La lecture

APPRENTISSAGE ET DIFFICULTÉS

Jocelyne Giasson

Adapté par Geneviève Vandercasteele

Éditions De Boeck

# Partie 1 : Les fondements

## Chapitre 1 : Lire et apprendre à lire

### 1.1 L’évolution des systèmes d'écriture.

**1.1.1 Le système pictographique :** dessin fidèle à l'apparence visuelle, schématise et indépendant de la langue.

**1.1.2 Le système idéographique**

**1.1.3 Le système alphabétique** : à ce jour, aucun autre système ne l'a remplacé. Si principe est que les lettres qui composent les mots ne sont pas choisies au hasard, mais empèsent et les sons de la langue orale. La compréhension de ce principe est la porte d'entrée de la lecture.

### 1.2 : les modèles explicatifs du processus de lecture.

**1.2.1 Le modèle simple de lecture** : la compréhension en lecture est le fait de comprendre à l'écrit ce que l'on comprend à l'oral. 2 composantes : compréhension à l'oral et identification des mots écrits (par adressage = voie directe, ou assemblage = voie indirecte).

Implications pédagogiques : mettre l'accent sur la compréhension orale, équilibre entre habiletés d'identification de mots et habiletés de compréhension. Cadre simple pour aider les lecteurs en difficulté, en cherchant l'origine du problème.

Ajouts possibles : caractéristiques propres à la langue et facteurs motivationnels.

**1.2.2 Le modèle interactif** : la lecture est le résultat d'une interaction dynamique entre le lecteur, le texte et le contexte.

La variable "lecteur" : ses structures cognitive (connaissances sur le monde) et affective ; les processus qui sont mis en œuvre de façon simultanée : microprocessus (phrase), processus d'intégration (liens entre les phrases), macro processus (compréhension globale du texte), processus d'élaboration (prédictions, images mentales...), processus métacognitifs (ajustement au texte et à la situation).

La variable "texte" : l'intention de l'auteur, la structure du texte et son contenu.

La variable "contexte": psychologique, social et physique.

**1.2.3 Le modèle interactif étendu** : ajoute la perspective du contexte socioculturel de la classe, de l'école, de la communauté et de la famille.

**1.2.4 La complémentarité des modèles**. Ne pas les opposer.

### 1.3. l'évolution du jeune lecteur.

**1.3.1 Le lecteur en émergence** : en maternelle, sensibilisé aux fonctions de l'écrit.

**1.3.2 L'apprenti lecteur** : découverte du principe alphabétique, mais maîtrise partielle du code et peu d'auto correction. Il se sert du contexte pour faire des hypothèses mais ne les vérifie pas toujours.

**1.3.3 Le lecteur débutant** : habiletés en identification de mots et en compréhension, mais lecture encore hésitante.

**1.3.4 Le lecteur en transition** : a de moins en moins besoin de décoder, consacre une plus grande partie de son énergie cognitive à comprendre les textes.

**1.3.5 Le lecteur confirmé** : lecture fluide et aisée, élabore une représentation claire du texte, gère les obstacles, réagit au texte et utilise ses informations.

### 1.4. le rôle essentiel de l'enseignant .

**1.4.1 L'historique des recherches sur l'enseignant** : elles commencent dans les années 1950. Pas de méthode idéale, mais la reconnaissance du rôle primordial de l'enseignant.

**1.4.2 Les caractéristiques de l'enseignant exemplaire.** Les enseignants exemplaires possèdent un large répertoire de stratégies pédagogiques et leur habileté repose sur la façon dont ils combinent et intègrent ces différentes stratégies pour réponde aux besoins individuels des élèves. Ils offrent plus d'activités stimulantes, sont plus enthousiastes dans leur façon de présenter la lecture et l'écriture en fixant des attentes plus élevées. On considère habituellement qu'il faut un certain nombre d'années de pratique de l'enseignement (environ 5 ans) pour arriver à offrir un enseignement vraiment exemplaire.

Caractéristiques dégagées par les recherches :

- **Un enseignement équilibré** : harmonie établie entre les besoins des élèves et le soutien offert. Par exemple, moments de découvertes et parfois plus explicités ; textes entiers et aussi travail sur de plus petites unités ; choix des activités ou déterminées en fonction des objectifs.

**- L'engagement des élèves dans des tâches de haut niveau**, des activités qui les emmènent à réfléchir et à aller toujours un peu plus loin (lire un texte un peu plus difficile ou écrire un texte un peu plus long). Pédagogie différenciée, avec des élèves qui poursuivent des projets, lisent ou s'exercent ensemble dans un climat de bourdonnement productif.

**- Un environnement positif, stimulant, et coopératif**, une atmosphère dans laquelle les enfants se sentent capables de réussir. Équilibre entre aspect scolaire et aspect motivationnel. Environnement où la littérature est importante. Les livres sont présentés de façon motivante, dans des endroits appropriés pour lire et discuter de lecture : les élèves ont toujours quelque chose d'intéressant à faire. La gestion de classe avec une discipline souple fait en sorte que les élèves se sentent à l'aise dans un environnement où les règles sont claires et cohérentes.

**- La souplesse dans les types de regroupement** (grand groupe, petit groupe, binômes ou travail individuel), pas de sous groupes fixes.

**- Le lien entre l'évaluation et l'intervention**.

**- Un style d'enseignement utilisant l'étayage** = soutien temporaire basé sur la zone proximale de développement.

**- La relation avec les parents.**

## Chapitre 2 : la prévention des difficultés en lecture.

### 2.1 La définition de l'élève éprouvant des difficultés en lecture.

On peut définir les difficultés par rapport au groupe classe, au programme scolaire, en fonction du potentiel de l'élève, en fonction de la réponse à l'intervention. En combinant les critères, on pourrait définir l'élève en difficulté d'apprentissage comme un élève qui, au primaire, ne répond pas aux mesures de remédiation mises en place, qui n'a pas suffisamment progressé dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle définies par les programmes.

### 2.2 Les catégories de lecteurs éprouvant des difficultés.

* Les enfants qui éprouvent des difficultés lors de l'entrée dans l'écrit.
* Les lecteurs qui ne suivent pas le rythme de la classe.
* Les lecteurs qui éprouvent des difficultés persistantes.
* Les lecteurs qui ont des besoins particuliers.

### 2.3 la prévalence des difficultés en lecture.

**2.3.1. Les statistiques générales** : environ 13% dans les pays développés à la fin du primaire. 30% si l'on considère tous les élèves qui ne maîtrisent pas toutes les compétences établies pour leur niveau.

**2.3.2. La prévalence des difficultés en lecture** **chez les garçons et les filles**. Les filles réussissent mieux que les garçons. Le plaisir de lire expliquerait 42% de la supériorité des filles.

**2.3.3 La 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 comportements des parents sont aussi importants que leur statut socio économique pour la réussite en lecture de leur enfant. Cependant, même si les parents de milieux défavorisés peuvent stimuler leur enfant par rapport à la lecture, il semble assez clair que la pauvreté ne favorise pas chez ces parents l'apparition d'un tel comportement.

### 2.4 La stabilité des trajectoires des élèves au cours du primaire.

Les élèves en difficulté ont en commun une trajectoire qui présente 3 caractéristiques : elle diverge très tôt de celle de leurs pairs qui réussissent bien ; elle s'écarte de plus en plus de celle de leurs pairs avec le temps, elle est difficile à modifier après la troisième année.

### 2.5 Les causes des difficultés en lecture.

**2.5.1. L'évolution des conceptions des causes des difficultés en lecture** : les premières pensaient que tout venait de l'enfant lui même. Aujourd'hui, on considère que les causes sont multiples et qu'elles proviennent tant de l'environnement que de l'enfant.

**2.5.2. Des causes en interaction** : entre le milieu socio-économique et le sexe de l'élève (plus marqué en milieux défavorisés), entre le milieu socio-économique de l'élève et celui de l'école, entre la qualité de la stimulation a la maison et la qualité de l'enseignement à l'école, entre l'âge de l'enfant et le type d'intervention pédagogique.

**2.5.3. Les causes réciproques** : cycle de l'échec : peu d'habiletés > n'aime pas la lecture > ne lit pas....

### 2.6 La prévention des échecs en lecture

**2.6.1. L'importance de la prévention** : elle permet d'éviter la frustration, apporte une motivation accrue a l'élève. Les interventions après la troisième année sont moins efficaces.

**2.6.2 Un modèle de prévention à 3 niveaux**, adopté par toute l'école, guidé par l'évaluation :

**Niveau 1** : un enseignement de qualité proposé à tous les élèves suffit pour 80% des élèves. Ses principaux instruments sont la qualité du programme de lecture, la pertinence des stratégies d'intervention et le temps consacré à l'enseignement (90 min par jour).

**Niveau 2** : intervention différenciée pour les 20% des élèves pour qui la prévention primaire n'a pas été suffisante, 30 min par jour en plus, par petits groupes de 4 ou 5 élèves. Les interventions de niveau 2 sont plus explicites et plus systématiques que celles de niveau 1. A la fin de la première période d'intervention, l'élève peut sortir du programme, bénéficier d'une autre période de niveau 2 ou être dirigé vers le niveau 3.

**Niveau 3** : pour les 5% d'élèves très faibles lecteurs, 2 séances de 30 minutes par jour, en plus des 90 minutes de base, en petits groupes ou individuellement. Enseignement plus intensif et plus différencié, et évaluation plus fréquente. Plus d'intervention de niveau 2. Interventions souvent effectuées par un orthopédagogue.

### 2.7 L'évaluation de la lecture.

On distingue l'évaluation des compétences (mesure la mise en pratique d'un large éventail d'habiletés dans l'exécution d'une tâche authentique) et celle des habiletés particulières.

**2.7.1 Les composantes de l'évaluation :**

**2.7.2 Le dépistage** : au début de l'année pour savoir quels élèves auront besoin d'une évaluation approfondie.

**2.7.3 L'évaluation diagnostique** : sert à clarifier les forces et les faiblesses de l'élève, à fournir des renseignements additionnels aidant à planifier l'intervention. Elle porte sur certaines composantes plutôt que sur la compétence entière. Elle peut être effectuée à l'aide d'épreuves standardisées, mais aussi au moyen d'une **évaluation dynamique**, approche interactive qui combine l'évaluation et l'enseignement. Contrairement aux évaluations habituelles, l'enseignant intervient activement durant l'évaluation dynamique, fournissant de l'aide à l'élève afin de lui permettre de donner son rendement optimal. Dans une évaluation standard, les élèves travaillent seuls et n'ont qu'une seule chance de montrer leurs capacités. Si on les place dans un environnement plus aidant, on a une meilleure idée de leurs réelles habiletés en lecture. Les interventions peuvent être menées de 2 façons : test-leçon-retenu (observer comment l'élève utilise la stratégie) et étayage (donner des indices en commençant par celui qui fournit le moins d'aide). Le dialogue entre l'adulte et l'enfant est au cœur de l'évaluation dynamique.

