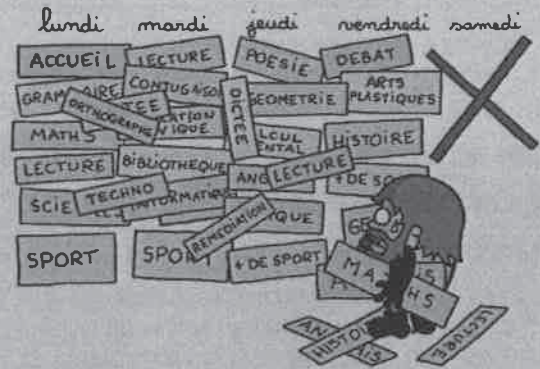




ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

ensemble

Diocèse de Namur



Accompagner l'enfant en difficulté



Revue de l'enseignement fondamental libre
du Diocèse de Namur

N° 264 – Mars 2009

Table des matières

EDITORIAL	1
L'APPRENTISSAGE	2
LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE.....	2
QU'EST-CE QU'UNE DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE ?	3
AMÉLIORER LES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE DES ENFANTS EN DIFFICULTÉ:	5
LES DIFFICULTÉS FACE AUX STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE	6
CATÉGORISATION DES NIVEAUX EN LECTURE	7
LES CONNAISSANCES	8
LES CONNAISSANCES DECLARATIVES	8
LES CONNAISSANCES PROCEDURALES.....	8
LES CONNAISSANCES CONDITIONNELLES	8
ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATÉGIES EN LECTURE	10
STRATEGIES <u>AVANT DE DEBUTER</u> LA LECTURE :	12
STRATEGIES <u>DE REGULATION</u> DE LA LECTURE :	15
AMELIORER LES HABITUDES DE TRAVAIL	25
STRATÉGIES MNÉMONIQUES	27
ACTIVITÉS DE MÉMORISATION DES INFORMATIONS DANS UN TEXTE.....	28
<i>Niveau : 1^{re} à 2^e année primaire</i>	28
<i>Niveau : 2^e à 3^e année primaire</i>	28
<i>Niveau : 4^e à 6^e année primaire</i>	29
LA LECTURE AVANT TOUT !	33
SÉANCE DE LECTURE SILENCIEUSE.....	33
FAIRE LA LECTURE AUX ÉLÈVES.....	33
LE COIN LECTURE	34
LE CERCLE DE LECTURE	35
L'INTERNET À NOTRE PORTÉE	35
OUTILS DE REMÉDIATION EN LECTURE	36
<i>Les boîtes de sons</i>	36
<i>Lecture rapide</i>	38
<i>Lecture survol</i>	39
<i>Textes à compléter</i>	40
<i>Compréhension de l'écrit</i>	41
LES TROUBLES D'APPRENTISSAGE	43
LA DYSLEXIE / LA DYSORTHOGRAPHIE.....	44
LA DYSCALCULIE.....	45
LA DYSPHASIE.....	46
LA DYSPRAXIE	47
LE DEFICIT D'ATTENTION AVEC OU SANS HYPERACTIVITE (TDA/H).....	48
ANNEXES	49
D'AUTRES OUTILS	68

EDITORIAL

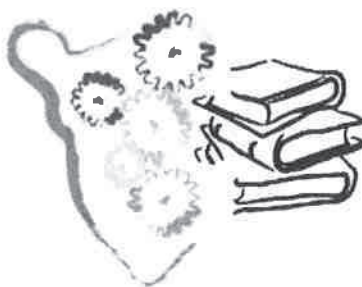
Accompagner l'enfant en difficulté, il s'agit bien là d'une composante essentielle de la fonction enseignante. Quel enseignant ou directeur n'a jamais dit « L'école existe surtout pour ceux qui ont des difficultés ; ceux qui comprennent « au quart de tour » n'ont guère besoin de nous ». Cette position est sans doute excessive dans son expression mais elle souligne bien l'attention particulière qui doit revenir aux élèves qui ont davantage besoin d'être soutenus, encouragés, guidés.

Pour ces élèves spécialement, l'enseignement explicite de stratégies est central car c'est précisément ce manque de stratégies qui les pénalise et ils éprouvent plus que d'autres des difficultés pour élaborer spontanément ou implicitement ces stratégies efficaces d'apprentissage. Là où d'autres perçoivent rapidement, entre les lignes, ce qu'il convient de faire, les élèves à risques ont besoin que les choses soient plus explicitement dites.

Le premier domaine où l'élève en difficulté doit être aidé est celui de la lecture car cette compétence est la porte qui ouvre à tous les autres apprentissages, à un point tel qu'elle constitue une compétence transversale tout autant qu'une compétence limitée au seul apprentissage de la langue.

Dans ce numéro d'*Ensemble*, Cloé COUTURIER-DES ROCHERS présente de façon claire et brève les dimensions théoriques de la problématique de l'enfant en difficulté, afin de consacrer l'essentiel du document aux pistes pratiques et concrètes facilement utilisables et transférables par les enseignants. Le tout dans une mise en pages très vivante. Grand merci à elle pour ce beau travail.

Patrick Pierret

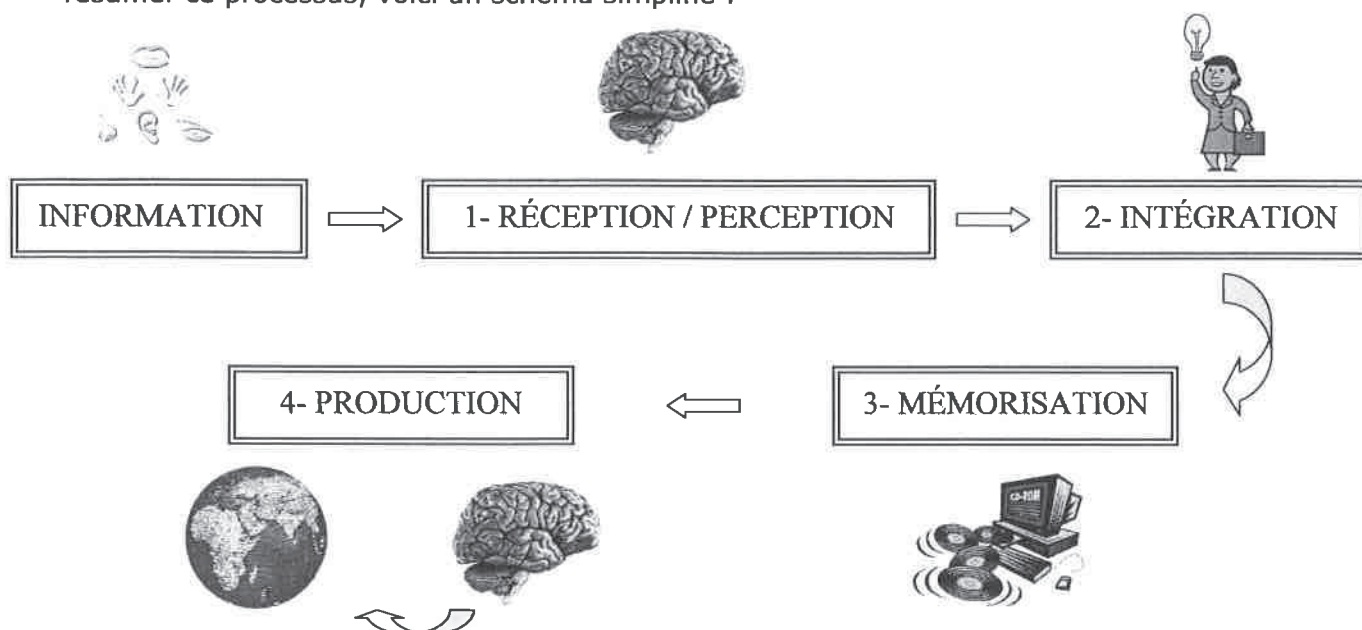


L'apprentissage

Apprendre c'est d'abord et avant tout, s'enrichir par l'acquisition de connaissances et d'habiletés nouvelles. De la première respiration hors du ventre de la mère en passant par les premiers pas, toutes les sphères de notre vie nous confrontent à des apprentissages. Certains enfants assimilent sans problème tout ce qui leur est transmis, mais d'autres éprouvent plus de difficultés et accumulent des retards. Ce sont ces enfants, ces adultes en devenir qui doivent susciter chez l'enseignant, chez le parent, un questionnement de premier ordre : qui est donc l'enfant en difficulté, l'élève à risque ?

Le processus d'apprentissage

Pour qu'une nouvelle information s'ancre bien solidement dans notre mémoire, il faut mettre en place l'enchaînement de plusieurs étapes nommées: le processus d'apprentissage. Pour résumer ce processus, voici un schéma simplifié :



- ① **Réception / perception** : L'information perçue par nos sens est enregistrée au cerveau.
- ② **Intégration** : L'information est décodée et comprise.
- ③ **Mémorisation** : Cette information doit maintenant être enregistrée en mémoire pour être retrouvée et utilisée plus tard.
- ④ **Production** : Enfin, cette information est reprise par le cerveau et utilisée par la personne vers son monde extérieur.

Chaque personne qui entre en contact avec une nouveauté enclenchera ce processus pour comprendre une information (sans nécessairement vouloir la conserver en mémoire) ou pour enregistrer cette nouvelle connaissance afin de la réutiliser ultérieurement.

Plusieurs auteurs et chercheurs reconnaissent que les élèves en difficulté d'apprentissage ont des déficits quant à leur capacité de traiter et de mémoriser l'information.¹ Dans la mémoire d'un enfant dit « normal », les connaissances seraient organisées et reliées entre elles. L'enfant en difficulté ayant souvent des lacunes au niveau du traitement de l'information se

¹ GOUPIL, G., *Elèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec : Ed. G. Morin
Citant : Miller et Mercer 1993a, Swanson 1994a et 1994b

doit de développer des stratégies cognitives et métacognitives afin de faciliter l'acquisition, l'emmagasinement et l'utilisation des informations recueillies.

Qu'est-ce qu'une difficulté d'apprentissage²?

De nombreux élèves éprouvent des difficultés à l'école, que celles-ci se manifestent par un retard scolaire important ou par l'échec aux examens. Certains connaissent des difficultés passagères qui peuvent être facilement surmontées avec l'aide appropriée. Cependant, d'autres accusent un retard important qui les handicapera tout au long de leur vie scolaire. Tous ces individus éprouvent des *difficultés d'apprentissage*.

On observe les difficultés d'apprentissage dans différentes matières et à travers diverses habiletés :



Une difficulté d'apprentissage : est considérée comme **mineure** quand un enfant présente un retard significatif dans les évaluations « sommatives » proposées par l'enseignant. Ces difficultés restent subjectives en raison du caractère personnalisé de l'évaluation proposée par l'enseignant, il est donc nécessaire de s'appuyer sur le P.I. et les socles de compétences pour objectiver l'évolution de l'enfant. L'avis des collègues est aussi de mise.

La ou les difficultés éprouvées par l'enfant peuvent être passagères, donc ressenties en cours d'apprentissage et se résorber avec le temps en fonction du support apporté à l'élève.

Les difficultés graves d'apprentissage : surviennent lorsqu'une évaluation des compétences en langue maternelle et en mathématiques indique **un retard de 2 ans ou plus** dans les apprentissages d'un enfant qui fréquente l'enseignement ordinaire, et ce, en comparaison avec la majorité des élèves du même âge. De plus, ce diagnostic peut aussi survenir à la suite d'évaluations réalisées par un membre du personnel qualifié (logopède, psychologue, kinésithérapeute...).

Un enfant se trouvant dans cette situation se trouve en risque grave d'échec scolaire et il est aussi sur la voie du décrochage scolaire. Il est impératif d'intervenir auprès de cet enfant et de sa famille pour lui procurer le meilleur encadrement possible afin qu'il poursuive ses apprentissages dans un cadre scolaire qui lui convienne.

² GOUPIL, G., *Elèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec :Ed. G. Morin

Beaucoup d'enfants dans nos écoles éprouvent des difficultés d'apprentissage (à ne pas confondre avec les *troubles d'apprentissage* que nous aborderons plus tard).

Les difficultés d'apprentissage résultent souvent de facteurs extérieurs à l'enfant et sont **temporaires et ponctuelles**, mais influent directement sur le processus d'apprentissage.

Exemples de facteurs qui influencent l'apprentissage :

- Événement familial récent (naissance, séparation, décès)
- Modification du milieu de vie (changement d'école, déménagement, entrée en internat)
- Mauvaise relation entre l'enfant et l'école (rejet des pairs, mauvaise relation élève enseignant, influence familiale négative, absentéisme)
- Historique familial (parents peu scolarisés, langue maternelle différente)

Les élèves en difficulté accumulent des retards au plan académique. Leurs difficultés sont directement liées au processus d'apprentissage et découlent des facteurs mentionnés ci-haut. Ces facteurs font varier les états émotionnels et la disponibilité intellectuelle de l'enfant en classe.



Pour la *réussite parfaite* du processus d'apprentissage et du traitement des informations, l'enfant doit être disposé :

PHYSIQUEMENT,

INTELLECTUELLEMENT et

ÉMOTIONNELLEMENT à recevoir de nouvelles informations.

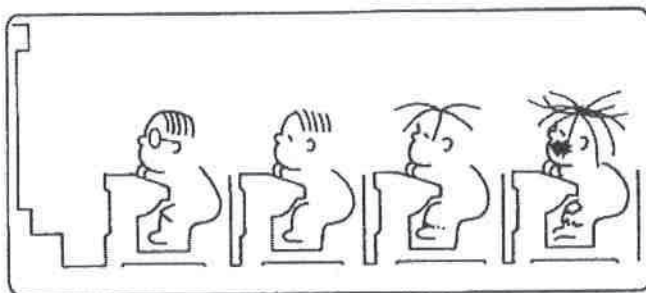
Ces conditions ne sont évidemment pas évidentes à réunir dans un contexte de classe où chaque enfant vit et pense différemment. Hormis le côté émotionnel et familial sur lequel nous n'avons pas beaucoup d'emprise, concentrons nous sur le physique et l'intellect des élèves.

Il est important de préciser que, dans la majorité des cas, les enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou des troubles d'apprentissage ont une caractéristique commune : **ils n'ont pas de déficience intellectuelle ou de handicap sensoriel ou moteur** qui seraient à l'origine des difficultés éprouvées au plan académique.

