

Module 3

Appuyer les élèves



Le présent module fournit de l'information sur ce qui caractérise les élèves ayant des troubles d'apprentissage en lecture et sur les approches-programmes préconisées pour soutenir ces élèves.

● Idées principales du module 3

- Les troubles d'apprentissage en lecture représentent la majorité de tous les troubles d'apprentissage.
- Une pratique pédagogique efficace auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage doit combiner l'enseignement direct et l'enseignement de stratégies, et prévoir assez de temps pour répéter et pratiquer.
- Pour que la lecture soit efficace, il faut avoir la capacité de construire le sens à l'aide des indices et des conventions de langage, ainsi que la fluidité en lecture et la compréhension de la lecture.
- De bonnes pratiques d'enseignement sont nécessaires pour tous les élèves, et particulièrement essentielles pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage en lecture. Deux pratiques d'enseignement qui peuvent aider les élèves aux prises avec des difficultés en lecture dans toutes les matières du programme d'études sont le transfert graduel de la responsabilité et l'approche « Avant, pendant, après » (A P A).

L'écoute, l'expression orale, la lecture, l'écriture, l'observation et la représentation sont les six domaines linguistiques essentiels depuis la petite enfance jusqu'à l'âge adulte. Bien que la lecture et l'écriture soient présentées dans des modules distincts, il importe de se rappeler que ces deux domaines sont étroitement liés.

● Qu'est-ce qu'un trouble d'apprentissage en lecture?

Un trouble d'apprentissage en lecture désigne un dysfonctionnement au niveau de la précision, de la vitesse ou de la compréhension de la lecture, qui est suffisamment important pour nuire à la réussite scolaire ou aux activités de la vie quotidienne. Les élèves ayant des troubles d'apprentissage en lecture ont des capacités intellectuelles de niveau moyen à supérieur mais présentent néanmoins un écart entre leurs capacités cognitives et leur aisance en lecture. Leurs difficultés peuvent être inattendues compte tenu de leur âge ou de la quantité et de la qualité de l'enseignement dont ils ont bénéficié.

Dans la 5^e édition du Manuel diagnostique et statistiques des troubles mentaux (DSM 5), le terme diagnostique « troubles spécifiques des apprentissages avec déficit en lecture » est utilisé tel que l'indique le module 1 pour les personnes éprouvant de la difficulté avec la reconnaissance précise des mots, le débit ou la fluidité de lecture, ou la compréhension du texte lu (en anglais : p. 67, DSM-5³).

3 Source : www.autisme.qc.ca/assets/files/02-autisme-tsa/Diagnostic-Depistage/FORMATIONDSM-5.pdf

La dyslexie est un autre terme utilisé pour décrire des difficultés spécifiques en lecture qui résultent de problèmes de vision ou de perception de l'imprimé, qui affectent l'écriture, le décodage et la reconnaissance des mots. L'expression « troubles d'apprentissage en lecture » utilisée dans ce module englobe un éventail de difficultés incluant la reconnaissance des mots, la fluidité et la compréhension de la lecture.

- Jusqu'à 80 % des enfants aux prises avec des troubles d'apprentissage ont de la difficulté à apprendre à lire. (Sommet mondial des troubles d'apprentissage, décembre 2008)
- Près de 40 % des jeunes Canadiens n'ont pas un niveau suffisant de littératie. (*Literacy Matters: A Call to Action*)

Un trouble d'apprentissage en lecture ne résulte pas d'une déficience cognitive. Les élèves ayant des troubles d'apprentissage en lecture ont une capacité intellectuelle moyenne ou au-dessus de la moyenne. Leur difficulté réside dans l'apprentissage de la lecture.

● Caractéristiques des élèves ayant des troubles d'apprentissage en lecture

Les difficultés des élèves ayant des troubles d'apprentissage de la lecture peuvent être combinées de diverses façons sous les aspects suivants :

- **Difficulté à maîtriser les sons des lettres et le vocabulaire :** Les élèves ayant des troubles d'apprentissage en lecture ont généralement de la difficulté à apprendre les sons des lettres, les combinaisons de sons et les mots de vocabulaire.
- **Difficulté à suivre sa compréhension :** De façon générale, les élèves ayant des troubles d'apprentissage en lecture ne sont pas portés à suivre de près leur propre compréhension du texte lu.
- **Difficulté à appliquer dans divers contextes les stratégies apprises :** Les stratégies favorisant l'aisance en lecture varient selon les matières et le contenu mais aussi d'une tâche à l'autre. Lire un manuel, par exemple, exige des stratégies et compétences différentes de celles en jeu dans la lecture d'une histoire. Les élèves aux prises avec des troubles d'apprentissage en lecture n'adaptent pas leurs stratégies en fonction du texte lu.
- **Difficulté à généraliser :** Les élèves qui éprouvent des troubles d'apprentissage en lecture ont de la difficulté à transférer des concepts appris dans un contexte à un autre contexte.
- **Problèmes de mémoire :** Les élèves ayant des troubles d'apprentissage en lecture ont souvent des problèmes de mémoire et ont de la difficulté à maintenir leur compréhension du contenu.
- **Dépendance excessive :** Les élèves qui ont des difficultés dans l'apprentissage de la lecture ont tendance à trop dépendre des autres pour se faire aider dans leur cheminement. Cette dépendance leur cause des problèmes dans les devoirs de lecture, qui sont généralement des tâches individuelles.