**2.7.4 Le suivi des progrès** : évite de sur enseigner une habileté, ou de ne pas se rendre compte que l'élève ne progresse pas. Ne concerne pas toute la classe.

**2.7.5 Le bilan des apprentissages** : concerne tous les élèves et est fait à partir d'une tâche complète de lecture.

**2.8 L’intégration des modes d'évaluation** : ils doivent être employés de façon cohérente. Ils ne recourent pas forcément à des tests formels : rôle de l'observation.

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

## Chapitre 3 : Les composantes de l'émergence de la lecture et de l'écriture a la maternelle.

### 3.1 L'émergence de la lecture et de l'écriture.

Les connaissances et les habiletés que l'enfant acquiert avant de faire l'acquisition de la lecture standard sont des formes légitimes qui évoluent graduellement vers la lecture conventionnelle. A la maternelle, il ne s'agit pas de préparer l'enfant à lire et à écrire, mais de l'accompagner dans l'émergence de l'écrit.

### 3.2 L'aménagement de la classe de maternelle.

Tenir compte de 2 priorités : aménager le coin lecture et le coin écriture loin des jeux plus bruyants, mettre au centre l'aire de rassemblement pour donner un sentiment d'appartenance aux enfants et avoir un lieu où l'enseignant lit des histoire et présente les productions écrites. Le coin des jeux symbolique peut aussi être aménagé de manière à favoriser l'émergence de la lecture et de l'écriture (bureau de poste, épicerie, restaurant, médecin...).

### 3.3 Les principes d'intervention à la maternelle.

Servir de modèle de lecteur et de scripteur, favoriser les interactions autour de la lecture/écriture, encourager l'exploration par les enfants.

### 3.4 Le contenu du volet lecture et écriture à la maternelle.

5 points qui seront l'objet des chapitres suivants.

### 3.5 Le rôle des parents.

Leur proposer de servir de modèle, d'interagir avec leur enfant, de permette a l'enfant l'exploration des objets de l'écrit.

### 3.6 L'émergence de la lecture et les enfants à risque.

La prévention à la maternelle peut faire une réelle différence, des évaluations doivent être très tôt, dès le début de l'année, ciblées sur une composante, en petits gourmés de besoin.

## Chapitre 4 : le langage oral.

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

Le langage oral au préscolaire est l'un des principaux facteurs de réussite ultérieure en lecture. Le langage social est un langage d'action, de situation, qui sera enrichit sur les plans lexical et syntaxique. Le langage scolaire est un langage d'évocation des événements passés, futurs ou imaginaires, plus décontextualisé, plus abstrait, qui sert aussi à apprendre et à réfléchir.

### 4.2 La lecture interactive et le développement du langage.

Ce n'est pas tant la lecture elle même qui est bénéfique aux enfants que les interactions qui ont lieu avant, pendant et après la lecture : préparer la lecture, présenter le livre, intervenir pendant la lecture, revenir sur l'ensemble du livre.

La lecture interactive et la compréhension du récit : activer une structure de récit qui permet d'anticiper, schéma narratif. Certains livres facilitent la compréhension de la structure du récit : cf. rapport texte/illustrations. Le rôle des questions sur les relations causales est primordial pour aider les enfants.

La lecture interactive et l'acquisition du vocabulaire : amener l'acquisition de mots choisis parce qu'ils pourront être en contres dans d'autres lectures.

La lecture interactive et le développement des connaissances : textes documentaires et informatifs.

### 4.3 Les élèves à risque.

Les élèves montrant un trouble du langage, les allophones, les enfants de milieux défavorisés.

## 5. La clarté cognitive.

### 5.1 Qu'est ce que la clarté cognitive ?

Se faire une idée de ce que veulent dire lire et écrire. 4 aspects :

- **Les fonctions de l'écrit** : les enfants doivent acquérir différentes notions à propos de l'écrit : les symboles écrits servent à communiquer, le texte est porteur de message, et on peut lire un texte sans illustrations...

**- Le langage technique de la lecture et de l'écriture** : acquérir les concepts de lettres, mot, phrase, ponctuation, progressivement par les interventions proposées en classe.

**- Les conventions de la lecture et de l'écriture** : la manipulation du livre, le mode de lecture gauche-droite.

**- Les relations entre l'oral et l'écrit** : tous les mots sont écrits, les mots sont lus dans l'ordre de leur présentation, la longueur du mot à l'oral correspond à la longueur du mot à l'écrit.

### 5.2 La dictée à l'adulte :

Elle aborde tous les aspects de la clarté cognitive. L'élève comprend qu'il peut dire ce qu'il pense, on peut écrire ce qu'il dit, ce qui est écrit peut été lu, est porteur de sens.

**5.2.1 La démarche** : la construction d'un canevas, la mise en mots (respecter les formulations, sauf celles qui sont impossibles en suscitant la reformulation, expliquer les modifications), l'écriture du texte et la relecture systématiques.

**5.2.2 Des histoires collectives et individuelles**.

### 5.3 La lecture interactive faisant référence à l'écrit.

Les élèves regardent l'image, attirer leur attention sur le texte est primordial. Choisir des textes qui ont des caractéristiques particulières au niveau de l'écrit. Démarche basée sur un équilibre entre le plaisir de lire et la compréhension et la recherche d'indices verbaux et non verbaux (les mots, les points, dire où on commence, suivre du doigt..)

### 5.4 Les élèves à risque.

## Chapitre 6 : la connaissance des lettres.

### 6.1 Le rôle de la connaissance des lettres.

Depuis des décennies, les études montrent que les enfants qui connaissent les lettres à la fin de la maternelle ont plus de chances que les autres de se trouver dans les bons lecteurs à la fin du CP.

### 6.2 Faut-il enseigner les lettres majuscules ou minuscules ?

Il est pertinent d'expliquer que chaque lettre a une forme majuscule et minuscule, en privilégiant une bonne habitude au niveau de la terminologie.

### 6.3 Faut-il enseigner le nom ou le son des lettres ?

Commencer par leur nom, aborder le son dans les activités phonologiques.

### 6.4 Les composantes de la connaissance des lettres.

Cf 5, 6 et 7 :

### 6.5 Apprendre la chaîne alphabétique :

Cela permet une premier familiarisation. Sous forme de comptines, reste ludique.

**6.5.1 : la séquence "L, M, N, O"** doit être bien ralentie, pour que les enfants dissocient les lettres.

**6.5.2 : L'arc de l'alphabet** est une autre façon de représenter la chaîne alphabétique, à proposer avec différents matériels.

### 6.6 Apprendre à nommer les lettres : 2 méthodes :

**6.6.1 Apprendre les lettres par leurs traits distinctifs** (droites, courbes, intersections, redondances et discontinuités). Manipuler les lettres, classer les lettres, fabriquer des lettres.

**6.6.2 Identifier les lettres au moyen du mouvement** : suivre le tracé de lettres en relief avec le doigt (Montessori), suivre le tracé de lettres sans modèle tactile (dans l'espace, sur une couche de sable...).

### 6.7 Écrire les lettres.

Cela exige que les enfants possèdent des habiletés dans la manipulation du crayon, ainsi qu'une représentation précise de la forme de la lettre.

**6.7.1 L'évolution de l'écriture des lettres chez le jeune enfant** : gribouillis, écriture en vagues, gribouillis ressemblant à des lettres, pseudo-lettres.

**6.7.2 Le rôle de la maternelle dans l'écriture des lettres** : explorer l'écrit de façon fonctionnelle en guidant les enfants dans l'apprentissage de la calligraphie pour atténuera les différences chez les enfants et maximiser leurs chances de réussite. Donner de bonnes habitudes au niveau de la tenue du crayon et du sens du tracé des lettres. Encourager la description du tracé pour l'enfant, les affiches des indices visuels du tracé, l'utilisation de gabarits, la guidance de la main, de courtes périodes de copie avec supervision de l'adulte (et entourer les deux meilleures lettres).

Des démonstrations correctes facilitent la prise du crayon : les oreilles de lapin, les deux points..

### 6.8 Les élèves à risque

Ils doivent être en contact avec des lettres à manipuler, des affiches, des abécédaires et des logiciels. Plaisir de jouer avec les lettres.

## Chapitre 7 : la conscience phonologique.

### 7.1 La définition de la conscience phonologique :

C’est l’aptitude à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités ou de segments tels que la syllabe, la rime et le phonème. Il existe 2 niveaux : le niveau primaire, accessible aux élèves de maternelle, et un niveau secondaire qui apparaît plus tardivement.

### 7.2 Le rôle de la conscience phonologique.

Elle est l'un des facteurs prédisant le mieux la réussite en lecture en première année, en particulier la réussite en identification de mots. Elle facilite la découverte du principe alphabétique. Mais ce n'est pas un entraînement suffisant.

### 7.3 La terminologie liée à la conscience phonologique :

**7.3.1 La syllabe** : unité sonore la plus naturelle en français, unité d'articulation qui se prononce en une seule émission de voix. 2 parties : attaque et rime, qui contient obligatoirement une voyelle (=sons vocaliques).

**7.3.2 Le phonème** : unité sonore qui permet les distinctions sémantiques. Norme courante pour le français : 36 phonèmes : 16 voyelles, 17 consonnes et 3 semi-voyelles. La voyelle est l'élément essentiel de la syllabe orale en français. Elle se prononce par un écoulement libre de l'air, contrairement aux consonnes, qui sont produites par explosion ou frottement, sont imprononçables isolément et ne peuvent jamais constituer des syllabes à elles seules. C'est pourquoi on dira que le phonème (particulièrement la consonne) n'est pas un "percept" mais plutôt un "concept" qu'il faut construire.

### 7.4 Le développement de la conscience phonologique.

Elle n'est pas une habileté homogène de type acquis ou non acquis. Parmi les tâches proposées, certaines seront faciles et d'autres presque inaccessibles. Double évolution : les unités traitées, des plus larges au plus petites, et la nature des opérations cognitives, des traitements intuitifs aux manipulations conscientes.

**7.4.1 La conscience phonologique primaire** : vers 4 ans, découpage en syllabes. Vers 5 ans, repérage des rimes, dire si 2 mots commencent par le même son. Traitement intuitif, épilinguistique.