Voilà donc une première piste d'aide aux enfants en difficulté :

Réunir des conditions favorables afin que chaque enfant retire un maximum de l'enseignement qui lui est prodigué. Il faut donc prendre le temps d'observer et d'améliorer les conditions d'apprentissage de nos élèves.

Cela implique des adaptations provenant du milieu, des modifications dans notre manière de donner une consigne et une organisation du travail qui profite à chacun.



Améliorer les conditions d'apprentissage des enfants en difficulté:

Milieu	Consignes	Travail
<ul style="list-style-type: none"> ☛ Varier la disposition des bancs en fonction des enfants (concentration, distractions, amis) ; ☛ Bien orienter ces enfants par rapport au tableau / aux explications ; ☛ Eviter la proximité des fenêtres ou de la porte (stimulus externes à la classe) ; ☛ Mettre à disposition un coin de travail individuel, au calme ; ☛ S'assurer que chaque enfant possède un banc et une chaise ajustés à la bonne hauteur. 	<ul style="list-style-type: none"> ◀ <u>À l'écrit</u>, tant au tableau que sur la feuille de travail ; ◀ Avec un support visuel : un schéma, une représentation, une image de ce que l'on attend d'eux ; ◀ <u>À l'oral</u> et répétées plus d'une fois et même reformulées par les enfants ; ◀ Permettre aux pairs d'expliquer le travail à ceux qui n'ont pas compris. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Ajouter des activités libres et au choix pour les plus rapides et les moments d'autonomie au travail ; ☞ Réserver des moments pour l'aide par les pairs avec les enfants en difficultés ☞ Varier le matériel pour réaliser les tâches et favoriser la manipulation (autant en langue maternelle qu'en mathématiques).

Le but de cette première étape est de mettre l'enfant dans une situation de réussite dès le départ. Il est possible que par la suite, le travail soit difficile et qu'il éprouve des difficultés à le réaliser, mais qu'il parte d'abord confiant le mettra dans de meilleures dispositions et favorisera une implication personnelle dans ses apprentissages.

Faire vivre des réussites à chacun afin de renforcer l'estime de soi et encourager la motivation scolaire.



Les difficultés face aux stratégies d'apprentissage

Il a été remarqué chez la plupart des enfants dits *faibles* ou *à risque* que ces derniers présentaient des stratégies cognitives et métacognitives déficientes ou inadéquates. En langage clair, les élèves en difficulté ont un répertoire limité de stratégies d'apprentissage en lecture et en mathématiques. Connaissant mal certaines de ces stratégies, ils ont tendance à compenser en surutilisant celles qui leur sont les plus familières.

Prenons en exemple, lors de la lecture d'un texte, un enfant qui doit répondre à des questions.

- ⇒ Souvent, l'élève en difficulté tentera de lire le texte et ensuite de répondre aux questions. Il essaiera de mémoriser la question en entier plutôt que de retenir les informations importantes de la question.
- ⇒ Un autre lira le texte et butera sur un mot qu'il ne comprend pas et plutôt que de revenir en arrière dans sa lecture et chercher à mettre le mot dans son contexte et faire du sens, il passera par-dessus ou bien ira chercher un dictionnaire.

Dans ces deux exemples, l'enfant perd un temps fou, il en oublie les informations qu'il a lues et il a l'impression que cette tâche est trop difficile. L'enfant en difficulté n'a pas choisi la bonne stratégie pour palier aux difficultés rencontrées et n'a pas non plus pris le temps de s'arrêter pour se questionner sur sa façon de travailler et de procéder.

De plus, l'enfant en difficulté ne développe pas de sens critique face à ses difficultés, il n'arrive pas à réfléchir sur les stratégies qu'il emploie (métacognition) et il commet d'innombrables erreurs. Par exemple, en lecture :

- ☞ Un élève se fiera trop au décodage sans se référer au contexte, ce qui entraîne une lecture lente, saccadée et ponctuée d'erreurs.
- ☞ Un autre élève pourra trop se fier aux informations venant du contexte pour reconnaître un mot et ne tiendra pas compte de la syntaxe correcte des mots pour confirmer ses prédictions.

Dans ces deux exemples, on constate que les enfants sous-utilisent leurs stratégies, cognitives (connaissances) et métacognitives (conscience des connaissances et des stratégies à adopter en fonction des situations). En raison des échecs répétés, ces élèves se désintéresseront des tâches scolaires (souvent la lecture) et développeront un sentiment d'incompétence.

Pour mieux comprendre la réaction des élèves en difficulté, on pourrait comparer l'échec scolaire à une sorte de punition, c'est-à-dire à une forme de stimulation désagréable reçue par l'élève. Or la punition engendre « normalement » trois réactions négatives principales : la fuite, la colère, la passivité³.

Les enfants en difficulté adoptent trois visages en classe.

Le premier : celui de l'enfant qui fait semblant d'avoir compris, qui ne pose pas de questions, mais qui accumule les retards dans les apprentissages... il passe inaperçu et se fond dans la masse.

³ GOUPIL, G., Elèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Gaëtan Morin Editeur, Boucherville, Québec, 2^e édition, 2003, 350 pages

Le second il se rebelle face à ses difficultés. Souvent, il chahute, bouge, dérange, mais très rarement il demandera de l'aide. Quand il le fait, il va vers ses pairs et il donne l'impression de déranger les autres en plein travail.

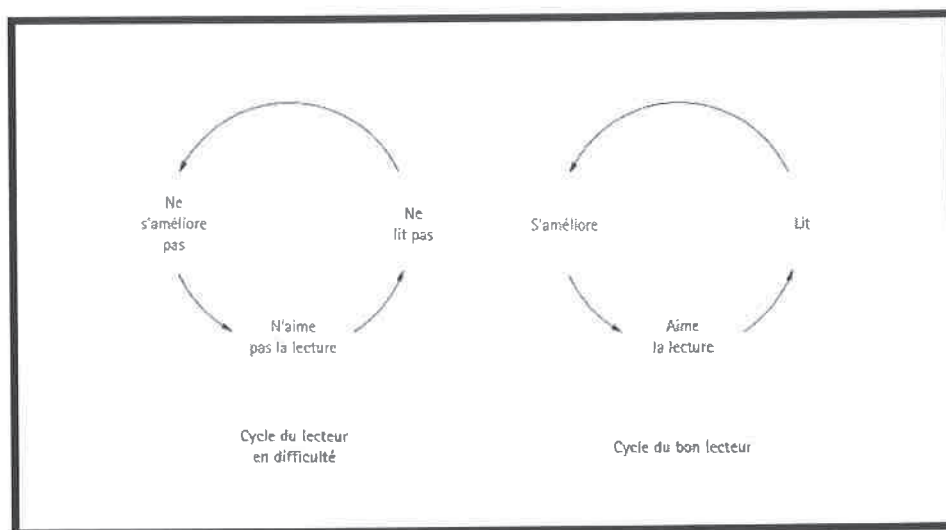
Le dernier il est las de ce qu'on lui explique, il ne fournit que peu d'efforts et semble insensible aux échecs qu'il rencontre.

Dans les trois cas, ces enfants ont besoin d'une attention particulière car ils présentent un risque d'échec et/ou de décrochage scolaire.

La motivation scolaire est aussi un facteur important qui influe sur les difficultés rencontrées par les élèves.

Un élève qui dès le début des apprentissages éprouve des difficultés et qui n'est pas soutenu dans ses efforts deviendra forcément paresseux et vide de toute motivation à apprendre.

Voici deux petits schémas circulaires⁴ qui représentent bien le cycle de motivation des élèves en lecture, mais qui peut s'appliquer à toute matière scolaire.



Catégorisation des niveaux en lecture

Voici une catégorisation qui vous permettra de mieux connaître vos élèves et de plus aisément préparer les remédiations pour ceux qui sont dans le besoin.

Grille d'observation de l'élève quant à la fluidité de sa lecture	
Lecture sous-syllabique	L'élève reconnaît quelques lettres sans arriver à lire des syllabes.
Lecture syllabique	L'élève déchiffre (décode) syllabe par syllabe.
Lecture hésitante	L'élève lit mot à mot.
Lecture hésitante courante	L'élève lit par groupe de mots, mais éprouve encore certaines difficultés.
Lecture courante	L'élève lit sans hésitation.
Lecture expressive	L'élève lit couramment en mettant le ton.

⁴ GIASSON, Jocelyne. La lecture : de la théorie à la pratique. 2^e édition, Gaëtan Morin Editeur, Boucherville, Québec, 2003, 398 pages

Une sous catégorisation s'impose aussi quant aux enfants qui lisent par groupes de mots (lecture hésitante courante). La voici :

Niveau 1	L'élève lit principalement mot à mot. À l'occasion, il peut lire des groupes de deux ou trois mots, mais ces regroupements sont rares ou ne respectent pas la syntaxe de la phrase. L'élève lit sans aucune expression.
Niveau 2	L'élève lit principalement par groupes de deux mots, avec parfois des regroupements de trois ou quatre mots. On note, à l'occasion, une lecture mot à mot. Le découpage en groupes de mots peut sembler maladroit et inapproprié dans le contexte plus large de la phrase ou du texte. Une partie du texte seulement est lue avec expression.
Niveau 3	L'élève lit surtout par groupes de trois ou quatre mots. On peut noter, à l'occasion, quelques regroupements plus petits. Dans l'ensemble, le découpage en groupes de mots semble approprié et respecte la syntaxe du texte. L'élève essaie de lire avec expression, mais ne réussit que dans une certaine proportion.
Niveau 4	L'élève lit essentiellement par groupe de mots signifiants. Bien qu'on puisse observer certaines répétitions ou déviations par rapport au texte, elles n'ont pas d'incidence sur l'ensemble de la lecture. La syntaxe du texte est toujours respectée. La plus grande partie du texte est lue avec expression.

Les connaissances : déclaratives, procédurales, conditionnelles
On connaît, mais revoyons rapidement !

Les connaissances déclaratives : correspondent au **savoir théorique**. Savoir que la terre tourne autour du soleil est un exemple de ce type de connaissances. En fait, ces connaissances sont souvent ce qu'on peut apprendre par coeur. À l'école, une grande part de ce qu'on enseigne est de type déclaratif.

Les connaissances procédurales : comme le terme l'indique, concernent les procédures; il s'agit ici de **savoir faire**.

Conduire une automobile exige un grand nombre de connaissances procédurales. Il faut, par exemple, savoir enfoncer la pédale d'embrayage pendant qu'on change la vitesse de la main droite tout en rectifiant la direction avec le volant tenu de la main gauche, sans oublier de regarder la route, etc. Les connaissances procédurales ont la propriété de s'automatiser; à force d'exécuter une marche à suivre, cette dernière ne requiert plus qu'un minimum d'attention, un minimum de charge cognitive.

Dans l'univers scolaire, on enseigne aussi des connaissances procédurales, comme effectuer une division avec des décimales.

Les connaissances conditionnelles : concernent les **connaissances requises qui permettent d'avoir recours aux autres connaissances**. Il s'agit ici de connaître les conditions d'application de telle ou telle connaissance, et surtout de savoir reconnaître ces conditions dans une situation nouvelle. Devant un problème de mathématiques, reconnaître le besoin d'effectuer une division relève de ce dernier type de connaissances.

Voici un exemple des connaissances nécessaires à l'application d'une règle de grammaire :

L'accord de l'attribut du sujet			
	Connaissances déclaratives	Connaissances procédurales	Connaissances conditionnelles
Savoir énoncer la règle d'accord de l'attribut avec son sujet.	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir ce qu'est un sujet. • Savoir ce qu'est un verbe d'état et connaître les différents verbes d'état. • Savoir ce qu'est un attribut du sujet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer comment retrouver l'attribut dans une phrase. • Expliquer comment l'accord doit se faire entre l'attribut et son sujet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre la fonction du verbe d'état : il ne s'emploie jamais seul et est accompagné d'un mot ou groupe de mots qui le précise.
Savoir effectuer des exercices relatifs à l'accord de l'attribut du sujet.	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir ce qu'est un sujet. • Savoir ce qu'est un verbe d'état et connaître les différents verbes d'état. • Savoir ce qu'est un attribut du sujet. • Connaître la règle grammaticale de l'accord de l'attribut du sujet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir identifier un verbe d'état. • Savoir identifier un attribut du sujet. • Savoir identifier le sujet dans une phrase. • Savoir appliquer la règle d'accord de l'attribut du sujet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire la différence entre un attribut et l'accord d'un participe passé avec un complément direct : <ul style="list-style-type: none"> ⇒ L'accord de l'attribut dépend du G et du N du sujet, peu importe sa position dans la phrase. ⇒ Le participe passé s'accorde en G et en N avec le cd si ce dernier précède l'auxiliaire avoir. ⇒ Souvent, le cd est placé après le verbe ce qui peut induire en erreur celui qui cherche un attribut.
Dans le cadre d'une composition écrite (lettre, article, etc.), orthographier correctement les attributs du sujet.	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir ce qu'est un sujet. • Savoir ce qu'est un verbe d'état. • Savoir ce qu'est un attribut du sujet. • Savoir que l'attribut qualifie ou complète le sujet. • Connaître la règle grammaticale de l'accord de l'attribut du sujet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir identifier un verbe d'état. • Savoir identifier un attribut du sujet. • Savoir identifier le sujet dans une phrase. • Savoir appliquer la règle d'accord de l'attribut du sujet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire la différence entre un attribut et l'accord d'un participe passé avec un complément direct : <ul style="list-style-type: none"> ⇒ L'accord de l'attribut dépend du G et du N du sujet, peu importe sa position dans la phrase. ⇒ Le participe passé s'accorde en G et en N avec le cd si ce dernier précède l'auxiliaire avoir. ⇒ Souvent, le cd est placé après le verbe ce qui peut induire en erreur celui qui cherche un attribut.

Enseignement explicite des stratégies en lecture

Contrairement à ce qui est enseigné au début du 2^e cycle primaire, l'enseignement des stratégies en lecture ne consiste pas uniquement en une série de pictogrammes affichés en classe qui reprennent les principales consignes lors de la lecture (souligner, découper, coller). L'enseignement des stratégies permet à l'enseignant de mieux comprendre les difficultés de ses élèves et ainsi mieux orienter ses interventions auprès des élèves en difficulté.

Cependant, il faut toujours garder présent en tête que les stratégies ne sont qu'un outil dans la poursuite des objectifs de lecture. Si nous enseignons des stratégies aux élèves, c'est essentiellement pour qu'ils les utilisent dans leurs lectures personnelles: il faut donc s'assurer que les élèves lisent régulièrement et tenter de développer chez tous le goût de lire⁵.

