

La feuille orthopédagogique

Bulletin mensuel publié par le Groupe LIRE, groupe de recherche de l'UQAM

Volume 2, numéro 2

Mars 2001

Les difficultés de lecture

par Jean-Paul Martinez

Faut-il encore répéter que la plupart des élèves en difficulté d'apprentissage et du comportement ont des difficultés de lecture? Les élèves, déficients intellectuels auront besoin d'interventions particulières. La majorité des élèves à besoins particuliers auront ainsi des difficultés en lecture. Mettre de côté cette réalité c'est desservir les enseignants qui ont la responsabilité de ces élèves, mais c'est aussi pénaliser ces élèves, voire les maintenir dans leurs handicaps. Les enseignants s'inquiètent du peu de formation des étudiants en EASS. En effet, à l'UQAM, il existe seulement un cours obligatoire et un optionnel en orthopédagogie de la lecture. Ainsi, les étudiants passent souvent à côté des débats actuels sur la lecture. Faut-il enseigner la conscience phonologique qui serait selon certains l'essentiel à maîtriser pour lire, ne pas s'en préoccuper, ou s'y intéresser au même titre que toutes les stratégies requises pour lire? Les résultats des études sont contradictoires à ce sujet.

En fait la question reste sur l'acte de lire et son apprentissage :

Est-ce déchiffrer puis comprendre, transformer un message écrit en message sonore?

ou bien

Lire et apprendre à lire, c'est traiter (en utilisant des stratégies) des informations en fonction de l'intention de lecture et du type de texte?

Quand on considère l'acte de lire à partir de l'une ou l'autre de ces deux conceptions, des différences marquées apparaissent et se révèlent contradictoires. On ne parle plus de la même chose. L'apprentissage, l'évaluation et les interventions orthopédagogiques en lecture sont directement conditionnés par la

position que nous adoptons. Que devrait être un lecteur et vers quoi devons-nous l'amener dès les premiers instants d'apprentissage?

L'apprenant efficace ne serait pas nécessairement celui qui dispose de telle ou telle stratégie, mais bien celui qui exerce sur ces propres manières d'apprendre une réflexion lui permettant de les adapter (Romainville, 1993: 63). Plus un apprenant connaît les variables liées à la personne, à la tâche et aux stratégies, plus son apprentissage en sera efficace par la régulation de son activité cognitive. Donc, les connaissances de faits cognitifs, mesurées par des verbalisations ou des questionnaires, sont censées être les prédicteurs idéaux de l'efficacité cognitive... Rendre un enfant sensible à ses états cognitifs pourrait le rendre capable de se comporter cognitivement comme un adulte, de manière experte (Fisher et Mandl, 1984: 220).

Voilà pourquoi le mauvais lecteur souffre de rigidité cognitive et ne peut compenser, c'est à dire aller d'une stratégie à l'autre en fonction de son intention de lecture et du type de texte à lire.

Le principe de défocalisation

La défocalisation consiste à provoquer chez un élève focalisé sur une seule stratégie un déblocage pour l'amener à utiliser une autre stratégie en l'occurrence son contraire. Généralement, quand un élève n'utilise que le déchiffrement, la défocalisation se fera en lui proposant à plusieurs reprises, si nécessaire, une stratégie de devinette en contexte. Inversement pour un élève devineur, on défocalisera par une

stratégie grapho-phonétique. Ainsi, d'une part, il prendra conscience qu'il peut utiliser d'autres stratégies et que cela l'aide dans sa lecture. D'autre part, cette action défocalisante brisera sa rigidité cognitive et l'incitera à adopter des stratégies compensatoires, comme le préconise K. Stanovitch.

Le manque de cours de formation en difficultés de lecture-écriture

Certains pensent que les étudiants en *Adaptation scolaire* sont bien formés en difficulté du langage écrit. Que ceux qui pensent ainsi, s'informent et fassent la différence entre cours de didactique et cours en orthopédagogie du langage écrit ou de la lecture-écriture. Il faudrait élargir la formation en difficultés de lecture, car elle s'adresse à plusieurs catégories d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Les élèves souffrant de déficience intellectuelle devraient apprendre à lire, mais que fait-on réellement? Les élèves en difficulté en mathématiques n'ont-ils pas eux aussi des difficultés de lecture qui entravent l'acquisition des notions mathématiques? La liste est longue...