**7.4.2 La conscience phonologique secondaire** : habileté méta phonologique qui porte sur la manipulation du phonème.

**7.4.3 Le passage d'un niveau à l'autre** : il se fait essentiellement pas l'apprentissage de la lecture. La conscience phonologique est donc cause et conséquence de la lecture.

### **7.5 L'objectif de l'enseignement des habiletés phonologiques à la maternelle.**

Il s’agit de favoriser l'acquisition de la conscience phonologique primaire.

### 7.6 Les interventions qui concernent la conscience phonologique primaire.

Elles s'effectuent à l'oral. Mots découpés selon leur prononciation à l'oral. Interactions dans des groupes. Activités gratifiantes et amusantes. Utiliser des termes justes mais accessibles aux enfants.

**7.6.1 Des activités "épi" sur la syllabe** : scander les syllabes, compter les syllabes, associer un élément physique à la syllabe.

**7.6.2 Des activités "épi" sur les rimes** : juger si des séries de mots riment, trouver le mot qui rime avec le mot cible, trouver l'intrus.

**7.6.3 Des activités " épi" sur le phonème** : juger si deux mots commencent de la même façon, associer deux mots au moyen du son initial, trouver l'intrus. Attirer l'attention sur l'articulation du phonème, commencer par les phonèmes les plus perceptibles.

**7.6.4 Des activités "méta" sur la syllabe** : isoler une syllabe, fusionner des syllabes, imprimer une syllabe.

**7.6.5 Des activités "méta" sur les rimes** : trouver un mot qui rime, lire une comptine qui rime, créer un livre collectif avec des rimes.

### 7.7 Les interventions qui concernent la conscience phonologique secondaire.

Nécessité le passage à l'écrit.

### 7.8 Les habiletés métaphonologiques de l'enseignant :

Elles sont souvent insuffisantes.

### 7.9 Les élèves à risque.

## Chapitre 8 : La découverte du principe alphabétique.

### 8.1 Qu'est-ce que le principe alphabétique ?

Chaque unité phonologique à l'oral correspond à une unité graphique à l'écrit. Sa découverte exige une prise de conscience de la part de l'enfant, une "découverte", un "déclic".

### 8.2 La différence entre le principe alphabétique et le code alphabétique.

Le principe alphabétique est une caractéristique de toutes les langues, mais le code alphabétique est propre à chaque langue : c'est l'ensemble des correspondances gaphèmes-phonèmes et les règles qui élisent leur combinaison.

### 8.3 La place de la découverte du principe alphabétique à la maternelle.

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

### 8.4 Les conditions nécessaires.

Découvrir le rôle de la conscience phonologique, connaître quelques lettres, adapter l'environnement pour attirer l'attention de l'enfant sur ce principe.

### 8.5 La découverte du principe alphabétique par l'écriture.

"Ce ne sont pas les lettres qui se prononcent d'une certaines manière, ce sont les mots qui s'écrivent d'une certaine façon" (Ferreiro). Permettre aux enfants d'écrire.

**8.5.1 Observer l'évolution de l'enfant** : pour adapter les interventions de l'enseignant.

**8.5.2 Offrir des périodes d'écriture libre**.

**8.5.3 Offrir des ateliers d'écriture accompagnée** : La démarche : choisir une amorce qui pique la curiosité des élèves, donner comme consigne d'essayer d'écrire le mot comme ils pensent qu'il s'écrit, les amener à s'interroger sur les stratégies employées, présenter les hypothèses, trouver la norme orthographique, conserver des traces du travail.

**8.6 La découverte du principe alphabétique par l'abécédaire** : créer un abécédaire, les faire participer physiquement (actions).

**8.7 La découverte du principe alphabétique par la résolution de problèmes**.

**8.8 Les élèves à risque** : faire en sorte que les élèves que l'on considère comme à risque découvrent le principe alphabétique des la maternelle, pour faciliter l'entrée en première année.

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

### 9.1 L'évaluation de la compréhension du récit oral.

**9.1.1 L'évaluation au moyen du rappel du récit** : lire une histoire collectivement, puis rappel de récit individuel, sans aide et livre fermé. Évaluer le rappel d'éléments de la couverture, des personnages, des actions isolées, de la structuration du récit, des liens temporels, des liens de causalité.

**9.1.2 L'évaluation à partir d'un album sans texte** : proposer un tel album a un enfant, observe comment il manipule le livre et quelle histoire il raconte. Démarche en 3 parties : promenade dans les images du live, en demandant à l'enfant de dire ce qui lui vient à l'esprit, puis, rappel de l'histoire sans le livre, et enfin questions de compréhension : 5 explicites et 5 implicites.

**9.1.3 L'évaluation à l'aide d'un scénarimage** : ensemble de cartes illustrant les principales parties de l'histoire. Lire l'album a la classe, demander à un enfant de raconter l'histoire en remettant les images dans l'ordre.

### 9.2 L'évaluation de la clarté cognitive.

**9.2.1 Les fonctions de la lecture et de l'écriture :** entretien avec enfant : *Veux-tu apprendre à lire ? Pourquoi ? Que pourras tu faire ? A quoi ça sert ?*

**9.2.2 Les conventions de la langue écrite** : à l'aide d'un livre, demander à l'enfant où commencer à lire, où continuer, mettre le doigt sur...

**9.2.3 La terminologie de la langue écrite** : présenter un texte à l'enfant et lui donner une série de tâches à effectuer : entoure une lettre, un mot, un point....

**9.2.4 Les relations entre l'oral et l'écrit** : appendre une comptine en montrant le texte, lui demander de continuer, trouver la place d'un mot, montrer les mots courts ou les mots longs.

### 9.3 L'évaluation de la connaissance des lettres.

Se limiter au nom des majuscules fréquentes.

### 9.4 L'évaluation de la conscience phonologique.

Proposer des tâches épiphonologiques et métaphonologiques sur la rime et la syllabe.

### 9.5 L'évaluation de la découverte du principe alphabétique.

Lui faire écrire 4 ou 5 mots nouveaux, de différentes longueurs. Évaluer en terme de procédures plutôt que de stades d'écriture : procédure pré phonétique, semi phonétique, phonétique et orthographique.

# Partie 3 : La lecture en première et deuxième années.

## Chapitre 10 : Les composantes de l'enseignement de la lecture en première et deuxième années.

### 10.1 Le passage de la maternelle à la première année.

Profond changement dans le rapport qu'entretiennent les enfants et les parents avec les apprentissages.

### 10.2 L'évolution des lecteurs en première et deuxième années.

Ils commencent à acquérir progressivement l'identification des mots et l'acte de lire comme une recherche de sens.

### 10.3 L'aménagement de la classe.

Il est important que les lecteurs débutants sentent que, dans leur classe, la lecture est à l'honneur. Aménager une aire de rassemblement, un coin lecture attrayant (livres classés selon le degré de difficulté, album sur des thèmes aimés des enfants, documentaires).

### 10.4 Les profils de lecteurs au début de la première année :

**10.4.1 Les lecteurs précoces** : 1/100 en moyenne sait déjà lire. Il peut servir de modèle, de tuteur, si on lui fournit du travail à son niveau.

**10.4.2 Les explorateurs** : très actifs, cherchent à lire tout le temps.

**10.4.3 Les lecteurs dépendants** : ils lisent les mots qu'ils connaissent et attendent que quelqu'un lise les autres, s'investissent peu en terme de stratégies.

**10.4.4 Les lecteurs à risque :** ils pensent que lire les mots, c'est s'en faire image et mémoriser. Ils ne s'intéressent pas aux livres, recherchent sans cesse l'aide individuelle, et ne retirent rien d'un enseignement collectif.

### 10.5 Les approches de l'enseignement de la lecture.

**10.5.1 La classification des approches** : deux positions opposées : les approches alphabétiques très hiérarchisées, et les approches idéovisuelles. Positions extrêmes qui n'existent pas vraiment dans les classes, au profit de méthodes "mixtes".

**10.5.2 L'historique du choix des approches dans le milieu scolaire** : effet de balancier.

### 10.6 Un programme équilibré.

**10.6.1 Intégrer la lecture et l'écriture**.

**10.6.2 Développer l'autonomie des lecteurs**, en s'assurant que l'enfant développe les stratégies d'identification de mots en même temps que la compréhension.

### 10.7 Les manuels de lecture.

Avantages et inconvénients..

### 10.8 Les caractéristiques des activités de lecture et d'écriture.

Elles doivent amener l'enfant à être actif sur le plan cognitif, et donc elles doivent être signifiantes, être gratifiantes, permettre aux élèves d'utiliser une combinaison de stratégies, stimuler la pensée en provoquant des conflits cognitifs, être organisées dans le cadre de pratiques différenciées.

### 10.9 Le rôle des parents dans l'apprentissage de la lecture.

Il faut s'assurer de leur aide dans le cadre d'un dialogue réel. Distinguer la collaboration des parents pour soutenir l'apprentissage et l'apprentissage proprement dit : ce n'est pas le rôle des parents pour d'apprendre à lire.

### 10.10 Les élèves à risque.

Identifier les profils des le début de l'année.

## Chapitre 11 : L'identification de mots.

### 11.1 Comment l'enfant apprend-il à identifier les mots nouveaux ?

Les relations lettre-son ne suffisent pas pour identifier tous les mots, il faut aussi apprendre aux apprentis lecteurs à se servir du contexte. 3 types de connaissances : décoder les mots, recours au contexte, reconnaissance directe. Évolue vers la troisième voie.

### 11.2 Le décodage.

Décodage = reconnaître le sens du mot déchiffré.

Déchiffrage = appliquer les CGP et les fusionner pour lire.

**11.2.1 Le code alphabétique** : l'application des correspondances lettre-son permet d'écrire 50% des mots (orthographe transparente), les autres ont différentes façons (orthographe opaque).

Les graphèmes : simples ou complexes ( plusieurs lettres).

La syllabe : CV (syllabe simple), VC (syllabe inverse), CCV, CVC, CCVC (syllabes complexes).

**11.2.2 Les principes d'enseignement du décodage** : il doit être planifié (progression souple pouvant s'adapter à l'intérêt des enfants), différencié selon les besoins des enfants en y intrant les habiletés de compréhension.

### 11.3 Les démarches d'enseignement du décodage.

Aucune recherche n'a établi de supériorité entre : démarche synthétique (unités plus petites vers les plus grandes), démarche analytique, ou combinaison des démarches.

### 11.4 La démarche basée sur la synthèse :

**11.4.1 L'enseignement des correspondances lettre-son** : il repose sur plusieurs choix : partir du phonème, dans la continuité de la maternelle, pas d'ordre idéal, mais souvent voyelles en premier, présenter le graphème le plus fréquent, puis rapidement les autres, trouver le juste milieu entre les activités de décodage et d'application et les activités de lecture et d'écriture.

