

# La lecture, apprentissage et difficultés de Jocelyne Giasson

## adapté par Geneviève Vandecasteele

---

### Partie 1 : les fondements

#### Chapitre 1 : lire et apprendre à lire

La figure 1.5 page 12 montre le modèle de lecture de Scarborough sous forme d'une corde qui se tisse.

Les habiletés en identification de mots atteignent un certain plafond au cours des premières années de primaire alors que la compréhension continue d'évoluer.

Deux facteurs peuvent être ajoutés au modèle simple de la lecture (compréhension et identification) : **les caractéristiques propres à la langue écrite et les facteurs motivationnels.**

Le jeune lecteur va assimiler des stratégies de lecture qui compléteront les stratégies de compréhension du langage oral : le texte demeure sous les yeux du lecteur qui peut le traiter de différentes manières (le survoler avant de le lire, s'arrêter pendant la lecture ...)

Sur la motivation : la communication orale est habituellement concrète et liée aux connaissances des enfants. Le texte écrit est en général plus abstrait et souvent moins attrayant pour les enfants.

Le modèle interactif de Giasson conçoit la lecture comme le résultat d'une interaction dynamique entre le lecteur, le texte et le contexte. Le contexte comprend le contexte psychologique qui se caractérise par l'intention de lecture, le contexte social qui comprend les interventions de l'enseignant et des pairs, le contexte physique qui comprend les éléments qui peuvent distraire l'élève, comme le niveau élevé de bruit dans la classe.

**Le modèle interactif étendu** ajoute à ce modèle une perspective plus large, celle **de contexte socio-culturel**. Le contexte socio-culturel comprend le **contexte de la classe** (influence la façon dont l'élève aborde la lecture ; variables : type d'enseignement dispensé, temps accordé à la lecture en classe, pratiques de regroupement et ressources matérielles), le **contexte de l'école** (climat général de l'école, volonté de l'ensemble du personnel d'assumer la réussite des élèves, à l'organisation des services et aux politiques mises en place pour aider les élèves en difficulté), le **contexte social** (communauté en-dehors de l'école, relation existe entre contexte socioéconomique et réussite en lecture) et le **contexte familial**.

La plupart des enfants de la maternelle peuvent être considérés comme **des lecteurs en émergence**. Il faut qu'ils soient sensibilisés à l'écrit. Le stade de l'apprenti-lecteur se caractérise par la découverte du principe alphabétique (autour du milieu de la première année). Le lecteur débutant intègre des habiletés en identification des mots et en compréhension, la lecture demeure hésitante, cela correspond à la fin de la 1<sup>ère</sup> année et au cours de la 2<sup>e</sup> année. Le lecteur en transition (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année) lisent de façon courante et consacrent une grande partie de leur énergie cognitive à comprendre les textes. Le lecteur confirmé possède les compétences nécessaires pour effectuer une lecture fluide et aisée.

#### **L'enseignant a un rôle essentiel dans l'apprentissage de la lecture.**

Caractéristiques de l'enseignant exemplaire : il faut un certain nombre d'années de pratique de l'enseignement (environ 5 ans) pour arriver à un enseignement vraiment exemplaire.

- un enseignement équilibré : harmonie entre les besoins des élèves et le soutien offert. Par exemple, l'enseignant exemplaire encourage par moments les élèves à la découverte mais dispense parfois un enseignement plus explicite.
- l'engagement des élèves dans les tâches de haut niveau
- un environnement positif et motivant : les enseignants essaient de rendre les leçons motivantes et intéressantes. Les livres sont présentés de façon motivante. discipline souple : règles claires et cohérentes.
- souplesse dans les types de regroupement : variation des formes de regroupement (grand groupe, petit groupe, dyade ou travail individuel)
- lien entre évaluation et intervention : vérification des progrès des élèves et adaptation de l'enseignement en conséquence.
- style d'enseignement utilisant l'étayage : les enseignants se basent sur la zone proximale de développement et ils interviennent donc au juste niveau des besoins de l'élève.
- la relation avec les parents : liens étroits avec les parents.