- **Façon d'aborder une tâche :** Les élèves ayant des troubles d'apprentissage en lecture ont souvent connu des résultats mitigés ou des échecs en lecture et n'ont pas toujours une attitude positive face à une tâche d'apprentissage difficile.

● Stratégies pédagogiques pour appuyer les élèves ayant des troubles d'apprentissage en lecture

Un bon enseignement initial est essentiel pour les élèves aux prises avec des troubles d'apprentissage en lecture. Ce qui fonctionne avec ces élèves en difficulté lorsqu'il s'agit de lecture peut fonctionner pour les autres élèves aussi. Il n'y a pas de solution universelle; chaque élève apprend à sa façon et les besoins d'apprentissage peuvent varier grandement (de légers et modérés à sévères).

Les élèves ayant des troubles d'apprentissage en lecture ont besoin de beaucoup de temps et de pratique pour apprendre les compétences nécessaires en lecture. Les efforts doivent être intenses et prolongés par des séances d'enseignement et de lecture sur de longues périodes. Il est crucial que les élèves aient accès à une variété de textes à lire qui sont signifiants, intéressants et à leur niveau.

Quand les éducateurs et/ou l'équipe de soutien de l'élève choisissent des stratégies et des interventions pour l'aider à apprendre à lire, ils doivent prendre en compte deux aspects de l'apprentissage : le contenu de la matière qui doit être maîtrisé et les processus cognitifs requis pour apprendre. L'enseignement direct (ou explicite) est recommandé pour enseigner le contenu. L'enseignement de stratégies consolide les processus cognitifs, tandis que la répétition et la pratique convertissent la nouvelle information en acquis.

La recherche a démontré que l'intervention la plus efficace en cas de troubles d'apprentissage comprend :

- l'enseignement direct;
- l'enseignement de stratégies;
- la répétition et la pratique.

(Veuillez consulter le [module 2](#).)

● Technologie d'assistance

Malgré un excellent enseignement en classe, les difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent persister chez certains élèves. Une fois que l'équipe de l'école aura déterminé grâce au processus d'évaluation que l'élève ne progresse pas assez, elle devra envisager le recours à des technologies d'assistance. L'expression technologie d'assistance fait référence à tout équipement ou logiciel utilisé pour accroître l'efficacité de l'élève dans l'apprentissage, le maintien de fonctions ou l'amélioration de ses capacités. Ces outils

aident l'élève ayant des difficultés d'apprentissage en lecture à démontrer son intelligence et ses connaissances en lui donnant accès à un matériel, à des stratégies, à un contenu et à des processus qui favorisent l'atteinte des résultats d'apprentissage prévus au programme d'études.

Niveau primaire

Selon des recherches récentes, il est possible de dépister des troubles d'apprentissage en lecture chez de très jeunes enfants si l'on constate une incapacité à manipuler des phonèmes individuels (Yopp, 1992). L'incapacité de distinguer des sons et de reproduire des phonèmes peut mener à des difficultés dans les compétences principales essentielles en lecture. Cette incapacité entraîne des difficultés en maternelle et en première année quand les enfants commencent à apprendre les associations entre les lettres et les sons. Les enfants peuvent commencer à prendre du retard dans la reconnaissance des lettres écrites et de mots simples, et à la fin de la première année, ils peuvent présenter les caractéristiques d'un enfant ayant des difficultés d'apprentissage en lecture.

À leur entrée à l'école, les enfants peuvent éprouver des difficultés telles que :

- retard dans les habiletés langagières (expressives et réceptives);
- faible niveau de conscience phonologique;
- difficultés liées à la phonétique;
- faible rétention de l'information apprise par cœur.

Tout au long des années du primaire, les élèves peuvent avoir de la difficulté à :

- nommer et reconnaître les lettres;
- retenir plusieurs mots perçus de façon globale;
- comprendre les relations entre les sons et les lettres;
- suivre du doigt sur la page à mesure qu'ils lisent.

Enseigner la matière ou les méthodes pour appuyer la lecture au primaire

Pour les jeunes élèves qui ont de la difficulté avec la lecture en classe, il existe beaucoup de documents, de ressources, de méthodes d'enseignement et de technologies pouvant aider à l'apprentissage de la lecture. En voici quelques exemples.

- Un environnement riche en mots pour créer la conscience des mots;
- Des murs de mots pour afficher une collection de mots dans la classe;
- Des jeux de mots, les « mots du jour » ou des mots-mystères pour présenter de nouveaux mots;

- Des livres qui présentent un grand intérêt, avec peu de mots;
- Des livres adaptés, comme avec de gros caractères et les mots espacés;
- Du matériel de lecture qui est au niveau de scolarité de l'élève ou de niveau différent, parfois même d'un niveau inférieur;
- Du matériel de lecture qui peut intéresser les garçons autant que les filles;
- Des ressources en ligne comme YouTube ou d'autres ressources Web avec audio;
- Du matériel de lecture qui comprend beaucoup de mots perçus globalement pour accroître l'automatisme;
- Du matériel de lecture qui peut être décodé;
- Des façons différentes de raconter une histoire (p. ex., des histoires sur tableau feutre, des marionnettes pour mettre en scène des histoires bien connues, des livres parlés);
- Des façons différentes de présenter la nouvelle information (comme utiliser des modalités sensorielles—par exemple, tactiles et kinesthésiques—et des modalités traditionnelles);
- La lecture en chœur et le théâtre lu pour rendre la lecture à voix haute plus amusante;
- Lecture à deux (jumelage);
- Un environnement positif où les élèves se sentent à l'aise et préparés à lire à voix haute, ou encore sans obligation de lire tout haut;
- Une rétroaction soutenue et constructive à mesure que les élèves lisent.