Voici une série de questions⁶ que l'enseignant peut se poser afin d'émettre un jugement sur ses pratiques dans l'enseignement des stratégies en lecture.

1* Est-ce que je connais bien mes élèves comme lecteurs et lectrices ?

- Quelles sont leurs forces et leurs faiblesses ?
- Quels processus de lecture semblent les plus difficiles ? (décodage, repérage...)

2 Quelles sont les stratégies cognitives que je veux amener mes élèves à développer ?

- Anticiper les contenus, Sélectionner l'idée principale, Se poser des questions, Résumer une partie du texte ...

3 Quels contextes d'apprentissage offrir ? Des situations contextualisées ou décontextualisées ?

- Comment leur faire vivre les stratégies afin qu'ils les réutilisent spontanément dans leurs lectures personnelles ?

4 Comment faire pour que les élèves développent des stratégies métacognitives ?

- Comment se perçoivent-ils comme lecteurs/lectrices ?
- Sont-ils conscients des stratégies à utiliser ?
- Sont-ils en mesure de gérer efficacement, de superviser et d'évaluer leurs stratégies, leurs processus, les progrès réalisés ?

De plus, des fiches d'auto-observation et de compilation se trouvent en annexe afin de renseigner l'enseignant sur :

* la perception de ses élèves quant au but à atteindre au cours des activités de lecture ;

⁵ GIASSON, Jocelyne. <http://www.pedagonet.com/other/lecture3.html>

⁶ BEDART, D et MONTPETIT D. De la théorie à la pratique STRATEGIES...STRATEGIES...
Ecole Vanguard Québec, Editions CEC inc. 2002

- * la compréhension qu'ont les élèves des exigences des différentes tâches de lecture ;
- * les stratégies que les élèves disent utiliser ou celles qui leur semblent importantes.

Les stratégies qui se trouvent dans les pages suivantes vous sont explicitées afin que vous ayez déjà une première mise en situation à présenter aux enfants. Elles sont facilement adaptables aux exemples de votre choix et servent à titre d'exemple pour faciliter votre implication en tant qu'enseignant dans cette pratique qu'est **l'enseignement explicite des stratégies en lecture**. Il existe une vingtaine de stratégies en lecture, ici nous vous en explicitons neuf qui concernent les lecteurs débutants afin de vous donner des outils d'intervention pour prévenir les difficultés qui pourraient survenir chez certains enfants !

L'important dans cette démarche pédagogique reste de clairement verbaliser chaque étape du processus entourant une stratégie et de bien effectuer un modelage complet de la stratégie avec les enfants !

☞ **Afin de permettre aux enfants de choisir la meilleure stratégie, voici un schéma récapitulatif des différentes stratégies pouvant leur venir en aide.**

AVANT DE DEBUTER LA LECTURE *Pour me préparer à lire !*

- 1) **Je sais pourquoi je lis** (*je sais quelle est mon intention pour ma lecture*)
- 2) **Je cherche des indices** (*j'observe les images et les titres pour deviner le sujet du texte*)
- 3) **Je pense à ce que je connais** (*j'active mes connaissances sur le sujet pour m'aider à mieux comprendre le texte que je vais lire*)

PENDANT LA LECTURE *Je comprends ce que je lis*

- 1) **Je découvre le mot masqué** (*je découvre le mot qui se cache dans un autre mot*)
- 2) **Je me fais une idée éclairée** (*je regarde avant ou après le mot pour découvrir des indices*)
- 3) **Je cherche le sens du mot dans le dictionnaire** (*j'utilise le dictionnaire pour rechercher la définition d'un mot inconnu*)
- 4) **Je me sers des signes de ponctuation comme indices** (*je m'arrête aux signes de ponctuation afin de vérifier si je comprends bien ce que je lis*)
- 5) **Je lis par groupe de mots** (*pendant que je lis, je regroupe les mots qui vont ensemble afin de mieux retenir les informations*)
- 6) **Je trouve qui ou quoi se cache sous le chapeau** (*je cherche de qui ou quoi on parle lorsque je rencontre un mot-chapeau : il, elle, celui-là, etc.*)

STRATEGIES AVANT DE DEBUTER LA LECTURE :

Pour me préparer à lire !

1) Je sais pourquoi je lis.



Verbalisation aux élèves :

Il y a différentes raisons de lire un texte. C'est important de savoir pourquoi on lit si on veut chercher les bonnes informations. Il y a des textes qui nous donnent des informations, d'autres qui nous racontent des histoires ; certains nous aident à faire des choses, telles des recettes, des bricolages ; il y a des textes qui nous font connaître les sentiments des autres, ...

Si je sais pourquoi je lis :

- je vais retenir plus facilement l'information que je cherche ;
- je vais porter attention à ce que je lis ;
- je vais conserver les informations qui me concernent et passer outre les informations superflues ;
- je vais adapter ma façon de lire : si je lis un conte, je ne prêterai pas la même intention que si je lis un horaire de bus.

Les intentions de lecture :

divertir - s'informer - connaître les sentiment d'une personne - réaliser/ fabriquer quelque chose

Proposer une situation d'apprentissage :

Proposer quatre types de texte ou de livres et comparer la fonction d'écriture de l'auteur pour chacun. (**Explicit**er aux enfants notre démarche en tant que lecteur)

Texte sur un animal

En lisant ce livre, je vais apprendre des choses précises sur cet animal. Je vais comparer ce que je connais déjà sur l'animal avec les informations nouvelles du livre. Si je lis pour faire une recherche, je peux me demander ce que je veux présenter. Si je lis pour répondre à des questions, je peux lire les questions avant de faire la lecture du texte.

Histoire ou conte

Ce texte est une histoire, je vais lire pour découvrir ce qui va arriver aux personnages. À la fin, je pourrai dire si j'ai aimé ou non cette histoire et dire si j'ai compris ce qui s'est passé.

Lettre d'un ami

Voici la lettre d'un ami et je vais avoir de ses nouvelles. J'ai hâte de savoir pourquoi il m'écrit !

Dépliant sur les règles de sécurité à vélo

Je lis ce texte pour connaître les règles de sécurité à vélo, je sais qu'il faut être prudent, mais il y a peut-être des règles que je ne connais pas.

Réinvestissements en classe :

- Proposer aux enfants de classer les livres de la bibliothèque de classe selon les intentions de lecture et comparer leur classification en grand groupe. Dresser une liste des types de livres ou textes qu'on retrouve pour chaque intention.
- Demander aux enfants d'apporter des livres ou textes de la maison selon certaines intentions. Exemple : Semaine de la lecture pour s'informer !

2) Je cherche des indices



Verbalisation aux élèves :

Avant de lire un texte, nous allons jouer aux détectives. Avant de commencer à lire, nous allons chercher des indices pour avoir une bonne idée de ce qui va se passer dans l'histoire...comme des détectives. Pour comprendre ce qui va se passer dans une histoire, il faut être un bon détective et relever les bons indices. Connais-tu des indices que l'on retrouve autour et dans les textes ? (*images, titres, sous-titres, ...*)

Pourquoi trouver des indices avant de commencer ma lecture ?

Je cherche des indices chaque fois que je me prépare à une lecture :

- ☆ pour me donner envie de lire ce texte
- ☆ pour me rendre plus actif ou plus attentif durant la lecture
- ☆ pour m'aider à savoir de quoi parle l'histoire (*où se passe l'action, à quel moment elle se déroule, quel est le personnage principal, etc.*)

Proposer une situation d'apprentissage :

Voilà un livre...quels sont les indices que je peux chercher ?

1- D'abord je lis le titre. (Qu'est-ce qu'il m'apprend ?)

2- J'observe la page couverture et les illustrations. (Qu'est-ce que j'y vois, quelles informations puis-je en tirer ou imaginer ?)

3- Y a-t-il d'autres indices ?

4- J'ouvre le livre et je regarde s'il y a des chapitres, une table des matières... Est-ce que je peux imaginer un peu l'histoire en lisant les titres ?

5- Finalement, je peux faire une hypothèse : je crois que ce livre raconte...que cette histoire parlera de...

Refaire l'activité avec d'autres types d'écrits (recette, lettre personnelle, article de magazine scientifique, etc.) et demander aux enfants de comparer entre-eux les indices recueillis. Il est possible d'élaborer progressivement une liste des indices propres à chaque type de texte.

Réinvestissements en classe :

* A l'aide des intertitres d'un texte, questionner les enfants sur l'endroit du texte où on peut retrouver une information précise (exemple : Texte informatif sur le lion : Le lion mange-t-il le jour ou la nuit ?).

* Trouver un texte ou un livre répondant à un besoin informatif en n'observant que le titre.

3) Je pense à ce que je connais



Verbalisation aux élèves :

Je me fais confiance car je connais des choses ! Il faut que j'y pense avant de commencer à lire !

Penser à ce que je connais me permet :

- ☺ D'avoir confiance en moi devant une nouvelle lecture
- ☺ De mieux appréhender et comprendre ce que je vais lire
- ☺ De me fixer des buts de lecture
- ☺ De mieux retenir l'information nouvelle

Quand le faire ?

Chaque fois que j'ai à lire quelque chose !

Proposer une situation d'apprentissage :

Il est important de proposer une mise en situation reliée au contexte de la classe pour que les enfants aient un contexte de départ commun.

Exemple : Nous allons aujourd'hui lire un texte qui parle du pays de nos correspondants : la France. Qu'est-ce que je connais sur ce pays ? Qu'est-ce que je voudrais apprendre de nouveau ?

L'enseignante : *J'ai un texte à lire sur la France, mais avant de lire, je vais penser à ce que je connais déjà sur ce pays. Je prends le temps de faire revenir l'information dans mon esprit ! Est-ce que j'y suis déjà allé(e) ? A quoi ce pays me fait-il penser ? Je peux regarder la carte géographique pour situer le pays dans le monde. J'ai déjà mangé dans un restaurant de cuisine française...peut-être que cette information me permettra de mieux comprendre mon correspondant !*

L'enseignante vérifie avec tous les enfants chaque information donnée lors du partage de connaissances afin de s'assurer que ce qu'ils disent est véridique.

Une fois que le lecteur a fait ressortir un maximum de ses connaissances antérieures, il peut débiter sa lecture.

Schématiser ses connaissances :

Afin d'organiser les connaissances antérieures, il est possible de faire organiser les idées en remue-méninges (nuage d'informations), en organigramme ou en tableau de façon à analyser plus facilement les informations nouvellement recueillies suite à la lecture.

STRATEGIES DE REGULATION DE LA LECTURE :

Je comprends ce que je lis !

1) Je découvre le mot masqué



Verbalisation aux élèves :

Quand je lis un texte, il m'arrive de rencontrer des mots nouveaux dont j'ignore le sens. Parfois, juste en regardant le mot je peux découvrir une partie du mot que je connais. **Le mot masqué est donc un mot qui en cache un autre !**

Pourquoi cette stratégie m'est-elle utile ?

- ✓ Avec cette stratégie je comprends ce que je lis sans avoir recours à une aide de l'extérieur (ouvrir le dictionnaire, demander à mon enseignante, etc.). Je comprends seul ce que je lis.
- ✓ Elle me permet de découvrir un mot à l'intérieur d'un autre sans devoir ouvrir le dictionnaire.
- ✓ Elle me donne l'opportunité d'enrichir mon vocabulaire tout en travaillant ma compréhension en lecture.

Quand utiliser cette stratégie ?

Je peux utiliser cette stratégie chaque fois que je ne comprends pas un mot dans un texte. Si ce mot n'est pas compris, je n'arriverai pas à comprendre ce qui suivra dans le texte. Il vaut mieux que j'arrête ma lecture et cherche une autre stratégie pour me venir en aide.

⇒ Je dois d'abord regarder si je connais un mot semblable à l'intérieur du grand mot.
Exemple : maisonnée (maison)

Si par exemple je n'arrive pas à identifier un nouveau mot, je change alors de stratégie pour comprendre ce mot et terminer ma lecture.

Proposer une situation d'apprentissage :

Modelage : Je vais lire un passage d'un texte et vous démontrer comment j'utilise cette stratégie pour bien comprendre des nouveaux mots.

Extrait du texte : *Premiers soins,*

Foulures

« En cas de foulure, aide la victime à trouver une position confortable. Elève le membre foulé (doigt, poignet, cheville, etc.). Prends un sachet de glaçons ou un linge humidifié et enroule-le autour de la foulure. »

Humidifié : je ne connais pas ce mot. Je sais que le texte parle de ce que je dois faire comme premier soins dans certains cas. Ici on parle de foulures. On dit que je peux prendre de la glace ou un linge humidifié.

Même si j'arrive à lire ce mot, je ne sais pas ce qu'il veut dire. « humidifié », quand je regarde ce mot ou que je l'entends, est-ce qu'une partie me fait penser à un mot inconnu ? Oui, j'entends et je vois le mot **HUMIDE**. C'est sans doute un mot de la même famille. Je vais remplacer le mot humidifié par **HUMIDE** et vérifier si le sens est semblable.

« Prends un linge **HUMIDE** et enroule-le autour de la foulure. »

Je comprends maintenant ce que je dois faire ! Le « **mot masqué** » humidifié ressemble à **HUMIDE** et cela veut dire mouillé.

IMPORTANT : Souligner aux élèves qu'il est important de vérifier leur hypothèse en relisant la phrase après y avoir inséré le mot déduit pour s'assurer que l'idée générale est maintenue. Un mot peut avoir plusieurs sens et c'est donc le reste la phrase qui valide l'hypothèse.

Travail avec les élèves

En équipes de 2 à 4 élèves, proposer aux enfants des extraits de textes variés (science, conte, recette, etc.) dans lesquels ils devront s'arrêter aux mots moins familiers (**mots masqués**) et expliquer aux autres enfants comment ils cherchent à comprendre le sens de ce mot. Les autres élèves sont là pour écouter et encourager l'enfant dans sa réflexion. A tour de rôle, ils lisent leur extrait et modèle leur explication aux autres comme l'a fait l'enseignante.

2) Je me fais une idée éclairée



Verbalisation aux élèves :

Quand je lis un texte, il peut m'arriver de me retrouver devant des mots nouveaux dont je ne connais pas le sens, mais dont je peux découvrir la signification en utilisant des indices autour de ces mots. Les indices vont m'aider à me faire une idée sur le sens du mot ! Rappelle-toi : **la petite ampoule représente, comme dans les bandes-dessinées, une idée qui me vient, quelque chose que je comprends.**

Pourquoi cette stratégie m'est-elle utile ?