## Chapitre 2 : la prévention des difficultés en lecture

La définition de l'élève éprouvant des difficultés en lecture :

- en fonction du groupe-classe : les élèves les plus faibles de la classe sont considérés comme ayant des difficultés et, de ce fait, sont susceptibles de recevoir de l'aide.
- en fonction du programme scolaire
- en fonction du potentiel de l'élève
- en fonction de la réponse à l'intervention
- combinaison des critères

p25 : grille d'évaluation d'un programme de lecture

Catégories de lecteurs éprouvant des difficultés :

- enfants qui éprouvent des difficultés lors de l'entrée dans l'écrit
- lecteurs qui ne suivent pas le rythme de la classe ou les lecteurs en retard
- lecteurs qui éprouvent des difficultés persistantes
- lecteurs qui ont des besoins particuliers.

Prévalence de difficultés en lecture chez les garçons et les filles : **les filles réussissent mieux en lecture.**

Prévalence des difficultés en lecture selon les milieux socio-économiques : **généralement la scolarité de la mère et les interventions des parents sont des indices de prédiction du succès scolaire en lecture.**

Les causes des difficultés en lecture : elles sont en interaction.

**Interaction entre le milieu socio-économique et le sexe de l'élève** : d'une part, les enfants provenant de milieux défavorisés réussissent moins bien que leurs pairs provenant de milieux favorisés et d'autre part, les garçons réussissent moins bien que les filles. **Cependant, l'écart entre les garçons et les filles tend à s'amenuiser dans les milieux favorisés et à s'accroître dans les milieux moins favorisés.**

Interaction entre la qualité de la stimulation à la maison et la qualité de l'enseignement à l'école : pour une grande partie des enfants, la famille et l'école jouent un rôle complémentaire : **l'école compense les lacunes du milieu familial et les expériences familiales comblent ce que l'école ne fournit pas.**

Causes réciproques : cycle de l'échec

Importance de la prévention

- permet d'éviter la frustration qu'engendrent les échecs scolaires et la perte d'estime de soi.
- succès apporte une motivation supplémentaire
- le fait de devenir un lecteur autonome plus tôt assure plus d'exercice de la lecture à l'école et à l'extérieur de celle-ci.

Les niveaux de prévention

niveau 1 : enseignement de qualité dispensé à tous les élèves suffit pour 80% des enfants.

niveau 2 : intervention différenciée en petits groupes pour les élèves pour qui la prévention primaire n'a pas été suffisante. environ 20 % des élèves. Interventions plus explicites et plus systématiques.

niveau 3 : intervention intensive en plus petits groupes pour les élèves très faibles (5%).

## Partie 2 : l'émergence de la lecture et de l'écriture à la maternelle

### Chapitre 3 : les composantes de la lecture et de l'écriture en maternelle

#### Chapitre 4 : le langage oral

L'importance du langage oral dans l'apprentissage de la lecture

**Le langage social est un langage d'action, de situation** qui sera enrichi sur les plans lexical et syntaxique : phrases explicites bien construites et organisées dans un discours cohérent.

**Le langage scolaire est un langage d'évocation des événements passés, futurs ou imaginaires** : parler de quelque chose qui « n'est pas ici et maintenant ». C'est un langage décontextualisé, plus abstrait qui sert aussi à apprendre et à réfléchir. Tableau qui fait la différence entre les deux page 52.

La lecture interactive et le développement du langage

**La lecture interactive : l'adulte ajoute des questions ou des commentaires à la lecture afin d'inciter les enfants à réfléchir à certains aspects du texte. La lecture interactive influence la compréhension du récit, l'acquisition du vocabulaire et celles des connaissances.**

L'acquisition du vocabulaire par la lecture interactive s'explique par la possibilité d'amener l'acquisition de mots rares. L'adulte utilise 10000 mots (vocabulaire de base et mots fréquents) ; un adulte, dans ses échanges avec un enfant de 10 ans, utilise 11 mots rares par tranche de 1000 mots.

#### Chapitre 5 : la clarté cognitive

4 aspects :

- fonctions de l'écrit (lire un menu, lire une histoire...)
- le langage technique du lire-écrire (signes écrits correspondant à des mots du langage oral)
- les conventions de l'écrit (lire de gauche à droite)
- les relations entre l'oral et l'écrit (on peut écrire ce qu'on dit)

Les fonctions de l'écrit :

**La conception que les enfants se font de la lecture à la maternelle est un bon indice de prédiction de la réussite en lecture à la fin de la première année.**

## Chapitre 6 : la connaissance des lettres

A la maternelle, il semble avisé de commencer par le nom des lettres dans les activités quotidiennes. Le son peut être abordé dans les activités de conscience phonologique ou d'écriture.

