nous a semblé le plus pertinent afin d'éviter les catégories « neutre » ou « indécis » qu'il est parfois possible de retrouver dans ce type de questionnaire. Ce choix est basé sur la difficulté à interpréter de telles réponses et pour forcer le répondant à émettre son opinion (Fortin et Gagnon, 2016). Les valeurs ont ensuite été groupées par fréquence dans chaque classe, nous permettant d'établir les distributions suivantes : [0-4[« en désaccord »; [4-11[« partiellement en accord »; [11-18[« en accord »; et [18-21] « totalement en accord ». Les résultats de cette analyse sont présentés dans le Tableau 2.

Pour une raison non mentionnée, une didacticienne n'a pas coché l'une ou l'autre des catégories de l'énoncé 6, soit « Le matériel nécessaire pour réaliser ces activités est complet. *Sinon, que pourrait-on ajouter?* ». Ce résultat reflète donc le regard de six expertes au lieu de sept. Afin de rendre compte du degré d'étalement des résultats obtenus, la mesure de dispersion et de position suivante a été réalisée, toujours en modifiant l'énoncé 6 afin de refléter les résultats obtenus par les six autres expertes.

En établissant ces mesures de tendance centrale pour chacune des questions, il est possible de déterminer le centre de la distribution de nos observations (tableau 3). Ce procédé nous a permis d'identifier les énoncés pour lesquels les expertes ont été le plus « totalement en accord » et ceux pour lesquels elles ont été « en désaccord ». Nous observons ici une force constante du dispositif à l'exception des énoncés 8 et 9 portants sur le niveau approprié des textes et l'autoévaluation de la lecture par les élèves où il nous est possible d'observer une légère baisse. La moyenne permet de relever que l'énoncé 2a) portant sur la pertinence des notions retenues pour la séquence connait la plus forte réponse de la part des expertes, enregistrant une moyenne de 2.86 ainsi qu'un écart-type de 0.35 et une variance de 0.12, confirmant cet énoncé comme étant la convergence de l'approbation des expertes. L'énoncé 8 portant sur le niveau des textes proposés pour les élèves ciblés connait une moyenne de 1.71, enregistrant donc le résultat le plus faible et indiquant un point certain à améliorer dans la séquence didactique. L'écart-type de 0.88 démontre, en revanche, l'étalement des données obtenues, indiquant ainsi une certaine dispersion des différentes réponses obtenues de la part des expertes.

Nous relevons également une certaine tendance où les didacticiennes tendent à donner généralement la note de 2, soit « En accord » avec les énoncés alors que les membres du corps enseignant (enseignantes et conseillères pédagogiques) se tournent plutôt vers la catégorie « Totalement en accord » des énoncés.

Tableau 2
Résultats de la validation par les expertes

	Résultats quantitatifs de la consultation	En désaccord [0 - 4[	Partiellement en accord [4 – 11[	En accord [11 – 18[	Totalement en accord [18 - 21]
1	Le contenu explicatif porté à l'intention des enseignantes au début de la séquence est :				
	a) Pertinent				19
	b) Suffisant				18
	c) Clair				18
2	Les notions retenues pour cette séquence, soit : la familiarisation avec les signes de ponctuation ainsi que l'éveil face à la fluidité/prosodie sont :				
	a) Pertinentes				20
	b) Suffisantes				18
	c) Adaptées à la population ciblée				18
3	Les activités de transfert en lecture sont judicieusement présentées.			17	
4	Les activités d'enrichissement sont pertinentes et bien développées.			17	
5	L'intégration quant à l'enseignement explicite est réalisée adéquatement.				18
6*	Le matériel nécessaire pour réaliser ces activités est complet. *Sinon, que pourrait-on ajouter?*			16*	
7	Les activités proposées sont accessibles pour les élèves ciblés.			17	
8	Les textes proposés sont appropriés pour les élèves ciblés.			12	
9	Les activités invitent les élèves à évaluer leur lecture.			16	
10	Les illustrations servent de support judicieux à l'enseignement.				19

Tableau 3
Dispersion des résultats

Mesures de dispersion des données recueillies							
Questions	0	1	2	3	Moyenne $\tilde{x}$	Écart-type s	Variance σ^2
1a			XX	●□□□X	2.71	0.45	0.20
1b			XXX	●□□□	2.57	0.49	0.24
1c		X	X	●□□□X	2.57	0.73	0.53
2a			X	●□□□XX	2.86	0.35	0.12
2b			XXX	●□□□	2.57	0.49	0.24
2c			XXX	●□□□	2.57	0.49	0.24
3		□	XX	●□□X	2.43	0.73	0.53
4		□	XX	●□□X	2.43	0.73	0.53
5		X	□	●□□XX	2.57	0.73	0.53
6*			□X	●□□X	2.67*	0.47*	0.22*
7			□XXX	●□□	2.43	0.49	0.24
8	□	●	□□XX	X	1.71	0.88	0.76
9		XX	□	●□□X	2.29	0.88	0.76
10			●X	□□□XX	2.71	0.45	0.20

Note.
● Conseillère pédagogique □ Enseignantes X Didacticiennes

Relativement à l'analyse qualitative, un tableau de synthèse a été compilé en présentant les réponses obtenues des suites de la consultation, dans le but de les analyser subséquemment. Afin d'établir la représentativité des thèmes émergents, nous avons fait le choix de ne retenir que les items qui ont été relevés par au moins deux expertes. Cette façon de faire nous permet une objectivité certaine quant aux catégories créées tout en étant corroborées par plus d'une seule experte.