C'est surtout une affaire de mémorisation. Il est donc pertinent de fournir aux élèves des repères qui leur permettent d'associer rapidement les graphèmes qu'ils rencontrent dans les mots au phonème correspondant. Quelques façons de faciliter la mémorisation : cartes ou affiches présentant un mot repère, écrire les digrammes et trigrammes en couleur pour faciliter la lecture des graphèmes complexes, en gris les mets muettes, faciliter la distinction des graphèmes ayant plusieurs valeurs.

**11.4.2 L'enseignement de la fusion syllabique.**

Elle consiste à unir les sons représentés par deux graphèmes ou plus pour former une syllabe.

La fusion dans les syllabes simples : techniques pour la rendre plus concrète : la glissade, avec les consonnes qui s'allongent, la décomposition de la tâche à l'oral, les syllabaires (cahier coupé en deux, cubes..)

La fusion dans les syllabes complexes : les enfants ont tendance à réduire les structures syllabiques plus complexes pour les faire ressembler à celles qu'ils connaissent le mieux. Plusieurs interventions peuvent les aider : le sens peut les aider à s'autocorriger, isoler le premier phonème consonne, appuyer sur le mouvement gauche-droite.

### 11.5 La démarche basée sur l'analyse.

Elle part sur l'analyse de mos entiers, et consiste à faire ressortir les ressemblances qu'il y a entre les mots afin d'identifier des morceaux de mots à réutiliser lors de la lecture d'un mot nouveau.

**11.5.1 La découverte de la syllabe** : faire écouter et observer aux élèves des listes de mots présentant une syllabe commune.

**11.5.2 Le tableau de syllabes** : permet aux enfants de classer les syllabes découvertes.

**11.5.3 Des activités à partir des syllabes** : utiliser des petits cartons pour composer des mots...

### 11.6 La combinaison de l'analyse et de la synthèse.

Enseigner certaines correspondances de manière explicite et en faire extraire d'autres de listes de mots connus des élèves.

### 11.7 L'apport du contexte pour l'identification de mots.

Cela consiste à se servir des indices donnés par la syntaxe, par le sens de la phrase et par les illustrations pour identifier un mot. Le contexte peut aussi servir à contrôler la validité de la connaissance du mot, à reconnaître les mots irréguliers difficiles à décoder, à faciliter un décodage partiel amorce a la première syllabe, le nombre de mots acceptables se trouvant considérablement réduit. Cependant, le contexte à ses limites qu'il faut bien comprendre.

**11.7.1 Le contexte ne remplace pas le décodage** : il peut servir à identifier un mot que le lecture ne sait pas déchiffrer, ou à comprendre le sens d'un mot nouveau (rôle permanent).

**11.7.2 Se servir du contexte n'est pas synonyme de réciter le texte par cœur** : ajouter ou retirer des mots, pointer...

11.7.3 se servir du contexte n'est pas synonyme de deviner.

### 11.8 L'intégration des habiletés en identification de mots.

Les lecteurs débutants doivent intégrer les 3 sources qui leur permettent d'identifier les mots : décodage, voie directe, contexte. Les aider à coordonnés ces habiletés en gardant un équilibre et en décelant leurs besoins.

### 11.9 Intervenir pendant une lecture orale.

**11.9.1 Les interventions à la suite d'une méprise** : laisser à l'enfant une chance de se corriger lui même, éviter qu'il ne prenne l'habitude de compte sur la supervision de l'adulte. Puis, lui demander : *Est-ce que ça a du sens ? Est-ce un mot réel ?* ...

**11.9.2 Les interventions à la suite d'un blocage** : l'inciter à faire un essai et à examiner son essai de façon critique. Lui demander s'il connaît une partie du mot, le premier phonème, lui demander de relire le début de la phrase, le renvoyer au même mot ou à un mot semblable dans le texte. L'orienter vers des stratégies qui pourront lui être utiles au moment de faire d'autres lectures.

## Chapitre 12 : le lexique orthographique.

Le répertoire de mots reconnus instantanément, appelé "lexique orthographique", commence à s'élaborer graduellement au cours de la première année, mais c'est surtout en deuxième année que l'élève élargit le répertoire des mots qu'il reconnaît sans avoir besoin de les analyse a chaque nouvelle rencontre.

### 12.1 Les procédures d'identification de mots.

La procédure pré alphabétique, ou logographique, avant la découverte du principe alphabétique ; la procédure semi-alphabétique, avec utilisation encore partielle des indices alphabétiques ; procédure alphabétique, décodage ; la procédure orthographique, reconnaissance instantanée des mots.

### 12.2 La définition du lexique orthographique.

En lecture, il est composé des mots reconnus avec exactitude et de façon instantanée par le lecteur. Minimum 750 mots en fin de deuxième année. En écriture, ce sont les mots que l'élève peut écrire correctement, mais s'élargit moins vite : 500 mots en fin de deuxième année.

### 12.3 L'importance du lexique orthographique.

Un bon lecteur reconnaît rapidement les mots (adressage) ; si ce n'est pas le cas, il doit encourir a des stratégies d'identification (assemblage) ce qui ralentit la lecture.

### 12.4 A quel moment est-il élaboré ?

Dès le début de l'apprentissage.

### 12.5 L'acquisition du lexique orthographique en lecture :

**12.5.1 Un premier groupe de mots appris sans décodage**, par mémorisation de la séquence des lettres du mot.

**12.5.2 Le lexique orthographique par auto apprentissage :** le décodage lors des premières remontres avec le mot va laisser une trace dans la mémoire. 3 conditions : mot décodé correctement, plusieurs lectures correctes, sens connu.

**12.5.3 la place des mots fréquents dans le lexique orthographique** : liste de mots fréquents qui composent 50% des textes en français.

### 12.6 L'acquisition du lexique orthographique en écriture.

**12.6.1 Les principes d'intervention** : fréquentes activités de communication écrite, copie de mots, découpage en syllabes, mise en lien, développement du doute orthographique.

**12.6.2 Des activités pour favoriser l'acquisition du lexique orthographique en écriture** : 3 phases : regarder le mot, l'analyser, l'écrire de mémoire et vérifier son essai. Activités : l'écriture du mot dans les airs, le mot caché (redire les lettres), composition de mot à l'aide de lettres mobiles, dictée sans erreur (texte au verso), technique kinesthésique de cheerleading.

### 12.7 Les élèves à risque.

**Pistes d'accompagnement** : expliquer à l'ensemble de la classe les aménagements, dialoguer avec l'élève et lui fixer des objectifs, coter le nombre de mots bien écrits et non l'inverse, établir un référentiel qui pourra être tout le temps consulté, permettre à un tuteur d'aider l'élève, laisser plus de temps pour relire...

**Pistes de prévention** : proposer une activité d'écriture chaque jour, construire des référentiels clairs et adaptés, faire systématiquement le lien entre le langage oral et le langage écrit, proposer des activités d'écriture motivantes et qui ont du sens...

## Chapitre 13 : les activités de lecture et d'écriture.

### 13.1 L'équilibre entre les activités de lecture et d'écriture.

### 13.2 Les activités de lecture :

**13.2.1 La lecture aux élèves** : plaisir, motivation, littérature, habiletés de compréhension. Choisir des textes qui obligent les enfants à réfléchir. Interactions pendant la lecture (cf maternelle).

**13.2.2 Les activités après la lecture** : le rappel du récit, pour des lecteurs actifs (stratégie quelqu'un / voulait / mais / alors) ; le recours à la dramatisation ; les réactions personnelles (roue des réactions).

**13.2.3 La lecture partagée** : moment clé de l'enseignement. Organisation collective. Anticiper le contenu du texte. Tous les enfants peuvent suivre le texte.

**13.2.4 La lecture guidée** : lecture planifiée en petits groupes de même besoin dont l'objectif est de rendre les lecteurs autonomes. Un texte à leur portée par élève. Éveiller l'intérêt des élèves avant la lecture. Le soutien doit diminuer progressivement.

**13.2.5 La lecture jumelée** : permet une collaboration entre deux élèves débutants ou un débutant avec un tuteur. Lire à tour de rôle d'un ton de voix modéré. Si tuteur, questionnement pour approfondir la compréhension (dé de questions).

**13.2.6 La lecture personnelle** : sert à consolider les habiletés en lecture et à développer sa confiance de lecteur. De 5 à 10/12 minutes. La relecture peut être une stratégie.

### 13.3 Les activités d'écriture.

**13.3.1 Le texte composé par les élèves et transcrit par l'enseignant** : enseigner des stratégies de rédaction sans être ralenti par les aspects mécaniques de l'écriture, et fournir des textes qui pourront être réutilisés ensuite.

**13.3.2 L'écriture partagée** : chaque enfant écrit quelques mots au sein d'un texte collectif. L'enseignant clarifie le processus d'écriture en expliquant des éléments.

**13.3.3 L'écriture guidée** : groupes de besoin, 20 minutes, l'élève écrit sous la supervision de l'enseignant : rétroaction directe, immédiate et ciblée. Peut ajouter une mini leçon pour expliquer une stratégie d'écriture.

**13.3.4 L'écriture personnelle** : doit être organisée tous les jours des le début de la première année. Utiliser des outils (fichiers images-mots, dictionnaires illustrés, textes de référence...). Terminer par une séance de partage des textes et des échanges constructifs.

## Chapitre 14 : Les textes pour lecteurs débutants.

### 14.1 Des textes à lire et à faire lire.

**14.1.1 Les textes lus aux enfants** : les élèves ont les capacités cognitives pour comprendre des textes sur des thèmes variés : album, littérature...

**14.1.2 Les textes lus par les enfants** : doivent être écrits spécialement pour les élèves de première année, avec des textes courts et illustrés, élargis en différents niveaux de difficulté.

**14.1.3 Pourquoi deux types de textes ?** Parce qu'ils répondent à deux objectifs différents : déchiffrer le texte et approfondir la compréhension du texte.

### 14.2 Qu'est-ce qui rend un texte accessible à un lecteur débutant ?

**14.2.1 Les critères qui relèvent du texte** : structure prévisible, longueur des phrases courtes, sans trop de pronoms ou de subordonnées, vocabulaire et niveau de langue familiers, illustrations qui apportent un soutien à la compréhension, répétitions de mots qui favorisent leur acquisition, nombre de lignes et de pages limitées.