Exemple de présentation de l'alphabet : l'arc de l'alphabet p75

## Chapitre 7 : la conscience phonologique

Les habiletés « épi » sur la syllabe (scander) et sur la rime (dire si deux mots riment) sont des précurseurs des habiletés « épi » sur le phonème (reconnaître que 2 mots commencent par le même son), ces habiletés sont des précurseurs des habiletés « méta ». Les habiletés « méta » sur la syllabe (enlever la 1<sup>ère</sup> syllabe d'un mot) et la rime (produire des rimes) précurseurs des habiletés « méta » sur le phonème (enlever un phonème d'un mot). Ce sont ces habiletés « méta » sur le phonème qui sont nécessaires en lecture.

**Les enseignants doivent réactiver leurs habiletés en conscience phonémique.**

## Chapitre 8 : La découverte du principe alphabétique

En fin de maternelle, 80% des enfants ont compris qu'il existe des relations entre les lettres et les sons de la parole.

**L'alphabet en action** : cela amène les enfants à une participation physique lors de l'élaboration de l'abécédaire.  
**Chaque consonne sera représentée par un verbe d'action facile à mimer.**

La participation à des ateliers d'écriture accompagnée a été validée auprès d'élèves à risque de la maternelle et s'est révélée efficace pour réduire les risques d'échec en 1<sup>ère</sup> année.

## Chapitre 9 : L'évaluation de l'émergence de la lecture et de l'écriture

### Partie 3 : La lecture en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> années

#### Chapitre 10 : Les composantes de l'enseignement de la lecture en 1<sup>ère</sup> et en 2<sup>e</sup> années

Il faut fournir des livres à leur niveau aux lecteurs précoces et leur donner l'occasion d'écrire et de ne pas les faire participer à un enseignement de groupe.

Programme équilibré, 3 caractéristiques essentielles : importance égale à la lecture et à l'écriture, enseignement qui associe l'identification de mots et la compréhension, développement de l'autonomie des élèves.

#### Chapitre 11 : L'identification de mots

Le décodage est une connaissance (correspondance lettre-son) et une habileté (combinaison de correspondances pour lire un mot). **Il faut distinguer le décodage (reconnaître le sens du mot déchiffré) et le déchiffrage (appliquer systématiquement les correspondances grapho-phonétiques et les fusionner pour lire). On peut déchiffrer des pseudo-mots mais on ne décode que des mots réels.**

**La structure CCV reste difficile pour la majorité des élèves en fin de 1<sup>ère</sup> année avant une maîtrise en fin de 2<sup>e</sup>.**

Pour s'exercer à la fusion syllabique, on peut couper un carnet en 2 avec les consonnes d'un côté et les voyelles de l'autre ou proposer 2 cubes l'un avec des consonnes, l'autre avec des voyelles.

**Il faut éviter que les élèves en difficultés restent sur la stratégie d'utilisation du contexte pour identifier les mots ; les bons lecteurs ne s'en servent que pour comprendre un mot de vocabulaire inconnu.**

Se servir du contexte n'est pas synonyme de deviner.

## Chapitre 12 : le lexique orthographique

Un élève possédera un minimum de 750 mots dans son lexique orthographique à la fin de la 2<sup>e</sup> année. En écriture, le lexique orthographique s'élargit moins vite que celui qui est liée à la lecture. On s'attend à ce que les élèves sachent écrire au moins 500 mots à la fin de la 2<sup>e</sup> année.

3 conditions pour que le mot en vienne à être reconnu instantanément par auto-apprentissage :

- le mot doit avoir été décodé correctement lors de sa rencontre ;
- l'élève doit lire le même mot avec exactitude plusieurs fois avant de le reconnaître instantanément. On calcule habituellement qu'il faut de 3 à 8 rencontres pour qu'un mot soit automatisé, mais on reconnaît qu'il existe des différences interindividuelles très importantes : les élèves à risque ont en effet besoin de beaucoup plus d'essais.
- Le sens du mot doit être connu : on ne mémorise pas les pseudo-mots. Plus un enfant possède un vocabulaire oral étendu, plus il lui sera facile d'automatiser la reconnaissance des mots.