Cette analyse nous a permis de dégager les forces de la séquence didactique ainsi que les points qui sont à améliorer. Afin de rendre le contenu des rétroactions facilement accessible, chacune de ces sections se divise en trois sous-sections, présentant les forces de la séquence relativement au guide de l'enseignante, relativement au cahier de l'élève et sur l'appréciation générale de la séquence.

Forces de la séquence

- Pertinence, suffisance et clarté du contenu explicatif ;
- Pertinence et suffisance des notions ;

- Pertinence et développement adéquat des activités respectant l'enseignement explicite ;
- Suggestion de jeux et d'albums ;
- Accessibilité des activités ;
- Pertinence des textes rédigés ;
- Qualité des illustrations.

Le contenu explicatif a été très bien reçu par les participantes qui l'ont trouvé agréable à lire, complet et nécessaire. De plus, la familiarisation avec les signes de ponctuation ainsi que l'éveil des élèves face à la fluidité/prosodie sont des notions jugées pertinentes, suffisantes et adaptées à la population ciblée par toutes les expertes. Pour ce faire, le parallèle dressé entre chacun des signes de ponctuation ainsi qu'une profession cible est évocateur sans être trop enfantin et l'analogie utilisée pour représenter la fluidité en lecture a été relevé et souligné par trois expertes qui mentionnent, entre autres, la tangibilité du concept grâce à cette comparaison. L'utilisation d'exemples, d'images et de métaphores est une approche particulièrement pertinente, surtout pour les concepts plus complexes pour les jeunes enfants. De façon générale, les activités présentées sont claires et facilement réalisables pour l'enseignante en plus d'être simples à transférer. Les détails offerts pour chacune des leçons permettent à l'enseignante de s'y préparer avec aisance et respectent les intentions pédagogiques avancées. Il s'agit d'activités qui sont intéressantes pour les élèves et qui permettent de faire un transfert en exploitant des albums jeunesse. À cet égard, les activités de transfert en lecture sont claires et bien présentées puisqu'elles fournissent de bons exemples tout en étant variées et facilement réalisables. Les activités d'enrichissement sont bonnes et pertinentes. Le fait qu'elles soient du même type et, par conséquent, qu'elles soient répétitives permet de s'y mettre rapidement puisque les élèves peuvent se les approprier facilement. Il s'agit d'activités qui permettent d'aller plus loin et sont même encouragées. Relativement à l'enseignement explicite, son intégration au cœur de la séquence didactique est réalisée adéquatement, est bien détaillée tout en offrant un étayage en douceur et en favorisant la différenciation pédagogique grâce aux adaptations proposées. Finalement, les suggestions de jeux et d'albums présentées à la fin du guide représentent des sources pertinentes et intéressantes qui ont été appréciées.

Relativement au cahier de l'élève, les expertes trouvent les activités proposées accessibles pour le public cible. Elles sont simples, réalistes et répétitives, permettant ainsi aux élèves de se les approprier de manière plus facile. De façon générale, les activités évoluent de manière graduelle, favorisant ainsi l'assimilation des apprentissages. Les textes présentés aux élèves sont, quant à eux, drôles et favorisent les apprentissages ou l'éveil aux notions. Adoptant pertinemment différentes formes (texte informatif, narratif, dialogue), ils sont amusants, accrocheurs et viennent piquer l'intérêt du lecteur. Par leurs thèmes, leurs contenus, les illustrations et la narration, ils sont effectivement appropriés pour le public cible. Il s'agit de l'apport créatif qui est bien réussi étant vivant, bien écrit et pensé. De plus, le fait d'encourager le travail en dyade dans quelques activités fait naitre le désir de bien lire chez le lecteur. Les illustrations présentes dans le cahier de l'élève cherchent à leur plaire en étant évocatrices et répétitives favorisant ainsi l'appropriation des notions. Accompagnant bien le propos ainsi que le texte, les images sont superbes et accrocheuses. Les personnages créés pour aider le personnage principal sont beaux, souvent comiques, bien illustrés, servent d'un bon support visuel et sont bien pensés. Ils représentent la force de la séquence didactique.

