

Outils pour le diagnostic et la remédiation des difficultés en lecture en 3^e et 4^e années primaires

Schillings Patricia
Lafontaine Annette
Unité d'Analyse des systèmes
et pratiques d'enseignement (aSPe)
UNIVERSITE DE LIEGE

En 2005, le Ministère de la Communauté française, et plus précisément le Service général du Pilotage du Système éducatif a décidé de subsidier une recherche dont l'objectif principal était de construire des outils de diagnostic et de remédiation en lecture. Un premier projet (2005-2006) s'est focalisé sur les deux premières années de l'enseignement primaire. Il s'agissait de répondre à une préoccupation abordée explicitement dans le Contrat pour l'Ecole (2005) où l'on peut lire que « *lorsqu'un enfant décroche dès le début, le fossé se creuse et il devient difficile de le combler. Les premières années sont déterminantes dans l'acquisition des savoirs de base tels que la lecture, l'écriture et le calcul* ».

Or, il apparaît que les outils manquent dans les écoles pour poser un diagnostic fin des difficultés auxquelles certains se heurtent dès leurs premiers pas dans l'apprentissage. Ce sentiment de malaise par rapport à la gestion des difficultés et des différences de niveaux de lecture des enfants a notamment été mis en évidence dans une enquête¹ menée par l'aSPe auprès d'un échantillon représentatif d'un millier d'enseignants de 1^{re} et 2^e années primaires². Très peu d'enseignants estiment être bien préparés pour faire face aux difficultés en lecture et avoir bénéficié d'une formation suffisante en matière de remédiation.

Au-delà d'aides plus spécialisées (par l'intervention de logopèdes, par exemple), et du soutien que **certains** parents peuvent apporter à leur enfant, il apparaissait essentiel de développer des outils, et des pistes de remédiation immédiate pour combler les lacunes dès leur apparition et ce, dans un souci responsabilisation des enseignants : il s'agit en effet de cibler les difficultés sur lesquelles l'enseignant peut agir au sein même de la classe.

Dans la foulée, l'aSPe s'est vu attribuer la responsabilité de poursuivre la réflexion pour le degré moyen. Les 3^e et 4^e années constituent en effet un moment-clé si l'on s'en réfère notamment aux résultats des évaluations externes 2007. Une fois les bases installées, et bien installées semble-t-il pour la plupart des élèves, il s'agit de continuer à consacrer au second cycle une part importante de l'horaire à la lecture, non seulement à sa pratique et son évaluation mais aussi et surtout à son enseignement³.

L'objectif, en outillant ainsi les enseignants tant pour le diagnostic que pour la remédiation, est d'apporter une réponse aux problèmes diagnostiqués de façon récurrente et plus précisément d'apporter une solution à l'insuffisante ampleur du « bond qualitatif » attendu

¹ Cette enquête a été menée avec le soutien de l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Le rapport est consultable sur le site www.enseignement.be.

² A. Lafontaine, MC. Nyssen (2006). *Apprentissage de la lecture en 1^{re} et 2^e années primaires. Analyse des programmes et des pratiques enseignantes*. Ministère de la Communauté française, Service général du Pilotage du Système éducatif.

³ Remarquons que l'importance de développer chez les élèves des démarches actives de construction de sens doit, à nos yeux, être prise en compte en amont. En effet, dès la 1^{re} année, à côté de l'apprentissage du code, il est essentiel d'apprendre aux élèves à comprendre et à adopter une démarche active de recherche de sens. Les bases de cette attitude face à l'écrit dans toute sa densité peuvent déjà être posées en maternelle.

entre l'étape 1 et l'étape 2, puis les suivantes, du curriculum de lecture. L'approche didactique envisagée constitue une alternative à la lecture silencieuse dans la mesure où on parle bien d'enseignement de démarches actives orientées vers la construction de sens. L'évaluation prend, au sein de ce dispositif, une forme résolument formative et se focalise sur la maîtrise des stratégies (processus).

Il est également essentiel de ne pas laisser se cristalliser des difficultés : ainsi, pour les enfants qui présentent des lacunes importantes dans la maîtrise des compétences dites « de bas niveau », on a envisagé l'élaboration d'outils d'identification de ces difficultés et d'activités de remédiation. Les enseignants sont ainsi outillés pour donner, eux-mêmes, au sein de leur classe, une impulsion à ces élèves afin qu'ils puissent rejoindre le train de ceux qui ont entièrement automatisé les procédures d'identification de mots.

