

CONFÉRENCE DE CONSENSUS Novembre 2003

Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture Nicole Van Grunderbeeck Université de Montréal

Le Ministère de l'éducation du Québec, en 2000, utilise les termes d'«élèves à risque» pour désigner ces élèves à qui il faut accorder un soutien particulier parce qu'ils :

- «- présentent des difficultés pouvant mener à un échec;
 - présentent des retards d'apprentissage;
 - présentent des troubles émotifs;
 - présentent des troubles du comportement;
 - présentent un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère.»
- (p.5)

La notion d'élève à risque repose sur une conception non catégorielle des services éducatifs fournis aux élèves dits en «difficulté» dans laquelle sont privilégiées les interventions préventives. La tendance est de maintenir ces élèves dans les classes ordinaires le plus longtemps possible, principalement durant la scolarité primaire, en leur offrant des services directement ou indirectement, dans leur classe ou en-dehors de leur classe. Parmi les difficultés éprouvées par ces élèves, les difficultés d'apprentissage de la lecture occupent une large part.

Les recherches sur les élèves faibles ou ayant des difficultés en lecture se sont centrées sur la comparaison entre bons et mauvais lecteurs. Des différences individuelles dans diverses composantes de la lecture comme les mouvements des yeux, la connaissance du vocabulaire, la capacité de mémoire à court terme, etc. ont été relevées (Daneman 1991). Les conclusions qui se dégagent de ces recherches sont que les élèves faibles ont en général peu de stratégies cognitives et métacognitives et se montrent habituellement passifs dans l'approche des textes (Tardif, 1994). Kletzien (1992) précise que les élèves faibles connaissent les stratégies mais ne les utilisent pas ou mal. Nos propres observations vont dans le même sens : ces élèves, du moins ceux qui ont déjà quelques années de scolarité, ne sont pas dépourvus de connaissances mais ils ne savent pas comment les utiliser quand ils sont dans une situation de lecture (Destrempes et Van Grunderbeeck, 1998).

Dès lors, l'évaluation diagnostique des difficultés en lecture doit dépasser la simple analyse des erreurs de lecture orale (que nous nommons méprises) et intégrer l'observation des habiletés stratégiques comme le suggère aussi Tardif (1994). Notre exposé concerne les élèves à risque pris globalement, c'est-à-dire ce 20% à 25% des élèves du début du primaire dont la performance en lecture les situe dans le dernier quartile par rapport aux élèves de leur classe. Nous n'entrerons pas dans la controverse autour du terme «dyslexie», même si dans ce 20%, il y a vraisemblablement des dyslexiques purs.

Repérer et analyser les difficultés d'apprentissage en lecture

Ce qu'apporte la lecture orale

La lecture orale est révélatrice des connaissances et stratégies de reconnaissance des mots des apprentis-lecteurs. Les élèves en difficulté ne font pas d'erreurs spécifiques. Les études indiquent que ces élèves en font plus que leurs camarades et surtout que ces erreurs persistent alors qu'elles s'estompent chez les élèves normaux. Tous les types d'erreurs apparaissent : des substitutions, des interversions, des ajouts, des omissions.

Outre le nombre d'erreurs que font les élèves lors de la lecture orale d'un texte ou d'une liste de mots, il est intéressant de procéder à l'analyse qualitative de celles-ci. Il faut préalablement enregistrer la lecture de l'élève. Pour analyser les erreurs, nous proposons une grille inspirée de celle de Goodman (1969) qui considère trois aspects : l'acceptabilité graphophonologique de la méprise, son acceptabilité syntaxique et son acceptabilité sémantique (voir *les difficultés en lecture*, 1994). Nous prenons en compte aussi l'autocorrection ou la tentative d'autocorrection. Ceci nous met sur la piste de réponse à une première question : le lecteur se centre-t-il sur le sens ou sur le code? Beaucoup de non dans les colonnes «acceptabilité syntaxique et sémantique» sont indicatifs d'un lecteur qui se centre sur le code, on remarquera chez lui qu'il dit des non mots ou des pseudo mots sans que cela ne le dérange; par contre beaucoup de oui sont le propre d'un lecteur chercheur de sens ou de vrais mots mais sans souci de vérification de l'exactitude des mots prononcés.