Toutefois, la validation de la séquence a permis d'identifier certains contenus à améliorer : mieux vulgariser certains éléments ; approfondir des notions de la mise en voix ; valider auprès des élèves leur compréhension de textes et ajuster la complexité des textes en conséquence; proposer des pistes de réinvestissement. En effet, malgré la bonne réception du contenu explicatif, quelques reformulations ou la vulgarisation de certains passages ont été relevées, tant pour cette section qu'à travers toute la séquence. Il a été suggéré d'expliciter les principes didactiques appuyant les activités tout en justifiant les supports proposés. Il fut également mentionné qu'une attention particulière devrait être portée à l'utilisation du métalangage afin d'éviter que les enseignantes nomment les signes de ponctuation par leur analogie uniquement, sans utiliser le vocabulaire propre aux signes. De plus, des commentaires suggéraient d'incorporer d'autres éléments propres à la mise en voix afin d'approfondir la dimension expressive de la fluidité et non seulement l'intonation. Il serait également pertinent de clarifier l'inflexion vocale, surtout descendante en fin de phrase avec un point, puisqu'il s'agit d'une notion complexe qui mériterait d'être modélisée. Il pourrait être pertinent d'inclure des lectures modèles sous forme d'enregistrements afin de supporter l'enseignante dans ses leçons. Il pourrait également être important de valider la compréhension des élèves à la suite des activités. Il a été suggéré de s'assurer que les élèves prennent effectivement le temps de lire les textes proposés plutôt que de simplement les annoter comme il serait possible de le faire dans les activités de repérage. À cet effet, nous pourrions considérer l'ajout de questions à la fin des textes afin de valider leur compréhension. Il est aussi possible d'offrir plus de moments de travail en dyade ou en sous-groupe de façon à encourager les rétroactions sur les lectures des pairs. De plus, quoique pertinentes, les activités de réinvestissements représentent une certaine charge additionnelle pour les enseignantes et il est possible qu'elles manquent de temps pour les réaliser, surtout lorsqu'il leur est demandé de trouver une partie du matériel elles-mêmes. Il a donc été recommandé de venir préciser ces activités en offrant plus de détails. Des pistes pour les élèves en difficulté pourraient également être présentées en portant plus d'attention aux réponses anticipées de la part des élèves. De façon générale, les activités du début de la séquence semblent être plus accessibles pour les élèves que celles vers la fin.

Les textes présentés pourraient être modifiés ou raccourcis, spécialement pour les élèves débutants, surtout face à la complexité de certaines phrases. Ils sont également nombreux et il pourrait alors être intéressant de réaliser plusieurs activités sur un même texte. Généralement parlant, la séquence pourrait plutôt s'adresser à la fin de la deuxième année (≈ 8 ans), voire à des élèves de la troisième année (8-9 ans). En effet, les textes et certaines activités de pratique autonome sont possiblement un peu trop complexes pour des élèves de premier cycle et surtout pour ceux en première année (6-7 ans).

Appréciation générale

De façon générale, pour que la séquence didactique connaisse un effet certain, il importe que les élèves qui l'utilisent aient atteint un rythme de lecture courante. En évitant de surcharger les élèves, il est nécessaire de planifier l'enseignement de la séquence de manière à respecter la zone proximale de développement. Il s'agit, d'un matériel qui cherche à bonifier les pratiques du premier cycle afin de développer les habiletés en lecture des élèves, tout en encourageant la compréhension et en permettant aux élèves qui la vivront de développer leurs habiletés de lecteurs. Le matériel proposé est d'une qualité remarquable, particulièrement riche et attractif. Il s'agit d'une séquence bien construite et

bien pensée, facilement applicable, tant en classe qu'en consultation orthopédagogique, représentant en soi une séquence didactique complète.

L'importance de l'enseignement des signes de ponctuation en situation de lecture est une avenue qui doit être mise de l'avant par un enseignement clair, systématique et explicite de la prosodie. Quelques reformulations ou précisions doivent encore être portées à la séquence afin de la peaufiner, mais il s'agit malgré tout d'une séquence qui encourage le développement nécessaire pour la reconnaissance des signes de ponctuation. Comprenant des exemples adéquats ainsi que des images et des métaphores pertinentes, la séquence fait preuve d'une créativité certaine qui se retrouve tant dans les histoires que dans les idées mobilisées.

Discussion

Notre objectif initial était de développer une séquence didactique basée sur l'enseignement explicite de la ponctuation afin de favoriser les habiletés prosodiques chez les élèves du premier cycle en français langue d'enseignement au Québec. Pour ce faire, nous avons opté pour la méthodologie de la recherche-développement en suivant la démarche de Van Der Maren (2003) qui ne comprend pas obligatoirement la phase de mise à l'essai. Cette méthodologie nous a offert un cadre structuré en mettant de l'avant une étape d'évaluation rigoureuse de l'objet créé.