**14.2.2 Les critères qui relèvent des mots** : type de structure syllabique, régularité des mots, longueur des mots, complexité des CGP. Pour les débutants, proposer des "textes déchiffrables" : ceux ci permettent aux enfants d'identifier tous les mots mais ont souvent un contenu artificiel car la banque de mots est limitée. Des que l'enfant a acquis certaines habiletés en décodage, il faut proposer des textes de littérature pour enfant en étant attentif à ce que l'enfant ne soit pas en trop grande difficulté pour les déchiffrer alors que ses habiletés en décodage sont encore fragiles. (P. 164)

### 14.3 La recherche de l'équilibre.

Entre la capacité de décodage et l'intérêt du texte.

### 14.4 Les niveaux de difficulté d'un texte.

3 situations devant un texte : autonomie, apprentissage, frustration.

**14.5.1 Les textes difficiles** : ils génèrent plusieurs comportements : lecture d'une liste de mots, perte du sens, pas de lien avec connaissances personnelles, frustration et évitement de la lecture. Les élèves en difficulté font semblant de lire, ne regardent pas le texte, répètent après le groupe...

**14.5.2 Les textes faciles** : permettent au lecteur de s'attarder aux événements et aux personnages. Les lecteurs fragiles peuvent prendre confiance, développer une fluidité de lecture, se concentrer sur le sens.

**14.5.3 Les textes au bon niveau** : posent un défi à l'élève, tout en restant accessible. Guidage de l'enseignant.

**14.5.4 Les barèmes** : se basent sur le pourcentage de mots reconnus par les élèves : Autonomie (96% et plus), apprentissage (90 à 95%), frustration (- de 90%).

### 14.6 Le choix des livres pour lecteurs débutants.

**14.6.1 Les livres choisis par l'enseignant** : ils ont pour objectif que l'élève lise chaque jour.

**14.6.2 Les livres choisis par les enfants** : technique des 5 doigts : lorsque les enfants trouvent un livre qu'ils ont envie de lire, demandez-leur de poser leur main à plat, la paume vers le haut. En lisant les premières pages, ils lèvent un doigt pour chaque mot inconnu. Si tous les doigts sont repliés avant la fin, livre trop difficile.

## Chapitre 15 : l'évaluation des lecteurs débutants.

### 15.1 Les types d'évaluation.

Les faire évoluer, et adapter aux besoin des enfants (pas besoin d'évaluer phono sur enfant lecteur).

### 15.2 L'évaluation de la lecture orale.

Vérifier si le niveau de difficulté du texte est approprié, procéder à l'analyse des méprises afin d'observer les stratégies.

**15.2.1 Le déroulement de la lecture** : faire lire en précisant qu'il devra raconter l'histoire après, noter les méprises, si hésitation ou trou, donner le mot et noter, puis compréhension (rappel ou questions).

**15.2.2 La notation des méprises** : noter les substitutions, les omissions, les ajouts, les mots fournis par l'enseignant, les autocorrections.

**15.2.3 Le calcul de la précision de l'identification des mots** : déterminer le nombre de mots lus correctement, et pourcentage.

**15.2.4 L'analyse du type de méprises** : 3 objectifs : vérifier si l'élève a acquis des stratégies d'auto correction, évaluer quelle part au contexte, déceler les types de méprises qui se répètent.

### 15.3 Le rappel de texte.

Demander à l'élève qui a lu un texte de le redire dans ses mots. Évaluation sur 3 niveaux : il ne comprend pas l'histoire, il comprend l'idée générale et quelques détails, il comprend très bien l'ensemble de l'histoire.

### 15.4 L'évaluation du lexique orthographique.

Lecture de listes de mots fréquents.

### 15.5 L'évaluation des habiletés de décodage.

Lecture de mots ou de pseudo mots pour voir comment l'élève lit sans le soutien du contexte.

### 15.6 L'évaluation de la connaissance des lettres.

### 15.7 La synthèse de l'évaluation du lecteur débutant.

Elle permet de cibler les interventions susceptibles d'aider le lecteur débutant. Il ne s'agit pas de faire passer une épreuve pour chaque habileté. Des observations effectuées dans une situation de lecture écriture associées à quelques directives plus précisés pourront suffire.

## Chapitre 16 : Les lecteurs débutants à risque.

### 16.1 Qui sont les lecteurs débutants à risque ?

**16.1.1. Les lecteurs à risque au début de la première année** : ils n'ont pas découvert le principe alphabétique. Plusieurs semblent commencer comme les autres, mais ils apprennent leurs textes par cœur, puis évitent la lecture… Ils semblent ne pas être conscients de ce qu'ils doivent apprendre, ni pourquoi ils doivent le faire.

**16.1.2 Les lecteurs à risque à la fin de la première année** : ceux qui négligent le sens, ceux qui négligent le code, ceux qui n'intègrent pas le sens et le code, ceux qui négligent le sens et le code.

### 16.2 Les principes d'intervention :

Améliorer d'abord l'enseignement en classe ; accorder plus de temps à la lecture (pas d'intervention durant les séances de lecture), intervenir en petits groupes (pas trop de travail individuel pour ne pas qu'ils soient dépendants) ; intervenir auprès des élèves à risque avant les temps collectifs (travailler les mots...) ; choisir des livres qui correspondent au niveau d'habileté des élèves (textes déchiffrables et textes dictés par eux mêmes) ; encourager la communication avec les parents.

### 16.3 Les enfants qui tardent à découvrir le principe alphabétique.

L'écriture est la façon la plus naturelle de leur faire découvrir. Les ateliers guidés avec un sous-groupe d'enfants qui n'ont pas découvert le principe alphabétique constituent une bonne façon de leur permettre de progresser.

### 16.4 Les enfants qui éprouvent des difficultés avec les lettres :

**16.4.1 Les confusions visuelles** : elles sont dues au cerveau qui ne distingue le même objet placé différemment. La stratégie la plus efficace consiste à attire l'attention de l'enfant sur le sens du mot. Voir aussi les traits distinctifs de ces lettres.

**16.4.2 Les confusions auditives** : surtout consonnes sourdes et sonores. Amener les enfants à se concentrer sur l'articulation en leur présentant des paies de consonnes contrastées.

**16.4.3 L'identification rapide des lettres** : nombreuses activités pour automatiser la reconnaissance, notamment logiciels.

**16.4.4 L'écriture des lettres** : pour les enfants de 6 et 7 ans, la rapidité et la qualité de l'écriture des lettres sont associées à la réussite en orthographe et en composition (attention dirigée vers formation des lettres). Faire écrire plus souvent.

### 16.5 Les enfants qui ont du mal à découper le mot en syllabes :

**16.5.1 Découper le mot pour les enfants** (syllabes orales).

**16.5.2 Écrire les syllabes en couleur** et lettres muettes en gris.

**16.5.3 Orienter les enfants vers l'ensemble du mot** : se dégager de la lecture trop séquentielle lettre par lettre, faire regarder le mot pour reconnaître des morceaux.

### 16.6 Les enfants qui ne comprennent pas que le décodage est un outil et non une fin.

### 16.7 Les enfants qui ont intégré des connaissances et des stratégies inappropriées.

Lire c'est lire à voix haute, le h ne se prononce jamais, le t est une lettre muette. Façons de procéder rigides. A modifier avant cristallisation.

### 16.8 Les enfants qui ne reconnaissent plus les mots fréquents dans les textes.

### 16.9 Les enfants qui éprouvent de la difficulté à s'autocorriger :

**16.9.1 Les enfants qui ne s'autocorrigent pas** : ancrer la conviction que lecture est synonyme de compréhension. Si ce qu'on lit n'a pas de sens, il faut s'arrêter et se demander pourquoi.

**16.9.2 Les enfants qui s'autocorrigent trop** : décodage approximatif..

# Partie 4 : La lecture de la troisième à la sixième année.

## Chapitre 17 : Les composantes de l'enseignement de la lecture de la troisième à la sixième année.

### 17.1 L'évolution des lecteurs de troisième et quatrième année.

Ils ont besoin e préciser leur habileté à lire des mots irréguliers, à mémoriser les CGP pour des formes plus rares et d'apprendre à se servir des préfixes et suffixes pour lire des mots polysyllabiques. Ils doivent également élargir leur lexique orthographique. Ils doivent devenir plus habile à comprendre des phrases complexes.

### 17.2 L'évolution des élèves de cinquième et sixième année.

Ils élargissent leur lexique orthographique et perfectionnent les stratégies de compréhension. Ils deviennent de plus en plus responsables de leurs apprentissages.

### 17.3 L'aménagement de la classe.

Grande mobilité et bibliothèque de classe.

### 17.3.1 La disposition des tables de travail.

Elle doit permettre des discussions en sous groupes.

### 17.3.2 La bibliothèque de la classe.

Elle donne aux élèves des habitudes de lecteurs. Livres variés, classés avec participation des enfants, entretenue.

### 17.4 Un programme de lecture équilibré.

17.4.1 L'équilibre dans les types de textes :

17.4.2 La place des textes littéraires : 3 dimensions : compréhension, réaction au texte, appréciation du texte.

17.4.3 La place des textes informatifs : servent à recherches individuelles ou collectives.

### 17.5 La lecture avec le groupe classe.

C'est par la discussion collaborative que les élèves voient comment fonctionnent les processus de lecture, et c'est par les démonstrations de l'enseignant qu'ils apprennent les stratégies de lecture qu'ils emploieront par la suite de manie autonome.

### 17.6 Le travail en sous-groupe.

17.6.1 Le sous-groupe dirigé par l'enseignant : séance de compréhension guidée.

17.6.2 Le sous-groupe collaboratif : développe des activités en lecture et des habiletés sociales.

### 17.7 La période de lecture personnelle.

Place importante dans le programme de lecture.

17.7.1 Les lacunes observées et les modifications suggérées : montrer que l'on porte de l'attention à ce que les élèves lisent, aider au choix des textes, fixer avec chacun un objectif personnel et engager les élèves à des discussions après lecture.

17.7.2 Le rôle de l'enseignant : planifier la période de lecture, superviser la période de lecture, engager la discussion après la lecture.

### 17.8 Les entretiens élève/enseignant.

17.8.1 Le rôle et l'importance des entretiens : 4 à 6 minutes tous les 10 jours. Pas un enseignement individuel, mais déterminer les besoin des élèves.

17.8.2 La démarche : temps de questionnement et temps d'écoute. L'élève doit repartir avec un sentiment positif vis à vis de lui même et le désir de lire d'autres livres. Prendre des notes.

17.8.3 La planification des entretiens, connu des élèves.

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

### 18.1 Les composantes des aspects affectifs.

18.1.1 La motivation : privilégier la motivation intrinsèque.

18.1.2 L'attitude.

18.1.3 L'image de soi en tant que lecteur : à renforcer pour éviter les stratégies d'évitement.

18.1.4 Les champs d'intérêt du lecteur : trouver un vrai bon livre est souvent l'étincelle qui transformera un lecteur tiède en lecteur avide. Les questionner sur leurs centres d'intérêt.