- ✓ Avec cette stratégie, je comprends ce que je lis sans avoir recours à une aide de l'extérieur (ouvrir le dictionnaire, demander à mon enseignante, etc.). Je comprends seul ce que je lis.
- ✓ Elle me permet de rechercher des indices autour du mot pour comprendre sa signification.
- ✓ Elle me donne l'opportunité d'enrichir mon vocabulaire tout en travaillant ma compréhension en lecture.

Quand utiliser cette stratégie ?

Je peux utiliser cette stratégie chaque fois que je ne comprends pas un mot dans un texte et que ce mot inconnu m'empêche de bien comprendre ce que je lis.

Important : il faut cependant qu'il y ait suffisamment d'indications pertinentes autour du mot pour que j'arrive à le comprendre. Si ça ne va pas, je dois changer de stratégie !

Proposer une situation d'apprentissage :

Modelage : Je vais lire un passage d'un texte et vous démontrer comment j'utilise les autres mots du texte ou les illustrations pour comprendre un mot moins familier.

IMPORTANT : prévoir une gradation dans le choix des exemples afin que les enfants voient la différence entre les types de texte et le genre d'informations qu'ils peuvent soutirer des indices du texte.

Voici un résumé du début de l'histoire :

C'est l'histoire d'un petit dinosaure, Boli, qui vivait dans la forêt avec ses parents. Il aimait jouer avec d'autres petits dinosaures qui vivaient près de chez lui. Il les aimait tous, sauf un, qui était plus gros et plus fort que tous les autres et qui n'était pas gentil avec lui. On l'appelait l'horrible Tyranno.

Extrait tiré de : *L'horrible Tyranno.*

Tyranno passait son temps à embêter Boli : c'était d'ailleurs ce qu'il aimait le plus. Il lui donnait des coups, il l'asticotait et chaque jour il lui volait sa collation ou son sandwich.

« Asticotait » voilà un mot que je ne connais pas !

Je me souviens qu'il est question d'un petit dinosaure, Boli, qui aime s'amuser avec tout le monde, sauf un autre dinosaure qui n'est pas gentil avec lui, Tyranno.

Je vais lire les mots avant et après ce nouveau mot pour trouver des indices dans le texte.

👍 J'ai compris que Tyranno aimait embêter Boli .

👍 J'ai aussi retenu que Tyranno donnait des coups et volait la nourriture de Boli. J'imagine que ça veut dire que Tyranno lui faisait des choses qu'il n'aimait pas, qu'il le dérangeait.

Je vais relire la phrase en remplaçant le mot « asticotait » par le mot « embêtait ».

Il lui donnait des coups, il l' « embêtait » et chaque jour, lui volait sa collation ou son sandwich.

Voilà qui fait du sens ! J'ai compris ce nouveau mot, je peux maintenant poursuivre ma lecture !

Suggestions d'activités de réinvestissement

✍ Le texte troué

Présenter des textes troués où l'élève doit compléter les phrases en devinant les mots manquants à partir d'indices autour des mots.

✍ Le texte troué (variante)

Demander à l'élève de reprendre un texte qu'il a rédigé et d'en enlever certains mots. Un autre élève de la classe devra retrouver ceux-ci en lisant le texte.

✍ Je trouve des indices

Photocopier un texte extrait d'un manuel de classe, qui contient des mots moins familiers. Demander aux élèves de souligner les indices qui les aident à construire une hypothèse sur le sens de ces mots et d'écrire le sens qu'ils en dégagent.



La bonne réponse

A partir d'un texte ou d'un extrait de texte d'un roman travaillé en classe, préparer des questions qui exigent la compréhension de mots plus difficiles pour être résolues.

Exemple : *Qui asticotait Boli ?*

3) Je cherche le sens du mot dans le dictionnaire

Verbalisation aux élèves :



Quand je lis un texte, il peut m'arriver de rencontrer des mots inconnus ; le seul moyen pour arriver à les comprendre est de les chercher dans le dictionnaire. Je dois donc lire les définitions et les exemples donnés pour parvenir à choisir la définition qui convient le mieux au sens de la phrase que je suis en train de lire.

Pourquoi cette stratégie m'est-elle utile ?

- ✓ Elle me permet de comprendre le sens d'un mot inconnu.
- ✓ Avec cette stratégie, j'enrichis mon vocabulaire et je suis assuré de connaître la vraie définition d'un mot car je l'ai lue dans le dictionnaire.

Quand utiliser cette stratégie ?

Je cherche un mot dans le dictionnaire chaque fois que je ne saisis pas le sens d'un mot dans un texte, ce qui m'empêche de comprendre ce que je lis. Je dois d'abord m'assurer que je ne peux pas utiliser seulement le contexte pour comprendre le sens du mot (stratégie du mot masqué ou d'une idée éclairée).

Proposer une situation d'apprentissage :

Modelage : Je vais lire un passage d'un roman et vous démontrer comment j'utilise les différents moyens que je connais pour me dépanner lorsque je rencontre un mot nouveau.

Extrait tiré de : *L'arbre aux secrets*⁷

Mais il n'était pas soldat, il se battait contre les ronces, contre le mauvais temps, pour son lopin de terre.

Ronces, je ne connais pas ce mot, donc je ne sais pas contre qui ou contre quoi se battait le soldat.

Dans le livre, je sais qu'il est question d'un pauvre paysan tombé amoureux de la fille du roi. Il aimerait accomplir un exploit à la guerre, mais il n'est pas soldat. Ce mot ne me rappelle aucun mot que je connais. Si je regarde l'illustration, je vois un jeune garçon dans un champ, un couteau à la main. Mais qu'est-ce qu'une ronce ? Est-ce un animal ? Je relis donc la phrase pour me faire une idée sur le sens du mot.

⁷ REBERG, Evelyne, op.cit. p.7

Même en relisant et en combinant les indices (mots et illustrations), je n'arrive pas à me faire une idée. Je dois donc utiliser un autre moyen si je veux bien comprendre ce passage.

Je vais donc chercher au dictionnaire :

RONCE : n.f. arbuste épineux

J'imagine que si Thomas a un couteau à la main dans un champ, c'est qu'il coupe les petits arbres dans son champ pour pouvoir le cultiver. Et si on dit qu'il se battait contre les ronces, on veut sans doute signifier qu'il travaillait fort pour y arriver, que ces petits arbres ont des épines et que ce n'est pas facile à couper !

Je comprends mieux maintenant ce que fait Thomas, je peux poursuivre ma lecture !

Suggestions d'activités de réinvestissement

Le jeu du dictionnaire

Les élèves lisent le même chapitre d'un roman ou d'un texte travaillé en classe. Ils notent la définition des mots qu'ils n'ont pas compris. Lors de la mise en commun par tous les élèves, ils peuvent se questionner l'un et l'autre sur leur compréhension des mots plus difficiles et comparer à leur tour leur définition ou leur déduction du sens du mot.

Le petit lexique

Afin de combiner les compétences, les enfants peuvent regrouper tous les mots difficiles rencontrés dans un texte ou un roman et confectionner un lexique à l'aide d'un logiciel de traitement de texte. Ce lexique accompagnera dorénavant chaque livre lu.

La stratégie la plus efficace

A la suite de la lecture d'un même extrait, questionner les enfants sur les stratégies de compréhension qu'ils ont utilisées pour comprendre les mots inconnus. Noter les mots au tableau et amener les élèves à évaluer si la stratégie utilisée était la plus efficace et expliquer pourquoi.

4) Je me sers des signes de ponctuation comme indices

Verbalisation aux élèves :



Les signes de la ponctuation sont des indices qui m'aident à comprendre la phrase. **Sans les points, il serait difficile de saisir ce qu'on lit.** Comme par magie, le *point*, le *point d'interrogation* et le *point d'exclamation* m'indiquent que la phrase est terminée ; je dois donc m'assurer d'avoir compris ce que je viens de lire.

Pourquoi cette stratégie m'est-elle utile ?

- ✓ Elle me permet de m'arrêter pour me questionner sur ma compréhension :
- * Si je vois un point d'interrogation, je sais qu'une question est posée et qu'une réponse est attendue.
- * Le point d'exclamation souligne une émotion particulière, cela peut être la joie, l'étonnement, la colère...
- * Le point m'indique que la phrase est terminée et qu'une information m'a été donnée. Je peux me faire une image de ce que je viens de lire.

Quand utiliser cette stratégie ?

J'utilise cette stratégie lorsque je ne comprends pas une phrase et surtout quand la phrase est longue.

Proposer une situation d'apprentissage :

Je vais vous lire un extrait d'un livre qui s'intitule : L'horrible Tyranno.

(La lecture se fait sans intonation et sans arrêt logique)

« Celui-là s'appelait Tyranno mais tout le monde l'appelait l'horrible Tyranno c'était un enfant lui aussi mais beaucoup plus fort et plus gros que les autres une vraie brute en fait c'était la première brute de la Terre Tyranno passait son temps à agacer Boli c'était d'ailleurs ce qu'il aimait le plus il lui donnait des coups il l'asticotait et chaque jour lui volait sa collation ou son sandwich ».

QUE SE PASSE-T-IL ? (Laisser les enfants se questionner et s'exprimer)

D'abord, je manque de souffle parce que je ne fais pas d'arrêt.

Je ne me souviens pas très bien de ce que j'ai lu.

Je dois relire le texte car je ne comprends pas ce que j'ai lu.

RELECTURE : présenter l'extrait découpé avec les signes de ponctuation.

« Celui-là s'appelait Tyranno, mais tout le monde l'appelait l'horrible Tyranno.

C'était un enfant lui aussi, mais beaucoup plus fort et plus gros que les autres, une vraie brute !

En fait, c'était la première brute de la Terre.

Ici je m'arrête au point et j'en profite pour vérifier si je comprends bien. Oui, c'est clair pour moi. Comme c'est un dinosaure et que les dinosaures existaient il y a très longtemps, on dit que Tyranno est la première petite brute de la Terre.

LAISSER UNE TRACE :

Préparer une affiche qui retrace la stratégie et les connaissances qui y sont associées (déclaratives, procédurales, conditionnelles). La présenter aux élèves pour en discuter avec eux et l'exposer en classe.

5) Je lis par groupe de mots



Verbalisation aux élèves :

La nouvelle stratégie consiste à lire une phrase en regroupant les mots qui vont ensemble. C'est comme si on s'arrêtait pour respirer ou pour se faire une image dans sa tête.

Pourquoi cette stratégie m'est-elle utile ?

- ✓ Elle m'aide à comprendre ce que je lis car j'apprends à découper la phrase en petits morceaux. Je comprends plus facilement lorsque les mots sont groupés.

Quand utiliser cette stratégie ?

Lorsque la phrase est trop longue et que j'ai de la difficulté à comprendre, je sais que je peux m'arrêter et regrouper les mots qui vont ensemble. Cela m'aide à me faire une image mentale de la partie de phrase que je viens de lire. Et si je me fais une image, cela devient plus facile de comprendre et de retenir ce que je viens de lire.

Proposer une situation d'apprentissage :

(Avant de présenter la stratégie aux élèves, il vous faut préparer deux séries d'étiquettes sur feuilles A4 afin de présenter en grand format l'exemple aux élèves.)

Extraits tirés de l'album *L'horrible Tyranno*.

Il était une fois un petit dinosaure qui s'appelait Boli.

Il était une fois

un petit dinosaure

qui s'appelait Boli.

Je vais vous lire un extrait d'un livre qui s'intitule : L'horrible Tyranno.

Vous présentez d'abord, sans la lire, la première longue phrase non coupée aux enfants.

Je vais essayer de lire en rassemblant ce qui va ensemble.

Il était une fois ?

Je vais couper ici, c'est certain car j'ai déjà entendu cette formule dans les histoires.

un ?

Je ne peux pas couper ici, ça ne veut rien dire ! Et puis, un quoi ? Je n'ai pas d'image qui me vient en tête.

un petit ?

Un petit quoi ? Il me manque quelque chose pour avoir une image. Je vais continuer ma lecture.

un petit dinosaure ??

Oui, j'imagine le petit dinosaure ! Mais qu'est-ce qu'on dit d'autre au sujet du dinosaure ?

qui s'appelait Boli ?

Et oui, on m'apprend comment il s'appelle ! C'est bien clair. Ma phrase a du sens, c'est mon histoire qui commence : Il était une fois...un petit dinosaure...qui s'appelait Boli.

Dans un but de comparaison, inscrire sur une troisième série d'étiquettes la même phrase, mais cette fois-ci, mal découpée.

Il était une

fois un petit

dinosaure qui

s'appelait Boli.

Faire comprendre aux enfants l'utilité du bon découpage pour une meilleure compréhension.

Je trouve que le premier découpage est vraiment celui qui m'a permis de bien comprendre la phrase.

Renforcer l'apprentissage de cette stratégie en laissant une trace (sous forme d'affiche) de la démarche effectuée avec les enfants. En discuter avec les élèves pour s'assurer qu'ils comprennent bien la stratégie et aussi leur permettre de reformuler avec leurs propres mots ce qu'ils retiennent de cette stratégie (joindre leurs formulations à l'affiche).

Suggestions d'activités de réinvestissement



Visualisation

Débuter la visualisation par des mots familiers ou des expériences courantes : une pomme, se lever le matin, une balade en voiture, etc. Demander aux élèves de se faire une image mentale ou un petit « film ». Poser des questions afin de faire ressortir les détails : couleur, forme, temps, etc. Terminer la visualisation par la lecture de passages courts et concrets, comme des descriptions, et les inviter à se faire des images.



Lecture de textes incitatifs

La lecture de textes incitatifs (de genre recette, bricolage, assemblage) permet de bien travailler cette stratégie et d'en voir l'utilité. Aussi, présenter un texte dans lequel on aura pris soin de masquer des groupes fonctionnels et faire imaginer aux élèves ce que cela pourrait être. Comparer ensuite avec ce qui était écrit dans le texte.



A partir d'un dessin

Demander aux élèves de décrire des consignes servant à compléter un dessin. L'objectif est de faciliter le transfert et l'établissement d'un lien entre la lecture et l'écriture. Inviter les élèves à échanger entre eux les consignes qu'ils ont écrites afin d'en évaluer la clarté ! Terminer par la discussion en groupe de la précision des informations données par l'élève.