Grâce à la rétroaction obtenue de la part des expertes, les forces identifiées de la séquence, tant pour le guide de l'enseignante que le cahier de l'élève, sont la pertinence, la suffisance et la clarté du contenu explicatif. Cette section nous a permis de redéfinir la fluidité et les aspects principaux qui la caractérisent, soit la reconnaissance automatisée des mots et la prosodie (Rasinski et coll., 2009). Nous y avons souligné l'apport de la ponctuation en tant que composante importante de la fluidité. En effet, la ponctuation influence cette dernière, entre autres, par l'intermédiaire de l'expressivité (Heggie et Wade-Woolley, 2018). La pertinence, la suffisance des notions et l'adéquation de ces dernières à la population ciblée ont également été soulignées par le comité d'expertes. Le choix des signes et des activités pour cette séquence didactique s'est basé sur les attentes présentées par le MÉES dans le Programme de formation de l'école québécoise (MÉES, 2006) ainsi que dans la Progression des apprentissages (MÉES, 2009). De plus, les recherches qui se sont penchées sur l'importance de la fluidité soulignent son impact positif sur la compréhension en lecture des élèves (Kuhn et Stahl, 2003; Miller et Schwanenflugel, 2006, 2008; Rasinski et coll., 2009; Veenendaal et coll., 2014, 2015, 2016; Whalley et Hansen, 2006).

Les diverses activités respectant l'enseignement explicite sont également considérées comme étant pertinentes et adéquates. L'enseignement explicite représente une approche à privilégier puisque nous savons désormais son importance, spécialement auprès des élèves en difficulté ou à risque d'échec (Bissonnette et coll., 2010; Rupley et coll., 2009). Les activités respectent donc un canevas similaire afin de les rendre accessibles tout en encourageant l'élève à se créer un schéma personnalisé de ces dernières lui permettant d'ignorer une part des informations qui pourraient perturber ses sens et risqueraient de diminuer sa charge cognitive (Sweller et Chandler, 1994). Nous cherchons ainsi à libérer ses ressources cognitives afin de lui permettre de se concentrer sur les processus de haut niveau comme la compréhension des textes (Rasinski et coll., 2009). Les textes inventés

sont variés, entre autres, afin de répondre aux exigences du PFÉQ qui souligne la nécessité de la pratique de la lecture sous diverses formes.

Des améliorations ont également été portées à la séquence afin de la bonifier. Pour ce faire, deux expertes ont inclus des commentaires au sein même de la séquence didactique envoyée. Ces commentaires se concentrent principalement sur des suggestions de reformulations, des coquilles relevées ou des demandes de précisions. La plupart de ces correctifs ont été apportés au sein même de la séquence. Bien que ces commentaires s'étendent à l'entièreté de la séquence, la majorité d'entre eux visait le contenu explicatif. Nous avons donc ajouté des précisions, corrigé ou reformulé certains passages afin de répondre à ces commentaires.

Le traitement effectué concernant les guillemets, le tiret et les deux-points est plus sommaire que celui effectué pour les autres signes de ponctuation. Représentant la fin de la séquence, il est possible que l'étayage des activités et des indications concernant ces notions soit insuffisant. Pour pallier ce manque, nous avons précisé les explications de deux activités en y ajoutant des sections « Pour aller plus loin ». Ces sections d'activités proposées sont facultatives et n'influencent pas le déroulement des séances d'enseignement. Dans un souci d'uniformité, nous avons également ajouté cette section à la suite de l'activité 4. De plus, afin d'offrir une représentation visuelle de l'intonation, nous avons ajouté une analogie semblable à celle réalisée pour le débit, soit la représentation des variations d'intonations par des montées et descentes d'une montagne. En utilisant une situation connue de la part des élèves, nous cherchons à encourager le transfert de leurs connaissances vers un nouvel apprentissage (Perrenoud, 1997).

La version initiale de la séquence didactique comprenait l'ajout d'un enregistrement audio pour la première activité. En effet, en nous basant sur l'étude de la faisabilité (Van der Maren, 2003), nous avions opté pour une avenue sans enregistrement puisqu'elle demande l'ajout d'installation matérielle de la part des utilisatrices. Cependant, à la suite de la consultation des expertes, il nous apparait évident que l'ajout d'extraits sonores est désiré par tous, y compris les acteurs du milieu. En ce sens, la version bonifiée de la séquence didactique comprendra des enregistrements pour deux activités de la séquence. De plus, nous soulignons l'importance de l'audition dans l'apprentissage de la lecture (Kraus et Anderson, 2013). En offrant une représentation adéquate des divers discours escomptés dans ces activités, nous cherchons à solidifier le lien entre les sons entendus et les symboles graphiques présentés sous forme de textes aux élèves.

Les résultats ont indiqué que les élèves pouvaient compléter certaines de nos activités sans lire le texte et simplement en plaçant les couleurs demandées ou encore en traçant les flèches d'intonation. Pour contrer cette lacune, il a été suggéré d'ajouter des questions de compréhension, de demander la formulation de rappels de texte ou encore de mettre de l'avant la lecture en dyade. En respectant la démarche de l'enseignement explicite et en favorisant les échanges entre les élèves, le travail sous forme d'équipes représente une avenue pédagogique qualifiée de « très favorable à l'intégration des apprentissages » (Gauthier et coll., 2007). C'est pourquoi nous avons opté pour cette approche plutôt que la piste de questionnements ou de formulations de rappel. Nous cherchons à ancrer notre approche dans le développement des habiletés prosodiques des élèves afin d'améliorer leur fluidité en lecture. Nous ne prétendons pas pouvoir nécessairement développer directement la compréhension en lecture, ce pour quoi nous avons choisi d'éviter les questions de compréhension.