### 18.2 Les facteurs qui expliquent la motivation.

18.2.1 Les facteurs liés aux élèves : la motivation diminue avec l'âge des élèves, elle est plus importante chez les filles, elle est fonction de l'attribution de la réussite (récompenser l'effort).

18.2.3 Les facteurs liés à l'enseignement : la possibilité de faire des choix, les taches stimulantes, les activités de collaboration, les interventions positives de l'enseignant.

### 18.3 Les profils des lecteurs en fonction de la motivation.

Ceux qui font semblant de lire (trouver des livres qui les intéressent, les encadrer), les lecteurs précaires (textes appropriés), les lecteurs irréalistes (apprendre à choisir leur livre et à finir), les lecteurs obéissants (donner enthousiasme), les lecteurs de textes documentaires, les lecteurs habiles, mais non zélés (trouver des textes vraiment captivant), les lecteurs limités à un genre littéraire, les dévoreurs de livres.

### 18.4 Les interventions qui favorisent la motivation :

18.4.1 Être un modèle de lecteur passionné, en partageant le plaisir de lire...

18.4.2 Laisser les élèves choisir certaines tâches (plusieurs tâches visant le même objectif), donner accès à des livres intéressants et proposer des activités pour les promouvoir.

18.4.3 Diversifier les genres littéraires : faire un sondage sur les genres préférés, proposer la roue des genres.

18.4.4 Enseigner à choisir ses livres : discuter sur les critères, technique en 6 étapes (titre, illustrations, auteur, résumé, 2 ou 3 premières pages, une page au milieu) pour choisir, la ronde des livres (2 min pour dire si on aimerait lire un livre).

### 18.5 Créer des habitudes de lecture.

Lire tous les jours, savoir choisir, avoir des auteurs et des livres préférés, être capable de recommander des livres à un ami, lire plusieurs genres de livres, savoir quel livre on lira ensuite. Relevé de lecture avec titre, date, opinion, évaluation...

## Chapitre 19 : La fluidité en lecture.

### 19.1 La définition de la fluidité.

Il s’agit de lire avec précision, rapidité et expression.

### 19.2 Les types de lecture orale.

Lecture sous syllabique, lecture syllabique, lecture hésitante, lecture hésitante courante, lecture courante, lecture expressive, lecture expressive, lecture interprétative.

### 19.3 Le développement de la fluidité.

Il varie selon le texte.

### 19.4 Le lien entre fluidité et compréhension.

Plus d'énergie cognitive à consacrer à la compréhension. Cependant, cette corrélation diminue avec le temps : pour certains élèves en difficulté langagière, fluidité n'apporte pas forcément compréhension.

### 19.5 Les causes des problèmes de fluidité.

Le manque de maîtrise des habiletés de décodage, la déficience relative au lexique orthographique, une faiblesse du vocabulaire oral.

19.6.2 L'enseignement de la fluidité : encourager la lecture quotidienne, servir de modèle pour la lecture expressive (3 composantes : lecture par groupe de souffle, l'expression a l'intérieur de la phrase, et l'expression qui tient compte de l'ensemble du texte).

19.6.3 Intégrer les activités de lecture répétée : la relecture a un effet bénéfique sur la fluidité, avec un objectif précis d'entraînement (lire pour d'autres, pour s'enregistrer).

19.6.4 Les activités autour de la poésie : concours de poésie, cycle de poésie.

19.6.5 Le théâtre de lecteurs : lecture expressive et dramatique.

## Chapitre 20 : La compréhension.

### 20.1 La définition de la compréhension.

Comprendre un texte, c'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances. Cette représentation est dynamique et cyclique. Elle se transforme et se complexifie au fur et à mesure de la lecture. Chaque fois que le lecteur rencontre un nouvel élément dans le texte, il doit décider de quelle façon l'intégrer à sa représentation du texte. La compréhension n'est pas une habileté qui peut être maîtrisée rapidement, comme c'est le cas de l'identification de mots.

### 20.2 Les niveaux de compréhension.

Manifestations différentes selon les textes. Classification : compréhension littérale ou de surface, compréhension inférentielle, la compréhension critique.

### 20.3 Les facteurs qui influent sur la compréhension :

**20.3.1 Les facteurs liés au lecteur** : les habiletés langagières (compréhension orale, vocabulaire, connaissances), les habiletés en identification de mots, la conception de la lecture, les stratégies de compréhension.

**20.3.2 Les facteurs liés au texte** : la cohésion du texte, la complexité du texte.

**20.3.3 Les facteurs liés à l'enseignant** : il ressort des études que c'est le facteur le plus important après les habiletés de l'enfant.

### 20.4 Les profils de compréhension.

Les élèves qui ont des problèmes sur le plan du traitement des mots, les bons déchiffreurs qui ne comprennent pas le texte, les lecteurs concentrés sur la compréhension locale, les lecteurs concentrés sur la compréhension globale, les lecteurs stratégiques, les lecteurs critiques.

### 20.5 Les "mauvais compreneurs" :

10 à 15% des élèves lisent avec fluidité sans comprendre. Souvent mal repérés par les enseignants.

### 20.6 L'importance de l'enseignement de la compréhension.

Tâche difficile, à long terme, pas très connue.

### 20.7 Les approches de l'enseignement de la compréhension.

Enseignement explicite des stratégies, ou coconstruction de la signification grâce à des discussions ouvertes. Ces deux approches sont pertinentes, il faudrait les considérer comme complémentaires.

## Chapitre 21 : Les inférences.

### 21.1 La définition de l'inférence.

Il y a inférence lorsque le lecteur établit un lien entre deux éléments pour créer une information nouvelle, non explicitée dans le texte. Le concept d'inférence renvoie à la fois à un processus et à un produit.

### 21.2 Le développement de la capacité à inférer.

Très tôt si les éléments sont près les uns des autres. Les jeunes lecteurs sont souvent capables, mais leur démarche n'est pas organisée. On parle de difficulté lorsqu'un élevé n'arrive pas à générer les inférences nécessaires à la compréhension d'un texte de son niveau.

### 21.3 La classification des inférences.

**21.3.1 Les inférences nécessaires et les inférences optionnelles** : les premières sont indispensables à la compréhension du texte (inférences causales, inférences référentielles ou anaphores, inférences lexicales) au contraire des secondes.

**21.3.2 Les inférences logiques et les inférences pragmatiques.** Les premières découlent nécessairement du texte, résultat certain ; les secondes sont générées à partir des connaissances sur le monde que possède le lecteur.

**21.3.3 Les inférences de cohérence et les inférences d'élaboration** : les premières revoient à la relation entre 2 segments contigus (inférences locales) ou plus lointains (inférences globales). Les secondes enrichissent la représentation mentale du texte, mais sans aider à en établir la cohérence.

### 21.4 Les causes des problèmes liés aux inférences.

Elles peuvent être liées au lecteur, au texte, à l'enseignement.

### 21.5 Le travail sur les inférences.

Faire prendre conscience aux élèves de l'utilité des inférences ; commencer par les inférences à l'oral ; servir de modèle ; poser souvent des questions d'inférence ; regrouper les questions pour permettre la production d'inférences ; intervenir à tous les niveaux du texte (mot, phrase, texte) ; exploiter les histoires drôles, employer des illustrations ; faire effectuer des manipulations concrètes aux élèves ; recourir à l'imagerie mentale.

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

### 22.1 La discussion collaborative.

Elle va au delà du format courant Q-R-E. Discussion menée conjointement entre l'enseignant et les élèves. 3 objectifs : aider les élèves à comprendre le texte ; rende observables les processus de compréhension ; observer les élèves pour de futurs interventions.

### 22.2 L'activité "questionner l'auteur" :

Rendre les élèves actifs pou relever les ambiguïtés dans un texte et proposer des solutions pour le rendre plus clair.

22.2.1 La préparation de l'activité : l'enseignant lit attentivement le texte pour déterminer les éléments à comprendre.

22.2.2 Des outils pour l'enseignant : modeler le processus, commenter, récapituler, signaler, rediriger, reformuler.

22.2.3 Les questions : 4 objectifs : lancer la discussion, aider les élèves à se concentrer sur le message de l'auteur, les aider à faire des liens entre les informations, repérer les difficultés à la façon dont l'auteur a présenté ses idées.

### 22.3 Les ateliers de questionnement de texte.

Rendre transparentes les opérations nécessaires à la compréhension de texte dans une situation réelle de lecture.

22.3.1 La préparation de l'activité : choix du texte (de 200 à 600 mots), analyse,modalités (3 à 8 élèves).

22.3.2 Les étapes de l'activité : lecture individuelle, construction collective de la signification, si désaccord, noter au tableau, puis relecture individuelle, vérification et enfin lecture magistrale.

### 22.4 La méthode du "raisonnement collaboratif" :

22.4.1 La formation des groupes : 5 à 8 élèves de différents niveaux. Choisir un texte contenant un dilemme moral, social ou scientifique, pour un dialogue productif. Lecture individuelle, puis l'enseignant pose une question qui concerne un dilemme, les élèves s'expriment librement, se questionnent, argumentent. A la fin, vote.

22.4.2 Le rôle de l'enseignant : encourager, faire clarifier, justifier, recentrer.

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

### 23.1 Pourquoi enseigner des stratégies ?

Elles ne sont pas directement observables et plusieurs ne les découvrent pas spontanément s'ils n'en voient pas l'application concrète.

### 23.2 La différence entre les habiletés et les stratégies de compréhension.

Stratégie quand le lecteur décide consciemment d'utiliser un moyen ou une combinaison de moyens pour comprendre un texte = processus contrôlé ; habiletés = processus automatisés.

### 23.3 La différence entre les stratégies d'enseignement et de compréhension.

Voir qui l'utile (enseignant ou élèves).

### 23.4 L'historique de l'enseignement des stratégies de compréhension :

23.4.1 La première vague : les stratégies isolées : modelage, étayage, application guidée, application autonome.

23.4.2 La deuxième vague : les stratégies intégrées : question, résumé, clarification, prédiction. Chacun guide la discussion sur une portion de texte en utilisant ces 4 stratégies. Enseignement réciproque, communication interactive.

23.4.3 La troisième vague : la réflexion sur les stratégies : 4 principaux problèmes : sur enseignement et lecture trop complexe, enseignement isolé et décroché, rarement dans des situations authentiques, rare de dépasser le stade de l'application supervisée. Balancier entre rien et enseignement systématique et artificiel.

