

Toute activité d'enseignement-apprentissage vise la réussite pour tous. «Dans la logique du Programme de formation, viser la réussite pour tous prend un double sens. Le premier, le plus important, suggère que l'effort consenti par l'école n'ait de cesse que lorsque tous les élèves en mesure de réussir obtiendront leur diplôme. Le second souligne la responsabilité de l'école envers tous les élèves, quel que soit leur bagage d'aptitudes, de talents et d'intérêts, et le devoir qui lui incombe d'offrir des profils de formation adaptés»<sup>1</sup>, un véritable défi. Cependant, aussi efficace qu'un enseignement puisse être, il ne peut qualifier tous les apprenants du premier coup. Il existe heureusement le moyen d'y parvenir par étape. C'est ce que propose la méthode RAI (réponse à l'intervention) : trois niveaux d'intervention pour réussir à favoriser le développement optimal du groupe. Le travail qui va suivre présentera une intervention au deuxième niveau pour contrer les difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Nous soulignerons les difficultés relevées dans un contexte d'une intervention efficace pour tous les élèves, jugerons de la normalité de ces difficultés, soulèverons les facteurs qui les génèrent et les forces pouvant les combattre. Nous élaborerons ensuite l'intervention sur le modèle d'un objectif SMART. Nous soumettrons enfin les ressources et moyens nécessaires à l'atteinte de cet objectif.

### **Description des difficultés observées**

Difficultés à comprendre des textes lus ou entendus

Difficulté à trouver des mots pour compléter les phrases et traduire la pensée

Méprises en lecture

Lecture lente

Manque de fluidité en lecture

Méconnaissance des indices syntaxiques

Décodage difficile

Vocabulaire restreint ou imprécis

---

<sup>1</sup> Programme de formation de l'école québécoise, p.4.

### **Dimension à laquelle ces difficultés sont associées**

Les observations, ci-dessus énumérées, touchent à la dimension langagière du développement des enfants concernés. Ces derniers éprouvent de la difficulté, pour certains, à comprendre un texte de leur niveau parce que les préalables nécessaires à la compréhension dont le décodage, la reconnaissance des mots et la fluidité ne sont pas acquis.

Notre choix de promouvoir cette dimension est motivé par le fait que l'apprentissage de la lecture est la base de tout autre apprentissage. «La lecture est l'un des apprentissages les plus importants pour l'enfant en début de scolarité.» Makdissi et Boisclair, 2004 cité par Bouchard, C. et N. Fréchette, 2011 p. 259. En effet, les connaissances, qu'elles soient scientifiques, artistiques, langagières, passent par la lecture. Il y a peu d'informations qu'on puisse accumuler sans l'apprentissage de la lecture.

Bien entendu, la dimension cognitive ne peut être dissociée, car la lecture renvoie à la compréhension. «Il faut ancrer précocement, chez tous les élèves la conviction que la lecture est synonyme de compréhension et que par conséquent toute forme de compréhension n'est pas lecture.»<sup>2</sup>

### **Critères pour juger de la normalité des difficultés observées**

Dans toutes les classes, il existe un écart important entre l'élève le plus avancé et l'élève le moins avancé en lecture. L'écart s'agrandit avec les niveaux scolaires. (Giasson, 1995, p 43). Cependant, dès la fin de la deuxième année, l'élève moyen devrait être apte à identifier des mots courants, lire couramment en troisième année et appliquer ses stratégies de compréhension en quatrième année d'après le cheminement typique de l'enfant dans son développement de la lecture adapté de Giasson (2003) cité par (Bouchard & Fréchette, 2011, p. 260). Or, la plupart des élèves chez qui des difficultés ont été observées ne possèdent pas encore les acquis de deuxième année. De ce côté-là, ils sont à plus de deux ans de retard.

---

<sup>2</sup> Giasson Jocelyne, 1995. La lecture, de la théorie à la pratique. P.152  
Marie Myrtha Pierre Toussaint  
ÉPEP – UQAM  
EDU1014 – TÉLUQ – ÉTÉ 2015

### ***Durée***

Pour l'ensemble des élèves concernés, les difficultés sont observées durant toute la première étape. La lecture est l'un des apprentissages les plus importants pour l'enfant en début de scolarité primaire (Makdissi et Boisclair, 2004 cité par Bouchard & Fréchette, 2011, p. 259). Pour plus de deux années de retard par rapport à la moyenne, ces enfants sont en difficulté.