Enfin, ces deux années de recherche consacrées au degré moyen s'inscrivent dans une perspective d'équité : les résultats observés en 2^e année lors des évaluations externes en lecture, montrent que la majorité des élèves atteignent les standards d'exigence et ce, quelle que soit leur origine sociale. Dans les années d'études ultérieures, les écarts se creusent entre les élèves selon leur origine sociale. On peut craindre que la progression dans la maîtrise de la complexité des processus ne soit pas suffisamment à la portée des élèves qui ne peuvent profiter, au niveau familial, de toute une série d'incitants propres à développer leur motivation à lire et à progresser : un environnement riche en livres, l'observation d'attitudes positives envers la lecture et de pratiques régulières, une aide régulière pour lever d'éventuelles difficultés, une lecture accompagnée dans laquelle on construit le sens ensemble, etc. En plaçant au centre d'un enseignement explicite quelques-unes des stratégies-clés pour la compréhension de l'écrit, on œuvre dans le sens d'une maîtrise des compétences pour le plus grand nombre.

Une brochure à destination des enseignants

Ce second projet ciblé sur le développement d'outils a abouti, comme le premier, à l'élaboration d'une brochure⁴ conçue en trois parties. Il est à noter que les deux brochures sont le fruit d'une étroite collaboration avec des équipes enseignantes. Les instituteurs et institutrices qui se sont joints à l'équipe de recherche se sont impliqués dans le travail de réflexion et d'élaboration d'outils ; ils ont accepté de porter un regard critique et constructif sur les productions des chercheuses ; ils ont ouvert les portes de leurs classes à l'expérimentation des séquences de remédiation et à l'administration des outils de diagnostic. Ce qui a constitué une aide précieuse pour adapter l'ensemble du matériel au niveau scolaire concerné et aux objectifs visés.

⁴ M. Deum, C. Gabelica, A. Lafontaine, MC. Nyssen (2007). *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1^{re} et 2^e années primaires*. Ministère de la Communauté française, Service général du pilotage du Système éducatif.

L'objectif de la première partie de la brochure est de mettre à la disposition des enseignants des outils au service de l'évaluation du niveau en lecture de leurs élèves et d'un diagnostic affiné de leurs difficultés de compréhension. La deuxième partie propose des pistes de remédiation orientées d'une part vers le développement de la fluidité, et d'autre part, vers la maîtrise de stratégies diversifiées de compréhension.

Le volet de remédiation a été élaboré de manière à se démarquer d'un recueil d'exercices de lecture pour constituer une mallette de véritables outils d'enseignement de la compréhension de l'écrit qui, pour une majorité d'entre eux, s'adressent non seulement aux lecteurs en difficultés mais à l'ensemble de la classe. Afin de dépasser la « simple » mise en activité de processus de lecture et de permettre aux élèves de s'approprier des démarches de lecture plus expertes, différents outils et supports sont proposés :

- des activités de lecture basées sur les socles de compétences ;
- des référentiels qui explicitent, dans un langage simple, les processus de lecture mis en jeu ;
- des textes tantôt authentiques, tantôt construits de façon à mettre en évidence le rôle de certains processus de lecture ;
- des outils transférables à d'autres textes.

L'ensemble des activités de remédiation vise en outre à amener les élèves à réfléchir sur la façon dont ils s'y prennent pour comprendre les textes et utiliser les stratégies visées par les différentes activités proposées. En effet, s'il ne comporte pas une phase durant laquelle les mécanismes mis en œuvre sont clarifiés, discutés ou analysés, « l'exercice » de lecture en tant que tel a peu de chance de porter ses fruits. La plupart des activités proposées ont été enrichies d'un moment réflexif qui peut, selon la place que l'on veut donner aux interactions sociales dans l'apprentissage, s'organiser sous la forme d'échanges entre les élèves sur le « comment lire », sur l'usage à faire des référentiels, ou encore sur les apprentissages cognitifs effectués au terme des activités de lecture menées au quotidien.

La troisième partie de la brochure constitue la farde de lecture de l'élève : cet outil permet aux élèves de garder des traces de leur parcours de lecteurs. Conçue sur la logique du portfolio, cette partie permet de ranger les outils, supports, référentiels produits ou exploités au cours de activités de lecture et de remédiation. Dans une visée plus individualisée, elle propose également des guides et de brefs questionnaires qui permettent aux élèves de faire le point sur leur représentation de la lecture et leur rapport à l'écrit.

LE VOLET DIAGNOSTIC

Travailler sur le diagnostic et la remédiation des difficultés en lecture en 3^e et 4^e années primaires fait d'emblée émerger la question de la nature des habiletés qui doivent être acquises par les apprentis lecteurs de ce niveau scolaire.

La lecture étant envisagée ici au sens large, l'outil conduit à poser un regard diagnostique sur les trois aspects suivants : la fluidité, la compréhension, les attitudes et buts de lecture. Ces aspects constituent en effet trois composantes indissociables du développement de la compréhension.

La fluidité

Si, comme Ouzoulias (2001), on considère que la lecture implique la capacité à combiner deux types de traitement du texte (le traitement des composantes graphiques du texte et le traitement du sens du message), la fluidité et la compréhension constituent deux aspects cognitifs à développer en parallèle : la fluidité de la lecture est essentielle car elle permet au lecteur de concentrer ses ressources cognitives sur la construction du sens du message.