● Niveaux intermédiaire et secondaire

Certains élèves montrent des signes de troubles d'apprentissage en lecture dès la maternelle ou le primaire, mais pour d'autres élèves, les troubles d'apprentissage en lecture ne se manifesteront que plus tard, lorsqu'ils devront « lire pour apprendre ». Souvent, ces élèves sont capables de masquer ou de cacher leurs problèmes en lecture parce qu'ils ont un niveau moyen d'intelligence et de bonnes capacités en communication, en pensée créative et en résolution de problèmes. Certains élèves avec des troubles d'apprentissage en lecture peuvent lire correctement les mots mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent parce qu'ils manquent d'autres compétences de base comme un vocabulaire diversifié et la fluidité en lecture.

Certains signes peuvent indiquer la possibilité de difficultés persistantes en lecture aux niveaux intermédiaire et secondaire sous les aspects tels que :

- vocabulaire;
- structure des phrases, ponctuation et ordre des mots;
- structure des textes et ordre des idées;
- fluidité;
- compréhension.

Appuyer la lecture aux niveaux intermédiaire et secondaire

Si l'élève qui a des difficultés d'apprentissage en lecture ne reçoit pas le soutien nécessaire durant les premières années ou si ses troubles d'apprentissage ne se manifestent pas avant un certain temps, il peut développer des stratégies pour « déguiser » son incapacité à lire ou peut perdre la motivation d'apprendre. Aux niveaux intermédiaire et secondaire, les demandes scolaires sont de plus en plus grandes, notamment au niveau de la complexité des tâches, de la quantité d'information et de la compréhension nécessaire pour des textes plus complexes. Avec la nécessité de « lire pour apprendre », les élèves doivent avoir un certain niveau d'automatisme, de fluidité et de mémorisation pour saisir le texte lu, ce qui est très difficile pour un élève ayant des troubles d'apprentissage en lecture.

Les éducateurs doivent s'assurer que les élèves continuent de miser sur les compétences fondamentales en littératie tout en apprenant de nouvelles compétences afin de devenir des lecteurs performants et efficaces. Voici quelques exemples de ces compétences :

- lire divers types de textes imprimés dans un but précis;
- utiliser les stratégies de lecture qu'ils ont apprises ou sont en train d'apprendre;
- choisir des textes qui les intéressent;
- trouver la signification des mots qui ne leur sont pas familiers;
- intégrer de nouvelles informations avec celles qui sont déjà connues (activer les connaissances antérieures);
- trouver les idées et les thèmes du texte;
- poser des questions à soi-même (le lecteur), à l'auteur et au texte;
- faire des inférences et des prédictions, et tirer des conclusions;
- reconnaître la perspective de l'auteur;
- savoir distinguer un fait d'une opinion;
- créer des images visuelles et sensorielles à partir du texte.

Enseigner la matière ou les méthodes pour faciliter la lecture aux niveaux intermédiaire et secondaire

- Utiliser des organisateurs graphiques appropriés à la tâche (p. ex., carte illustrant l'histoire, tableau de séquence des événements, lignes du temps, diagramme des liens de cause à effet). Il est plus facile pour le cerveau de mémoriser des images que des mots. Les organisateurs graphiques aident les élèves à faire le lien entre les images et le langage en vue de créer des « arbres conceptuels » ou « schémas conceptuels » qui facilitent la découverte du sens des nouvelles informations, en plus d'améliorer la concentration et la rétention.
- Utiliser des organisateurs visuels lorsqu'on présente de nouveaux concepts, surtout les concepts abstraits ou difficiles à comprendre.

- Fournir des consignes simples et concises.
- Écrire les consignes au tableau, étape par étape.
- Choisir du matériel éducatif à lire, au niveau scolaire de l'élève ou à son niveau de lecture autonome (pourrait être à un niveau inférieur à son niveau scolaire actuel).
- Engager les élèves dans une discussion dirigée et des échanges en groupe.
- Veiller à adapter le rythme du cours pour que l'élève ait assez de temps pour réagir (laisser le temps de répondre).
- Veiller à ce que les élèves qui peuvent être distraits par des stimuli sonores ou visuels soient assis à des endroits plus propices à la concentration.
- Utiliser la lecture en chœur et le théâtre lu pour rendre la lecture à voix haute plus amusante.
- Laisser à l'élève plus de temps pour répondre aux tests et aux évaluations, ou désigner un lecteur, au besoin.

Technologies d'assistance pour appuyer la lecture aux niveaux intermédiaire et secondaire

L'usage de technologies d'assistance peut libérer l'énergie au niveau mental afin quelle serve à la compréhension; certaines fonctionnalités intégrées aux dictionnaires contribuent à l'enrichissement du vocabulaire, et le surlignage d'éléments du texte aide à faire ressortir les idées principales.

Éducation et Formation Manitoba fournit des services de soutien pédagogique aux élèves du Manitoba ayant des difficultés avec l'imprimé (c. à d. les élèves aveugles ou malvoyants et ceux qui ont une incapacité physique ou un trouble d'apprentissage). Ces outils ont pour but de fournir aux élèves les ressources nécessaires pour leur permettre de participer aux programmes d'éducation autant que leurs pairs.

Parmi les services de soutien offerts, mentionnons les suivants :

1. Des ressources (y compris les livres parlés) sont disponibles sur place dans la collection des formats substitués (*Alternate Format*)—Manitoba Education Library au : www.edu.gov.mb.ca/k12/afs/.