### 23.5 Les principes de l'enseignement des stratégies :

23.5.1 Présenter les stratégies comme des outils : il ne faut pas que les élèves soient plus préoccupés par l'application des stratégies que par la compréhension même du texte. Les élèves doivent concevoir la lecture comme une activité de résolution de problèmes qui peut être abordée en employant une variété de stratégies.

23.5.2 Enseigner les stratégies dans des situations authentiques.

23.5.3 Enseigner les stratégies de façon intégrées : être stratégique signifié beaucoup plus que connaître les stratégies.

### 23.6 La démarche d'enseignement.

L'enseignant, lecteur efficace, dit à voix haute ce qui se passe dans sa tête au moment où il utilise une stratégie de lecture.

### 23.7 Une stratégie métacognitive : l’autorégulation de la compréhension.

Il s’agit de savoir quand on ne comprend pas, ce qui fait souvent défaut aux lecteurs en difficulté.

**23.7.1 Détecter la perte de compréhension** : 4 catégories : le lexique, la cohérence interne du texte, la cohérence externe du texte, la complétude de l'information. "Je ne comprends pas le mot" et " je ne comprends pas l'idée" pour simplifier. Évaluer aussi la gravité de la perte de compréhension en fonction du but poursuivi au moment de la lecture.

**23.7.2 Choisir la stratégie de récupération** : relire ; continuer à lire, puis revenir en arrière ; se redire ce qu'on vient de lire, repenser au but de la lecture ; se poser des questions ; se faire une image mentale ; revenir au titre ; regarder les informations graphiques.

## Chapitre 24 : comprendre les textes narratifs plus longs.

### 24.1 Le texte narratif.

Il n'est pas seulement une suite chronologique, mais aussi un enchaînement causal.

### 24.2 Le passage aux textes narratifs plus longs.

Concept d'itinéraires de lecture différents (Joole) : permettre à chaque élève d'aller jusqu'au bout du livre, mais en ne lisant pas le même nombre de pages pou la même quantité de texte. La démarche prend en compte 3 paramètres à faire varier : les passages lus par l'élève, les estimes lus par l'élève, les passages lus par l'enseignant. Bonne durée : 2 semaines.

### 24.3 La structure du récit.

24.3.1 La structure canonique : 5 éléments : situation de départ, élément déclencheur, péripéties, dénouement, situation finale.

24.3.2 Les structures plus complexes : suivant plusieurs variables : la séquence des événements, l'intrigue, le point de vue, le thème.

### 24.4 Le personnage :

24.4.1 L'évolution de la compréhension du personnage : passer de l'aspect physique vers les qualités et les sentiments, des attributs externes au qualités internes et au cœur du personnage.

24.4.2 Les activités sur la compréhension du personnage : le portrait, la rencontre des personnages, l'interview.

24.4.3 Les activités sur les relations entre les personnages : les profils, les échelles, les cartes.

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

### 25.1 Le rôle des textes littéraires.

C’est un moyen de comprendre l'expérience humaine, de finir ce que nous sommes et ce que nous pourrions être, de considérer de nouvelles possibilités et d'envisager des voies inédites.

### 25.2 L'importance de la diversité et de la qualité des textes.

Besoin de variété pour apprécier les textes littéraires, de personnages consistants, de thèmes pertinents et d'intrigues captivantes.

### 25.3 Réagir aux textes littéraires :

**25.3.1 Les discussions de groupe** : questions pour prendre conscience des sentiments que suscitent les personnages et les événements, pour établir des liens entre l'univers crée par l'auteur et le sien, s'identifier au personnage.

**25.3.2 La lecture du sous-texte** : les élèves jouent les personnages en exprimant à haute voix leur interprétation de ce que ceux ci pensent et ressentent (cf bulles de pensée des bandes dessinées).

**25.3.3 Le journal dialogué** : conversation par écrit entre deux élèves autour d'un roman, sur une base régulière. Un journal pour deux, exprimer ses réactions.

**25.3.4 La réaction en couleurs** : nommer un sentiment ressenti, couleurs suggérées, et l'illustrer avec des lignes abstraites et les couleurs choisies. Puis partage commun.

### 25.4 Le cercle de lecture :

Groupes d'élèves qui discutent les uns avec les autres d'un livre qu'ils sont en train de lire.

25.4.1 La formation des sous groupes : 4 ou 5 élèves dont certains plus faibles.

25.4.2 La démarche : 6 à 10 périodes de lecture de 15 à 20 minutes. Écriture des réactions dans un carnet (commentaires, questions, jugements, dessins...). 20 minutes de discussion avec ou sans responsable.

### 25.5 Apprécier les textes littéraires.

25.5.1 Reconnaître l'art de l'auteur et de l'illustrateur : apprendre graduellement à reconnaître les moyens mis en œuvre pour créer certains effets dans le texte.

25.5.2 Tisser des liens entre les livres.

### 25.6 La constellation de livres.

Regroupement de livres liés par un critère de sélection.

25.6.1 Les modes de refoulement de livres : par genre littéraire, personnages, thème, auteur et illustrateur, différentes versions d'un même récit.

25.6.2 La démarche : apporter une dizaine de livres liés conceptuellement. Sur 2 ou 3 semaines, lecture à voix haute de l'enseignant de certains livres ou chapitres, discussions, réactions écrites des élèves, lectures personnelles choisies, projet lié au thème. La comparaison est au cœur de la démarche. Tableau ou constellation.

25.6.3 La culture littéraire des enseignants : se familiariser avec la littérature de jeunesse, élargir et consolider sa propre culture littéraire.

## Chapitre 26 : Comprendre les textes informatifs.

### 26.1 Les caractéristiques du texte informatif :

Il transmet des données organisées et hiérarchisées dans le but de faire comprendre un phénomène. Il est plus difficile que le texte narratif : termes techniques et concepts abstraits, densité conceptuelle, structure moins familière, informations nouvelles, recours important aux connaissances antérieures.

### 26.2 L'intérêt des élèves pour les livres documentaires.

(Surtout les garçons) Plusieurs intérêts : organisation non linéaire, permettant une lecture diverse, éléments graphiques, ton souvent interactif..

### 26.3 Les approches pédagogiques pour l'enseignement des textes informatifs.

L'approche basée sur le contenu ; l'approche basée sur les stratégies.

### 26.4 La relation entre la compréhension et les connaissances :

La compréhension ne peut survenir que si le lecteur peut rattacher à ses connaissances antérieures la nouvelle information fournie par le texte.

### 26.5 L'activation des connaissances antérieures.

26.5.1 Des principes d'intervention : stimuler activement les connaissances, choisir les connaissances à stimuler, organiser les connaissances.

26.5.2 Des activités pour la stimulation des connaissances antérieures : "tout ce que je peux écrire en une minute", le cercle des questions, la carte sémantique.

### 26.6 L'acquisition de nouvelles connaissances :

26.6.1 Des principes d'intervention : fournir des textes et des tâches authentiques, préparer la lecture, la discussion collaborative.

26.6.2 Des activités pour l'acquisition de nouvelles connaissances : le guide d'anticipation, à remplir avant la lecture et à compléter ou modifier après lecture, en justifiant ; dessiner ce qui a été compris ; le théâtre de lecteurs.

## Chapitre 27 : Des outils au service du texte informatif.

### 27.1 Tirer parti des éléments visuels du texte informatif.

5 fonctions : structurer l'information, en faciliter le repérage, l'expliquer, l'illustrer, et la mettre en évidence.

### 27.2 Survoler le texte.

Apprendre l'utilité on des intertitres.

### 27.3 Se servir de la structure du texte :

27.3.1 La structure du texte informatif : classification de Meyer en fonction qu'ils sont centrés sur : la description, l'énumération, la séquence, la comparaison, la cause et l'effet, le problème et la solution.

27.3.2 L'enseignement de la structure du texte informatif : présenter les structures textuelles à l'aide d'arrangements visuels, agencer les questions pour faire découvrir la séducteurs du texte, représenter schématiquement les structures du texte.

### 27.4 Synthétiser l'information d'un texte informatif.

3 habiletés graduelles :

27.4.1 paraphraser : redire le texte dans ses propres mots, reformulation.

27.4.2 Trouver l'idée principale : d'abord explicite, puisimplicite. Si implicite, activités : squelette de poisson, retour au titre, soulignement d'information.

27.4.3 résumer :

### 27.5 Varier la vitesse de lecture.

En fonction du type de texte, du niveau de difficulté et des objectifs de lecture.

## Chapitre 28 : le vocabulaire.

### 28.1 L'importance du vocabulaire pour la lecture.

### 28.2 Que veut dire "connaître un mot" ?

### 28.3 Les composantes de l'enseignement du vocabulaire.

Suivant 2 approches : saisir l'instant propice, ou déterminer une période pour l'enseignement approfondi de certains mots.

28.3.1 Développer la sensibilité aux mots : disposition à la fois affective et cognitive, intérêt profond et durable pour les mots, aspect métalinguistique. Créer un environnement riche en mots, reconnaître l'emploi du mot juste, promouvoir les jeux de mots, constituer des banques de mots, profiter des situations d'écriture, engager les élèves dans les travaux de recherche personnels, parler avec les élèves des caractéristiques des mots, expliquer aux élèves l'origine des mots.

28.3.2 Enseigner des stratégies d'apprentissage du vocabulaire : tirer parti du contexte, utiliser la morphologie (préfixes et suffixes), recourir au dictionnaire.

28.3.3 Enseigner les mots nouveaux de façon explicite.

### 28.4 La démarche de l'enseignement du vocabulaire :

28.4.1 La première présentation du mot: donner une définition accessible, donner le sens le plus courant, présenter plusieurs exemples, procéder a une brève activité d'application, faire prononcer le mot, présenter le mot par écrit.

28.4.2 La poursuite de l'enseignement : présenter le mot à plusieurs reprises, donner des occasions d'employer le mot, Explorer les facettes du mot, considérer les relations entre les mots.

## Chapitre 29 : L'évaluation de la lecture.

### 29.1 Une méthode rapide d'évaluation de la lecture.

29.1.1 La démarche : faire lire oralement l'élève. Choisir un texte de 200 à 300 mots, lecture orale durant 60 secondes. Si hésitation plus de 2secondes, donner le mot. Pendant la lecture orale, noter sur copie du texte les mots mal identifiés, les mots omis et ceux donnés à l'élève, et l'endroit de fin. Puis, lire le texte a l'élève en lui demandant de suivre. Enfin, retirer le texte et demander un rappel.

29.1.2 Le calcul et l'interprétation des données : pourcentage d'identification de mots, niveau de lecture expressive, compréhension orale.