S'il est important qu'en début de 3^e année, l'enseignant opère un diagnostic de l'ensemble de la classe, soulignons que la fluidité peut se travailler tout au long du second cycle primaire, notamment sous la forme d'activités de lecture en tandem. Cependant, il est bien évident que la fluidité en tant que telle n'est utile que si le lecteur est capable de traiter les composantes graphiques sans perdre de vue le sens du message.

Deux épreuves de fluidité sont proposées; elles doivent être administrées individuellement. Adaptées d'un manuel d'enseignement de la compréhension (Tyner et Green, 2006), elles permettent de poser un regard quantitatif et qualitatif sur cette composante essentielle de la lecture :

- La vitesse de lecture est mesurée en calculant le nombre de mots lus correctement en une minute ;
- La qualité de la fluidité peut être évaluée au moyen de l'échelle d'appréciation de la fluidité prenant en compte le type de découpage, le respect de la ponctuation, le débit et l'expression de la lecture à voix haute, soit une série d'aspects de surface révélateurs du traitement du sens du message lu.

La compréhension

La compréhension constitue une dimension centrale du diagnostic à poser. Les épreuves de compréhension visent plus spécifiquement ici les deux grandes compétences suivantes :

- Découvrir les informations implicites ;
- Percevoir le sens global.

Ces deux grandes habiletés de compréhension sont diagnostiquées au moyen de différentes épreuves basées sur des textes narratifs et informatifs.

La brochure propose également un diagnostic individuel qui permet à l'enseignant d'évaluer l'élève à la fois au niveau de la fluidité et de la compréhension. Cet entretien permet de combiner les informations recueillies afin de déterminer avec l'élève les aspects à développer.

Les attitudes et les buts de lecture

L'articulation étroite entre la motivation et le développement des capacités cognitives n'est aujourd'hui plus à démontrer. Dans le domaine de la lecture, plus vite les enfants développent une lecture fluide, plus ils sont susceptibles de prendre en compte le sens des messages écrits rencontrés, plus la probabilité est grande qu'ils prennent conscience des différentes fonctions de la lecture et s'engagent spontanément dans des activités de lecture, augmentant ainsi le nombre d'expériences positives avec l'écrit, leur tendance à persévérer en cas de problème de compréhension, etc. Ces différents paramètres de la motivation exercent à leur tour une

influence sur le développement de leurs compétences : face à des lectures plus longues, plus denses, ils sont amenés à déployer un éventail diversifié de stratégies plus complexes, leur bagage lexical se développe, etc.

Par conséquent, amener chaque élève à faire le point sur ses attitudes et ses buts de lecture lui permet de mieux se connaître en tant que lecteur, d'interroger ses préférences mais peut constituer aussi une occasion de faire évoluer son rapport à la lecture en prenant par exemple en compte les effets positifs d'une remédiation.

DANS LA BROCHURE ...

Pour chacun des outils de DIAGNOSTIC, les instructions à destination de l'enseignant (mode d'organisation, matériel, procédure, etc.) et les consignes à donner aux élèves sont présentées dans deux encarts distincts.

- **L'épreuve de vitesse de lecture** est accompagnée d'un texte fourni à titre d'exemple ; celui-ci servira de support pour la première évaluation et guidera l'enseignant dans le choix d'autres supports pour évaluer la progression de certains élèves ;
- **L'épreuve d'appréciation de la fluidité de lecture** peut être administrée sur un texte laissé au choix de l'enseignant, moyennant le respect des quelques critères précisés dans les instructions ;
- **Les épreuves de compréhension** sont précédées d'une explication quant aux choix posés en termes de type de textes, de format de questions et de mode d'évaluation.

Pour les deux épreuves portant sur des textes longs (l'un narratif, l'autre informatif), les critères de correction sont explicités, assortis d'exemples de réponses. Les questions sont regroupées par compétence et accompagnées d'un commentaire sur la démarche que chacune d'entre elles implique pour produire une réponse jugée correcte ou acceptable.

Des fiches diagnostiques, directement reproductibles, sont fournies. L'enseignant y inscrira ses notes et commentaires et invitera les élèves à les glisser dans leur farde de lecture.

LE VOLET ENSEIGNEMENT / REMÉDIATION

Contrairement au premier degré où la nature des habiletés de lecture à acquérir est largement documentée, au second degré de l'enseignement primaire, la lecture est plus souvent abordée dans sa globalité qu'au travers de processus isolés ; elle est d'ailleurs plus souvent entraînée et évaluée qu'objet d'enseignement en tant que tel. Pour orienter le choix des compétences sur lesquelles cibler les fiches de remédiation, les chercheuses ont recouru au modèle théorique de la compréhension développé par Schoenbach, Greenleaf, Cziko et Hurwitz (2000). L'intérêt majeur de ce modèle est de proposer des pistes didactiques qui s'orientent dans quatre voies distinctes mais complémentaires. Les activités proposées dans la brochure combinent par conséquent les quatre dimensions suivantes : la dimension **personnelle**, **cognitive**, **sociale**, et **d'auto-apprentissage**.