Les cours sur les difficultés de lecture ne sont pas des cours de français ou de linguistique. Dans un texte plus élaboré, nous montrerons qu'entretenir cette confusion est une des causes des difficultés de lecture et de l'échec en lecture (Martinez à paraître) surtout pour les élèves des classes défavorisées.

Exercices de défocalisation

Comme nous l'avons défini antérieurement

ASCENDANT	DESCENDANT	INTERACTIF
Les phénomènes de focalisation - Le concept de mauvais lecteur		
<p>À des sollicitations grapho-phonétiques, les enfants réagissent par focalisation excessive des stratégies grapho-phonétiques. Abord du texte ou des mots à lire sur un mode alphabétique, syllabique et phonétique.</p> <p>1. Focalisation simple, graphophonétique, identification (ascendant)</p> <p>2. focalisation simple, globalisation, reconnaissance (ascendant)</p> <p>Rigidité cognitive , procédure de défocalisation</p>	<p>À des sollicitations essentiellement sémantiques (lire c'est faire du sens, sans trop utiliser les connaissances visuelles), les enfants réagissent par des comportements mettant en relief un survol excessif du texte. Ils planent</p> <p>Focalisation de sémantique, devinettes via l'image</p> <p>Rigidité cognitive , procédure de défocalisation</p>	<p>À des sollicitations souvent grapho-phonétiques, les enfants réagissent grapho-phonétiquement. À des sollicitations souvent sémantiques, les enfants réagissent sémantiquement. Abord d'un texte toujours avec une seule stratégie, peu ou pas de combinaisons d'indices. Utilisations trop élevées d'indices grapho-phonétiques.</p> <p>Double focalisation, tantôt grapho-phonétique, tantôt (ascendant) sémantique chez le même lecteur devinettes via l'image (descendant)</p> <p>Rigidité cognitive , procédure de défocalisation , plus complexe</p>

ment, ce qui caractérise un élève en difficulté de lecture, c'est qu'il se focalise sur une seule stratégie et qu'il l'utilise quelle que soit la situation de lecture, c'est sa bouée de sauvetage, même si elle le fait couler, il la répète de façon quasi automatique, inlassablement. Cela nous suggère, que le principe d'automatisation cher aux tenants des approches ascendantes ou interactives ou des méthodes de lecture a bien fonctionné (Barr, Kamil, 1984, Rieben et Perfetti.1989, Pierre 1994). L'élève exprime une rigidité co-gnitive qui l'empêche de fonctionner de manière compensatoire et de s'autoriser à utiliser d'autres stratégies. Ce qui importe, c'est de rendre l'élève flexible à la fois dans ses choix cognitifs, mais aussi affectifs.

Ainsi une activité de défocalisation en lecture devra s'appuyer sur ces deux paramètres. Cette première séquence orthopédagogique devra tout en défocalisant s'inspirer déjà des paramètres de lecture.

La restauration :

Focalisation sémantique ou contextuelle (devineur)

Introduction de l'intention de lecture claire et précise avec des textes d'abord incitatifs pour des élèves qui focalisent sur les stratégies de bas niveau et de type grapho-phonétique (mode d'emploi, collage, recettes, bricolage, etc).

Source : Martinez, J-P ,Amgar, S et Bessette, L. (2000). *L'évaluation et l'intervention orthopédagogique du savoir lire*. Montréal, Editions Logiques.

Séances de défocalisation	
IMITATION (orthopédagogue)	PLAISIR sur des sujets qui l'intéressent sous forme de jeu,
Faire l'activité proposée soi-même, avant l'élève	
2. Schémas de lecture	
<u>Focalisation grapho-phonétique</u>	
a)Faire lire oralement ou lire (orthopédagogue) par le processus de reconnaissance (visualiser un mot dans une phrase)	
b) demander à l'élève de deviner la suite	
Faire lire visuellement un mot en début de phrase et deviner un mot caché en disant à l'élève de façon délibérée et appuyée : «devine le mot caché en le reliant au mot du début».	
<u>Focalisation sémantique</u> ou contextuelle (devineur)	
Faire lire oralement ou lire (orthopédagogue) par le processus de d'identification un mot en début de phrase et ensuite demander à l'élève, de façon claire, de faire de même avec le mot qui suit «déchiffre» .	
Répéter ces deux séances, jusqu'à ce que vous constatiez que l'élève ait saisi qu'il peut utiliser une autre stratégie que celle qu'il utilise habituellement.	
Proposer des phrases extraites de textes intéressants qui pourront être utilisés ou lus pour le plaisir après la séance.	