La technique du cheerleading :

Activité qui combine :

- Approche visuelle (les enfants voient le mot)
- Approche auditive (ils entendent les lettres au fur et à mesure qu'ils se les chantent)
- Approche kinesthésique (ils participent aux mouvements associés aux lettres) en épelant les mots avec des mouvements rythmés : lever les mains pour les lettres à hampe ascendante (b, d, f, h et l), les mains sur les hanches pour les lettres sans hampe (a, c, e, ...) et toucher le sol pour les lettres à hampe descendante (p, q, j, g et y). p 149

## Chapitre 13 : Les activités de lecture et d'écriture

Les réactions personnelles au texte peuvent être proposées à partir de la technique de la roue des réactions, roue comportant quatre questions à poser après la lecture. P 156 As-tu aimé l'histoire ? Pourquoi ? Parle de ton personnage préféré. Parle de ta partie préférée. Ce livre me fait penser à ...

Questions possibles pour un texte narratif et informatif p 158

## Chapitre 14 : Les textes pour lecteurs débutants

Il existe des barèmes pour déterminer le niveau de lecture d'un texte se basent sur le pourcentage de mots reconnus par les élèves. Exemple p 166

## Chapitre 15 : L'évaluation des lecteurs débutants

Exemple d'évaluation du lexique orthographique p 173

## Chapitre 16 : Les lecteurs débutants à risque

## Partie 4 : La lecture de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année

### Chapitre 17 : Les composantes de l'enseignement de la lecture de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année

### Chapitre 18 : Les aspects affectifs de la lecture

On remarque un intérêt qui décline du début à la fin du primaire. Les élèves en réussite conservent une attitude plus stable à l'inverse de ceux en difficulté. Les élèves en difficulté perdent leur motivation par rapport à la quantité croissante de textes inaccessibles. Certains élèves, habiles en lecture, ne sont intéressés que par les livres qu'ils choisissent eux-mêmes.

## Chapitre 19 : La fluidité en lecture

Trois mots clés définissent **la fluidité** : **exactitude, rapidité et expression.**

La fluidité est plus perceptible en lecture orale, mais elle concerne également la lecture silencieuse. **A la fin du primaire, les élèves lisent plus vite en silence qu'à voix haute, contrairement aux lecteurs débutants, qui lisent à la même vitesse oralement et silencieusement.** La vitesse de lecture plafonnera 150 mots par minute, ce qui correspond au débit normal d'une conversation. Quant à **la vitesse de la lecture silencieuse, elle continuera d'évoluer et atteindra, chez l'adulte, de deux à trois fois la vitesse de lecture orale.**

Les types de lecture orale p218

En 1<sup>ère</sup> année, lecture mot à mot. En 2<sup>e</sup> année, lecture groupe de deux ou trois mots. Fin de 2<sup>e</sup> année, ajout de l'intonation à sa lecture. 3<sup>e</sup> année, lecture expressive, mais gamme de performances. Savoir lire avec fluidité ne veut pas dire être capable de lire tous les textes sans exception avec fluidité.

**La relation entre la compréhension et la fluidité doit être nuancée. La force des corrélations commence à diminuer en 3<sup>e</sup> année. En 4<sup>e</sup> année, peu de corrélations entre fluidité et compréhension.**

Les différences de compréhension sont expliquées par leurs habiletés langagières en fin de primaire. **Les élèves de fin de primaire peuvent posséder un bon niveau de fluidité tout en étant faibles en compréhension.** Il est rare que les élèves faibles en fluidité soient forts en compréhension.

Les causes des problèmes de fluidité :

- Manque de maîtrise des habiletés de décodage
- Déficience relative du lexique orthographique
- Faiblesse du lexique oral

Enseignement de la fluidité : lecture par groupes de souffle, expression à l'intérieur de la phrase (prise en compte de la ponctuation), expression à l'intérieur du texte (s'imprégner de l'atmosphère qui s'en dégage)

Intégrer les activités de lecture répétée : grâce à elle, les élèves font moins d'erreurs et lisent avec plus d'assurance.

Activités autour de la poésie permettent de faire une lecture répétée.

## Chapitre 20 : La compréhension

Niveaux de compréhension :

- Compréhension littérale, ou de surface, provient de l'information donnée précisément dans le texte
- Compréhension inférentielle demande au lecteur de faire des liens entre les différentes parties du texte
- Compréhension critique exige que le lecteur tienne compte des propos de l'auteur (explicites et implicites) pour les comparer à sa propre conception du monde ou pour évaluer la pertinence du texte.

**10 à 15% des élèves possèdent de bonnes habiletés en identification de mots, mais sont plus faibles en compréhension écrite.** Les enseignants ont souvent tendance à considérer les élèves qui font une bonne lecture orale comme de bons lecteurs.