- **La dimension personnelle** met l'accent sur le développement de l'identité des élèves, de leur confiance en eux en tant que lecteurs ainsi que sur leurs intentions de lecture et leurs objectifs en vue d'améliorer leurs compétences en lecture. Les outils relatifs à cette dimension visent le développement, chez les élèves, d'une meilleure image d'eux-mêmes, les invitent à découvrir et définir leurs propres objectifs et motivations, ce qu'ils apprécient et ce qu'ils n'apprécient pas lire.

La dimension personnelle apparaît essentiellement dans cette brochure au travers d'outils visant à apprendre aux élèves à évaluer leurs compétences de lecture pour prendre conscience de leurs lacunes mais aussi et surtout de leurs progrès. Les pistes didactiques proposées soulignent donc l'importance de concevoir des dispositifs qui permettent aux élèves de développer une représentation de la lecture comme un domaine où la progression est possible et instrumentée.

- **La dimension cognitive** vise à accompagner les élèves dans la construction de leur représentation de ce qu'est la lecture et à développer un répertoire diversifié de stratégies de compréhension.

De nombreux élèves ont une conception erronée de la lecture et de son enseignement. Cèbe, Goigoux et Thomazet (2003) notent que ces élèves se méprennent sur la nature de l'activité de lecture et sur les procédures à mobiliser : ils croient qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. Ils utilisent massivement des stratégies de lecture mot à mot et traitent chacune des phrases comme autant de phrases isolées, occultant ainsi les traitements locaux qui leur permettent de construire le sens des groupes de mots et des phrases qu'ils lisent et les traitements globaux qui mènent à la construction d'une représentation mentale de l'ensemble du texte. Cela les prive en outre d'un contrôle nécessaire sur la cohérence de l'information tout au long du texte.

Parallèlement, ils ignorent la nécessité de moduler leur vitesse de lecture, de ralentir lorsqu'ils traitent un passage délicat, de s'arrêter ou même de revenir en arrière et ne s'assurent pas de la qualité de leur compréhension. Certains élèves éprouvent quotidiennement des difficultés face aux textes auxquels ils sont confrontés en classe et en arrivent même à croire que la lecture est une activité cognitive opaque et hors de leur portée. Ils risquent d'être rapidement gagnés par la frustration et le découragement puisqu'ils savent lire les mots individuellement mais ignorent comment donner du sens aux phrases, paragraphes et chapitres. D'où l'importance d'outiller les élèves d'un répertoire de stratégies de compréhension et de les aider à discerner et développer leurs propres processus de lecture.

La dimension cognitive apparaît essentiellement dans cette brochure au travers d'outils visant à aider les enseignants à dispenser un réel enseignement des processus en jeu dans la lecture. Des référentiels sont proposés pour expliciter la mise en œuvre des différentes stratégies qui permettent de construire le sens des textes. Si elle exige une phase de démonstration et d'enseignement direct ou explicite, l'acquisition des stratégies ne peut se réaliser qu'avec la pratique et le temps. C'est la raison pour laquelle des activités de lecture sont également proposées sous forme de fiches qui peuvent être utilisées sur les textes proposés en exemple, ou sur des textes choisis par les enseignants.

- **La dimension sociale** concerne la classe en tant que communauté, l'utilisation optimale des ressources apportées par chacun des membres de celle-ci de même que le développement d'un environnement sécurisant dans lequel les élèves peuvent exprimer leurs difficultés de compréhension, mais également voir en l'enseignant et les autres élèves des sources potentielles d'apprentissage.

Outre des discussions centrées sur l'échange des compréhensions individuelles, certaines des activités proposées dans la brochure visent le développement de la fluidité via des lectures en tandem ainsi qu'un apprentissage du contrôle de sa lecture via des activités en duos au cours desquelles les partenaires échangent tour à tour les rôles d'émetteur et de récepteur.

- **La dimension d'auto-apprentissage** concerne essentiellement la lecture à visée informative. Les pistes proposées dans cette partie visent à faire en sorte que les lecteurs n'absorbent pas passivement les informations d'un texte mais mobilisent activement leurs structures de connaissances pour construire du sens en interaction avec le contenu des documents consultés. Des activités de lectures coopératives sont par exemple proposées dans le but d'aider les élèves à lire ensemble un même texte informatif en assumant tour à tour la responsabilité de diverses stratégies de compréhension.

DANS LA BROCHURE ...

A travers l'ensemble de cette deuxième partie, le lecteur est comparé à un promeneur effectuant une excursion. Cette métaphore permet de représenter d'une manière visuelle, d'une part les différents éléments composant le paysage traversé, y compris ce qui ne se voit pas et tout ce qui est de l'ordre des impressions personnelles, et d'autre part, les différents modes de lecture qui peuvent être adoptés selon le but de la lecture, selon le type d'écrit que l'on aborde, selon les indices rencontrés en cours de route, etc.