Focalisation grapho-phonétique (déchiffreur)

Introduction de l'intention de lecture claire et précise avec des textes d'abord narratifs (contes, histoires fantastiques) pour des élèves qui focalisent sur les stratégies.

Textes narratifs

Il s'agit de commencer, à l'intérieur de textes, de favoriser l'apprentissage simultané en faisant prendre conscience que cela se fait pour construire du sens ou traiter des informations en fonction d'une

intention de lecture.

Utilisation graduelle de la grille «Avant-Pendant-Après»

Ne pas oublier de résoudre l'intention de lecture et de faire un rappel libre systématique et non faire une compréhension de textes après lecture. C'est le moment d'apprendre aux élèves à faire le tri des informations pertinentes de celles par trop générales et qui encombrant la mémoire à court terme.

Commencer à faire des rappels d'infor-

mations retenues dans des textes lus auparavant en stimulant les connaissances antérieures avant la lecture de ce nouveau texte.

Lecturisation

Il faut apprendre aux élèves à se donner leur propre intention de lecture guidé par le type de texte, toujours avec des textes choisis. Travailler l'apprentissage simultané de toutes les stratégies de lecture en utilisant la grille de questionnement «Avant-Pendant-Après», s'impose.

Obtenir des services à l'école

par Lise Bessette

Vous avez peut-être remarqué des signes qui vous laissent à penser que les choses ne vont pas bien à l'école pour votre enfant. Son enseignante ou son enseignant s'est rendu compte des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation de votre enfant et vous en a fait part. En même temps, il a probablement signalé ce fait à la direction de l'école.

Votre enfant a des difficultés, il est normal que cela vous inquiète, mais il ne faut pas vous laisser abattre par cette situation. Il vous faut agir. Votre enfant a le droit de bénéficier de services adaptés à l'école. Ces services l'aideront à surmonter ses difficultés. En ce sens, la Loi sur

l'Instruction publique oblige la direction de l'école à établir un plan d'intervention personnalisé pour l'aider dans ses apprentissages et son adaptation à l'école. En tant que parent, vous devez de participer avec le personnel scolaire à l'élaboration et à la réalisation du plan d'intervention de votre enfant.

La rapidité de l'intervention peut faire toute la différence pour le bonheur actuel et l'avenir de votre enfant. Il ne faut pas oublier que quel que soit le type de difficulté, l'enfant dont on détecte les troubles plus tôt a plus de chances de recevoir des services à sa mesure et d'éviter ainsi les échecs répétés qui découragent, mènent à

l'échec et sont souvent la première cause du décrochage scolaire. Le plan d'intervention de votre enfant doit faire état de ses forces et ses faiblesses, proposer des mesures de soutien pour pallier ses difficultés et mentionner les services éducatifs et les services particuliers qu'il recevra à l'école. Le plan d'intervention ne doit pas s'arrêter à des propositions d'évaluation. Normalement, l'école de votre enfant doit assurer aux enfants en difficulté les services d'un orthopédagogue. Si votre enfant est en difficulté et n'a pas de services, prenez rendez-vous avec la direction de son école pour lui faire connaître la situation de votre enfant et réclamez les services auxquels il a droit.

Un petit conseil

par Valérie Painchaud

Encore une fois, le temps des stages est arrivé et pour plusieurs étudiantes et étudiants, la session intensive est déjà terminée. Vous avez manqué de temps dans les dernières semaines? C'est maintenant le moment de s'attaquer à des lectures personnelles. Si vous avez eu un cours qui vous a particulièrement intéressé et que vous désirez approfondir le sujet, plusieurs moyens sont à votre disposition.

Vous pouvez consulter :

1. Les bibliographies de vos recueils de textes.
2. Les bibliographies des livres que vous avez achetés pour vos

cours.

3. Internet, plusieurs moteurs de recherche peuvent vous aider (par exemple google.com, toile.qc.ca, altavista.com).

4. La Feuille orthopédagogique, qui vous fait part de nouvelles parutions en éducation.

Si vous avez des questions, écrivez-moi et je vous aiderai au meilleur de mes connaissances. Vos commentaires et suggestions seraient aussi grandement appréciés.