Par ailleurs, les résultats mettaient en évidence la persistance de certaines lacunes quant aux pistes de réinvestissement. En effet, le manque de temps pour réaliser les activités présentées ainsi que le manque de suggestions pour les élèves en difficulté furent relevés. Nous avons donc revu certaines des activités afin de les préciser. Nous avons également ajouté à divers endroits des précisions quant à des adaptations possibles afin de soutenir les enseignantes dans leur approche de différenciation pédagogique.

Certaines expertes ont soulevé le fait que l'élève devait avoir atteint un certain niveau en lecture afin de pouvoir réaliser les diverses activités proposées. Il serait effectivement compliqué, pour les élèves en difficulté éprouvant des lacunes au niveau de la lecture, de pouvoir réaliser aisément les exercices que nous proposons. Ce constat nous a amenées à recadrer la séquence pour des élèves se situant plutôt vers la fin du premier cycle ainsi que des élèves de la première année du deuxième cycle (8-9 ans). Cela dit, nous considérons que la séquence peut être utilisée avec une variété de publics cibles et qu'il revient alors à l'enseignante de juger de son adéquation avec le groupe-classe. En effet, se voulant être un outil qui puisse être utilisé tant par les enseignantes du régulier que par les orthopédagogues, la séquence didactique s'adapte aisément à une variété d'auditoires.

La séquence didactique proposée ici présente une approche différente et complémentaire au matériel existant, présentant ainsi une avenue intéressante tant sur le point scientifique que social. Il serait toutefois important de souligner certaines limites. Tout d'abord, la validation de l'outil est partielle; elle a été réalisée seulement sur la base de l'avis d'experts. En effet, à l'instar de la démarche type de la transposition didactique qui capture justement la démarche de conception d'un dispositif didactique dans le domaine du français proposée par Fejzo et Laplante (2021), la bonification apportée à la séquence didactique aurait pu être la mise à l'essai dans des classes afin de valider cette dernière. À cet effet, nous entamons une étude quasi expérimentale visant à mesurer les effets de la séquence didactique sur la fluidité en lecture chez des élèves de 2e et 3e années du primaire au Québec. Ensuite, le nombre des experts consultés est relativement réduit. Un plus grand nombre aurait pu dégager d'autres pistes d'amélioration de la séquence didactique. Finalement, il serait intéressant d'offrir des textes adaptés à divers degrés d'acquisition en lecture afin d'assurer l'inclusion de tous les élèves dans la séquence.

Conclusion

La présente étude a permis de concevoir une séquence didactique sur la ponctuation dans le but de soutenir le lecteur du premier cycle du primaire. Sa validation auprès d'experts a permis de souligner ses forces et ses points à améliorer. Sous sa forme bonifiée, cette séquence didactique constitue un apport pour le domaine de la didactique de la lecture et pour le milieu scolaire. La séquence que nous proposons vise à développer les habiletés prosodiques. Elle n'est pas suffisante pour développer l'ensemble des habiletés impliquées dans la fluidité en lecture, mais plutôt un complément nécessaire à son enseignement. En effet, l'acquisition d'une structure prosodique adéquate élaborée par le lecteur au courant de sa lecture représente un processus incrémental (Martin, 2020) qui demande un investissement qui s'étale dans le temps ainsi qu'une pratique considérable de la part de l'apprenant. Notre approche se centre uniquement sur l'utilisation de la ponctuation comme élément de prosodie et vient donc s'inscrire en complémentarité avec l'enseignement d'autres aspects de la fluidité.

L'apport de notre étude réside dans le fait que par la proposition d'une séquence didactique sur la ponctuation, elle encourage en même temps la prise en compte de la prosodie dans l'enseignement de la lecture. En effet, l'enseignement de la fluidité en lecture est trop souvent négligé dans le milieu scolaire alors que la recherche suggère que son enseignement pourrait être bénéfique pour le développement de la compétence en lecture des élèves (Paige et coll., 2012). Or, ces derniers ne seront pas en mesure de développer leur fluidité sans que cette dernière soit enseignée (Rasinski et coll., 2009). De plus, notre séquence porte sur une notion bien souvent méconnue et ignorée lors de l'enseignement de la lecture (National Reading Panel, 2000) ou de la fluidité (Wolters et al., 2022), la prosodie, et ce, malgré le lien établi entre les habiletés prosodiques, la fluidité des élèves et le développement de leur compréhension en lecture (Kuhn et Stahl, 2003; Miller et Schwanenflugel, 2006, 2008; Rasinski et al., 2009; Veenendaal et al., 2014, 2015, 2016; Whalley et Hansen, 2006). Nous espérons que la séquence didactique proposée par notre étude permet d'établir un pont vers ce parent pauvre de l'enseignement de la lecture.