Pour chaque compétence évaluée, des remédiations sont proposées. Elles se présentent sous forme de fiches (numérotées de 1 à 17) ; chacune d'entre elles précise l'objectif, la stratégie de compréhension visée, le type de texte recommandé comme support, la procédure, ainsi que d'éventuels prolongements. Des exemples de textes et d'activités sont fournis ainsi que deux autres types de matériel, directement reproductibles : des référentiels et des outils.

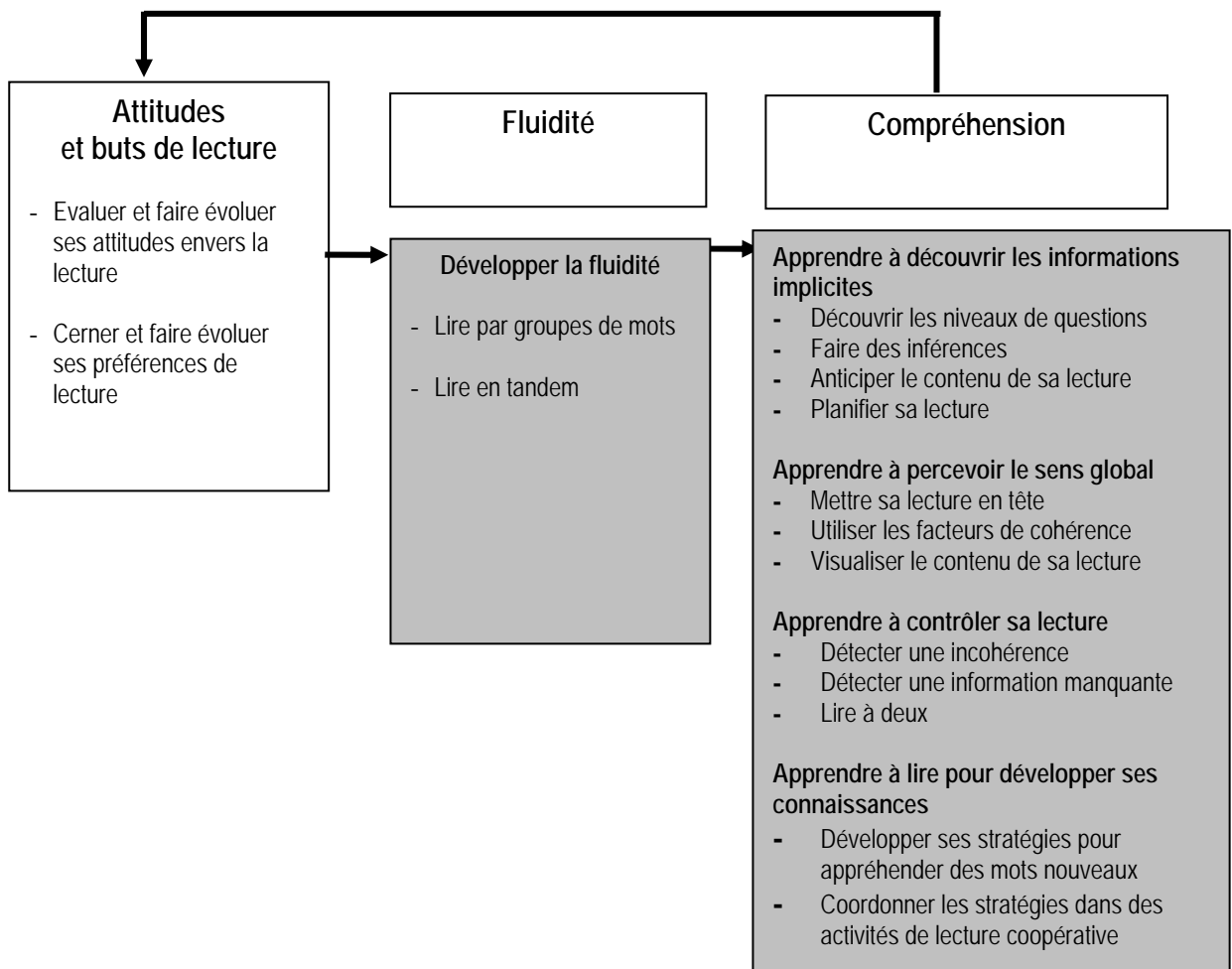
Les RÉFÉRENTIELS permettent de synthétiser les connaissances ou savoir-faire relatifs à la lecture ou à une stratégie particulière. Dans certains cas, ces référentiels peuvent être donnés d'emblée aux élèves et expliqués par l'enseignant au début d'une activité (par exemple, le RÉFÉRENTIEL 2 qui, via une coupe transversale dans le terrain parcouru par le promeneur-lecteur, illustre les différentes couches de sens du texte). Dans d'autre cas, le référentiel peut être construit avec les élèves en cours ou à la suite d'une activité. C'est sans doute cette façon de procéder qui peut en garantir la meilleure appropriation.