Pour plus d'informations, communiquer avec le :

204 945 7835, ou au numéro sans frais : 1 800 282-8069, poste 7835 ou 7838

Courriel : iruafc@gov.mb.ca

2. Bibliothèque de prêt de technologies d'assistance
www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/pdf/at_brochure.pdf (anglais)
www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pps/technologie.html (français)

Programme et services aux élèves
Éducation et Formation Manitoba
Téléphone : 204 945-7907
Sans frais au Manitoba : 1 800 282-8069, poste 7907
Courriel : pssbinfo@gov.mb.ca

3. Voici des exemples de logiciels de synthèse de la parole à partir du texte, de balayage et lecture, et de traitement de texte :
- **Adobe Digital Editions** : www.adobe.com/products/digitaleditions/; logiciel de lecture de livres numériques
 - **CAST Learning Tools** : www.cast.org/learningtools/index.html;
 - **Logiciel Don Johnston Readoutloud** : <http://donjohnston.com/readoutloud/>;
 - **Eurovocs Suite Document reader** : www.jabbla.com/products.asp; (en français)
 - **Hal** : www.dolphinuk.co.uk/products/hal.htm;
 - **HELP Read** : www.ldpride.net/helpread.htm;
 - **Kurzweil Educational Systems: Text to Speech Literacy Software**: www.kurzweilededu.com/;
 - **Microsoft Reader Software**: http://download.cnet.com/Microsoft-Reader/3000-20412_4-10047475.html;
 - **OpenBook** : www.openbooktoronto.com/;
 - **TextHelp! Read et Write**: <https://www.texthelp.com/en-us>;
 - **Text to Speech Software** : www.naturalreaders.com;
 - **WindowEyes** : www.gwmicro.com/;
 - **WYNN** : www.freedomscientific.com/LSG/products/wynn.asp;
 - Apple Store offre de nombreuses applications de lecture (*Reading Apps*) : Voir www.teacherswithapps.com/50-best-ipad-apps-for-reading-disabilities/;
 - **Android OS** fournit une grande variété d'outils. Dans le navigateur Chrome, on a aussi accès à des **lecteurs d'écrans** et des loupes électroniques;
 - **Des applications Google** fournissent aux élèves le même type de soutien à la lecture. Voir www.google.ca/accessibility/all-products-features.html.

● Appuyer les élèves ayant des troubles d'apprentissage liés aux compétences requises en lecture

La lecture est généralement considérée comme étant l'extraction d'un sens à partir de mots écrits sur une page. Ce processus d'extraction nécessite un certain nombre d'habiletés complexes et interdépendantes. Les élèves ayant des troubles d'apprentissage en lecture ont souvent de la difficulté avec une ou plusieurs de ces habiletés, notamment les suivantes :

1. Construction du sens à l'aide des indices et conventions de langage (par exemple, conscience phonologique, conscience phonémique, phonétique, développement du vocabulaire, conscience des structures de phrase et des modèles organisationnels, et pragmatique du texte).

(Source : Saskatchewan Learning. *Teaching Students with Reading Difficulties and Disabilities: A Guide for Educators*. Regina, Saskatchewan: Saskatchewan Learning, 2004.)

2. Fluidité de lecture
3. Compréhension

La recherche a révélé que chacune des compétences liées à la lecture est importante pour l'enseignement aux enfants ayant des troubles d'apprentissage en lecture. Tous ces aspects doivent être intégrés et enseignés systématiquement et explicitement suivant une approche équilibrée.

Construire le sens à l'aide des indices et des conventions de langage

Le langage est le fondement de la lecture. Par conséquent, nous devons mettre l'accent sur les éléments de langage et les systèmes d'indices et sur le rôle capital qu'ils jouent dans la lecture.

En général, les activités des enfants du niveau primaire sont centrées sur la conscience phonologique et la phonétique, mais avec le passage aux niveaux supérieurs, on met l'accent sur le développement du vocabulaire, la conscience de la structure des phrases et du texte, les modèles organisationnels et la pragmatique du texte.

Les élèves aux prises avec des troubles d'apprentissage ont de la difficulté à reconnaître les systèmes d'indices et présentent généralement un faible niveau de vocabulaire et un manque de compréhension de la sémantique. Les élèves doivent avoir un certain niveau d'automatisme dans la reconnaissance des mots et du sens pour devenir de bons lecteurs

Les systèmes d'indices sont les éléments du langage parlé et écrit, notamment :

- les sons;
- l'assemblage des mots;
- l'ordre des mots;
- les grandes unités et séquences qui forment le texte.

Ces systèmes d'indices communiquent et signalent le sens voulu.

Les conventions sont la forme que ces indices devraient prendre, ou la manière de les présenter :

- l'orthographe des mots;
- la ponctuation des phrases;
- le format du texte, comme les paragraphes.

et acquérir la fluidité de lecture. Les élèves qui ont des troubles d'apprentissage en lecture doivent pouvoir employer des stratégies axées sur l'apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire.

Aider à construire le sens à l'aide des indices et conventions de langage par l'enseignement direct

L'enseignement explicite ou direct du vocabulaire aide tous les élèves à apprendre de nouveaux mots et à développer leur indépendance dans la construction du sens à partir du texte. Il importe que les éducateurs consacrent une partie du temps alloué pour les leçons régulières en classe à enseigner explicitement le vocabulaire dans la lecture et les cours de langue ainsi que dans les cours des différentes matières comme les mathématiques, les sciences de la nature et les sciences humaines.