Un examen plus approfondi de la colonne «acceptabilité graphophonologique» renseigne sur le degré de maîtrise des correspondances graphophonologiques et de la segmentation syllabique. À partir des interventions qui ont été faites auprès d'eux par les enseignants et/ou les parents et/ou les rééducateurs, les élèves en difficulté se font des représentations sur ce qu'est la lecture, ce qu'est une syllabe ou le phonème qui correspond à un digramme, trigramme... Ainsi, pour certains élèves, toute syllabe est composée de deux lettres, d'où leur difficulté à aborder la syllabe à trois ou plusieurs lettres; ou encore le phonème correspondant au digramme «en» est «in» comme dans «examen». Comme une des caractéristiques de ces élèves est leur rigidité, ils se forment une série de fausses représentations difficiles à corriger par la suite.

D'autres constats peuvent se faire à partir de la lecture à haute voix : la vitesse de lecture, le respect de la ponctuation, les hésitations, les retours en arrière et autocorrections, la qualité de la lecture (monotone ou expressive).

Ce qu'apporte l'observation de la réalisation d'une tâche à partir d'un texte ou de consignes lues

À travers la réalisation d'une tâche à partir de consignes écrites ou d'un texte, nous cherchons à observer quelles stratégies utilise le lecteur pour reconnaître les mots et comment il fait appel à ses connaissances. Parmi les stratégies possibles, nous notons la reconnaissance immédiate des mots (voie directe), la devinette du mot à partir du

contexte linguistique (mots qui précèdent, qui suivent), ou à partir du contexte extralinguistique (illustrations, matériel présenté), le recours aux correspondances graphophonologiques (voie indirecte), parfois un mixage de deux stratégies (déchiffrage partiel, anticipation du reste du mot), mais aussi la vérification du mot tel que lu. Cette démarche a été retenue par le Comité régional du Ministère de l'éducation du Québec en Outaouais pour évaluer les difficultés d'apprentissage en lecture (démarche connue sous le nom de DÉDAL, 2000).

Nous avons aussi conçu une démarche pour questionner l'élève quand il bute sur un mot afin de savoir s'il a des ressources pour se dépanner. C'est ce questionnement qui nous a amené à constater que la très grande majorité des élèves en difficulté utilise une stratégie pour tenter de reconnaître un mot mais ne fait pas appel aux autres. Ainsi quand l'enfant devine un mot, nous tentons de l'amener à le vérifier en se centrant sur les lettres (déchiffrage); s'il prononce un non mot, nous tentons de l'amener vers le sens (le mot que tu as dit veut-il dire quelque chose? Existe-t-il?). Ce questionnement nous a aussi permis de constater que les élèves ne faisaient pas nécessairement le transfert d'une notion présentée à une séance précédente à la situation actuelle. Il y a là un autre obstacle à surmonter par l'élève en difficulté, c'est celui de ne pas compartimenter l'apprentissage en une série de cases étanches sans lien entre elles. L'élève en difficulté ne fait pas de lui-même ce passage, il ne sait pas qu'il peut faire appel à ses connaissances apprises dans une autre situation et comment le faire, C'est en termes de psychologie cognitive comment passer des connaissances déclaratives aux connaissances procédurales et conditionnelles (Tardif, 1992).

Profils de lecteur en difficulté

À partir de l'analyse des erreurs de lecture orale et de l'observation des stratégies prises par l'élève pour réaliser une tâche, nous avons identifié six profils :

1) Le lecteur centré prioritairement sur le code graphophonologique :

Le phénicien (pour Freebody et Byrne, 1988) ou le surdécodeur (pour Chauveau, 1985) est le lecteur qui lit lentement, tous les mots, qui les segmente en syllabes ou en sous-syllabes, qui fait des erreurs, qui prononce des non mots et qui ne cherche pas de sens. Il n'arrive pas à réaliser la tâche demandée à partir de consignes.