**78% des élèves faibles en compréhension à 8 et 9 ans ont encore des problèmes de compréhension à 13 et 14 ans.**

## Chapitre 21 : Les inférences

Inférences nécessaires : causales (établissent un lien de cause à effet entre 2 éléments du texte), référentielles ou anaphores, lexicales (trouver le sens d'un mot inconnu en se servant du contexte)

Inférences logiques

Inférences pragmatiques générées à partir des connaissances sur le monde que possède le lecteur.

Inférences de cohérence : locales (renvoient à la relation existant entre deux segments de texte contigus) et globales (renvoient au lien qu'il y a entre des renseignements situés à différents endroits du texte)

Inférences d'élaboration : enrichissent la représentation mentale du texte, mais ne contribuent pas à en établir la cohérence dans la tête du lecteur.

## Chapitre 22 : Le rôle de la discussion collaborative dans la compréhension de texte

### Chapitre 23 : Le rôle des stratégies dans la compréhension de textes

**Stratégie : le lecteur choisit consciemment d'utiliser un moyen ou une combinaison de moyens pour comprendre un texte**, soit parce qu'il prévoit les difficultés du texte, soit parce qu'il éprouve effectivement une difficulté ou encore qu'il veuille retenir plus d'informations.

**Les habiletés ne sont pas des processus contrôlés, mais des processus automatisés.**

Les stratégies ne sont appelées à la rescousse que lorsque quelque chose entrave le processus automatique.

On n'utilise une stratégie que si, et seulement si, cela est nécessaire pour atteindre notre objectif de lecture. **Il ne faut pas que les élèves soient plus préoccupés par l'application des stratégies que la compréhension même du texte.**

Les enfants qui gèrent leur compréhension savent quand ils comprennent ce qu'ils lisent et quand ils ne comprennent pas ; ils savent quelles stratégies utiliser pour résoudre leurs problèmes de compréhension. C'est souvent ce qui fait défaut aux lecteurs en difficulté.

**Une étude récente a révélé que les stratégies métacognitives ne sont pas très présentes dans les pratiques des enseignants.**

Détecter la perte de compréhension est la première étape d'une stratégie métacognitive.

Choisir la stratégie de récupération est la 2<sup>e</sup> étape. Liste des stratégies page 261.

### Chapitre 24 : Comprendre les textes narratifs plus longs

Attention au point de vue adopté par l'auteur : Le narrateur est omniscient, ou il raconte l'histoire de façon objective, ou il adopte le point de vue d'un personnage.

L'évolution de la compréhension du personnage passe de son aspect physique (âge, allure, couleur de peau...) en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> années vers les qualités et les sentiments. Figure sur la compréhension des caractéristiques des personnages page 271. Modèle de fiche page 272

### Chapitre 25 : Les textes littéraires : y réagir et les apprécier

Le journal dialogué est une conversation qui s'établit par écrit entre deux élèves autour d'un roman, sur une base régulière, soit chaque jour ou, au minimum, chaque semaine. pages 278-79

Page 283 Tableau descriptif pour l'appréciation d'un texte

### Chapitre 26 : Les textes informatifs

**Plusieurs caractéristiques font que le texte informatif est plus difficile à lire que le texte narratif :**

- la présence de termes techniques et de concepts plus abstraits
- une plus grande densité conceptuelle
- une structure de texte moins familière aux élèves
- la présence d'informations nouvelles
- un recours plus important aux connaissances antérieures

Les élèves tirent plus de connaissances d'un texte lorsque leur intention de lecture est authentique. Lire un texte pour une raison authentique, c'est lire dans un but autre que celui de faire un exercice de lecture.

## Chapitre 27 : des outils au service du texte informatif

page 302 : représentations schématiques des différentes structures de texte

**Les enfants estiment importante une idée qui les intéresse personnellement, non ce que l'auteur a lui-même indiqué comme étant central ou essentiel.**

Tableau page 307 sur la vitesse de lecture selon l'objectif poursuivi

## Chapitre 28 : Le vocabulaire

**Les différences individuelles dans le vocabulaire expliquent une part importante des écarts de compréhension à la fin du primaire.**

La contribution des lectures personnelles est le facteur le plus susceptible d'expliquer la disparité dans l'acquisition de vocabulaire chez les élèves de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année.