### ***Constance***

Ces difficultés sont observées dans plus d'une activité. Tout ce qui requiert la lecture et la compréhension s'en trouve affecté, presque tout en fait : les consignes en écriture, en mathématique, en sciences, en univers social. Il y a des risques sur la réussite de leurs apprentissages d'une manière générale.

### ***Fréquence***

Ces difficultés sont observées tous les jours. Le fossé s'élargit à mesure que le temps file produisant l'effet «Mathieu» les riches deviennent plus riches et les pauvres plus pauvres» selon Stanovich (1986) cité par Boutin, G. (2012). Ils sont en difficulté.

### ***Gravité***

Les conséquences de ces observations ne sont pas jusqu'ici irréversibles. Il est admis, selon Giasson, que dans un groupe, un élève peut accuser un retard ou une avance de deux ans par rapport à la moyenne du groupe. Cependant, ces enfants courent de gros risques sur l'ensemble de leurs apprentissages s'ils ne reçoivent pas une aide supplémentaire.

### ***Complexité***

En général, c'est la pauvreté du vocabulaire qui est à l'origine de leur difficulté. Certains ne trouvent pas leur mot pour s'exprimer ou ne comprennent pas les consignes. D'autres butent sur les mots du texte et mettent de temps à les décoder ou ne reconnaissent pas de manière globale les mots ne les ayant pas souvent lus. Ce qui génère un manque de fluidité et par conséquent

une absence de compréhension. Le degré de complexité n'est pas inquiétant mais requiert une action préventive.

### **Jugement de normalité**

La lecture suppose la connaissance du système écrit, les mouvements des yeux et leur fixation appropriée, l'attention du lecteur, l'extraction de l'information du texte, le décodage et la compréhension de l'information. De nombreuses variables entrent en jeu dans la lecture : les connaissances antérieures, le contenu lu, les buts poursuivis et le contexte de l'activité de lecture (Glover et Bruning, 1987, cité par Goupil Georgette, 2007). À partir de 9 ans, le développement des capacités cognitives devrait permettre à l'enfant d'accroître ses capacités langagières. À cet âge, il devrait être en mesure d'améliorer son vocabulaire par l'ajout de 2000 à 4000 mots par année. Lorsque l'élève ne reconnaît pas les mots du texte, il doit utiliser des stratégies pour les identifier. Ce qui ralentit beaucoup sa lecture. Plus il y a de mots qu'il ne reconnaît pas rapidement dans la phrase, plus il aura de la difficulté à comprendre la phrase (Giasson, J. 1995, p182). La pauvreté du vocabulaire rend la compréhension de texte difficile. Or, plus l'enfant grandit, plus les textes scolaires deviennent complexes et il sera de moins en moins capable d'en saisir le contenu. Cette situation peut causer des échecs pouvant aller jusqu'au décrochage.

À la suite de ces observations et au regard des indices de durée, de constance, de fréquence, de gravité et de complexité pris en compte, il devient urgent que des dispositions soient prises en vue d'intervenir de manière ciblée et efficace auprès de ces jeunes. Leur réussite en dépend. Il est trop tôt pour conclure qu'ils sont en difficulté d'apprentissage, mais ils sont à risque.

Des facteurs de risque liés à la culture, à la dynamique familiale et au style parental, aux comportements liés à la santé et aux habitudes de vie, au rôle de l'enseignant et des pairs, peuvent être à l'origine de ces difficultés. Cependant, parallèlement, des facteurs de protection procurent une capacité de résilience à opposer à ces faiblesses.

### **Objectif développemental visé**

Nous basant sur les observations savoir pauvreté du vocabulaire, difficulté à décoder les mots nouveaux ou à les reconnaître globalement, nous constatons que les élèves concernés présentent des risques dans leurs apprentissages de manière générale. Nous voulons arriver à ce que ces enfants parviennent à comprendre les textes lus et entendus. C'est le but de toute lecture. Comprendre un texte requiert beaucoup de préalables dont la compréhension des marques linguistiques, l'interprétation des inférences, l'appropriation des stratégies. Cependant, cette intervention de type SMART va cibler *le développement de la fluidité* afin que ces élèves puissent acquérir plus d'aisance, un premier pas vers la compréhension.

### **Objectif développemental (objectif S.M.A.R.T)**

Au bout de huit semaines, les élèves présentant des difficultés auront développé la fluidité dans leur lecture. Cet objectif (SMART) pourra être atteint grâce aux activités découlant de l'intervention au cours de la période prévue.