2) Le lecteur centré prioritairement sur le sens :

Le chinois (pour Freebody et Byrne) ou le surdevineur (pour Chauveau) est le lecteur qui «devine». Il se sert beaucoup des indices extra-linguistiques (illustrations, consignes, matériel), et linguistiques (début de phrase..), il reconnaît certains mots d'emblée, cela lui permet d'anticiper ce qui est écrit mais de ce fait s'éloigne de ce qui est véritablement écrit. Il peut transformer complètement ce qui est écrit, jamais il ne vérifie ce qu'il dit à partir des lettres du mot.

3) Le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale :

Ce lecteur cherche à repérer les mots qu'il connaît ou croit connaître instantanément. Il prononce de vrais mots qui ont une ressemblance visuelle avec les mots écrits

(porte/pomme, blouse/bleue) sans se soucier de l'enchaînement des mots. Il se limite à la voie d'adressage, sans se soucier de chercher le sens des phrases, ou à une procédure logogrammique.

4) Le lecteur qui se centre soit sur le sens, soit sur le code :

Pour reconnaître les mots d'un texte, il se sert soit du sens (dans ce cas il devine les mots) soit du code (dans ce cas il déchiffre en disant des non mots), mais il ne combine pas le sens et le code. («Le géant prend un bocal de compote» est lu «le géant prend un pot de confiture», la phrase suivante «le géant saute la clôture» est lu «le géant saute la colture».

5) Le lecteur centré principalement sur le code en début de mot, devine la finale :

Ce lecteur déchiffre la première syllabe ou une partie de celle-ci puis devine la suite avec un souci de dire un mot qui existe («papa travaille» est lu «papa tracteur») mais sans rechercher le sens de la phrase.

6) Le lecteur qui combine code et contexte écrit sans vérification :

Ce lecteur possède de bonnes stratégies, mais ne vérifie pas ce qu'il a lu surtout si ce qu'il a lu a du sens. (la phrase :«la voiture roule à vive allure» est lue «la voiture roule à vitesse allure».)

Ces profils une fois identifiés amènent à des pistes d'intervention adaptées.

Intervenir auprès des lecteurs en difficulté

Si la lecture résulte de la combinaison de l'identification des mots et de la compréhension, il semble difficile de développer la dernière si la première n'est pas minimalement maîtrisée. Depuis une vingtaine d'années, plusieurs études ont développé une approche cognitive pour caractériser les modes de fonctionnement du système de traitement des mots écrits dans les cas de dyslexie développementale et pour proposer des programmes de rééducation. Dans l'état actuel des connaissances, il ressort que l'adoption d'une approche corrective amène de meilleurs résultats qu'une approche à visée compensatoire.

Swanson (1999) a procédé à une méta-analyse de différentes études portant sur des approches de rééducation. Elle met en évidence que les études sur des programmes d'interventions s'inscrivant dans les orientations du modèle d'enseignement direct sont celles qui rapportent le plus d'effets positifs sur la performance des sujets.

Laplante (2002) présente en français le tableau de Swanson pour qui la combinaison de trois composantes augmente la prédictibilité de l'efficacité de l'intervention sur les mécanismes d'identification des mots écrits. Il s'agit de la séquentialité, la segmentation et les organisateurs.(voir Tableau 1).

Cependant, une grande limite que relève Laplante à ces approches concerne le transfert des apprentissages. Si l'amélioration de la capacité à identifier une proportion importante

de mots écrits est constatée, les effets sur la compréhension ne sont pas évidents. On peut penser que le lecteur met toutes ses ressources cognitives à identifier les mots et n'en a plus à mettre sur la compréhension. Par ailleurs, placé dans une situation de lecture nouvelle, le lecteur ne semble pas faire appel à ses connaissances travaillées précédemment dans un autre contexte. En bref, l'amélioration de la capacité à identifier les mots n'entraîne pas automatiquement l'amélioration de la compréhension.