Écouter une histoire enregistrée

L'élève écoute un texte enregistré en essayant de le lire en même temps. Quand il se sent prêt, il le lit à son enseignant ou à son groupe. Cette activité a pour objectif, en augmentant la fluidité, de libérer l'énergie mobilisée par le décodage et de permettre, par une relecture, une compréhension approfondie.

6) Je trouve qui ou quoi se cache sous le chapeau

Verbalisation aux élèves :



Quand je commence à lire, généralement, je trouve la première phrase claire parce que la personne qui a écrit le texte nomme la personne, l'animal ou la chose dont il est question. Puis, en poursuivant ma lecture, je rencontre un mot comme **il** ou **elle** ou **celui-là**... je les appelle « **les chapeaux** » parce qu'ils coiffent un autre mot qui a été utilisé dans une phrase précédente, les deux mots ont la même tête. On les appelle des pronoms ou des mots de substitution.

Pourquoi cette stratégie m'est-elle utile ?

- ✓ Elle m'aide à savoir de qui ou de quoi on parle et à comprendre une phrase.
- ✓ Elle me permet de varier mon vocabulaire et mes formulations quand j'écris en évitant de me répéter.

Quand utiliser cette stratégie ?

J'utilise cette stratégie quand je rencontre un mot comme **il**, **elle**, **celui-ci**, ou un mot différent dans la phrase et que je m'aperçois que je ne sais plus de qui ou quoi on parle.

Proposer une situation d'apprentissage :

Ensemble, nous allons lire un extrait de texte pour observer les **mots-chapeaux**. Nous porterons attention au questionnement nécessaire pour retrouver ce qui se cache sous le chapeau.

Faire le modelage à partir d'une situation de lecture réelle. Après avoir transposé le texte sur un transparent ou l'avoir transcrit au tableau, on peut souligner le mot de substitution et faire une flèche vers le mot qui a été remplacé après le questionnement à haute voix !

Extrait tiré du roman *Une lettre dans la tempête*⁸.

D'habitude, c'est plutôt calme sur le quai en hiver.
Mais cette fois, une grande agitation « y » règne.

J'ai ici un « y ». Que veut dire ce « y » ? Qu'est-ce qui se cache sous ce pronom ou mot-chapeau ? Quel mot « y » remplace-t-il ? Je résume la phrase précédente : d'habitude c'est calme sur le quai, mais aujourd'hui une grande agitation y règne. *Où règne cette agitation ?* Est-ce que « y » remplacerait « sur le quai » ? Je reformule la phrase : Une grande agitation règne sur le quai. Cela a du sens : « y » remplace donc « le quai ».

⁸ GAGNON, Cécile. *Une lettre dans la tempête*, p 27 et 28

Plusieurs autres exemples doivent se succéder pour démontrer l'utilisation fréquente des pronoms dans les textes.

L'enseignant a comme mission durant ce modelage de susciter la participation des élèves en leur demandant s'ils sont d'accord avec les hypothèses de leurs camarades. L'enseignant peut aussi regrouper les élèves deux par deux et leur demander de faire le même travail avec un extrait qui leur est remis.

Suggestions d'activités de réinvestissement

✎ **Jeu de mémoire** (1^{re}-2^e-3^e année) voir en annexe pour les fiches reproductibles

Le jeu se présente à la fois comme un jeu de mémoire et un jeu de devinettes.

Deux séries de cartes sont mises à disposition des élèves, une série marquée « chapeau » et une série « tête » qui représente des définitions.

Le jeu consiste à associer la carte-chapeau à la carte-tête correspondante. Quand l'élève retire une carte-tête, il est important qu'il relise la phrase en remplaçant le mot-chapeau par le mot-tête et qu'il vérifie ainsi la justesse de l'association.

Ce jeu peut se jouer à deux ou à trois et faire l'objet d'ateliers organisés en classe.

✎ **Les mots de substitution** (3^e-4^e-5^e année)

Demander à chaque élève ou équipe de trouver un texte qui contient plusieurs mots de substitution. Lui demander de réécrire un extrait du texte en remplaçant tous les mots de substitution par les mots qu'ils remplacent. Par la suite, chaque élève ou groupe d'élèves lit le texte ainsi transformé au reste de la classe ; les élèves doivent faire des propositions pour retrouver les mots de substitution et rendre le texte plus lisible. Discuter des propositions.

✎ **Construction d'un lexique référentiel des pronoms** (5^e-6^e année)












Demander à chaque enfant de se choisir un partenaire avec lequel il pourra, suite aux lectures quotidiennes effectuées à la maison ou en classe, se confectionner un lexique écrit des mots-chapeaux. Un temps de consultation sera réservé à la concertation en équipe et, à la fin de la semaine, une activité de mise en commun pourra être organisée sous forme d'échange afin que les enfants confrontent entre eux leurs trouvailles ! Cela peut aussi se faire sous forme de quiz où l'enseignant choisit au hasard des phrases d'un texte lu et questionne les équipes deux à deux, l'équipe qui répond le plus rapidement gagne un point et à la fin de la semaine ou du mois, un grand jeu éliminatoire s'opère entre les équipes !



Améliorer les habitudes de travail

Outre l'enseignement de stratégies dans le cadre des apprentissages, il est important de veiller à ce que les élèves développent une organisation dans leur travail. Les habitudes de travail en sont pour beaucoup dans les retards et les difficultés d'apprentissages qu'éprouvent certains élèves en difficulté, c'est pourquoi il est nécessaire d'intervenir sur la tâche proprement dite et sur les moyens que l'élève met en œuvre pour aborder cette dernière. Voici donc quelques suggestions d'intervention pour améliorer les méthodes de travail des enfants en difficulté.

9

Attitude de l'élève	Mesures pédagogiques	Recommandations
Apporte une attention sélective à tous les aspects possibles d'une tâche et en oublie l'essentiel des consignes.	 Encourager l'élève à éliminer les aspects non nécessaires ou distrayants dans une tâche ou une situation (images, phrases, etc.).	 <i>Faire barrer les informations non nécessaires à l'exécution du travail.</i>
Utilise du matériel inutile pour effectuer un travail.	 Dresser une liste des objets requis pour effectuer la tâche (laisser une trace au tableau par exemple) ;  Avoir recours au tutorat et à l'apprentissage coopératif ;  Donner périodiquement du temps pour organiser son matériel ;  Éliminer, avec l'élève , les objets inutiles sur son plan de travail et lui faire prendre conscience de son espace de travail ;	 <i>Être un modèle pour ce comportement (rangement de la classe, disposition du matériel, de l'affichage, etc.).</i>
Commence et termine après les autres.	 Offrir un exemple de la façon de débiter et modeler l'élève sur ce qu'il ne fait pas et devrait modifier ;  Placer l'élève dans une situation de tutorat afin qu'il puise dans l'organisation des pairs et se forge sa propre organisation ;  Entraîner à l'auto-instruction (dire de mémoire ou suivant une liste ce qu'il faut faire pour être prêt à débiter une tâche) ;	 <i>Observer :</i> <i>* la clarté de ses propres consignes ;</i> <i>* l'intérêt de l'élève pour la tâche en question ;</i> <i>* les moments et les activités durant lesquels l'élève n'a pas de difficulté à débiter et à terminer sa tâche.</i>

Attitude de l'élève	Mesures pédagogiques	Recommandations
(suite)	<p>✋ Proposer le modèle d'organisation à la famille afin que l'enfant s'organise aussi lors du travail à la maison.</p>	
<p>Ne sait pas par quoi débiter.</p>	<p>✋ Faire répéter verbalement les consignes.</p> <p>✋ Demander à l'élève de reformuler à sa manière la marche à suivre du travail.</p> <p>✋ Instaurer avec lui une marche à suivre (avec pictogrammes si nécessaire) qu'il conservera à portée de vue.</p>	<p>✍ <i>Observer la clarté de ses propres consignes pour le début d'une tâche (pertinence, clarté, régularité).</i></p>
<p>Ne sait pas progresser par étapes dans un travail.</p>	<p>✋ Donner les consignes de façon claire et une à une. Augmenter le nombre lorsque l'élève acquiert l'habileté à les recevoir.</p> <p>✋ Faire répéter verbalement les consignes et les lui faire noter afin qu'il conserve un repère.</p> <p>✋ Centrer d'abord l'élève sur la démarche plus que sur une réponse.</p>	<p>✍ <i>Observer la clarté de ses propres consignes pour le début d'une tâche (pertinence, clarté, régularité).</i></p> <p>✍ <i>Identifier ses attentes :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * une bonne réponse ? * une bonne démarche ? * un effort ? * ne pas déranger ?
<p>A de la difficulté à respecter ce qui est formulé dans la consigne du travail.</p>	<p>✋ Donner une consigne de façon claire, méthodique, logique, pour que l'élève en voie la régularité.</p> <p>✋ Entraîner l'élève à reconnaître le vocabulaire relatif aux consignes (les mots-clés, la mise en page, le temps disponible, etc....)</p>	



Stratégies mnémoniques¹⁰

L'enseignement de stratégies cognitives passe par l'enseignement de méthodes de mémorisation. La mémorisation et l'organisation des connaissances posent souvent problème chez les élèves à risque. Il est donc important d'intervenir d'abord sur la méthode que l'enfant utilise pour s'approprier les contenus et ensuite remédier aux contenus qui lui posent problème.

Il est nécessaire d'apprendre aux enfants à apprendre !

Voici une série de stratégies d'enseignement des habiletés mnémoniques :

<u>La répétition :</u>	<p><i>Peut se faire par plusieurs moyens :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecture à voix haute ▪ Lecture silencieuse ▪ Écriture du contenu ▪ Dictée par un pair
<u>L'élaboration</u>	<p>Donner une signification à la connaissance en faisant des analogies ou en établissant des relations avec des autres connaissances (remue-méninges, brainstorming, toile d'araignée, etc.).</p> <p><i>Utilisée avec des contenus qui n'ont pas de signification intrinsèque pour l'élève (la grammaire, des définitions, etc.)</i></p>
<u>La transformation</u>	<p>Simplification d'un contenu non familier en un contenu plus simple et qui rejoint les connaissances de l'enfant.</p>
<u>La catégorisation</u>	<p>Catégorisation des connaissances nouvelles en fonction des connaissances de base.</p> <p><i>Mémorisation de mots de vocabulaire en fonction de leur nature (animaux, métiers), de leur structure (terminaison, sonorité).</i></p>
<u>L'imagerie</u>	<p>Apporter un support visuel à l'apprentissage de mots, de procédés, etc.</p>
<u>L'autovérification</u>	<p>L'enseignant(e) entraîne l'élève à s'auto-évaluer après l'exécution d'une tâche qui fait particulièrement appel à la mémoire à court terme.</p> <p><i>L'enfant peut donc immédiatement jeter un regard critique sur sa capacité à mémoriser et, par la suite, réviser sa ou ses stratégies de mémorisation.</i></p>
<u>La métamémoire</u>	<p>L'enseignant(e) discute avec ses élèves des différentes façons qu'ils ont de se souvenir de quelque chose. Les enfants échangent entre eux leurs procédés. Le but est de rendre les enfants conscients des stratégies mnémoniques et de les encourager à les utiliser.</p>

¹⁰ COLLECTIF. *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*, Editions Gaëtan Morin, Boucherville, Québec, 1995, 300 pages

Suite aux stratégies énumérées sur la page précédente, voici quelques activités à intégrer en classe dans des moments libres ou durant des ateliers de la classe.

Activités de mémorisation des informations dans un texte.¹¹

L'enfant lit une fois le texte et referme le petit livret. Il dessine sur la couverture tout ce dont il se souvient. Il peut aller relire une seconde fois le texte et apporter des corrections à son dessin. Il remet ensuite son livret à l'enseignante.

Niveau : 1^{re} à 2^e année primaire

	<p style="text-align: center;"><u>Le Monstre</u></p> <p>Il existe un monstre près de la rivière qui avale tout ce qu'il trouve. S'il trouve une fraise, il a des taches rouges. S'il trouve un bouton d'or, il a des taches jaunes.</p> <p>Ce monstre a de très très longs bras pour attraper à manger. Il a de très très longues jambes pour bien courir. Il a un énorme ventre rempli de tout ce qu'il mange.</p> <p>On raconte qu'un jour il a mangé un arc-en-ciel. Et depuis, il attend au bout du monde que pousse un autre arc-en-ciel aussi bon que le premier.</p>
--	---

Niveau : 2^e à 3^e année primaire

	<p style="text-align: center;"><u>Le lutin Petit-Petit</u></p> <p>Le lutin Petit-Petit a un chapeau pointu comme le toit de sa maison. Il a deux yeux carrés, comme les deux fenêtres de sa maison et une grande bouche comme la porte de sa maison. Sur son chapeau il a un drôle de petit pompon, comme la cheminée sur le toit de sa maison. Au-dessus de lui, comme au-dessus de sa maison, passent quelques nuages gris qui font disparaître le soleil. Il risque de pleuvoir, c'est pour ça que le lutin Petit-Petit a pris son champignon-parapluie en sortant de sa maison!</p>
--	---

¹¹ www.momes.net sous la rubrique : Comprendre un texte, une histoire, un album, un livre (section lecture)

Niveau : 4^e à 6^e année primaire

L'élève lit chaque texte 2 fois et tourne la page où il doit y lire une question concernant le paragraphe lu. Il inscrit sa réponse et poursuit sa lecture sur la page suivante. (Plier les livrets en accordéon, de façon à ce que l'élève lise le texte, puis le retourne pour répondre à la question.)

Pauline est étourdie

1.

Pauline se lève pour prendre son petit déjeuner. Elle va dans la cuisine et trouve sur la table : un bol de céréales avec du lait, un grand verre de jus d'orange et, sur une assiette, une tartine de pain avec du beurre et de la confiture. Elle prend un couteau pour en couper la moitié pour sa maman car sa tartine est vraiment trop grosse pour elle toute seule. Ensuite, avec sa petite cuillère, elle mange ses céréales puis boit son lait jusqu'à la dernière goutte. Comme sa maman lui a appris, elle débarrasse la table et met son bol, son verre, sa petite cuillère et le couteau dans l'évier.

1.

Qu'a-t-elle oublié de mettre dans l'évier?

2.

Pauline va maintenant dans la salle de bains. Elle se lave les mains avec du savon et prend sa brosse à dents rose sur laquelle elle étale du dentifrice blanc. Elle ne veut pas avoir de caries! Elle se brosse bien les dents puis se rince la bouche. Ensuite, elle prend un gant de toilette vert pour se laver la figure et s'essuie dans la serviette bleue qui est accrochée. Elle se brosse bien les cheveux et retourne dans sa chambre pour s'habiller.