- Enseigner le vocabulaire oral et écrit, et faire le lien entre les nouveaux mots et les connaissances antérieures.
- Enseigner aux élèves la définition des nouveaux mots de vocabulaire et fournir un contexte.
- Enseigner les mots dans le contexte d'un passage ou d'une unité de texte.
- Montrer aux élèves à utiliser les indices contextuels pour comprendre le sens.
- Montrer aux élèves à combiner des parties de mots pour créer de nouveaux mots.
- Enseigner aux élèves à utiliser des documents de référence comme le dictionnaire.
- Enseigner aux élèves à utiliser la ponctuation et à reconnaître sa fonction.
- Enseigner aux élèves à lire une variété de textes à diverses fins.

Aider à construire le sens à l'aide des indices et conventions de langage par l'enseignement de stratégies

- Enseigner des stratégies de mémorisation pour l'apprentissage de nouveaux mots.
- Créer des liens entre les nouveaux mots et les mots connus (un recueil de mots serait utile).
- Amener les élèves à choisir de nouveaux mots et à les utiliser dans les exposés verbaux et les devoirs écrits.
- Aider les élèves à créer des analogies pour les nouveaux mots de vocabulaire.

Aider à construire le sens à l'aide des indices et conventions de langage par la répétition et la pratique

- Fournir des expériences répétées de lecture et de multiples occasions d'exposition aux mots.
- Fournir de multiples occasions d'exposition aux mots dans divers contextes.
- Vérifier la compréhension : ne pas supposer que les élèves comprennent les nouveaux mots.
- Donner aux élèves l'occasion de discuter du contexte, des personnages et des événements.
- Amener les élèves à pratiquer la communication unidirectionnelle et bidirectionnelle, ainsi que la discussion en groupe.

● Fluidité en lecture

La fluidité de lecture signifie pouvoir lire rapidement, reconnaître les mots et savoir ce qu'ils signifient, et exprimer correctement les mots et les phrases pour bien les rendre. À mesure que leur compétence en lecture se développe, les élèves passent moins de temps à décoder chaque son de lettre et chaque mot, et plus de temps à lire des mots et des phrases complètes en tant qu'unité, faisant les pauses correspondant à la ponctuation et utilisant l'intonation appropriée. Les élèves qui ont moins de fluidité en lecture prononcent les mots laborieusement, leur attention étant tellement concentrée sur le processus de décodage qu'ils sont incapables de comprendre le sens des mots et des phrases. Ces élèves ont de la difficulté avec le traitement phonologique, qui est la capacité de comprendre le lien entre les mots et les phrases, les mots et les syllabes, et les syllabes et les sons (phonèmes).

Les manques ou le retard sur le plan de l'automatisme dans la reconnaissance des mots et le peu de compétence dans le décodage sont souvent à l'origine des difficultés de compréhension aux niveaux intermédiaire et secondaire. La fluidité de lecture est le pont qui permet de franchir le pas entre le décodage et la compréhension. Quand les élèves sont capables d'investir moins de temps et d'énergie au décodage, ils peuvent consacrer ces ressources à comprendre ce qu'ils lisent.

« La recherche a montré que bien des enfants qui lisent à leur niveau en troisième année ne seront pas automatiquement des lecteurs efficaces dans la compréhension de texte dans les années subséquentes. Par conséquent, les enseignants doivent enseigner explicitement la compréhension de texte dès les premières années d'école et continuer ce travail jusqu'au niveau secondaire. »

Source : Rapport Rand (2002). *Reading for Understanding*, p.12.

Aider à la fluidité en lecture par l'enseignement direct

- Modéliser abondamment la lecture fluide (coulante).
- Modéliser la lecture dramatique et jumeler des élèves pour pratiquer la lecture dramatique.

- Enseigner aux élèves à reconnaître eux-mêmes leurs erreurs en lecture.
- Fournir aux élèves une rétroaction corrective.

Aider à la fluidité en lecture par l'enseignement de stratégies

- Faire le lien entre le texte lu et les connaissances antérieures.
- Amener les élèves à relire plusieurs fois (lectures multiples).
- Intégrer la lecture en chœur dans la classe.
- Amener les élèves à lire en même temps qu'un livre parlé (par exemple, avec un programme de lecture sur ordinateur, un logiciel de synthèse de la parole à partir de l'écrit).

Aider à la fluidité en lecture par la répétition et la pratique

Les stratégies ci-dessous doivent tenir compte de la zone de confort de chaque élève relativement à la lecture à voix haute, considérant leurs difficultés d'apprentissage en lecture. L'enseignant devra peut-être utiliser la stratégie d'échafaudage pour s'assurer que l'élève reste motivé.

- Fournir de fréquentes occasions de pratiquer la lecture silencieuse ou à voix haute.
- Encourager les élèves à relire certains passages choisis.
- Amener les élèves à refaire la lecture pour développer leur fluidité et se préparer à lire à deux (jumelage).
- Utiliser des variantes de la lecture jumelée, par exemple :
 - Lecture élève-adulte : L'adulte lit seul avec l'élève; l'adulte lit d'abord, l'élève ensuite jusqu'à ce que la lecture devienne fluide (peut-être trois ou quatre fois le même passage).
 - Lecture avec partenaire : Jumeler un élève qui lit bien avec un élève moins fluide en lecture chacun lisant à l'autre à tour de rôle. Chacun peut aider l'autre quand il lit.
 - Lecture en chœur : Les élèves lisent ensemble en groupes ou à l'unisson.
 - Lecture assistée par enregistrement audio : Les élèves lisent en même temps que l'enregistrement d'une lecture fluide d'un texte. Les élèves devraient d'abord suivre avec le doigt chaque mot lu, puis lire en même temps que l'enregistrement à plusieurs reprises.