**Un objectif spécifique** qui décrit un comportement observable. Chacun est capable de voir ces élèves lire couramment dans toutes les circonstances où il leur est demandé de lire des textes à leur portée.

**Un objectif mesurable** dont les variables peuvent être quantifiés et combinés pour en mesurer le degré d'atteinte : le temps mis pour lire un certain nombre de mots contenus dans les textes, l'ajout de mots complexes au fil de la progression, la collecte des méprises et leur cotation, le nombre de textes ou de livres lus sont autant de repères pour mesurer le degré d'atteinte de l'objectif.

**Un objectif atteignable** qui mise sur les facteurs de protection dont la détermination de l'enseignant, la motivation des enfants concernés, la collaboration des parents et l'aide des pairs. Cet objectif comportemental savoir le développement de la fluidité est tout à fait approprié aux élèves concernés.

**Un objectif réaliste** se situe en droite ligne de la différenciation pédagogique visant à répondre aux besoins individuels, partie intégrante de la tâche enseignante. La mise en valeur du coin lecture, la fréquence des périodes de lecture, l'ajout de livres de pointures variées, le libre choix de lecture sont autant de décisions réalistes

**Un objectif temporel** avec un calendrier des interventions peut facilement être aménagé à l'intérieur de l'emploi du temps prévu pour la classe. De plus, l'enseignant dans le choix de ses priorités peut pendant les heures obligatoires de récupération poursuivre son intervention de soutien au développement de la fluidité. Une période de huit semaines peut largement suffire à atteindre cet objectif.

### **Moyens retenus**

La lecture comprend l'habileté à identifier les mots, par le décodage ou par la reconnaissance globale, à lire de façon fluide et à comprendre un texte (Bouchard & Fréchette, 2011, p. 262). L'écart existant entre les élèves quant à leur degré d'apprentissage de la lecture ne permet pas, malgré un enseignement efficace, d'atteindre les résultats escomptés avec tout le groupe. Des activités visant le développement de la fluidité telles la lecture à deux, la lecture en groupe à l'unisson, l'écoute des textes lus par un lecteur modèle (enseignant, parent ou enregistrement) sont ancrées dans la routine et profitent à toute la classe. Cependant, certains élèves ont besoin d'une intervention spécifique qui cible le développement des stratégies de correspondance graphème/phonème et d'identification des mots. Selon Kirby (2006), si les stratégies d'identification des mots écrits ne sont pas suffisamment rapides, les mots déjà lus disparaissent de la mémoire de travail avant que les mots suivants puissent être reconnus. Ce qui entrave l'établissement des liens entre les mots et, ce faisant, la compréhension du texte dans son ensemble.

Les activités qui vont suivre sont conçues pour des élèves du deuxième cycle ayant des difficultés à atteindre le stade d'apprenti stratège parce que certaines lacunes des stades précédents persistent et les en empêchent. Aussi allons-nous instaurer une clinique pour le développement de la fluidité.

La première étape de ce projet permettra à la fois d'enrichir le vocabulaire, de travailler la prononciation et de reconnaître les mots. C'est un atelier d'écoute de texte enregistré.

Cette activité permettra aux élèves en difficulté de trouver la lecture intéressante, tout en fournissant un effort modéré.

Le matériel nécessaire est facilement disponible : textes enregistrés, textes imprimés.

#### *Déroulement de l'activité :*

- L'enseignant présente le titre du texte et invite les élèves à faire des prédictions dans un débat. L'enseignant participe au débat pour soutenir le vocabulaire.
- Les élèves écoutent l'enregistrement plusieurs fois si nécessaire en parcourant son texte, puis lisent à haute voix en même temps que le modèle. Il refait l'activité jusqu'à avoir le débit, les intonations, l'expressivité du modèle.

La deuxième activité complète la première et les deux avancent parallèlement sur les huit semaines. Cette activité permettra à l'enfant de développer la fluidité. Elle propose des pratiques autonomes et journalières pour améliorer le record. L'aide des parents ou de tout autre intervenant est nécessaire. Il pourra ensuite mieux comprendre ce qu'il lit car « il aura atteint une aisance en lecture.»<sup>3</sup>

#### Déroulement de l'activité

- L'élève, après avoir écouté son texte en clinique, poursuit la pratique à la maison, muni d'un chronomètre et d'une grille sur laquelle il inscrit le nombre de mots temps mis pour les lire.
- Au bout du cinquième jour, l'enseignante représente la progression sous forme de graphique. L'enfant en progression continue passe à un autre texte de niveau plus élevé.