2.

De quelle couleur était son gant de toilette?

3.

Dans sa chambre, sur une chaise, toutes ses affaires sont prêtes: une culotte avec un petit coeur, un chemisier avec de la dentelle, un pull à manches longues, une jupe plissée, des chaussettes qui montent jusqu'au mollet et des chaussures noires. Alors rapidement, pour ne pas être en retard Pauline enfle sa culotte, sa jupe, son chemisier, son pull et ses chaussures.

3.

Qu'a-t-elle oublié de mettre?

4.

Maintenant elle doit préparer son cartable pour aller à l'école. Toutes ses affaires sont sur son bureau: sa trousse, dans laquelle il y a ses crayons noir, vert et rouge, sa gomme, ses ciseaux et son bâton de colle, mais aussi son livre de lecture, son cahier rouge et aussi le livre qu'elle a emprunté à la bibliothèque et qu'elle doit rapporter aujourd'hui. Une fois que tout est dedans, elle veut tellement faire vite que... patatras! Comme elle a oublié de fermer sa trousse et son cartable, tout tombe par terre!! Heureusement sa maman arrive pour l'aider à ramasser son livre de lecture, son cahier rouge, son crayon rouge, son crayon vert, son crayon noir, le livre de la bibliothèque, sa trousse, son stylo et son bâton de colle.

4.

Qu'ont-elles laissé par terre?

5.

Et les voilà toutes les deux qui courent jusqu'à l'arrêt d'autobus. Heureusement elles arrivent juste à temps. Pauline monte dans l'autobus avec Claudine, Perrine, Aline, Julien, Alain et Valentin. Une fois installée dans l'autobus, Pauline peut enfin dire bonjour à ses amis: "Bonjour Valentin! Bonjour Perrine! Bonjour Aline! Bonjour Julien! Bonjour Alain!"

5.

À qui a-t-elle oublié de dire bonjour?

***** *Coller ici la question 5* *****

6.

Maintenant Pauline est en classe; elle est assise à côté de Robert. Elle regarde son emploi du temps : lundi, c'est piscine, mardi : peinture, mercredi : musique, jeudi : gymnastique et vendredi : bibliothèque. Elle est contente de ne pas avoir oublié de rapporter son livre. Elle pourra en emprunter un autre aujourd'hui puisqu'on est justement vendredi!

6.

Son ami Robert lui demande : quel jour a-t-on musique?

7.

Après la récréation, toute la classe part à la bibliothèque. Là, Pauline se souvient bien: il faut d'abord rendre le livre emprunté. Pour cela, on doit chercher sa fiche personnelle, reprendre la fiche du livre qui y est accrochée, la remettre dans le livre, indiquer sur sa fiche qu'on a bien rapporté le livre, choisir un nouveau livre, inscrire le titre du nouveau livre qu'on emprunte sur sa fiche, la date du jour et accrocher la fiche du nouveau livre à sa fiche personnelle. Très fière de s'être souvenue de toutes les étapes, Pauline revient en classe.

7.

Devine ce qu'elle a oublié à la bibliothèque ?

8.

Eh oui... le nouveau livre qu'elle voulait emprunter !! Après la matinée, c'est l'heure du repas et Pauline se rend au restaurant scolaire, qu'elle appelle la cantine. Elle regarde le menu: salade verte avec maïs et tomates, colin pané et riz, fromage gruyère et raisins. Elle est très contente car aujourd'hui il n'y a pas d'épinards et, même si on lui a dit qu'il y avait du fer dedans, elle n'aime pas ça du tout, du tout. Elle s'assied à la table de Virginie et dévore tout ce qu'il y a à manger dans n'importe quel ordre: elle avale les grains de raisins, les grains de riz, les grains de maïs, la salade, les tomates et le poisson et vraiment elle a l'air de bien se régaler.

***** Coller ici le texte 8 *****

8.

A-t-elle tout mangé dans son assiette ? Si non, qu'a-t-elle oublié ?

9.

Sa journée d'école est bientôt terminée. Elle va rentrer chez elle et elle note avant de partir tout ce qu'elle doit faire pour lundi: lire son livre de lecture, recopier les mots dans son cahier rouge, apporter dix euros pour le spectacle de marionnettes, apporter son maillot de bain et son bonnet pour la piscine, faire signer son cahier rouge par ses parents. Comme tout est noté, elle est sûre de ne rien oublier. Seulement voilà, lorsqu'elle arrive chez elle le soir elle s'aperçoit qu'elle a juste oublié... de prendre la feuille sur laquelle elle avait tout noté!!!

9.

Saurais-tu l'aider à dire à sa maman tout ce qu'elle doit faire pour lundi?

10.

Maintenant la journée est terminée. Pauline va pouvoir dormir. Elle est dans son lit et sa maman arrive la border. Pauline l'embrasse très fort et lui dit, dans le creux de l'oreille: "Maman, toi je ne t'oublierai jamais, jamais!". Puis elle s'endort et sa maman éteint la lumière.

Bonne nuit Pauline l'étourdie!!

La lecture avant tout !



Voici quelques façons de promouvoir la lecture en classe avec vos élèves ! Simples et faciles, elles permettront à vos élèves de lire pour le plaisir et leurs intérêts. La lecture étant à la source des difficultés d'apprentissage chez les enfants, autant leur faire vivre des moments de lecture agréables qui stimuleront leur motivation personnelle et leur goût de la lecture.

Séance de lecture silencieuse

Durant cette séance, chaque enfant est tenu de lire... ce qu'il veut. Il faut donc présenter la lecture comme un divertissement qui nous sert dans la vie, qui nous amuse et nous instruit, bref qui est essentiel à notre autonomie dans le monde de tous les jours.

Le matériel à disposition doit varier. Il faut que les enfants puissent avoir accès à divers types d'écrits :

- journaux
- romans / livres albums
- bandes dessinées
- magazines de toutes sortes (maison, jardinage, science, culture, etc.)
- livres de recettes
- modes d'emplois
- livres documentaires / encyclopédiques
- fiches descriptives (animaux, plantes, aliments)
- publicités reçues à la maison
- boîtes et étiquettes de produits alimentaires
- textes imprimés d'Internet ou lectures sur ordinateur



Il faut mettre les parents et l'entourage dans le coup et leur demander de prêter ou de conserver pour la classe tous types d'écrits qui pourraient nous servir !

Aussi, afin d'assurer le bon fonctionnement de ce moment, il est important de produire une charte de ce qu'il est possible de faire durant la lecture silencieuse. L'enseignant(e) recueille les « règles » formulées de façon positive et, avec les enfants, construit un aide-mémoire. (Exemple : je peux, je dois, il faut que...)

!!! IMPORTANT !!!

Toutes les personnes présentes dans la classe doivent lire, y compris l'enseignant !!! Le but est de partager un moment commun de lecture.

Faire la lecture aux élèves

Certains enseignants oublient que l'envie d'apprendre à lire est née chez les petits enfants par l'écoute d'histoires qui leur étaient racontées. Même lorsque les élèves savent lire, ces derniers éprouvent de l'intérêt lorsqu'on leur lit un livre. Faire la lecture aux élèves est un moyen pertinent pour développer la motivation à lire, le vocabulaire ainsi que le goût de la littérature jeunesse.



Voici quelques suggestions concernant des façons de faire la lecture aux enfants :

- ☞ Spontanément, lorsque les élèves ont bien travaillé, offrir aux enfants un répit de quelques minutes durant lesquelles ils ne travaillent pas et ne font qu'écouter une histoire.
- ☞ De façon programmée dans l'horaire de la semaine, lors de périodes d'ateliers ou de travail en petits groupes par exemple, organiser quelques courtes périodes durant lesquelles les enfants s'inscrivent et viennent vous écouter lire une histoire en totalité ou en partie.
- ☞ Instaurer l'élève ou les élèves lecteurs de la semaine. C'est-à-dire qu'un enfant se porte volontaire pour animer et lire quelques minutes à un petit groupe. L'enfant choisi un livre qu'il affectionne et qu'il peut même avoir préalablement lu. Il partage avec eux son intérêt pour ledit livre. Le but de ce petit cercle de lecture est d'abord et avant tout de permettre un relais progressif entre l'enseignant et les élèves durant ces minutes d'écoute. Cette pratique est même possible avec les tout petits car ils peuvent aussi raconter une histoire aux autres enfants, sans forcément lire intégralement le texte.

Le coin lecture

Afin de réaliser un coin de lecture, il est essentiel d'abord d'offrir aux enfants un espace réservé aux livres dans la classe. Cet espace (tablettes, bibliothèque, boîtes de rangement) doit être à portée de main de tous les enfants, et ce, en tout temps.

Ensuite, le coin lecture s'avère un lieu de détente et de rencontre entre l'enfant et un livre et il est nécessaire d'y installer du matériel qui favorisera le confort des enfants. Certes, pour des raisons d'entretien et d'espace, ce ne sont pas toutes les classes qui peuvent disposer d'un espace de confort pour y installer un coin lecture, mais néanmoins, il importe que chaque classe dispose d'une banque d'ouvrages écrits qui intéressent les enfants !



Ensuite, libre à vous (et aux élèves aussi !!!) de disposer la classe comme bon vous semble afin de créer un espace attrayant et confortable pour la lecture.

Comment et quoi proposer aux enfants ?

Si votre espace en classe est restreint, le coin lecture peut s'avérer difficile à aménager, mais il n'est pas nécessaire que tous les enfants puissent s'y asseoir en même temps. Vous pourrez faire une alternance en affichant, chaque jour ou aux moments désirés, le prénom des élèves qui auront le privilège d'aller s'y installer pour lire. Les autres enfants pourront lire à leur place et attendre que leur tour revienne. De cette manière, le temps de lecture sera un moment privilégié et attendu par les enfants, et ce, malgré le petit espace de lecture.

De plus, afin d'assurer le bon fonctionnement, les enfants doivent établir les règles qu'ils désirent respecter dans cet espace contigu. Un maximum de trois ou quatre règles est souhaitable afin de ne pas faire de cet endroit une prison ! En instaurant eux-mêmes les règles, ils sont susceptibles de mieux les respecter.

Ensuite, afin de conserver l'intérêt des enfants pour la lecture après l'engouement de départ, il est important que les livres intéressent les enfants. Pour avoir suffisamment de livres et développer l'intérêt de tous, un partage de livres peut être organisé au sein de la classe. Durant ce partage, les enfants apportent deux livres ou matériels écrits (voir liste **Séance de lecture silencieuse**) provenant de la maison (on s'assure d'avoir l'accord des parents et que le tout soit identifié correctement). Ensuite, vous effectuerez, une fois par semaine, un échange entre les enfants qui le désirent (avec la règle suivante : si j'emprunte, je prête !!!). De cette manière, ils ont accès aux livres de la classe et à une plus grande variété d'écrits. Pour vous soulager la tâche, les enfants circulent dans la classe et notent sur un bout de papier qu'ils vous remettent, à qui ils ont prêté leur(s) livre(s). Après quelques semaines,

vous pouvez recommencer l'expérience avec des livres empruntés de la bibliothèque par exemple!

Il ne suffit que de 10 à 15 minutes de lecture par jour pour susciter un petit intérêt pour la lecture !

Le cercle de lecture

Au cycle 5-8 ans, l'équipe des conseillers pédagogique du diocèse accompagne des enseignants dans la mise en place de cercles de lecture. Les équipes éducatives vous feront part de leur expérimentation dans un prochain numéro d'Ensemble.



L'Internet à notre portée

Pour lecteurs débutants :



Voici un lien Internet qui vous permettra d'imprimer des fiches d'entraînement en préparation à la lecture. Une préparation de leçons s'y trouve aussi ! Site très riche et facile d'utilisation avec beaucoup d'images à télécharger.

La Petite souris : <http://lps13.free.fr/>
Un exemple des fiches se trouve dans les pages suivantes.

Pour lecteurs de la 1^{re} à la 6^e année primaire :



Innombrables liens portant sur le français et la lecture, un site incontournable lorsque l'on veut exploiter de nouvelles ressources !!!

Les signets de Diane :
<http://www.lessignets.com/signetsdiane/signet/liensprof/francais.htm>

Outils de remédiation en lecture

Voici pour vous des fiches qui vous permettront d'offrir à vos élèves une aide supplémentaire face à leurs difficultés en lecture (décodage, vitesse de lecture, compréhension).

Fiche 1

Les boîtes de sons

- aide directe durant la lecture -

Sur la page suivante, vous trouverez une série d'images que l'enfant peut avoir à portée de main et qui fait référence aux sons qu'il doit connaître pour bien lire.

Cet outil sert essentiellement au décodage car il permet à l'enfant une association avec un mot qu'il connaît et qui contient le son recherché.

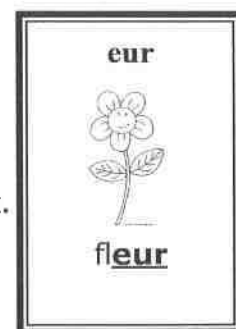
Vous pouvez construire avec l'enfant son propre référentiel de sons avec uniquement les sons pour lesquels il éprouve des difficultés. Vous pouvez l'apposer, en premier lieu sur son bureau pour qu'il y ait directement accès. Lorsqu'il les maîtrise mieux, l'élève pourra le ranger dans un cahier « référentiel » auquel il pourra se référer en cas de besoin.

Exemple : Antoine a de la difficulté en lecture et doit lire la phrase suivante :

La petite fille pleure très fort.

Antoine ne sait pas lire le mot pleure car il ne reconnaît pas l'association des lettres qui forment le son EUR.

Il peut donc regarder dans les boîtes de sons et s'y référer pour lire le mot.



Voici trois utilisations possibles des boîtes de sons :

1- Effectuer un travail de mémorisation journalier des boîtes de sons. L'enfant a une copie qu'il rapporte à la maison et qu'il relit le soir. Il tente de mémoriser les sons en les associant au dessin/mot référence.

Exemple : L'enfant épelle l'entête de la boîte E-U-R fait EUR comme dans fleur. L'image étant un support visuel pour mémoriser le son.

2- L'enseignant entoure, dans les lectures de l'enfant, les sons avec lesquels l'enfant éprouve des difficultés. L'enfant fait un survol du texte sans le lire en entier afin de repérer les différentes boîtes de sons et tente de les identifier à l'aide de son référentiel. Ensuite, il débute sa lecture afin qu'il lise de façon continue et fasse du sens dans ce qu'il lit.