● Compréhension

Bien que les compétences nécessaires pour la lecture (décodage, reconnaissance des mots et fluidité) soient présentées séparément dans ce chapitre, ce sont de fait des compétences qui se chevauchent, chacune d'elles favorisant la compréhension du langage écrit. Cette compréhension est une compétence qui influe sur tous les aspects de la réussite scolaire. Les élèves ayant des troubles d'apprentissage en lecture ont souvent de la difficulté à se rappeler des idées et des détails de textes écrits et à tirer des conclusions à partir de ce qu'ils lisent.

Lorsque les élèves atteignent le niveau intermédiaire et secondaire, on s'attend à ce qu'ils soient des lecteurs performants. Non seulement sont-ils exposés constamment à des textes, mais l'enseignement qu'ils reçoivent à l'école peut être basé sur l'hypothèse selon laquelle ils sont capables de lire et de traiter l'information fournie par écrit. La compréhension de textes dans les différents domaines (histoire, mathématiques, sciences, santé) peut être particulièrement difficile si le contenu à lire nécessite une grande attention aux détails et un ensemble de compétences qui ne sont pas nécessairement maîtrisées.

Il est essentiel que les éducateurs des différentes matières enseignent les habiletés de compréhension de la lecture. Des stratégies telles que le résumé et la génération de questions et de réponses liées au texte peuvent aider les élèves à améliorer leur compréhension.

Aider à la compréhension par l'enseignement direct

- Définir clairement le but de la lecture.
- Faire comprendre aux élèves que la lecture est le processus qui permet de trouver le sens du texte, et qu'on lit dans le but de comprendre.
- Modéliser la lecture active. (L'enseignant pense tout haut à mesure qu'il lit à voix haute à la classe.)
- Enseigner aux élèves comment faire des résumés.
- Enseigner aux élèves comment distinguer l'information pertinente de l'information non pertinente.
- Montrer aux élèves à poser des questions liées au texte et à trouver les réponses.

Aider à la compréhension par l'enseignement de stratégies

- Proposer des sujets qui intéressent les élèves et qui leur sont familiers; aider les élèves à faire des liens entre leurs connaissances et les nouvelles informations (p. ex., utiliser le tableau SVA / Sait-Veut savoir-Appris).
- Modéliser une stratégie de « penser tout haut » : Lire une histoire, faire une pause et prédire ce que le texte peut vouloir dire. Résumer le texte et faire le lien entre des mots clés et les connaissances antérieures.
- Modéliser une stratégie de visualisation : Quelles sont les images qui me viennent à l'esprit quand je lis ce texte? Amener les élèves à créer des images mentales à partir des mots qu'ils lisent.
- Modéliser la prédiction : Qu'est-ce qui va arriver ensuite?
- Inviter les élèves à souligner ou à surligner les mots importants et les phrases clés dans les textes, les feuillets distribués et les notes.
- Enseigner aux élèves la stratégie « arrête, pense, écris » pour les aider à vérifier leur compréhension. À des intervalles déterminés, les élèves s'arrêteront de lire et, à l'aide d'un tableau en deux volets ou de feuillets autocollants, écriront une idée ou un fait important, une observation ou une question clé.
- Inviter les élèves à écrire dans leurs propres mots leurs réflexions sur ce qu'ils viennent de lire. Si les élèves lisent en classe, leur demander de surligner des idées, de placer un feuillet autocollant ou d'écrire des questions sur une fiche ou un bout de papier pour indiquer les endroits où ils sont embêtés, ou quelques éléments clés qu'ils ont compris.
- Enseigner des stratégies d'autovérification : Si je ne comprends pas un mot, que puis je faire? Est-ce que je dois relire cette section? Est-ce que c'est un fait ou une opinion? (Voir [l'annexe 3-A](#).)
- Déterminer si le texte choisi est facilement lisible pour s'assurer qu'il est au niveau de lecture autonome de l'élève. Exemples de logiciels offerts gratuitement en ligne pour analyser la lisibilité des textes : Coleman Liau index, Flesch Kincaid Grade Level, ARI (Automated Readability Index), SMOG, au www.online-utility.org/english/readability (anglais), et le logiciel SATO (système d'analyse de textes par ordinateur), développé à l'UQAM (www.ling.uqam.ca/sato/publications/acfas2012daoust.pdf).
 - L'enseignant peut montrer à l'élève à utiliser l'outil de détermination de la lisibilité afin d'évaluer lui-même si le texte est à son niveau de lecture autonome.
- L'enseignant montre aux élèves comment appliquer les stratégies à une variété de textes.
- L'enseignant montre aux élèves comment utiliser les organisateurs graphiques pour les aider à reconnaître et à comprendre les concepts-clés.
- L'enseignant a recours à des technologies d'assistance comme le See-N-Read, Kurzweil, ou Solo Read: Outloud 6.