Ces référentiels pourront être affichés au mur de la classe ou intégrés dans la farde de lecture de l'élève de façon à ce que chacun puisse s'y ... référer quand besoin est au cours d'une activité ultérieure requérant les mêmes stratégies.

Les OUTILS sont conçus pour accompagner la réalisation d'une activité : certains mentionnent les étapes de l'activité et le rôle de chacun des élèves impliqués. D'autres seront reproduits en autant d'exemplaires qu'il y a d'élèves ou de groupes, selon que l'on choisit d'en faire une activité individuelle ou en petits groupes et seront utilisés pour y noter les informations nécessaires à la réalisation ou la résolution de la tâche de lecture.

Diagnostiquer pour remédier

Comme le montre le graphique ci-dessous, la brochure est conçue de façon à mettre à la disposition des enseignants des réponses, sous forme de leçons et d'activités, aux lacunes qui auront été constatées chez leurs élèves grâce aux épreuves portant sur la fluidité et la compréhension. En revanche, le travail au niveau des attitudes et buts de lecture ne se traduit pas dans des activités spécifiques. Il est davantage conçu comme une résultante du travail effectué au niveau de la fluidité et de la compréhension. Rappelons que pour les élèves en difficultés de lecture, les projets et animations ciblées sur le développement du goût pour la lecture demeurent une composante nécessaire mais non suffisante. Un véritable enseignement de la lecture doit être mis en place et se poursuivre tout au long du cursus pour l'ensemble des élèves, un suivi plus régulier étant assuré pour les élèves en difficultés.



LA FARDE DE LECTURE DE L'ÉLÈVE

Amener l'élève à évaluer ses attitudes et à mieux se connaître en tant que lecteur

Permettre à chaque élève de **faire le point sur ses attitudes et ses buts de lecture** peut l'aider à mieux se connaître en tant que lecteur, à interroger ses préférences mais peut aussi constituer une occasion de faire évoluer son rapport à la lecture en prenant par exemple en compte les effets positifs d'une rencontre avec un livre passionnant, ou pourquoi pas d'une remédiation. Le sentiment de progresser constitue un élément crucial dans le développement sur le long terme des stratégies de compréhension. Si de très nombreuses études attestent l'effet positif d'interventions pédagogiques ciblées sur l'enseignement de stratégies, certaines d'entre elles démontrent en outre, l'effet bénéfique de ces interventions sur la confiance des élèves en leurs compétences de lecture.

Recueillir des informations dans ce domaine permet également à l'enseignant de mieux connaître ses apprentis-lecteurs et peut guider le choix du matériel et des tâches de lecture proposées à la classe ou en sous-groupes.

Amener l'élève à s'auto-évaluer pour prendre la mesure de ses progrès

Alors que les progrès en matière de fluidité sont directement perceptibles, il est souvent difficile pour les élèves de prendre conscience des progrès qu'ils effectuent au niveau de leurs capacités de compréhension. Pour que les remédiations soient efficaces, il est important que les élèves soient sensibilisés par l'enseignant à l'effet positif engendré par l'utilisation de la stratégie de compréhension sur leurs compétences. Pour percevoir l'utilité de la stratégie enseignée, l'élève devra être aidé à prendre la juste mesure du progrès qu'il a accompli dans sa manière d'utiliser la stratégie et de mener à bien la tâche de lecture. Par conséquent, les questionnaires d'auto-évaluation sont destinés à être discutés avec l'enseignant.

Partager ses impressions de lecture et ses difficultés de compréhension

Confronter sa compréhension et ses interprétations avec d'autres permet de mettre en évidence le caractère singulier de toute lecture. Pour les élèves qui ont du mal à comprendre qu'ils doivent jouer un rôle actif dans la construction du sens, participer à des échanges mettant en avant la diversité des réponses apportées par chacun est une réelle source d'apprentissage.

Les échanges en classe peuvent également prendre pour objet les aspects du texte qui posent problème. Prendre conscience qu'on ne comprend pas suppose que l'on ait mis en route un processus de contrôle de sa propre compréhension. Cette prise de conscience est essentielle car elle constitue un premier pas vers l'autonomie du lecteur. On est ici au cœur des dimensions sociale et personnelle de la lecture.

DANS LA BROCHURE ...

Chacune des trois dimensions (personnelle, cognitive et sociale) apparaît sous un intitulé adapté afin que les élèves perçoivent plus facilement ce qu'elles recouvrent. Elles sont appréhendées par des questionnaires qui portent respectivement, selon cette nouvelle terminologie, sur **LA LECTURE ET MOI**, **MES STRATEGIES DE LECTURE** et **MES OUTILS DE DISCUSSION**.