Par ailleurs, il pourrait également être intéressant d'exploiter notre séquence didactique dans le cadre de l'enseignement de l'écriture. Des retombées sur l'apprentissage du français en langue seconde pourraient pareillement être évaluées. Bref, notre recherche représenterait la première étape de cette ouverture vers divers développements relatifs à l'enseignement de la ponctuation au primaire.

Correspondence

La correspondance devrait être adressée à Meredith Lachance.
Courriel : lachance.meredith@courrier.uqam.ca

Références

Alazard, C., Astésano, C., Billières, M. et Espesser, R. (2009). Rôle de la prosodie dans la structuration du discours : proposition d'une méthodologie d'enseignement de l'oral vers l'écrit en Français Langue Étrangère. Dans H.-Y. Yoo et E. Délais-Roussarie (dirs.), *Discourse & prosody interfaces discours & prosodie actes / proceedings* (pp. 49-61). https://www.yumpu.com/en/document/view/52843131/actes-proceedings

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage, 3*(1), 1-35. https://r-libre.teluq.ca/776/1/sbissonn-06-2010.pdf

Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S. et Derobertmasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité? *Formation et profession*, *28*(2), 3. https://doi.org/10.18162/fp.2020.513

Carignan, I., Beaudry, M.-C. et Larose, F. (2016). Introduction : pour une plus grande reconnaissance de la recherche innovante en éducation. Dans *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie* (p. 2-5). Les éditions de l'Université de Sherbrooke.

Chafe, W. (1988). *Punctuation and the prosody of written language* (Ser. Technical report no. 11). Center for the Study of Writing.

Dubé, F., Bessette, L. et Ouellet, C. (2016). Développer la fluidité et la compréhension en lecture afin de prévenir les difficultés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *76*(4), 27-44. https://doi.org/10.3917/nras.076.0027

Fejzo, A. et Laplante, L. (2021). La transposition didactique dans le domaine de la didactique du français : proposition d'une démarche type à partir d'une revue narrative. *Didactique*, *2*(2), 94-117. https://doi.org/10.37571/2021.0206.

Fodor, J. D. (2002). Psycholinguistics cannot escape prosody. In *ISCA Archive – Speech prosody*. https://www.researchgate.net/publication/2891257_Psycholinguistics_Cannot_Escape_Prosody

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). Les paradigmes sous-jacents aux méthodes quantitatives et qualitatives. Dans *Fondements et étapes du processus de recherche, méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd., p. 24-37). Chenelière éducation.

Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: a longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology, 88(1),* 3-17. https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.1.3

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, *5*(3), 239-256. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3

Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. Dans *Enseigner* (1e éd., p. 107-116). Presses universitaires de France.

Giasson, J. (2011). *La lecture : Apprentissage et difficultés.* Gaëtan Morin éditeur.

Godde, E., Bosse, M.-L., & Bailly, G. (2020). A review of reading prosody acquisition and development. *Reading and Writing, 33,* 399–426. https://doi.org/10.1007/s11145-019-09968-1

Godde, E., Bailly, G., & Bosse, M.-L. (2021). Pausing and breathing while reading aloud: Development from 2nd to 7th grade. *Reading and Writing, 35*. https://doi.org/10.1007/s11145-021-10168-z

Goswami U. (2022) Language acquisition and speech rhythm patterns: An auditory neuroscience perspective. *Royal Society Open Science, 9*(7). https://doi.org/10.1098/rsos.211855

Heggie, L., & Wade-Woolley, L. (2018). Prosodic awareness and punctuation ability in adult readers. *Reading Psychology, 39*(2), 188-215. https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1413021

Hernandez, D. J. (2011). Double jeopardy: How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation. *The Annie E. Casey Foundation*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518818.pdf

Holliman, A. J., Wood, C., & Sheehy, K. (2008). Sensitivity to speech rhythm explains individual differences in reading ability independently of phonological awareness. *British Journal of Developmental Psychology, 26*(3), 357-367. https://doi-org10.1348/026151007X241623

Holliman, A. J., Wood, C., & Sheehy, K. (2010). Does speech rhythm sensitivity predict children's reading ability 1 year later? *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 356-366. https://doi.org/10.1037/a0018049

Hudson, R. F., Lane, H. B. & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why and how? *The Reading Teacher, 58*(8), 702-714. https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1

Jaffré, J-P. (1991). La ponctuation du français : études linguistiques contemporaines. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique, 70,* 61-83. https://doi.org/10.3406/prati.1991.1637

Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology, 80*(4), 437-447. https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437

Jusczyk, P. W. (1999). How infants begin to extract words from speech. *Trends in Cognitive Sciences, 3*(9), 323-328. https://doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01363-7

Kraus, N., & Anderson, S. (2013). Hearing matters: For reading development, auditory processing is fundamental. *The Hearing Journal, 66*(9), 40.