3- L'élève effectue une première lecture et entoure tous les sons sur lesquels il bute. Il peut ensuite se référer aux boîtes de sons afin de reconnaître ceux avec lesquels il éprouve des difficultés

Exemple : Le petit kangourou fait de longs bonds en avant.

an



maman

on



ballon

eu



feu

gn



araignée

un

1

un

oi



oiseau

ou



hibou

ch



chat

eau



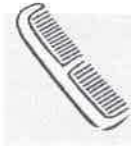
chapeau

gu



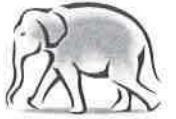
langue

ei



peigne

ph



éléphant

en



dent

au



auto

er



soulier

ai



balai

eur



fleur

in



lapin

ain



main

ein



ceinture

eil



soleil

eille



abeille

euil
/euille



écureuil
feuille

ienne



indienne

ail /aïlle



ail
paille

ette



allumette

ouille



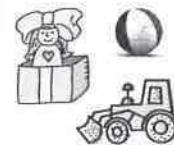
grenouille

ille



bille

et



jouet

ez



nez

ien



chien

el /elle



miel
échelle

tion

8 + 1 =

addition

é



étoile

è



zèbre

ê



tête

Lecture rapide

- outils de pratique de la lecture -

Les procédés de remédiation de vitesse de lecture ci-dessous dépendent du support de l'enseignant(e). Ce dernier sera le maître de cérémonie de ces séances de lecture. Ces petites séances peuvent s'organiser dans le cadre d'ateliers où l'enseignante gère un atelier et où tous les enfants sont mis en exercices, pas uniquement ceux en difficulté !

Lecture à RELAIS (syllabes/mots)

Ces moments de lecture concernent les lecteurs débutants qui butent encore sur la fusion de lettres ou de syllabes. Ils ont pour but d'accroître le vocabulaire global des enfants afin de leur permettre une plus grande fluidité en lecture. Ils durent une dizaine de minutes et se déroulent comme suit :

- 1- En petit groupe, chaque enfant a devant lui une série de syllabes ou de mots (tout dépend du niveau des enfants) repris dans la liste de mots à connaître à la fin du cycle.
- 2- L'enseignante débute la lecture et à tout hasard, demande à un enfant de reprendre la lecture sur le champ. L'enfant lit une séquence et l'enseignante change de lecteur quand bon lui semble. Les enfants doivent donc être très attentifs à ce que leurs co-lecteurs lisent.
- 3- L'enseignante peut revenir plusieurs fois au début du texte et intervertir les lecteurs.
- 4- Lorsqu'elle juge que chaque enfant a suffisamment lu, elle leur demande de fermer les yeux et de se remémorer dans leur tête un mot ou syllabe qu'ils ont lu. Elle leur demande de le/la nommer et ensuite d'aller le/la retrouver dans la liste (survol des mots). Plus les séances avanceront et plus les enfants auront à mémoriser de mots.

Lecture à RELAIS (phrases)

Le déroulement est le même que précédemment, mis à part que le but à atteindre est non plus le décodage, mais augmenter la vitesse de lecture de chaque enfant. Une séance se déroule comme suit :

- 1- Chaque enfant a devant lui le texte (qui varie en longueur et difficulté selon le niveau en lecture du groupe). Il se prépare à lire afin de suivre l'enseignante qui débutera la lecture.
- 2- L'enseignante utilise un chronomètre et le déclenche alors qu'à tout hasard, elle demande à un enfant de lire. Elle alterne les lecteurs et poursuit ainsi jusqu'à la fin du texte. Elle donne aux enfants le temps qu'ils ont tous mis ensemble pour lire le texte.
- 3- L'enseignante donne maintenant quelques minutes aux enfants pour qu'ils effectuent un survol des mots difficiles et encerclent les sons difficiles rencontrés (comme les boîtes de sons par exemple).
- 4- L'enseignante recommence un second tour de lecture à relais et chronomètre aussi le temps. Les enfants connaissent ensuite le temps de leur performance de groupe. Ils se replongent de nouveau dans le texte et encerclent les difficultés rencontrées.
- 5- Ils recommencent ensuite une troisième fois et connaissent ensuite leur temps de lecture.

Cette façon de s'entraîner à lire plus rapidement permet aux enfants de se sentir moins visé personnellement par le temps qu'ils mettent à lire un texte. De plus, au sein du petit groupe, il se crée une ambiance d'entraide et de fraternité qui repousse les limites d'une compétition individuelle entre les enfants !!!

Lecture survol

- reconnaissance visuelle d'un mot entendu-

LOTTO DU VOCABULAIRE (1^{re}/2^e/3^e primaire)

Petit jeu qui stimulera les enfants et qui vous permettra de pratiquer la lecture en survol des mots de vocabulaire. Voici le déroulement :

Chaque semaine, les enfants ont des mots à lire et à écrire à la maison. Ces mots servent à enrichir le lexique des enfants et à leur permettre d'en relever les difficultés qu'il pourrait y avoir lors de la lecture ou de l'écriture.

La liste de mots (comprise entre 15 et 20 mots par semaine) est distribuée aux enfants le lundi. Du lundi au jeudi inclus, les enfants travaillent les mots à la maison et dans leurs temps libres en classe. Ils identifient les difficultés, encadrent les sons et les sons complexes. Ils se familiarisent avec la structure des mots et des lettres qui les composent (leur ombre). Ils associent les mots avec leur nature afin de bien détailler chaque mot.

Le vendredi, un lotto est organisé où chaque enfant inscrit sur une feuille plastifiée seize des vingt mots qu'il devait lire et apprendre durant la semaine. L'enseignante débute alors le lotto en nommant au hasard un mot de la liste. Les enfants ont entre cinq et dix secondes pour survoler leur grille de mots et retrouver le mot nommé. Lorsque les enfants ont trouvé le mot, ils l'identifient en plaçant un jeton sur la case. Lorsque les enfants ont formé une ligne verticale, horizontale ou diagonale avec les mots, ils peuvent en informer l'enseignante. Cette dernière vérifiera deux choses, si les mots cités ont été correctement identifiés sur la grille de l'élève et si ce dernier a bien écrit les mots *sans faute d'orthographe*. L'enfant mérite alors une récompense au choix de l'enseignante (du temps avec l'enseignante pour un jeu, un temps libre en classe, apporter un jeu de la maison en classe et le partager avec ses camarades, etc. Evitez les cadeaux car cela coûte cher et crée des jaloux chez les petits !) Le jeu peut reprendre à zéro ou se poursuivre pour une grille complète ! Plusieurs variantes existent aussi pour former des figures sur la grille !

Lotto du vocabulaire			

Textes à compléter

- *texte troué à compléter* -

Voici deux versions du même texte troué qui permettront aux enfants de se familiariser avec les difficultés des mots et de travailler l'orthographe.

1- Utiliser les lectures usuelles faites en classe et modifier les textes en supprimant des syllabes. L'enfant doit lire une première fois le texte intégral et ensuite, il relit le texte dans lequel des syllabes ont été supprimées. Pour les lecteurs qui commencent la fusion des lettres, il est possible de fournir une liste de syllabes avec le texte troué. Pour les lecteurs de niveau syllabique, ils doivent d'eux mêmes tirer une compréhension du texte et compléter les phrases.

2- Faire lire le texte intégral afin que les enfants se familiarisent avec les mots, qu'ils en identifient les difficultés et donner ensuite le texte troué en dictée où les enfants doivent compléter les syllabes manquantes dans les mots.

Exemple tiré du livre: Astuce 1^{re} primaire ; Manuel A, p. 70, Editions CEC, Editions Erasme SA

Variante 1

L'hiver, la saison froide

La terre fait une grande promenade autour du soleil. Cela lui prend une année ou quatre saisons. Les quatre saisons sont : le printemps, l'été, l'automne et l'hiver. L'hiver commence le 21 décembre : c'est le jour le plus court de l'année. Il fait froid en hiver. Noël, c'est en hiver.

L'hiver, la saison froide

La terre fait une gr__de promena__ aut__r du soleil. Cela lui prend u__ année ou quatre sais__s. Les quatre saisons sont : le pr__temps, l'été, l'__tomne et l'hiver. L'hiver commence __ 21 décem__ : c'est le j__r le plus court de l'an__e. Il fait fr__d en hiver. Noël, c'est en hiver.

Variante 2

L'hiver, la saison froide

La terre fait une grande promenade autour du soleil. Cela lui prend une année ou quatre saisons. Les quatre saisons sont : le printemps, l'été, l'automne et l'hiver. L'hiver commence le 21 décembre : c'est le jour le plus court de l'année. Il fait froid en hiver. Noël, c'est en hiver.

L'hiver, la saison froide

La t____ fait une grande promenade a_____ du soleil. Cela lui prend une a_____ ou quatre s_____. Les quatre saisons sont : le p_____, l'été, l'a_____ et l'hiver. L'h_____ commence le 21 décembre : c'est le j____ le plus court de l'année. Il fait f_____ en hiver. N____, c'est en hiver.

Compréhension de l'écrit

- manipulation de mots et de phrases

Tous ces exemples¹² peuvent se travailler de pair avec l'apprentissage des différents phonèmes de la langue et les méthodes de type **Planète des Alphas**. Il suffit d'adapter les activités ci-dessous en fonction d'où sont rendus les enfants dans l'apprentissage des sons de la langue.

Syllabes en vrac

Consigne : Replace les syllabes dans le bon ordre afin de reformer les mots.

« D'un coup de baguette magique, la fée a décroché toutes les syllabes de ces mots qui sont en désordre. Qui peut retrouver les mots en replaçant les syllabes dans le bon ordre? »

- 1) Les mots démontés sont connus des élèves sous leur forme écrite.
- 2) De nombreuses variantes permettent d'aider plus ou moins la recherche des mots: dessins, définitions, phrases dans lesquelles manquent les mots...

Exemples : man - che - di (« dimanche ») / ma - ra - ca - de (« camarade ») / nê - fe - tre (« fenêtre »)

Le mot en trop (étude des phonèmes [v] et [b])

Consigne : Barre le mot qui est en trop dans la phrase.

Sylvie joue avec une la balle.
Hervé joue dans sur le bois.
Yves va jouer avec une dans voiture.
Isabelle nous joue avec des boîtes.

Phrase à découper (étude du phonème [k]).

Consigne : Coupe les mots et écris la phrase correctement.

Lecoqpicoredanslacour.
Claracalînesoncochonrose.
Lescopainsdeclassesontcontentsdeleurbulletin.
Jemecostumepourlecarnaval.

¹² Tirés de *Jeux et situations de lectures au cours préparatoire* :
http://pausanias.free.fr/primecole/LectLang/ex_cp.pdf

Le mot qui manque (étude du phonème [k]) :

Consigne : Complète les phrases avec les mots écrits au tableau

Sur le tableau : « lecture - cacao - l'école - écurie - meccano »

L'âne est dans son

Annie a lu la

Rémi est à

Nicole prépare du.....

- Variante :

Consigne : Complète les phrases avec les mots que tu construiras.

	oule	
P		La voiture.....sur la route.
B		Lapicore le grain.
C		Sur l'arbre, on a mis une grosserouge.
R		Le ruisseau dans le pré.

Relier les groupes de mots

Consigne : Relie les groupes de mots ensemble afin de former une phrase qui fait du sens.

Le lapin	lance la balle.
Le joueur	boit de l'eau.
Les élèves	lisent un livre.

Consigne : Relie les groupes de mots par une flèche qui voudra dire « mange »

Mon chien	du poisson
Ton lapin	un os
Le marin	une carotte
Le serin	des graines

Consigne : Découpe les étiquettes et mets les phrases en ordre.

As-tu mis	dans ton café	au garage
As-tu mis	dans la salade	un sucre
As-tu mis	sur le lit	de l'huile
As-tu mis	la couverture	la voiture

Les troubles d'apprentissage

L'expression « troubles d'apprentissage¹³⁻¹⁴¹⁵ » fait référence à un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter :

l'acquisition - l'organisation - la rétention - la compréhension - le traitement de l'information (verbale ou non verbale).

Ces dysfonctionnements affectent l'apprentissage chez des personnes qui, par ailleurs, font preuve de habiletés intellectuelles essentielles à la pensée ou au raisonnement. Ainsi, les troubles d'apprentissage sont distincts de la déficience intellectuelle.

Le trouble d'apprentissage est une condition d'origine neurologique et permanente qui est reconnue et dont les critères diagnostics sont établis par les instances médicales internationales (DSM-IV-TR et CIM-10).

Les troubles d'apprentissage découlent d'atteintes touchant :

- la perception
- la pensée
- la mémorisation ou l'apprentissage

1. **Les troubles d'apprentissage varient en degré de sévérité et affectent l'acquisition et l'utilisation :**

- du langage oral (aspects réceptif et expressif);
- du langage écrit :
 - la lecture : l'identification des mots (décodage et reconnaissance instantanée) et la compréhension;
 - l'écriture : l'orthographe et la production écrite;
- des mathématiques : le calcul, le raisonnement logique et la résolution des problèmes.

2. **Les troubles d'apprentissage peuvent impliquer des déficits sur le plan organisationnel, social,** de même qu'une difficulté à envisager le point de vue d'autrui.

3. **Les troubles d'apprentissage sont permanents ; ils durent la vie toute entière.**

4. Toutefois, leurs manifestations varient tout au long de la vie et sont tributaires de l'interaction entre les exigences du milieu, les forces et les besoins de l'individu.

5. **Les troubles d'apprentissage découlent de facteurs génétiques ou neurobiologiques, ou encore d'un dommage cérébral, lesquels affectent le fonctionnement du cerveau, modifiant ainsi un ou plusieurs processus liés à l'apprentissage.**

¹³ Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA) et L'Association canadienne des troubles d'apprentissage (TAAC)

¹⁴ Extrait de « Les troubles d'apprentissage: comprendre et intervenir » Auteurs: Denise Destrempes-Marquez et Louise Lafleur ; Éditions Hôpital Sainte-Justine, Québec 1999

¹⁵ Informations tirées de : Les Dys : Colloque au Parlement Européen de Strasbourg
www.jounee-des-dys.info/qui_sont_les_dys.html

6. **Le trouble d'apprentissage** peut également affecter l'estime de soi, la socialisation, les activités de la vie quotidienne, ainsi que le rendement au travail.

Les troubles d'apprentissage peuvent être associés à des troubles attentionnels, comportementaux et socio-affectifs, à des déficits d'ordre sensoriel ou à d'autres conditions médicales telles que le TDA/H.