Tableau 1

**Éléments caractérisant la séquentialité, la segmentation et les organisateurs
Selon Swanson (1999)
Traduit par Laplante (2002,p.80)**

Séquentialité	Segmentation	Organisateurs
-Découpage de la tâche en une série d'étapes -Effacement progressif d'indices -Appariement du degré de difficulté de la tâche à la performance de l'élève -Succession de courtes activités -Progression étape par étape	-Découpage de l'habileté visée en petites unités (segmentation de textes, segmentations de mots en syllabes, en lettres en graphèmes) -Décomposition de l'habileté visée en sous-composantes -Segmentation des unités ou synthèse des unités	-Incitation des élèves à survoler le matériel avant le début de l'intervention -Orientation de l'attention des élèves sur certaines informations -Transmission d'information préliminaire concernant la tâche -Établissement des objectifs avant le début de l'activité

Ma proposition pédagogique est l'alternance entre des séances où l'on travaille le traitement des mots en vue de leur identification (segmentation des mots en unités plus petites, relations graphophonologiques, fusion syllabique...), appelées séances de structuration, et des situations où les élèves sont mis devant de petits textes en vue d'une tâche à réaliser, appelées situations signifiantes.

Pour faciliter le transfert entre ces deux types de séance qui ont des visées différentes (le premier vise l'acquisition de connaissances sur la langue écrite, le second vise l'atteinte d'un but de lecture), nous avons conçu, avec des enseignantes d'une école spécialisée pour enfants ayant des difficultés graves d'apprentissage, des illustrations de trois moyens que les élèves peuvent prendre pour reconnaître des mots, soit l'appareil photographique pour des mots fréquents que l'enfant peut reconnaître par la voie directe (reconnaissance visuelle immédiate), les ciseaux pour procéder à la segmentation syllabique et aux correspondances entre les graphèmes et les phonèmes (voie indirecte), ou l'ampoule pour des mots qui peuvent être devinés par le contexte. Dans plusieurs cas, nous demandons à l'élève de vérifier par un moyen complémentaire si le mot lu est le bon (Tu as utilisé les ciseaux, l'ampoule s'allume-t-elle? Tu as deviné le mot, regarde les lettres). Nous recourons aussi à l'évocation mentale par exemple du cahier des syllabes quand l'élève n'arrive pas à retrouver le«son» d'une syllabe ou d'un graphème (revois

ton cahier dans ta tête, revois la page où se trouve cette syllabe ou ce graphème, revois le mot vedette qui contient cette syllabe, retrouve le son qu'elle fait) Cette démarche a été inspirée de la Pédagogie de la Gestion Mentale d' Antoine de la Garanderie. Pour des enfants pour qui le support visuel est important, cet apprentissage à mettre dans sa tête la page du cahier des syllabes ou la page du cahier de vocabulaire illustré lors des séances de structuration est d'un grand secours lors des situations signifiantes. C'est ainsi que nous avons envisagé le transfert. Nous avons exposé cette approche dans notre livre *Les difficultés en lecture, diagnostic et pistes d'intervention* (1994). Nous n'empêchons pas les élèves de deviner les mots, mais s'ils le font, nous les invitons à vérifier. Tout comme s'ils déchiffrent le mot, nous les invitons à dire ce qu'ils voient dans leur tête ou si le mot veut dire quelque chose. En bref, nous essayons de travailler avec eux les stratégies métacognitives et le recours à leurs ressources mentales.

Nous avons aussi envisagé une gradation dans les interventions de l'enseignante au cours de l'année scolaire : de l'enseignement explicite des stratégies de reconnaissance des mots, vers des interventions individualisées directes (pour reconnaître ce mot, prends ton appareil photo, prends les ciseaux...), puis indirectes (que peux-tu faire pour te dépanner?), finalement l'autonomie.

Revenons à nos profils. Avec l'élève surdécodeur, nous interrompons sa lecture à la fin d'une phrase et nous lui demandons ce qu'il voit ou entend dans sa tête et si cela a du sens. Nous l'aménonons tout de suite à se poser la question du sens, même s'il ne maîtrise pas encore tous les phonogrammes. Il est impératif que cet élève saisisse que lire, c'est donner du sens aux signes écrits (et non prononcer des sons). Pour le surdevineur, l'apprentissage des unités infralexicales est incontournable; il doit saisir que le sens à construire provient des signes écrits. Cependant, le risque possible est qu'il finisse par croire qu'il est interdit de deviner ou de reconnaître d'emblée des mots. Il faut être prudent dans les interventions auprès de lui. Pour l'élève chercheur de mots, il faut comme le précédent l'amener vers les unités infralexicales avec les mêmes réserves et l'orienter vers le sens qui se dégage de la succession des mots.