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 3-21. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3

Lalain, M., Espesser R., Ghio, A., de Looze, C., Reis, C., & Mendonca-Alves, L. (2014). Prosodie et lecture : particularités temporelles et mélodiques de l'enfant dyslexique en lecture et en narration. *Revue de Laryngologie Otologie Rhinologie, 135*(2), 71-82. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01485957

Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives, 27*(1), 40-59. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/loiselle.pdf

Martin, P. (2020). Enseignement de l'intonation et neurolinguistique. *Corela*. https://doi.org/10.4000/corela.10076

Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 839-853. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.839

Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly, 43*(4), 336-354. https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1598/RRQ.43.4.2

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec [MÉES]. (2006). Domaine des langues. Dans *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, Enseignement primaire.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec [MÉES]. (2009). Français, langue d'enseignement - Compétence Lire des textes variés. Dans *Progression des apprentissages au primaire – Français, langue d'enseignement.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec [MÉES]. (2019). Plan d'action sur la lecture à l'école. Dans *Plan d'action sur la lecture à l'école.* http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/lecture-a-lecole/

Nanhou, V., Desrosiers, H., Tétreault, K. et Guay, F. (2016). La motivation en lecture durant l'enfance et le rendement dans la langue d'enseignement à 15 ans, étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2015) - De la naissance à 17 ans, Institut de la statistique du Québec, vol. 8, fascicule 3, 24 p.

National Reading Panel (2000). Fluency. In *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction - Reports of the subgroups*. https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf

Paige, D. D., Rasinski, T. V., & Magpuri-Lavell, T. (2012). Is fluent, expressive reading important for high school readers? *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 56*(1). 67-76. https://doi.org/10.1002/JAAL.00103

Perrenoud, Y. (1997). *Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaire hors école.* Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_04.html

Rasinski, T., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction, 48*(4), 350-361. https://doi.org/10.1080/19388070802468715

Riegel, M., Pellat, J-C. et Rioul, R. (2018). La ponctuation. Dans *Grammaire méthodique du français* (7e éd., pp. 140-172). Presses universitaires de France.

Rupley, W. H., Blair, T. R., & Nichols, W. D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching. *Reading & Writing Quarterly, 25*(2-3), 125-138. https://doi.org/10.1080/10573560802683523

Schrauben, J. E. (2010). Prosody's contribution to fluency: An examination of the theory of automatic information processing. *Reading Psychology, 31*(1), 82-92. https://doi.org/10.1080/02702710902753996

Schreiber, P. A. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior, 12*(3), 177-186. https://doi.org/10.1080/10862968009547369

Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 119-129. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.119

Sweller, J., & Chandler, P. (1994). Why some material is difficult to learn. *Cognition and Instruction, 12*(3), 185-233. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1203_1

Van der Maren, J.-M. (2003). La recherche de développement. Dans *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (pp. 107-124). De Boeck Supérieur.

Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Kouzekanani, K., Pedrotty Bryant, D., Dickson, S., & Blozis, S. A. (2003). Reading instruction grouping for students with reading difficulties. *Remedial and Special Education*, *24*(5), 301-315. https://doi.org/10.1177/07419325030240050501

Veenendaal, N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2014). The role of speech prosody and text reading prosody in children's reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, *84*(4), 521-536. https://doi/10.1111/bjep.12036

Veenendaal, N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2015). What oral text reading fluency can reveal about reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, *38*(3), 213-225. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12024

Veenendaal N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2016). Bidirectional relations between text reading prosody and reading comprehension in the upper primary grades: A longitudinal perspective. *Scientific Studies of Reading, 20*(3), 189-202. https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1128939

Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading, 29*(3), 288-303. https://doi/10.1111/j.1467-9817.2006.00309.x

Wolters, A. P., Kim, Y.-S. G., & Szura, J. W. (2022). Is reading prosody related to reading comprehension? A meta-analysis. *Scientific Studies of Reading, 26*(1), 1-20. https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1850733

Wood, C. (2006). Metrical stress sensitivity in young children and its relationship to phonological awareness and reading. *Journal of Research in Reading, 29*(3). 270-287. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00308.x

Wood, C., & Terrell, C. (1998). Poor readers' ability to detect speech rhythm and perceive rapid speech. *British Journal of Developmental Psychology, 16,* 397-413. https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1998.tb00760.x