Les troubles d'apprentissage ne sont pas initialement attribuables :

- à des problèmes d'audition ou de vision
- à des facteurs socio-économiques
- à des différences culturelles ou linguistiques
- à un manque de motivation
- à un enseignement inadéquat.

Ces facteurs peuvent aggraver les défis auxquels font face les personnes qui ont des troubles d'apprentissage, mais n'en sont pas la cause

Il existe une grande variété de troubles d'apprentissage, dont les plus connus sont :

- **la dyslexie** : trouble spécifique de la lecture
- **la dysorthographe** : trouble spécifique de l'orthographe
- **la dyscalculie** : trouble spécifique du calcul et des mathématiques
- **la dysphasie** : trouble spécifique du langage
- **le déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)**
- **la dyspraxie** trouble psychomoteur affectant aussi le langage et l'organisation spatiale

Afin de permettre à chaque enseignant de mieux comprendre ces troubles spécifiques d'apprentissage, voici une description sommaire de chacun.

La dyslexie / la dysorthographe

De façon habituelle, le terme *dyslexie* désigne un trouble du langage écrit; cela inclut non seulement la lecture, mais aussi l'écriture et l'orthographe. On parle en fait de dyslexie/dysorthographe. La dyslexie (trouble de la lecture) et la dysorthographe (trouble de l'écriture) forment un ensemble de difficultés durables de l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe chez un enfant ou un adulte.

La personne dyslexique ou dysorthographique :

- a évolué dans un environnement affectif, social et culturel normal;
- a été normalement scolarisée;
- présente un niveau intellectuel normal, mais dont les performances en langage écrit sont nettement inférieures aux capacités manifestées dans d'autres domaines;
- a une absence de troubles sensoriels ou perceptifs (ouïe, vue);
- a une absence de troubles psychologiques primaires.

Le dyslexique n'aime pas lire et rejette souvent les matières ou les activités qui font appel à l'écrit.

Les anomalies les plus fréquentes découlant de la *dyslexie* se manifestent soit dans le *décodage*, soit dans la *compréhension* ou dans les deux.

Les problèmes les plus fréquents sur le plan du décodage sont :

- des confusions auditives ou phonétiques (a/an, s/ch, u/ou);
- des inversions (or/ro, cri/cir);
- des omissions (bar/ba, arbre/arbe);
- des adjonctions (paquet/parquet, odeur/ordeur);
- des substitutions (chauffeur/faucheur);
- de la contamination (dorure/rorure, palier/papier);
- une lecture du texte lente, hésitante, saccadée, avec un débit syllabique;
- une difficulté à saisir le découpage des mots en syllabes, une ignorance de la ponctuation.

Les anomalies les plus fréquentes découlant de la dysorthographe (trouble de l'écriture) se manifestent par :

- des fautes d'orthographe et des difficultés à l'écrit semblables à celles du dyslexique;
- d'autres anomalies particulières à la mise en écrit (encodage);
- des erreurs de copie (des mots);
- des économies de syllabes (semblable/semble);
- des découpages arbitraires (l'égume, il sé lance);
- des omissions (bébé/bb, liberté/librt);
- des mots soudés (l'image, limage, son nid/soni);
- des fautes de conjugaison, de grammaire, d'analyse;
- une lenteur d'exécution, des hésitations et une pauvreté des productions.

Ces troubles du langage écrit sont internationalement reconnus et classifiés par l'Organisation mondiale de la santé (OMS). Il est établi qu'ils concernent entre 8% et 10% des enfants qui fréquentent des classes ordinaires et qu'ils affectent 3 à 4 fois plus de garçons que de filles.

La dyscalculie

La dyscalculie s'avère un trouble du calcul qui ne découle d'aucun déficit sensoriel ou déficience intellectuelle.

Il consiste en un retard significatif dans les tests standardisés de mathématiques relativement à l'âge de développement de l'enfant. Ce retard interfère directement avec la réussite scolaire.

Différentes problématiques peuvent être à la base des difficultés en mathématiques retrouvées chez ces enfants :

- la mauvaise compréhension verbale des consignes
- des limites au plan émotionnel peuvent engendrer des erreurs d'inattention
- une insuffisance au niveau des capacités mnésiques (mémoire) car elles permettent le calcul mental (mémoire de travail) de même que l'apprentissage des tables de calcul.
- des problèmes d'ordre visuo-spatial, ce qui affecte l'organisation spatiale des problèmes et l'alignement des chiffres
- un trouble de lecture peut empêcher la lecture des énoncés ou des chiffres ou causer des inversions lors de l'écriture des nombres
- des difficultés relatives aux procédures mathématiques (comment on fait une addition, une soustraction, ce que ça représente)
- des difficultés dues au traitement des informations mathématiques (langage mathématique)

La dysphasie

La dysphasie est un trouble structurel, primaire et durable, de l'apprentissage et du développement du langage oral. La dysphasie peut être plus ou moins sévère et se présenter sous des formes diverses :

- paroles indistinctes,
- troubles de la syntaxe
- expressions par mots isolés
- discours plus ou moins construit
- manque de mots
- compréhension partielle du langage oral ...

Le langage de la personne dysphasique présente non pas des retards mais des caractères déviants et instables dans le temps.

La personne dysphasique n'est pas :

- déficiente intellectuelle
- déficiente auditive
- autiste
- affublée d'un trouble psychologique ou émotif

Les difficultés observées dans les dysphasies portent :

- * sur la réception (c'est-à-dire la compréhension du langage),
- * sur la programmation des sons de la langue puis leur production,
- * sur la disponibilité des mots,
- * sur leur agencement syntaxique au sein de la phrase.

L'acquisition du langage écrit est souvent problématique. De ce fait, les troubles ont un impact constant sur les apprentissages scolaires classiques, puisque le langage est l'outil privilégié de la transmission du savoir à l'école.

Dans d'autres domaines pourtant, ces apprentissages se développent bien, même si fréquemment les difficultés langagières s'accompagnent d'un retard psychomoteur ou/et graphique. Les dysphasiques organisent un langage qui peut suffire dans la vie quotidienne, mais gardent le plus souvent des difficultés de langage.

La dyspraxie

La dyspraxie est un trouble d'origine neurologique présent dès la naissance et qui touche :

la coordination

l'organisation

l'exécution motrice

La dyspraxie n'est pas :

- ⇒ un trouble d'origine musculaire (l'appareil musculaire fonctionne normalement)
- ⇒ un trouble d'ordre intellectuel.

Les individus qui sont aux prises avec ce trouble (enfants et adultes) ont généralement de très bonnes capacités de compréhension et de raisonnement, et ce tant sur le plan verbal que non verbal. Ils peuvent clairement expliquer le but qu'ils veulent atteindre (ex. je veux faire de la bicyclette, attacher mes lacets) ainsi que de la façon dont ils doivent s'y prendre.

La dyspraxie est une cause importante de troubles d'apprentissage, et ce tout au long de la vie. Elle est un réel handicap qui peut sévèrement perturber le rendement académique et les habiletés athlétiques.

Il est donc important de bien comprendre ce trouble afin de permettre une identification précoce et mettre en place des interventions adaptées et efficaces.

Les deux types de dyspraxie

La dyspraxie orale implique un trouble de la coordination des muscles de la langue, des lèvres, de la mâchoire et du palais afin de programmer une séquence de mouvements articulatoires qui permet de transformer les sons en mots

La dyspraxie motrice pour sa part implique un trouble de la coordination des muscles, des articulations (ex. des bras, poignets, doigts, hanches, jambes, chevilles) afin d'enchaîner une séquence de mouvements et de gestes qui permettent d'arriver au but escompté (ex. natation, bicyclette, monter des escaliers).

La dyspraxie a souvent un impact très néfaste sur le développement de l'estime de soi. Parce que les habiletés athlétiques sont grandement valorisées en âge scolaire, l'enfant dyspraxique se fait souvent rejeter.



Le déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)

L'intitulé TDA/H est utilisé pour décrire un groupe de symptômes incluant :

l'inattention, l'impulsivité et l'hyperactivité.

Le TDA/H affecte les enfants dans l'intégration du langage oral, de la lecture, de l'écriture et des mathématiques.

Il touche autant les filles que les garçons et apparaît avant l'âge de 7 ans.

Le TDA fait référence à des difficultés prononcées d'inattention et de désorganisation.

Ces enfants ont de la difficulté à :

- 👁️ maintenir leur attention, ils sont facilement distraits et dans la lune.
- 👁️ rester assis et écouter, leur esprit est actif, mais se fatigue vite et s'égaré.
- 👁️ terminer une tâche (à moins d'un intérêt particulièrement élevé pour ladite activité)

Le TDAH renvoie à des difficultés prononcées d'impulsivité et d'hyperactivité. Il comprend aussi des difficultés prononcées d'inattention et de désorganisation.

Ces enfants sont constamment en mouvements et quasi infatigables :

- ✋ Ils ont de la *difficulté à rester assis*, ils *bougent sans cesse* et se tortillent.
- ✋ Ils ont une *humeur changeante* et peuvent être *socialement immatures*.
- ✋ Ce sont des *enfants difficiles à satisfaire*, ils sont constamment à la recherche de quelque chose.

On les caractérise souvent comme étant inconséquents, car ils se révèlent soudainement incapables de réaliser une activité qu'ils auront faite la veille.

Et la RILATINE ? Pour qui et pourquoi ?

- ❓ **Le nom scientifique de ce médicament est le méthylphénidate.**
- ❓ **Il est utilisé pour contrer les symptômes du TDA/H.**
- ❓ **Il agit comme stimulant du système nerveux central.**
- ❓ **Ce médicament augmente la capacité d'attention/concentration et diminue l'impulsivité.**
- ❓ **Il est prescrit surtout à des enfants présentant les symptômes du TDA/H, mais aussi de plus en plus à des adultes qui n'ont jamais été diagnostiqués.**

Annexes

fiche d'auto-observation **ESCALE 1**

Nom : _____

Avant de commencer à lire

1. Il est important que je comprenne pourquoi je lis un texte.

oui non je ne sais pas

2. Avant de commencer à lire, je pense à ce que je connais sur le sujet.

oui non je ne sais pas

3. Avant de commencer à lire, j'essaie de deviner ce qu'il y aura dans le texte :

• en lisant le titre

oui non je ne sais pas

• en regardant les illustrations

oui non je ne sais pas

• en lisant les intertitres*

oui non je ne sais pas

• en lisant les caractères gras*

oui non je ne sais pas

4. Je participe à la mise en situation :

• en faisant des commentaires

oui non je ne sais pas

• en posant des questions

oui non je ne sais pas

• en écoutant ce qui se dit

oui non je ne sais pas

* 2^e et 3^e cycle.

Nom : _____

Pour lire des mots

- 1.** Il y a des mots que je reconnais tout de suite sans avoir à lire les syllabes.

oui non je ne sais pas

- 2.** Il y a des mots que je devine en me servant de ce qu'il y a avant ou après le mot.

oui non je ne sais pas

- 3.** Il y a des mots que je lis en reconnaissant les syllabes.

oui non je ne sais pas

- 4.** Parfois je lis la première syllabe du mot et je devine la suite.

oui non je ne sais pas

- 5.** Parfois, je cherche un petit mot que je connais dans le grand mot.

oui non je ne sais pas

- 6.** Je lis rapidement les mots d'une phrase.

oui non je ne sais pas

- 7.** J'ai de la difficulté à lire des mots.

oui non je ne sais pas

- 8.** Je vérifie si le mot que je lis a du sens.

oui non je ne sais pas

Nom : _____

Pour comprendre un mot nouveau

- 1.** J'essaie de comprendre ce que veut dire le mot en me servant de ce que j'ai lu avant ou en lisant ce qui vient après.

oui non je ne sais pas

- 2.** Pour comprendre un mot, j'essaie de retrouver un mot de même famille à l'intérieur de ce mot.

oui non je ne sais pas

- 3.** Quand je ne comprends pas un mot, je demande à quelqu'un ce qu'il veut dire.

oui non je ne sais pas

- 4.** Quand je lis un mot inconnu, je le cherche dans le dictionnaire.

oui non je ne sais pas

- 5.** Quand je lis un mot que je ne comprends pas, je passe par-dessus et je continue à lire.

oui non je ne sais pas

- 6.** Quand je lis un mot que je ne comprends pas, je m'arrête complètement de lire.

oui non je ne sais pas

Nom : _____

Pour comprendre une phrase difficile

- 1.** Les signes de ponctuation sont des indices qui m'aident à comprendre la phrase.

oui non je ne sais pas

- 2.** Je m'arrête à chaque mot que je lis.

oui non je ne sais pas

- 3.** Je lis par groupe de mots jusqu'à temps d'avoir une image.

oui non je ne sais pas

- 4. a)** Pour comprendre, j'ai besoin de me redire ce que j'ai lu dans mes mots à moi.

oui non je ne sais pas

- b)** Pour comprendre, j'ai besoin de me faire des images de ce que je lis.

oui non je ne sais pas

- 5.** Pour comprendre une phrase, je relis la phrase aussi vite que je le peux.

oui non je ne sais pas

Nom : _____

Pour comprendre une phrase difficile

6. Je me questionne pour savoir de qui ou de quoi on parle, et ce qu'on en dit.

oui non je ne sais pas

7. Quand je lis un mot comme : *il, elles, celui-là*, je trouve de qui ou de quoi on parle*.

oui non je ne sais pas

8. Je passe par-dessus les mots de relation : *tandis que, c'est-à-dire...* ; ils sont trop difficiles à comprendre*.

oui non je ne sais pas

9. Quand je rencontre un mot de relation (*tandis que, c'est-à-dire, pourtant*), j'essaie de bien comprendre la phrase*.

oui non je ne sais pas

*2^e et 3^e cycle.

ESCALE 3

Grille de compilation

Noms	Stratégies pour comprendre un mot nouveau							Commentaires Question 5 : Si oui, pourquoi ? Perçoit-il l'importance de bien comprendre ? Question 6 : Sait-il comment faire pour y remédier ?
	1. Utiliser le contexte		2. Morphologie du mot			3. Demander à quelqu'un		
	Élève	Enseignant Enseignante	Élève	Enseignant Enseignante	Élève	Enseignant Enseignante	Élève	Enseignant Enseignante

situation 1 date : _____ intention : _____ titre : _____

situation 2 date : _____ intention : _____ titre : _____

situation 3 date : _____ intention : _____ titre : _____