Aider à la compréhension par la répétition et la pratique

- Le développement de stratégies d'autorégulation (modèle SRSD) peut représenter une stratégie efficace.
 - Prévoir des pratiques dirigées pendant que les élèves apprennent une nouvelle stratégie.
 - Transférer graduellement à l'élève la responsabilité de la définition des objectifs et de la sélection de stratégies.
 - Assurer le suivi et fournir une rétroaction.
- Prévoir des séances de lecture dirigée.
- Demander aux élèves d'appliquer les stratégies à des textes différents.
- Fournir de fréquentes occasions de contrôler toutes les étapes susmentionnées.

● Appuyer les élèves ayant des troubles d'apprentissage en lecture dans toutes les matières au programme

Les deux pratiques pédagogiques ci-dessous peuvent être utiles à tous les élèves, et plus particulièrement à ceux qui ont des difficultés d'apprentissage en lecture.

- Approche avant, pendant, après la lecture (A-P-A);
- Transfert graduel de la responsabilité.

● Avant, pendant, après la lecture (A-P-A)

Les lecteurs performants sont capables de s'engager dans une relation complexe avec le texte; ils peuvent créer des images visuelles à partir des mots qu'ils lisent, faire des prédictions, se poser des questions et appliquer ce qu'ils lisent à ce qu'ils savent. Pour certains lecteurs, ces stratégies et compétences semblent être présentes naturellement, mais en réalité, elles ont été apprises. Chacune des stratégies et compétences apprises par les élèves est liée au processus de la lecture. Certaines sont appliquées avant la lecture, d'autres pendant et d'autres après la lecture (A-P-A⁴). Chaque stratégie et compétence peut être subdivisée en ses composantes, qui sont enseignées explicitement et appuyées par l'enseignement de stratégies. Ce processus peut accroître les chances de succès d'un lecteur qui a de la difficulté à lire. (Voir [l'annexe 3-A](#).)

4 Tiré du site : www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/lecture/docs/doc_complet.pdf

Avant la lecture

- Activer les connaissances antérieures (SVA, l'abréviation de Sait-Veut savoir-Appris) : Les élèves sont capables de comprendre ce qu'ils lisent et d'en trouver le sens quand ils peuvent faire des liens avec ce qu'ils savent déjà. Une discussion avant la lecture peut aider les élèves à préciser ce qu'ils savent déjà.
- Établir la finalité de la lecture. Une discussion avant la lecture aidera les élèves à comprendre pourquoi ils lisent ce texte en particulier. Le cerveau aime savoir quel est le contexte et quelle est la pertinence.
- Examiner la structure du texte : L'enseignant peut montrer aux élèves comment examiner la structure du texte en lisant les titres de chapitres et les sous-titres, en regardant les photos et diagrammes, en consultant les index, les citations, le texte surligné, et ainsi de suite.
- Prédire le contenu du texte : Une discussion avant la lecture peut aider les élèves à faire des prédictions sur le texte.
- Réviser et clarifier le vocabulaire.

Pendant la lecture

- La métacognition est une composante essentielle d'une bonne lecture. Pour s'engager dans le texte et comprendre ce qu'ils lisent, les élèves doivent apprendre à se poser des questions sur le texte lu, à relire le texte quand le sens n'est pas clair pour eux, à penser à ce qui est arrivé et à ce qui arrivera ensuite.
- Les élèves peuvent apprendre à changer leur vitesse de lecture pour s'adapter au niveau de difficulté et à la finalité du texte. Un élève peut apprendre, par exemple, que c'est correct de ne pas s'attarder sur des noms de lieux difficiles quand ils lisent pour le plaisir. Toutefois, lorsqu'ils lisent des textes scolaires, ils auront peut-être besoin de plus de temps pour comprendre la prononciation, le contexte et le sens. Ils peuvent utiliser des ressources comme les glossaires et des stratégies telles que la relecture, l'autoquestionnement, le résumé, la prise de notes et la prononciation de mots difficiles à voix haute.

Après la lecture

Les élèves doivent avoir la possibilité de traiter l'information, de réfléchir et de parler au sujet du texte, et d'interpréter ce qu'ils ont lu. Ils peuvent :

- Évaluer si le but de la lecture a été atteint.
- Repérer les détails et les idées principales.
- Faire des comparaisons et des connexions.
- Tirer des conclusions.

- Paraphraser les informations importantes.
- Faire un résumé.
- Analyser (p. ex., se forger une opinion, faire des jugements).

● Transfert graduel de la responsabilité

Les élèves ayant des difficultés en lecture travaillent aussi dur, sinon plus, que les lecteurs typiques, mais ils ont besoin d'un enseignement intensif et de pratiques fréquentes afin d'acquérir les compétences nécessaires pour lire. Quelle que soit la qualité de la modélisation des compétences ou de l'enseignement des stratégies, le lecteur qui connaît des difficultés en lecture doit gagner une certaine autonomie pour réussir. L'enseignant doit déléguer progressivement à l'élève la responsabilité des nouveaux apprentissages.

Selon le modèle d'enseignement fondé sur le transfert graduel de la responsabilité (Pearson et Gallagher, 1983), l'enseignant doit assurer le passage du stade où il est seul responsable de l'apprentissage à une situation où l'élève assume l'entière responsabilité de la tâche d'apprentissage. Ce transfert peut s'opérer en une journée, une semaine, un mois ou un an selon la tâche d'apprentissage en question et les forces et besoins de chaque élève.

Pour plus d'informations sur l'application efficace du modèle de délégation graduelle des responsabilités, veuillez consulter les sites suivants :

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Un modèle de continuum de la littératie avec les TIC dans tous les programmes d'études (2007)*. Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007. Section 2, p. 18. www.edu.gov.mb.ca/m12/tic/litteratie/pdf/document_complet.pdf.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples (2004)*. Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004, p. 2.8, www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/multiple/docs/document.pdf.