Echelle de connaissance du mot page 310

Constitution de banques de mots : noter dans un carnet les mots nouveaux qu'ils entendent ou lisent et qu'ils trouvent intéressants. Ou encore recueillez des « mots merveilleux » dans un bocal puis affichez-les au tableau.

### 4 types de contexte :

- le contexte explicite, qui indique clairement le sens du mot nouveau
- le contexte général, qui permet d'attribuer un sens global au mot
- le contexte vague, qui ne donne aucune indication sur la signification du mot
- le contexte trompeur, qui oriente le lecteur vers une fausse conception du mot

**Dans les situations naturelles, les élèves dégagent et apprennent spontanément le sens d'environ 15% des mots inconnus qu'ils lisent.**

Présentation de la séquence qui a pour objectif de guider les élèves dans la façon de tirer profit du contexte page 313

**Les élèves n'ont pas tendance à effectuer spontanément l'analyse des mots à l'aide de la morphologie ; c'est pourquoi un enseignement plus explicite peut être nécessaire.**

Si à chaque fois qu'un élève vous demandera le sens d'un mot, on répond « cherche dans le dictionnaire », il apprendra non pas à recourir au dictionnaire, mais à ne plus demander le sens d'un mot. Si un enfant demande le sens d'un mot, on le lui donne et si on ne le connaît pas, on cherche de manière enthousiaste ensemble dans le dictionnaire.

Exemple de grille d'auto-évaluation du vocabulaire

Plusieurs composantes dans la présentation d'un mot nouveau

- 1- Donner une définition accessible, une définition explicative
- 2- Donner le sens le plus courant
- 3- Présenter plusieurs exemples : les enfants ont besoin de deux ou trois exemples
- 4- Procéder à une brève activité d'application
- 5- Faire prononcer le mot
- 6- Présenter le mot par écrit

Poursuite : **présenter le mot à plusieurs reprises : avec les élèves de 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année, on suggère de présenter 10 mots nouveaux par semaine et d'effectuer des activités sur ces mots chaque jour.** Chaque mot aura ainsi fait l'objet d'attention de 8 à 10 fois à la fin de la semaine.

Considérer les relations entre les mots : la **matrice sémantique** est une technique qui fonctionne à partir de la notion de champ lexical, lequel regroupe les mots qui ont des rapports de sens ou qui proviennent du même domaine. La technique de la matrice sémantique consiste à comparer plusieurs mots les uns aux autres en fonction d'une caractéristique et à compiler ensuite les résultats de ces comparaisons.

L'échelle sémantique : présentation sous forme linéaire pour les listes de mots qui se distinguent par leur intensité (cf. la température, ton de la voix, temps)

## Chapitre 29 : l'évaluation de la lecture

Grille d'évaluation du rappel page 328

Grille d'évaluation de la qualité de lecture orale page 332

Questionnaire d'évaluation de la motivation et des habitudes de lecture page 335

Inventaire des champs d'intérêt sur la même page

## Chapitre 30 : les élèves en retard

Il existe une corrélation entre la quantité de textes lus et la réussite en lecture. **Les élèves à risque lisent nettement moins que les autres.** Un élève de CM2 au 10<sup>e</sup> rang centile (très faible) lit environ 60000 mots par an alors qu'un élève au 50<sup>e</sup> rang centile en lit environ 900000, ce qui est 15 fois plus.

Plusieurs études ont montré que les élèves en difficulté perdent de leur habileté en lecture entre le début et la fin des vacances d'été, particulièrement les élèves provenant de milieux défavorisés. On calcule que chaque période de vacances occasionne un écart d'environ 3 mois entre les élèves de milieu moyen et les élèves de milieu défavorisé. Cet écart annuel est cumulatif et peut atteindre un écart de un an et demi à la fin du primaire.

Importance pour les élèves en difficulté d'avoir accès à des livres qui correspondent à leur niveau d'habileté.

### Technique proposée pour lire les mots et les écrire (amélioration du lexique orthographique) :

- Faites séparer le mot en syllabes orales par l'élève.
- Demander lui de lire et de souligner chaque syllabe du mot.
- Dites-lui ensuite de lire et d'épeler chaque syllabe.
- Invitez-le à encercler les parties problématiques du mot.
- Dites à l'élève d'étudier les syllabes encerclées et encouragez-le à trouver un moyen de se souvenir de la façon de les écrire.
- Remettez une feuille à l'élève et demandez-lui d'écrire le mot sans modèle : « dis la première syllabe et écris-là, fais la même chose avec la deuxième... »
- Faites vérifier le mot à l'élève et répétez le processus si nécessaire.
- Par la suite, l'élève utilise la technique seul.