Annexe 1

Corpus des activités

Corpus des activités			
◎ Intention pédagogique	Texte associé	Étape de l'enseignement explicite	
Séance	**Activité**	**Titre**	**Temps**
1	1	Histoire, j'entends ton chant	30m.
◎ *Amener les élèves à se familiariser avec une lecture experte et fluide.*			
2	2	La rencontre avec Momot	30m.
◎ *Réaliser un premier contact avec les différents signes de ponctuation et Momot.*			
3	3	La professeure de yoga et le juge	30m à 45m.
◎ *Reconnaître le point et la virgule dans un texte et s'initier à leurs fonctions.*			
	Appel à tous	Modelage	
	Baba et Bibi les bananes	Pratique guidée	
4	3.1	La professeure de yoga et le juge – pratique	30m.
◎ *Améliorer sa prosodie en respectant les points et les virgules*			
	Lucas, roi de la montagne	Pratique autonome	
Exercice 3.1.1	Pratique virgule et point		30m.
◎ *Placer adéquatement les virgules et les points dans des paragraphes donnés.*			
5	4	L'enquêtrice et l'actrice	30m à 45m.
◎ *Reconnaître le point d'interrogation et le point d'exclamation dans un texte et s'initier à leurs fonctions.*			
	Monsieur Porc	Modelage	
	Le plastique unique	Pratique guidée	
6	4.1	L'enquêtrice et l'actrice – pratique	30m.
◎ *Apposer la bonne inflexion vocale selon le type de phrase.*			
	Attention, t-rex!	Pratique autonome	
Exercice 4.1.1	Pratique - points d'interrogation et d'exclamation		30m.
◎ *Relier le type de phrase à la bonne illustration.*			
7	4.2	Professeure de yoga, juge, enquêtrice et actrice – pratique	60m.
◎ *Lire en respectant les pauses et l'intonation du texte.*			
	La vallée des pets	Pratique autonome	
8	5	La journaliste et le présentateur	30m à 45m.
◎ *Reconnaître le tiret, les guillemets et les deux-points dans un texte et s'initier à leurs fonctions.*			
	Promenade sur le fleuve	Modelage	

	Le petit poisson et la grosse baleine	Pratique guidée	
9	5.1	La journaliste et le présentateur – pratique	30m.
Ajouter de l'expressivité à un texte donné.			
	Sécé le serpent a mal aux dents	Pratique autonome	
Exercice 5.1.1	Pratique - tiret et guillemets		30m.
Séparer un paragraphe en respectant les dialogues, puis relier la scène à la bonne illustration.			
Exercice 5.1.2	Pratique – deux-points		30m.
Identifier l'utilisation juste des deux-points dans un paragraphe donné.			
10	6	Histoire, je te chante	60m.
Réaliser une lecture respectant la prosodie.			
	Juliette Vampirette	Pratique autonome	

Annexe 2

Exemples d'activités se retrouvant dans le cahier de l'élève

Séance 3

Regarde bien le texte suivant. Il est rempli de virgules et de points. Surligne-les avec l'aide de ton enseignante.

Surligne les virgules (,) avec ton surligneur jaune.

Surligne les points (.) avec ton surligneur rose.

Appel à tous!

La terre est comme une grande maison que nous partageons. En effet, nous ne sommes pas les seuls à vivre sur la planète. Il y a aussi les animaux, les plantes, les insectes et plein d'autres petits organismes. Par contre, depuis quelques années, les humains n'ont pas fait très attention et maintenant, il y a des choses à réparer. Comme tu as vu, Momot s'en inquiète et avec raison. Peut-être qu'ensemble, si nous travaillons fort, nous pourrons aider la terre.

Pense aux feux de circulation pour t'aider!

Quand tu vois la lumière jaune, tu dois te préparer à ralentir.

Quand tu vois la lumière rouge, tu dois arrêter au complet.

Momot

La différence entre le point d'exclamation et d'interrogation peut parfois faire toute la différence dans une phrase.
Lis les énoncés suivants et fais une flèche vers l'image qui y est reliée.
C'est un gros gâteau!
C'est un gros gâteau?
Ton chat est gentil!
Ton chat est gentil?
Il pleut!
Il pleut?

Annexe 3

Questionnaire envoyé aux expertes

Rétroaction de l'outil « *Les mots de Momot* » **QUESTIONS RELATIVES AU GUIDE DE L'ENSEIGNANTE**		**En désaccord**	**Partiellement en accord**	**En accord**	**Totalement en accord**
1	**Le contenu explicatif porté à l'intention des enseignantes au début de la séquence est :**				
	d) Pertinent				
	e) Suffisant				
	f) Clair				
	Commentaires				
2	**Les notions retenues pour cette séquence, soit : la familiarisation avec les signes de ponctuation ainsi que l'éveil face à la fluidité/prosodie sont :**				
	a) Pertinentes				
	b) Suffisantes				
	c) Adaptées à la population ciblée				
	Commentaires				
3	**Les activités de transfert en lecture sont judicieusement présentées.**				
	Commentaires				
4	**Les activités d'enrichissement sont pertinentes et bien développées.**				
	Commentaires				
5	**L'intégration quant à l'enseignement explicite est réalisée adéquatement.**				
	Commentaires				

6	**Le matériel nécessaire pour réaliser ces activités est complet.** ***Sinon, que pourrait-on ajouter?***				
	Commentaires				
QUESTIONS RELATIVES AU CAHIER DE L'ÉLÈVE		**En désaccord**	**Partiellement en accord**	**En accord**	**Totalement en accord**
7	**Les activités proposées sont accessibles pour les élèves ciblés.**				
	Commentaires				
8	**Les textes proposés sont appropriés pour les élèves ciblés.**				
	Commentaires				
9	**Les activités invitent les élèves à évaluer leur lecture.**				
	Commentaires				
10	**Les illustrations servent de support judicieux à l'enseignement.**				
	Commentaires				
Commentaires généraux					