Annexe : PLAN DE LA BROCHURE

DIAGNOSTIC	SUPPORTS	FICHES DIAGNOSTIQUES
1. MESURER LA VITESSE DE LECTURE	<i>Travailler la nuit, dormir le jour</i>	FICHE DIAGNOSTIQUE 1A FICHE DIAGNOSTIQUE 1B
2. APPRÉCIER LA FLUIDITÉ DE LA LECTURE	Un texte narratif au choix	FICHE DIAGNOSTIQUE 2
3. UN DIAGNOSTIC COMBINANT FLUIDITÉ ET COMPRÉHENSION	Un questionnaire à poser en individuel	FICHE DIAGNOSTIQUE 3
4. EVALUER LES COMPÉTENCES EN COMPRÉHENSION	<ul style="list-style-type: none">- Récits courts- Texte 1 : <i>Pas de chance ... surtout pour Lily et Max</i>- Texte 2 : <i>Les sorcières d'Hélécine</i>- Texte 3 : <i>Un laboratoire dans l'espace</i>	FICHE DIAGNOSTIQUE 4

DÉVELOPPER LA FLUIDITÉ	REMIATION ENSEIGNEMENT	OBJECTIFS	SUPPORTS ECRITS	REFERENTIELS ET OUTILS
	FICHE 1 LIRE PAR GROUPES DE MOTS	Dépasser la lecture mot à mot Développer aisance et confort dans la lecture à haute voix	Narratifs ou informatifs	RÉFÉRENTIEL 1
	FICHE 2 LIRE EN TANDEM	Développer une lecture fluide mais contrôlée Développer aisance et confort dans la lecture à haute voix	Brefs textes informatifs à phrases courtes	OUTIL 1
DÉCOUVRIR LES INFORMATIONS IMPLICITES	En introduction : analogie entre la lecture et une excursion			RÉFÉRENTIEL 2
	FICHE 3 DESSINER EN SUR BASE D'UNE DESCRIPTION	Prendre la mesure de la diversité des représentations mentales Expérimenter le rôle actif du lecteur dans la construction du sens	Injonctifs ou descriptifs <u>Exemple</u> <i>Un animal bizarre</i>	RÉFÉRENTIEL 3
	FICHE 4 DÉCOUVRIR LES DIFFÉRENTS TYPES DE QUESTIONS	Apprendre à distinguer les 3 couches de sens : littéral, inférentiel, personnel	Narratifs, informatifs ou persuasifs <u>Exemple</u> Une publicité	OUTIL 2 RÉFÉRENTIEL 4
	FICHE 5 JOUER AVEC LES DIFFÉRENTS TYPES DE QUESTIONS	Apprendre à distinguer les 3 couches de sens : littéral, inférentiel, personnel	Narratifs, informatifs ou persuasifs <u>Exemple</u> Une planche de <i>L'élève Ducobu</i>	OUTIL 3
	FICHE 6 COMBINER DES INDICES POUR COMPRENDRE CE QUI N'EST PAS ÉCRIT	Développer la capacité à construire du sens en reliant des indices textuels à ses connaissances	Devinettes, blagues, etc.	
	FICHE 7 FAIRE DES INFÉRENCES	Construire du sens implicite en recourant aux connaissances, aux scripts	Récits courts	RÉFÉRENTIEL 5
	FICHE 8 PARTICIPER À DES ÉCHANGES SUR LES ASPECTS IMPLICITES DU RÉCIT	Discuter pour s'ouvrir aux sens explicite, implicite et personnel du texte	Récits résistants <u>Exemples</u> <i>Pierre me gêne</i> <i>Le petit écureuil qui n'aimait pas les noisettes</i>	
	FICHE 9 ANTICIPER ET GÉRER LE CONTENU DE SA LECTURE (LIRE AVEC UN GUIDE D'ANTICIPATION)	Aider les élèves à assigner une intention à leur lecture et à activer leurs connaissances préalables	Informatifs ou textes d'opinion <u>Exemple</u> <i>La grenouille</i>	

	REMIEDIATION ENSEIGNEMENT	OBJECTIFS	SUPPORTS ECRITS	REFERENTIELS ET OUTILS
PERCEVOIR LE SENS GLOBAL	FICHE 10 UTILISER LES FACTEURS DE COHERENCE	Utiliser le réseau anaphorique pour construire le sens implicite et global	Narratifs <u>Exemples</u> <i>Blondine</i> <i>Louis l'a échappé belle</i>	RÉFÉRENTIEL 6
	FICHE 11 METTRE SA LECTURE EN TÊTE	Apprendre à reconstituer le sens global en prenant appui sur le schéma narratif	Deux textes narratifs	RÉFÉRENTIEL 7
	FICHE 12 VISUALISER SA LECTURE	Se créer des images mentales durant la lecture	Narratifs <u>Exemple</u> L'horrible Pierre	RÉFÉRENTIEL 8
CONTROLLER SA LECTURE	FICHE 13 DÉTECTER UNE INCOHÉRENCE	Vérifier soi-même en cours de lecture si on comprend ce que l'on lit	Narratifs ou informatifs courts <u>Exemples</u> <i>Les petites annonces</i> <i>Une visite chez l'ophtalmologue</i>	
	FICHE 14 DÉTECTER UNE INFORMATION MANQUANTE		Informatifs	
	FICHE 15 LIRE À DEUX		Informatifs <u>Exemple</u> <i>Un animal pas banal</i>	OUTIL 4
DEVELOPPER DES CONNAISSANCES	FICHE 16 DÉCOUVRIR LE SENS D'UN MOT	Emettre des hypothèses sur la nature et la signification des mots inconnus	Narratifs avec jeux de langage, argot, etc. <u>Exemple</u> <i>Panique chez les Plocks</i>	RÉFÉRENTIEL 7
	FICHE 17 LECTURE COOPÉRATIVE	Combiner différentes stratégies de compréhension : <ul style="list-style-type: none"> • Prédiction • (Auto)questionnement • Clarification 	Informatifs <u>Exemple</u> <i>Comment aider le saumon atlantique à revenir dans nos rivières ?</i>	OUTIL 5