### 29.2 L'évaluation de la compréhension de la lecture :

29.2.1 Les questions de compréhension : distinguer les questions littérales, les plus simples, les questions d'inférence, les questions de jugement critique.

29.2.2 La technique de vérification de phrases : QCM ou l'élève doit dire si l'information est dans le texte ou non.

29.2.3 Le rappel de texte : oral ou écrit, avec ou sans questions à la fois sur les éléments omis, avec ou sans le texte, avec différents niveaux de réussite.

29.2.4 La pensée à voix haute : on demande a l'élève de faire part de ses pensées au fur et à mesure qu'il lit. Pas un texte trop facile.

### 29.3 L'évaluation de la fluidité :

29.3.1 L'évaluation de la vitesse de lecture : texte non connu, lecture durant 60 secondes. Calcul du nombre de mots lus ou auto corrigés.

29.3.2 L'évaluation de la lecture expressive : 4 niveaux : mot à mot, groupes de deux mots, groupes de 3ou 4 mots, avec tentatives d'expression, groupes de mots signifiants et grande partie expressive.

### 29.4 L'évaluation des habiletés en identification de mots : si besoin, lecture de mots isolés.

### 29.5 L'évaluation des aspects affectifs de la lecture.

29.5.1 L'évaluation des attitudes : questionnaire, compléter un dessin d'un enfant en train de lire.

29.5.2 L'évaluation de la motivation : questionnaire.

29.5.3 L'évaluation des champs d'intérêt : questionnaire, schéma, examen des listes des lectures.

## Chapitre 30 : Les élèves en retard.

### 30.1 Le portrait des élèves en retard.

Ils ne décodent pas avec précision, pas de fluidité, vocabulaire limité, peinent à comprendre, ont souvent abandonne l'idée d'être de bons lecteurs.

### 30.2 Les principes d'intervention.

30.2.1 Augmenter le temps de lecture : ils lisent moins que les autres, donc profiter de tout le temps disponible à l'école, par exemple pendant les interruptions, offrir des séances en dehors des heures de classées insistant sur le plaisir, favoriser les lectures pendant les vacances.

30.2.2 Intervenir en sous-groupe, temporaires, homogènes ou non.

30.2.3 Fournir des textes appropriés : si trop difficiles, perte de confiance en leur habileté à lire. Pour déterminer le niveau de difficulté d'un texte, il existe des formules de lisibilité précises et objectives, cf logiciel LISI. Trouver des textes qui intéressent les élèves.

### 30.3 Les principaux problèmes des lecteurs en retard.

### 30.4 Les problèmes en identification de mots :

**30.4.1 Une connaissance incomplète des relations lettres-sons** : travail spécifique en sous groupes.

**30.4.2 La difficulté avec les mots polysyllabiques** : séquence de 3 activités (cf. Ouzoulias) : prise de conscience que les syllabes peuvent avoir 2, 3 ou 4 lettres, cartons éclairs de syllabes, utilisation de textes pré segmentés en syllabes en appui à une version normale.

**30.4.3 La sur utilisation du contexte** : technique de remédiation durant une période : choisir un texte du bon niveau, compter le nombre de phrases, préparer la lecture en lisant une phrase a la fois, quand il est prêt, lecture à voix haute en notant les erreurs, l'aidant à utiliser les stratégies d'identification de mots déjà enseignées.

**30.4.4 Des lacunes dans le lexique orthographique** : travail sur les syllabes, épeler les mots, chercher un moyen de retenir chaque syllabe, l'écrire, l'écrire sans modèle, s'autocorriger.

### 30.5 Les problèmes de fluidité :

**30.5.1 La démarche d'intervention globale** : faire vivre aux élèves des expériences de réussite en lecture tout au long de la journée en choisissant les bons textes, ajouter des séances de lecture répétées durant une durée déterminée, s'assurer que ces élèves lisent plus de mots par jour que les autres.

**30.5.2 Des activités pour améliorer la fluidité** : la lecture assistée, en tandem avec un tuteur qui lit en montrant du doigt, ou avec un adulte qui lit une fois en modélisant, l'enfant relit le texte ; la lecture répétée (donner un texte, marquer ou on arrive après 2 minutes une fois, puis répéter l'exercice pour amélioré le score), la lecture par groupes de mots (par exemple en distribuant le texte découpé en groupes de mots à plusieurs élèves).

### 30.6 Les problèmes de compréhension :

**30.6.1 Déterminer la source des problèmes** : voir s'il comprend quand un adulte lit, sinon, ses problèmes dépendent probablement de la faiblesse de ses habiletés langagières. Mais la lecture peut aider les élèves à compenser un niveau modeste d'habiletés cognitives en élargissant leur vocabulaire et en augmentant leurs connaissances générales.

**30.6.2 Les interventions en compréhension** : préparer la lecture avec les élèves ; guider la compréhension pas à pas (choisir un passage) ; proposer des schémas pour organiser l'information.

### 30.7 Les problèmes de motivation.

Casser le cercle vicieux. Démarche de projet qui peut renverser les modèles d'échec des élèves en difficulté.

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

## Chapitre 31 : Les lecteurs qui éprouvent des difficultés persistantes.

### 31.1 La prévalence des difficultés persistantes.

De 1 à 5 % des enfants suivant les seuils utilisés.

### 31.2 Peut-on prévenir les difficultés persistantes ?

Prévention ou intervention le plus précoce possible. Nécessite de faire participer les parents. Peu d'études évaluent ces interventions.

### 31.3 Les difficultés persistantes et le concept de dyslexie.

31.1.1 L'origine du concept de dyslexie : a été conçu pour les adultes après un trauma crânien qui n'arrivent plus à lire, étendu aux enfants qui éprouvaient des difficultés pour apprendre à lire.

31.1.2 L'évolution des définitions de la dyslexie. Elles comportent toutes une composante neurologique.

31.1.3 Le débat autour du concept de dyslexie en éducation : certains pédagogues pensent juste que ce sont des difficultés plus marquées. Trouver un équilibre entre rejet absolu du concept et utilisation abusive.

### 31.4 Le cerveau et les difficultés en lecture :

31.4.1 Le fonctionnement du cerveau pendant la lecture : pas d'aire précise. 3 zones de l'hémisphère gauche : aire visuelle, phonologie et sémantique.

31.4.2 La plasticité du cerveau : l'activité du cerveau peut être modifiée par des interventions en lecture.

31.4.3 L'interaction entre le cerveau et l'environnement : des variables biologiques et environnementales influencent la lecture, comme des comportements humains. L'enseignant joue un rôle important dans le développement des systèmes neuraux spécialisés dans la lecture, puisque ce sont les interventions pédagogiques qui provoquent les changements dans les systèmes neurologiques de l'élève.

### 31.5 Les principes d'intervention.

31.5.1 Travailler la lecture plutôt que les processus.

31.5.2 Ne pas se contenter d'accommodations

31.5.3 Accorder une place centrale à la motivation.

### 31.6 Les problèmes d'identification de mots :

31.6.1 Quelques principes d'intervention : cibler le bon niveau d'intervention, donner un enseignement explicite, contrer la rigidité.

31.6.2 Le choix de l'unité linguistique : phonème ou syllabe.

31.6.3 Faut-il choisir une approche corrective (développer les habiletés les plus faibles) ou compensatoire (s'appuyer sur les habiletés les mieux acquises)? Plutôt corrective.

### 31.7 Les problèmes de fluidité.

Ils sont très difficiles à modifier pour les élèves faibles, car ils passent à côté de centaines de milliers d'occasion de lire des mots. Les aider à élaborer leur lexique orthographique.

### 31.8 Les problèmes de compréhension.

Ces élèves ont besoin de bénéficier des mêmes interventions en compréhension que les autres élèves. La motivation est un élément central de la compréhension de la lecture chez ces élèves : il faut impérativement trouver des textes qui les enthousiasment.

## Chapitre 32 : Les lecteurs allophones.

### 32.1 La situation des élèves allophones par rapport à la lecture :

**32.1.1 Les élèves lecteurs dans leur langue maternelle** : ceux qui ont déjà découvert le principe alphabétique n'auront pas à refaire cette découverte, mais devront apprendre le code alphabétique du français.

**32.1.2 Les jeunes élèves qui font leur entrée dans l'écrit** : les études ne sont pas homogènes pour savoir s'il est préférable que l'enfant apprenne à lire dans sa langue maternelle.

**32.1.3 Les élèves sous-scolarisés**.

### 32.2 L'évaluation de la compétence en lecture des élèves allophones.

Certaines épreuves passerelles permettent de passer cette épreuve dans différentes langues. Sinon, prendre une phrase, la faire traduire dans la langue d'origine, la faire lire et dessiner.

### 32.3 L'évaluation du niveau d'acquisition de la langue seconde.

Demander de s'exprimer sur un sujet de son choix, de raconter une histoire à l'aide d'un album sans texte. 5 niveaux : pré production (silence, écoute), début de la production orale, débutant, intermédiaire, avancé.

### 32.4 Les principales difficultés des élèves allophones :

32.4.1 Le système d'écriture : le sens conventionnel de lecture, les signes de ponctuation, l'espacement des mots, l'emploi de la majuscule, les correspondances lettre-son.

32.4.2 La phonologie.

32.4.3 La syntaxe : très différente d'une langue à l'autre. En français, parmi les problèmes récurrents, se trouve celui de l'emploi de la préposition après le verbe et celui des déterminants.

### 32.5 Les principes d'intervention à l'oral.

Parler plus lentement, simplifier le vocabulaire, employer peu d'expressions figées, répéter et paraphraser, fournir de l'aide visuelle, inclure des aides visuelles. Faire reformuler ou demander plus.

### 32.6 Les principes de l'enseignement de l'écrit.

Faire des interventions intensives en petit groupe, activités de collaboration avec leurs pairs, respect et intérêt pour leur culture.

### 32.7 Choisir les textes appropriés :

32.7.1 Des textes culturellement pertinents, au moins en partie.

32.7.2 Des textes du niveau linguistique approprié.

32.7.3 Des textes informatifs : ils sont moins sujets aux différences culturelles.

### 32.8 Faire la lecture aux élèves :

30 min en sous groupes, lecture expressive, discussion, donner vocabulaire, nouvelle lecture, questions de compréhension. Sur 5 jours pour texte en entier. Dernier jour : résumé de l'histoire.

### 32.9 Enseigner le vocabulaire :

Les mots fréquents et les mots utiles, les locutions et les expressions, tirer parti de la langue maternelle, ajouter des illustrations, faire créer un carnet de mots nouveaux, encourager la lecture personnelle.

### 32.10 Favoriser la fluidité.

Donner des modèles de lecteur, fournir des occasions de lire à voie haute.