- Première étape : faire vivre aux élèves des expériences de réussite en lecture tout au long de la journée.
- Deuxième étape : ajouter des séances de lecture répétée durant une durée déterminée.
- Troisième étape : les lecteurs en retard doivent lire une plus grande quantité de mots par jour que les élèves qui évoluent normalement.

Les difficultés en compréhension : les résultats des élèves chutent en 4<sup>e</sup> année et continuent de le faire en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années. Ce constat est particulièrement présent dans les milieux défavorisés.

**Les difficultés en lecture dont en sorte que l'élève lit moins et, de ce fait, acquiert moins de connaissances et de vocabulaire, ce qui conduit à un langage oral moins élaboré. Des études montrent que les élèves qui lisent beaucoup améliorent leur intelligence verbale.**

On ne doit pas s'acharner à essayer de faire comprendre un texte trop difficile, mais veiller à augmenter graduellement la difficulté des textes.

## Partie 5 : Les lecteurs qui ont des besoins particuliers

### Chapitre 31 : Les élèves qui éprouvent des difficultés persistantes

**La démarche d'identification des élèves en difficulté** reste donc en partie arbitraire puisqu'elle **dépend du seuil à partir duquel on définit les difficultés.**

L'Association internationale de dyslexie a adopté la définition suivante : « La dyslexie est un problème particulier d'apprentissage d'origine neurologique. Elle est caractérisée par des difficultés à reconnaître les mots de façon précise ou fluide et par un manque d'habileté en écriture et en décodage des mots. Ces difficultés résultent généralement d'un déficit dans la composante phonologique du langage, lequel est souvent inattendu si l'on tient compte des autres habiletés cognitives et de la présence d'un enseignement efficace en classe. »

**La nature et l'environnement agissent en interaction.** Des variables biologiques et des variables environnementales influencent la lecture, comme tous les comportements humains d'ailleurs. La nature seule ne détermine pas les résultats en lecture des enfants qui éprouvent des difficultés à lire. Certains présentent une déficience cognitive qui les rend plus fragiles, mais s'ils reçoivent l'aide appropriée, ils peuvent réussir à apprendre à lire.

Pour intervenir auprès des lecteurs en difficulté, on recommande **d'employer une approche directe des difficultés en lecture plutôt que de faire un travail sur les processus sous-jacents.** « S'il y a un principe d'intervention avéré pour les élèves en difficulté d'apprentissage, c'est bien que l'exercice des processus moteurs, visuels, neurologiques ou cognitifs sans contenu scolaire ne conduit pas à de meilleurs résultats scolaires. »

Plusieurs études ont montré que **les interventions en conscience phonologique effectuées au-delà de la 2<sup>e</sup> année améliorent effectivement la conscience phonologique, mais n'ont pas d'effet sur la lecture des élèves.**

Il faut prendre garde de ne pas s'en tenir aux adaptations. Il est essentiel d'enseigner de façon explicite les habiletés en lecture aux élèves en grande difficulté plutôt que de se contenter de leur offrir des accommodations.

Certaines études ont mis en évidence le **rôle central que joue la motivation chez les élèves en grande difficulté.** Fink (2006) voulait savoir comment des lecteurs en grande difficulté avaient réussi à devenir compétents dans un domaine qui exige une bonne part de lecture : la lecture était souvent le seul moyen pour eux d'accéder à de l'information sur leur matière de prédilection. En se passionnant pour un sujet, ils lisaient énormément sur celui-ci, au point d'en devenir des experts. La motivation est donc le moteur qui leur a permis de développer leurs habiletés en lecture.

**L'approche corrective est préférable à l'approche compensatoire.** Les résultats des études montrent effectivement que les élèves ont plus de progrès lorsqu'on intervient sur les habiletés moins bien acquises plutôt que de miser sur celles qui sont mieux maîtrisées.

## Chapitre 32 : Les lecteurs allophones

Les élèves qui savent déjà lire dans leur langue maternelle peuvent transférer une partie de leurs apprentissages à la langue seconde.

Parmi les lecteurs allophones qui savent lire, il faut distinguer :

- Les élèves lecteurs sur caractères latins (espagnol, anglais, ...)
- Les élèves lecteurs sur des caractères non latins (alphabet khmer, arabe ou japonais ...)