Concernant la lecture à haute voix, dans une relation d'aide immédiate (enseignante près de l'élève qui a besoin d'aide, en aparté), elle se fait dans le cadre d'un dialogue où l'enseignante veut savoir comment l'enfant se débrouille afin de l'orienter vers un moyen de reconnaître les mots. Il y a aussi des élèves pour qui l'oralisation ou du moins le mouvement des lèvres est indispensable pour découvrir les mots. Il s'agit d'une lecture pour soi. À ce stade de leur apprentissage, ils ne peuvent lire silencieusement, ils donnent l'impression d'avoir besoin des mouvements articulatoires pour entrer dans la lecture, pour saisir les mots. Mais dans un cadre de lecture à haute voix devant toute la classe pour communiquer une information ou une histoire que les autres n'ont pas lue, l'élève doit avoir l'occasion de se préparer et de lire quand il se dit prêt.

La question de faire lire des textes littéraires aux élèves en difficulté ne se pose pas en terme de littéraires ou non mais en termes de lisibilité. Ce qui rend un texte plus ou moins lisible, c'est le vocabulaire utilisé, la construction des phrases, la longueur des phrases et du texte, le caractère humain ou non des personnages qui parlent (prosopopée)... Il faut

se demander si le texte est à la portée des élèves. Le texte narratif est le type de texte qui est le plus facile d'accès pour les enfants parce qu'il est fait d'une suite d'événements qui sont souvent racontés ou vécus dans la réalité (Graesser, Golding et Long, 1991). La structure narrative est très proche de la représentation du réel selon Goldman et Rakestraw, (2000). Dès lors, proposer aux élèves des histoires courtes, des récits simples est sûrement à recommander.

La gestion de la classe et l'hétérogénéité

Plusieurs propositions peuvent être faites pour adapter les exigences aux capacités réelles des élèves :

Le travail en sous-groupes

Répartir les élèves sans difficulté en plusieurs sous-groupes qui travailleront ensemble un texte sans l'intervention de l'enseignante pendant qu'elle rassemble les élèves en difficulté pour les aider à lire le même texte en faisant des interventions appropriées.

Les groupes d'entraide

La classe est divisée en groupes de trois élèves qui s'entraident pour lire un texte.

Les ateliers de lecture

Prévoir différents ateliers, certains pour élèves plus avancés et d'autres pour élèves plus faibles. L'enseignante aide davantage ces derniers.

L'adaptation du texte à lire

À partir du texte que les bons élèves sont en mesure de lire, préparer une version plus courte de ce texte qui sera remise aux élèves en difficulté.

Permettre aux élèves en difficulté de ne lire qu'une partie du texte remis à tous. Quand ils auront lu cette partie demander à un élève plus fort de lire oralement la suite pour que les élèves faibles puissent avoir accès à l'intégralité du texte.

Pour un texte descriptif, qui peut se découper en plusieurs parties, par exemple un texte sur les mammifères marins, donner les parties plus longues parlant de tel ou tel mammifère aux élèves sans difficulté et les parties plus courtes parlant de tel autre mammifère aux élèves faibles.

Le tutorat

Des recherches faites en ce domaine, il apparaît que le tutorat est aussi bénéfique pour le tuteur que pour le tutoré et que le meilleur tuteur n'est pas l'élève fort mais celui qui a connu lui-même quelques difficultés car il peut mieux comprendre le tutoré et l'orienter vers des stratégies qu'il a expérimentées. Généralement, on fait appel à des élèves plus avancés dans la scolarité qui, à horaire fixe, viennent rencontrer les élèves avec qui ils sont jumelés. Dans une expérience que nous avons menée il y a quelques années, chaque élève faible devait lire à voix haute à son tuteur un petit livre de bibliothèque de la collection *Je lis tout seul* à plusieurs reprises. Quand sa lecture était assez fluide, il avait le droit de le lire à toute la classe qui applaudissait à la fin de la lecture. Inutile de dire

que c'était un encouragement réel et une fierté pour l'élève faible qui voyait ainsi ses efforts récompensés.