Pour me rejoindre :

Zebulon@bloodwolf.org

Évaluer pour évoluer

Les indicateurs et les critères

Approche par résultats et efficacité, reddition de comptes et imputabilité, indicateurs de réussite, contrat de performance et efficience, voilà quelques-unes des préoccupations majeures



qui se répandent actuellement dans le monde de l'éducation et de la formation. Ces notions font appel à des savoirs et à des savoir-faire du domaine de l'évaluation de programmes ou de projets d'intervention. Les ouvrages **Évaluer pour évoluer** leur ont été consacrés, dans le but de simplifier le mieux possible les connaissances théoriques et pratiques de ce domaine pour les transférer vers les milieux scolaires. Ces livres s'adressent, en particulier, aux directions d'établissement, aux conseillers pédagogiques et au personnel enseignant qui sont impliqués dans l'évaluation de programmes ou de projets d'intervention.

Le premier livre, **Les indicateurs et les critères**, tente de répondre à l'urgence de divulguer des éléments d'information qui risquent d'orienter l'ensemble des pratiques reliées à l'éducation et à la formation. Qu'est-ce qu'un indicateur? Qu'est-ce qu'un critère? Quelle est la différence entre les deux? Comment s'en sert-on pour évaluer des projets d'intervention,

par exemple, dans les écoles des milieux socio-économiquement défavorisés soutenus financièrement par le Conseil scolaire de l'Île de Montréal? Les ouvrages suivants expliqueront comment organiser et réaliser une évaluation de programmes ou de projets d'intervention, comment conduire une évaluation, comment s'instrumenter pour évaluer des programmes et des projets.

Le contenu des ouvrages
Chacun des ouvrages est pensé en fonction d'un seul aspect de l'évaluation à la fois, mais sa présentation est divisée en trois volets principaux. Le premier regroupe quelques considérations fondamentales afin d'introduire le sujet, de le mettre en contexte et d'en dégager le sens. Le deuxième volet découpe le sujet en ses différentes parties et les explique sommairement. Le troisième volet montre la façon de se servir des différents éléments en proposant soit des exemples, soit des modes d'emploi accompagnés, si nécessaire, d'outils pour les appliquer. Ainsi, les ouvrages offrent-ils des éléments de clarification et des instruments d'appoint pour diriger ou coordonner des évaluations en éducation ou pour en effectuer les opérations. On n'y trouvera cependant ni des procédés de gestion comme tels, ni un discours administratif. Le ton et l'approche empruntent un style à tendance «didactique et pédagogique» dans une perspective de formation continue en évaluation de programmes ou de projets en éducation.

Le contenu des ouvrages

Avant de devenir spécialiste de l'évaluation, professeur et chercheuse en sciences de l'éducation et directrice d'un programme de formation d'enseignants à l'Université du Québec à Montréal, **Louise Gaudreau**, Ph.D. (Évaluation), a enseigné au primaire, au secondaire et au collégial. Aujourd'hui, elle est aussi formatrice pour des groupes d'intervenants sur le terrain, dans différents milieux qui s'occupent d'éducation et de formation à l'école et ailleurs. Sa priorité est de rendre disponibles les connaissances qu'elle a acquises au fil de sa propre formation et de ses expériences comme évaluatrice de projets ou de programmes.

Dans un prochain numéro, nous vous présenterons *Analyse plurielle du profil de lecteur et de ses difficultés: Itinéraires de recherche* qui paraîtra sous peu en France. Il s'agit des notes de synthèse, pour fins de soutenance, de Jean-Paul Martinez Ph D, professeur au DSÉ de l'UQAM qui vient d'obtenir le diplôme HDH, (habilitation à diriger des recherches de thèses de doctorat dans toutes les universités françaises, France et territoires). Le jury de soutenance du Professeur Martinez était composé des professeurs suivants: Professeur Véronique Leclercq, Université de Lille; Professeur Jacques Fijalkow, Université de Toulouse Mitrail; Professeur émérite Jacques Berger, Université de Paris VIII; Professeur Michel Latchoumanin et Professeur René Squarzoni, Université de la Réunion.

Ce bulletin d'information est le vôtre : ses pages vous sont ouvertes. Vous désirez vous informer sur un sujet particulier concernant l'éducation? Faites-nous parvenir vos commentaires et questions aux adresses suivantes: <http://www.er.uqam.ca/nobel/lire> ou martinez.jean-paul@uqam.ca

La feuille orthopédagogique

Bulletin mensuel publié par le Groupe LIRE, groupe de recherche de l'UQAM

Comité de rédaction :

Lise Bessette
Abdelkébir El Bina
Jean-Paul Martinez

Département des sciences de l'éducation, UQAM
Groupe LIRE, Local N-5430
Case postale 8888, Succursale Centre-ville
Montréal (QC) H3C 3P8