---

<sup>3</sup> Giasson, J. 1995. La Lecture, de la théorie à la pratique p.188  
Marie Myrtha Pierre Toussaint  
ÉPEP – UQAM  
EDU1014 – TÉLUQ – ÉTÉ 2015

Les mini-tests (c'est-à-dire de courtes évaluations pouvant être effectuées en moins d'une minute) seront faits régulièrement et peuvent servir d'indice de la fluidité.

Les actions pour atteindre l'objectif (S.M.A.R.T) ci-dessus présenté se situent à mi-chemin entre le niveau moyen du groupe-classe (apprenti stratège) et le niveau réel des élèves en difficulté (apprenti lecteur). En d'autres mots, ces actions sont conçues pour jeter une passerelle, celle du lecteur en transition de manière à combler le fossé existant. C'est à notre avis un juste milieu suffisant pour les accrocher et les motiver.

Ce sont des activités ludiques, qui demandent un effort modéré et dont les résultats sont perceptibles dans le court terme à la fois par l'élève et les intervenants. L'élève reconnaît-il plus facilement les mots? Sa lecture est-elle plus fluide?

De plus, le matériel est simple. Il est en général disponible dans les écoles ou les bibliothèques municipales. Nous prioriserons des fables parce que :

- les textes sont en vers, les groupes de souffle sont très souvent déjà proposés,
- une fable constitue à elle seule une histoire qui a du sens pour l'enfant,
- on peut facilement chronométrer une fable, elle a un nombre de mots auquel tous les élèves peuvent se référer.

Cependant, l'aide des parents sur laquelle nous comptons peut ne pas être celle attendue, car, il est possible que certains parents ne puissent pas accompagner leurs enfants dans la lecture, parlant une langue autre que le français. En pareil cas, ils pourront toujours encourager et soutenir leurs enfants.

Au terme de ce projet, je pourrai m'assurer d'avoir fait ce qu'il fallait pour maximiser les résultats. Les difficultés qui auront persisté nécessiteront alors l'intervention d'un spécialiste.



Souvent, certains enseignants se culpabilisent, ils pensent n'avoir pas fait assez pour obtenir un taux élevé de réussite. D'autres fois au contraire, ils s'enorgueillissent d'avoir tout tenté sans arriver au résultat escompté; ils s'en lavent les mains et s'en remettent aux spécialistes. Ont-ils utilisé des données probantes dans leur pratique? Se sont-ils informés des résultats des dernières études dans le domaine? Sont-ils allés au-delà de l'enseignement adressé à toute la classe, en apportant un soutien spécifique aux élèves qui éprouvent des difficultés? L'application de la méthode RAI (réponse à l'intervention) fournit un modèle d'enseignement-apprentissage pour le développement optimal de tous apprenants.

### Références bibliographiques

Bouchard, C. et N. Fréchette. 2011. *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*. Québec, Québec : presse de l'Université du Québec.

Giasson Jocelyne, 1995. *La lecture, de la théorie à la pratique*. Canada, Québec Gaétan Morin.

Goupil Georgette, 2007. *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec, Gaétan Morin /Chenelière éducation.

Hawken, J. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*, consulté le 30 juillet 2015  
[http://treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE\\_Reseau\\_de\\_chercheurs.pdf](http://treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf)

Boutin Geneviève, 2012. *Validation d'un outil d'évaluation des processus spécifiques de lecture et d'écriture s'adressant à des élèves du premier cycle du secondaire*. Mémoire de maîtrise, consulté le 22 juillet 2015 <http://www.archipel.uqam.ca/4934/1/M12562.pdf>

Environnement Canada, *Writing SMART objective*, consulté le 23 juillet 2015  
<http://www.ec.gc.ca/financement-funding/default.asp?lang=Fr&n=DA70748E-1>

INDISSE (indicateurs dynamiques des savoirs essentiels en lecture) *La fluidité en lecture*, consulté le 02 août 2015 [www.sites.fse.ulaval.ca/INDISSE](http://www.sites.fse.ulaval.ca/INDISSE)

MELS, 2011. *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*, consulté le 23 juillet 2015  
[http://edu1014.telug.ca/telugDownload.php?file=2013/01/EDU1014\\_ReferentielInterventionLecture.pdf](http://edu1014.telug.ca/telugDownload.php?file=2013/01/EDU1014_ReferentielInterventionLecture.pdf)