FARDE DE LECTURE DE L'ÉLÈVE		
	OBJECTIFS	OUTILS
DIMENSION PERSONNELLE « LA LECTURE ET MOI »	Evaluer ses attitudes au fil du temps	QUESTIONNAIRE 1 « MON APPÉTIT DE LECTEUR »
	Mieux se connaître en tant que lecteur	QUESTIONNAIRE 2 « MON PROFIL DE LECTEUR » QUESTIONNAIRE 3 « MES SUJETS PRÉFÉRÉS »
DIMENSION COGNITIVE « MES STRATÉGIES DE LECTURE »	Clarifier ses représentations de la lecture	LISTE DES RÉFÉRENTIELS 1 À 10
	Evaluer ses progrès	QUESTIONNAIRE 4 « CE QUE JE FAIS QUAND JE LIS » QUESTIONNAIRE 5 « J'OBSERVE MA MANIÈRE DE LIRE »
DIMENSION SOCIALE « MES OUTILS DE DISCUSSION »	Partager ses impressions de lecture	« MON GUIDE DE DISCUSSION »
	Partager ses difficultés de compréhension	QUESTIONNAIRE 6 « J'ÉVALUE MA COMPRÉHENSION »

BIBLIOGRAPHIE

- Boutard, C., & Brouard, E. (2003). *300 exercices de compréhension d'inférences logiques et pragmatiques et chaînes causales*. Editions S.E.D.
- Cèbe, S., Goigoux, R., & Thomazet, S. (2003). Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités in *Enseigner le Français en Classes Relais*, CD Rom édité par la prévention judiciaire de la jeunesse (Ministère de la Justice) et la direction de l'enseignement scolaire (Ministère de l'Education Nationale).
- Deum, M., Gabelica, C., Lafontaine, A. & Nyssen, MC. (2007). *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1^{re} et 2^e années primaires*. Ministère de la Communauté française, Service général du pilotage du Système éducatif.
- Dole, J.A., Duffy, G.G, Roehler, L. R., & Pearson, P.D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239-264. Durkin, D. (1978-1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 12, 481-538.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Goupil, G. (1998). *Portfolios et dossiers d'apprentissage*. Montréal : La Chenelière.
- Graves, M.F. (2006). *Vocabulary book: Learning and instruction*. Teacher College Press & International Reading Association. Columbia University.
- Keene, E., & Zimmerman, S. (1997). *Mosaic of thought*. Portsmouth. NH : Heinemann.
- Lafontaine, A. & Nyssen, MC. (2006). *Apprentissage de la lecture en 1^{re} et 2^e années primaires. Analyse des programmes et des pratiques enseignantes*. Ministère de la Communauté française, Service général du Pilotage du Système éducatif.
- Lafontaine, D., Baye, A., Burton, R., Demonty, I., Matoul, A., & Monseur, C. (2003). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences. Résultats de l'enquête Pisa 2000. *Cahiers du service de Pédagogie expérimentale*, 13 et 14. Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège.
- Oczkus, L. D. (2004). *Reciprocal teaching at work – Strategies for improving Reading Comprehension*. Newark : International Reading Association Inc.
- Ouzoulias, A. (2001). *L'apprenti lecteur en difficulté. Evaluer, comprendre, aider*. Retz, Pédagogie pratique.
- Routman, R. (2007). *Enseigner la lecture : revenir à l'essentiel*. Montréal : Chenelière Education
- Schillings, P. (2006). Les effets sociocognitifs de l'enseignement de la compréhension en première accueil de l'enseignement secondaire. *Caractères*, 24, 33-39.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C.L., Cziko, C., & Hurwitz, L. (2000). *Reading for Understanding: A Guide to Improving Reading in Middle and High School Classrooms*.
- Terwagne, S. (1993). *La lecture et l'enseignement des stratégies de compréhension. De l'enseignement explicite*. Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège.
- Tyner, B. & Green, S. (2006). *Small-group reading instruction. A differentiated teaching model for intermediate readers-grade 3-8*. Newark : International reading Association.
- Zwiers, J. (2004). *Building Reading Comprehension in grades 6-12 : a toolkit of classroom activities*. Newark : International reading Association.