Fisher, Dr. Douglas. *Effective Use of the Gradual Release of Responsibility Model*. San Diego, California: San Diego State University. www.epd-mh.com/mhpd_assets/Effective_Use_Douglas_Fisher.pdf.

Pearson, DP, Fielding, L. *Comprehension Instruction*. Handbook of Reading Research. Vol.2, Longman Publishing Group, 1991.

● Sommaire

Un élève qui éprouve des difficultés d'apprentissage en lecture peut atteindre un niveau élevé de succès à l'école. L'enseignant doit comprendre qu'un trouble d'apprentissage en lecture résulte d'un dysfonctionnement neurologique et il doit fournir à l'élève un enseignement direct/explicite ainsi que l'enseignement de stratégies, en plus de lui fournir du temps pour répéter et pratiquer les compétences jusqu'à ce qu'il les maîtrise. Les élèves qui ont des troubles d'apprentissage en lecture doivent surmonter de nombreuses

difficultés, mais avec des interventions et des adaptations appropriées, ils peuvent devenir de plus en plus autonomes et avoir les mêmes chances de réussir que leurs pairs.

Le module 3 explique les besoins des élèves ayant des troubles d'apprentissage dans le domaine du langage écrit. Bien que cet aspect soit présenté dans un module distinct, comme on le mentionnait au début de ce module, il est important de se rappeler que la lecture et l'écriture sont étroitement liées.

● Références

- American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: Fifth Edition*. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.
- Bender, W. *Learning Disabilities; Characteristics, Identification and Teaching Strategies*. Boston, MA: Allyn & Bacon, 2008.
- Buehl, D. *Classroom Strategies for Interactive Learning, 4th Ed*. Newark, DE: International Literacy Association, 2014.
- Burns, M. *How to improve literacy deficits for struggling students*. Février 2010. www.scientificlearning.com.
- Burke & Associates Inc. *A Call to Action: World Summit on Learning Disabilities*, (Décembre 2008). Préparé par : Burke & Associates Inc. pour le comité organisateur du Sommet mondial des troubles d'apprentissage.
- Dehaene, S. *Reading in the brain*. New York, NY: Penguin Books Ltd., 2010.
- Kamil, M.L., G.D. Borman, J. Dole, C.C., Kral, T, Salinger et J. Torgeson. *Improving adolescent literacy: Effective classroom et intervention practices: A practise guide* (NC#2008-4027). Washington. DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2008. <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>.
- MacInnis, C. et H. Hemming. "Linking the Needs of Students with Learning Disabilities to a Whole Language Curriculum." *Journal of Learning Disabilities*, 28, 1995.
- Saskatchewan Learning. *Teaching Students with Reading Difficulties and Disabilities: A Guide for Educators*. Regina, Saskatchewan: Saskatchewan Learning, 2004.
- Snow, C. *Reading for Understanding; Towards an R&D program in reading comprehension*. Pittsburgh, PA. Rand Education, 2002.
- Toronto Dominion Bank Financial Group. *Literacy Matters: A Call to Action* (20 juin 2013).
- Yopp, HK. *Developing Phonemic Awareness in Young Children*. *The Reading Teacher*, vol.45, no.9, May 1992, pp. 696-703.

Annexe 3-A

Taxonomie d'autoquestionnement (tableau)

Le tableau ci-dessous intitulé « Taxonomie d'autoquestionnement » peut servir à enseigner aux élèves à s'interroger sur leur compréhension. Ce tableau comprend six domaines de questionnement que les élèves peuvent « vérifier » après chaque séance de lecture. Chaque question soulève un point précis sur lequel les élèves vont s'exercer à réfléchir concernant ce qu'ils ont lu. L'enseignant doit modéliser le processus de réflexion pour chacune des six questions afin que les élèves deviennent performants dans l'utilisation de cette stratégie.

Taxonomie d'autoquestionnement			
Niveau de réflexion	Autoévaluation de la compréhension	Question centrale	Processus de compréhension
Création	J'ai créé de nouvelles connaissances.	Quels changements cet auteur a-t-il apportés à ma compréhension?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Synthèse ■ Création d'images mentales
Évaluation	Je peux examiner avec une pensée critique le message de cet auteur.	Quelle perspective ou position d'autorité l'auteur apporte-t-il à ce qu'il (ou elle) me dit?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Inférence
Analyse	Je peux explorer des rapports plus approfondis dans le message de l'auteur.	Qu'est-ce que l'auteur veut prouver, avec quelles éléments d'appui/preuves et raisonnement?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Inférence ■ Détermination de l'importance
Application	Je peux utiliser ma compréhension d'une façon signifiante.	En quoi ce message est-il similaire à (ou différent de) ce que j'ai entendu ou lu auparavant?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Établissement de liens ■ Inférence ■ Détermination de l'importance
Compréhension	Je peux comprendre ce que l'auteur me dit.	Qu'est-ce que l'auteur veut me faire comprendre?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Détermination de l'importance ■ Inférence ■ Création d'images mentales
Remémoration	Je peux me rappeler de détails précis, d'informations et d'idées lues dans ce texte.	De quoi dois-je me rappeler pour trouver le sens de ce texte?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Détermination de l'importance

Source : Buehl, D. *Classroom Strategies for Interactive Learning*, 4th Ed. Newark, DE: International Literacy Association, 2014. Utilisé avec permission. Tous droits réservés.