Toutes ces modalités sont à envisager durant l'année scolaire. L'élève en difficulté doit vivre différentes situations pour acquérir de la flexibilité mentale mais les enseignants doivent leur montrer comment faire le transfert entre ces situations, comment récupérer ce qui a été appris précédemment dans cette situation-ci. C'est ici aussi la voie à suivre pour récupérer ce qui a été travaillé par l'orthophoniste en séance privée à la situation de lecture vécue en classe. Cela exige bien sûr que l'enseignant soit au courant de ce qui est travaillé en rééducation et comment cela est fait de façon à pouvoir faire le lien avec l'élève. Sinon, l'élève vivra la compartimentation et les progrès observés par l'orthophoniste ne se verront pas en classe, tout simplement parce que de lui-même l'enfant ne saura pas qu'il a le droit en classe d'utiliser ce qu'il a appris ailleurs.

La motivation à lire

Pour Roch Chouinard (2003), l'école n'est pas qu'un lieu d'apprentissage, c'est aussi un lieu où l'on est évalué. Elle installe des miroirs autour de l'enfant et l'image qu'ils projettent peut être blessante et humiliante. Les enfants se protègent en adoptant des comportements d'évitement.

Un grand nombre de facteurs influent sur la dynamique motivationnelle d'un élève. Pour Rolland Viau (1999), c'est un phénomène qui tire ses sources des perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement, qui a pour conséquence qu'il choisira de s'engager à accomplir les activités qu'on lui propose et persévéra dans son accomplissement et ce, dans le but de réussir. Parmi ces facteurs, il y a les facteurs relatifs à la classe sur lesquels l'enseignant peut agir :

1) Tout d'abord, les activités pédagogiques proposées aux élèves. Elles doivent être significatives pour l'élève, représenter un défi à relever, être exigeante sur le plan cognitif, responsabiliser l'élève. De son côté, l'élève doit percevoir la valeur de l'activité, percevoir sa compétence à accomplir cette activité et percevoir qu'il a un certain contrôle sur son déroulement et sur les conséquences qu'elle entraîne. Si ces perceptions suscitent une forte motivation de sa part, il choisira de s'engager sur le plan cognitif pour accomplir cette tâche en utilisant les stratégies appropriées et travaillera avec persévérance jusqu'à ce qu'il ait atteint l'objectif qu'il s'est fixé. L'engagement cognitif et la persévérance lui permettront de réussir, ce qui créera un contexte favorable ayant un effet positif sur ses perceptions.

2) L'évaluation : les modes d'évaluation, les instruments utilisés, la fréquence des évaluations, les critères et la façon de présenter les résultats ont une influence sur la motivation.

3) Les récompenses et les sanctions. Il va de soi que si l'on met l'accent sur le positif (bravo, tu as fait moins d'erreurs que la dernière fois) plutôt que sur le négatif (tu as

encore des fautes, tu n'as pas encore atteint la note de passage), l'élève se sentira encouragé.

4) L'enseignant lui-même et l'attitude qu'il adopte envers l'élève a une influence sur la motivation.

Donc, devant des élèves non motivés par la lecture, il faut se demander : qu'est ce que je propose comme activité à l'élève (texte à lire, tâche à réaliser, exercice à faire)? Est-il capable de la réaliser? Quelle récompense puis-je lui donner s'il réussit? Donnez aussi la parole à l'élève, notamment à travers un dialogue pédagogique. Avec un petit groupe d'élèves, rassemblés autour de vous, après lecture d'un texte, demandez leur : qu'est ce qui se passe dans votre tête quand vous lisez? Comment voyez-vous le personnage principal? Que faites-vous quand vous avez mal compris ?... Chacun s'exprime sans jugement de votre part. Nous avons vu des jeunes embarquer dans ce dialogue et discuter très sérieusement en découvrant le pouvoir qu'ils avaient sur leur mental et leur motivation naïtre suite à cela.

Conclusion

Les recherches en psychologie cognitive et en neuropsychologie ont profondément marqué les conceptions actuelles, les démarches et les instruments d'évaluation ainsi que les approches didactiques concernant les difficultés d'apprentissage. Elles sont vues comme des difficultés de traitement de l'information. Au-delà des performances réalisées par les élèves et les erreurs qu'ils produisent, ce sont les raisonnements, les processus et les stratégies qui ont mené à de telles performances et erreurs qui intéressent les intervenants.

Les chercheurs aboutissent à la conclusion que les voies cérébrales qu'empruntent les informations perçues par les élèves en difficulté et leur traitement sont multiples et varient d'un élève à l'autre. Les raisons de ces variations ne sont pas encore élucidées. Dès lors, il est impossible de considérer les difficultés d'apprentissage comme un tout homogène. Cela entraîne une adaptation des interventions aux spécificités de chaque enfant en difficulté.

Ce qui apparaît toutefois commun à tous ces élèves, c'est leur passivité mentale et leur difficulté à établir spontanément des liens entre différentes choses. Ils ne se posent que peu de questions. Ce qui les rend très dépendants de l'enseignant et de la commande pédagogique. L'enseignant doit leur montrer des stratégies pour résoudre des problèmes, doit décomposer pour eux les étapes à franchir pour réaliser une tâche, etc. Ces élèves ont besoin d'être aidés pas à pas, d'être accompagnés non seulement aux moments où ils doivent comprendre et mémoriser des connaissances nouvelles mais aussi aux moments où ils doivent les réutiliser. Les amener à prendre conscience de ce qui se passe dans leur tête, à être conscients de leurs ressources mentales et à savoir y recourir, bref développer leurs habiletés métacognitives, me semble une voie incontournable pour permettre à ces élèves d'accéder à l'autonomie dans les situations d'apprentissage et de résolution de problème, notamment celles qui exigent la lecture.

Références bibliographiques

CHAUVEAU,G. et ROGOVAS-CHAUVEAU,E. (1985) Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, n°70, p.5-10.

CHOUINARD,R. (2003), Pourquoi tant de jeunes sont-ils si peu motivés à l'école? *Rendez-vous AQETA/LDAQ*, vol.17, n°1, p.1,3,4.

DANEMAN,M. (1991) Individual differences in reading skills. In Barr,R., Kamil,M., Mosenthal, P. and Pearson, P.D. *Handbook of reading research, volume II*. New York and London: Longman, p.512-538.

DESTREMPES,C., et VAN GRUNDERBEECK, N. (1998). Enseigner à lire à des élèves en difficulté d'apprentissage. *Cahiers Binet-Simon*, 654, 137 à 163.

ÉDUCATION-OUTAOUAIS (2000) *Démarche d'évaluation des difficultés d'apprentissage en lecture*. Document évolutif.

FREEBODY, P. and BYRNE, B.,(1988) Word-reading strategies in elementary school children. *Reading research quarterly*, vol. 23, n°4, p.441-453.

GOODMAN, K. (1969) Analysis of oral reading miscues: applied psycholinguistics. *Reading research quarterly*, vol. 5, n°1, p.9-30.

LAPLANTE,L., (2002) Rééducation cognitive des dyslexies développementales. Dans : Debeurme, G., et Van Grunderbeeck,N. *Enseignement et difficultés d'apprentissage*. Université de Sherbrooke : Éditions du CRP, p.65-91.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000) *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : Définitions*.

SWANSON, H.L., (1999) Reading research for students with LD: a meta-analysis of interventions outcomes. *Journal of learning disabilities*, vol. 32, 6, 504-532.

TARDIF, J., (1992) *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie Cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.

TARDIF, J., (1994) L'évaluation du savoir-lire: une question de compétence plutôt que de performance. Dans: Boyer, J.Y., Dionne, J.P. et Raymond, P. *Évaluer le savoir-lire*. Montréal : Éditions Logiques, p.69-102.

VAN GRUNDERBEECK, N., (1994) *Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'interventions*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

VIAU, R. (1999) *La motivation dans l'apprentissage du français*. Montréal : ERPI.