

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**ANALYSE DESCRIPTIVE DU RENDEMENT EN LECTURE
DE FAIBLES LECTEURS DE 10-13 ANS :
RECHERCHE-ACTION SUR L'APPROCHE ÉQUILIBRÉE**

Mémoire présenté
dans le cadre du programme de maîtrise en Éducation
en vue de l'obtention du grade maître ès arts

PAR
© **EMILIE LESSARD**

Juin 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Composition du jury :

Julie Mélançon, présidente du jury, UQAR Campus de Lévis

Monica Boudreau, directrice de recherche, UQAR Campus de Lévis

Virginie Martel, codirectrice de recherche, UQAR Campus de Lévis

Carole Couture, examinatrice externe, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Dépôt initial le 15 décembre 2011

Dépôt final le 6 juin 2012

AVANT-PROPOS

Chaque élève joue de son instrument, ce n'est pas la peine d'aller contre. Le délicat, c'est de bien connaître nos musiciens et de trouver l'harmonie. Une bonne classe, ce n'est pas un régiment qui marche au pas, c'est un orchestre qui travaille la même symphonie. Et si vous avez hérité du petit triangle qui ne sait faire que ting ting, ou de la guimbarde qui ne fait que bloïng, bloïng, le tout est qu'ils le fassent au bon moment, le mieux possible, qu'ils deviennent un excellent triangle, une irréprochable guimbarde, et qu'ils soient fiers de la qualité que leur contribution confère à l'ensemble. Comme le goût de l'harmonie les fait tous progresser, le petit triangle finira lui aussi par connaître la musique, peut-être pas aussi brillamment que le premier violon, mais il connaîtra la même musique.

(Pennac, 2007, p.138)

Marie Clay a dit un jour que si les enfants semblaient incapables d'apprendre, c'est que nous n'avions pas encore trouvé la bonne façon de leur enseigner (Clay, 2005). C'est ce que j'ai cherché à accomplir par l'entremise de ce mémoire. De fait, les enfants qui ont participé au projet de recherche ont souvent été qualifiés d'inéducables. Pourtant, par leur ardeur au travail et leur volonté de réussir, ils ont défié bien des idées reçues et prouvent chaque jour qu'ils peuvent progresser à leur mesure. Aux 12 élèves participants, je dis merci, gardez la tête haute et soyez fiers de vous. Vous êtes une source d'inspiration remarquable. À madame Josée, leur enseignante exemplaire, je dis merci d'avoir sauté à pieds joints dans cette aventure. Merci d'avoir cru ce projet possible et d'y avoir consacré autant d'énergie. Merci aussi à madame Lucie, son inestimable collègue, de même qu'à toute l'équipe-école.

À l'UQAR, merci à ma directrice de recherche, Monica Boudreau, et à ma codirectrice, Virginie Martel, pour le temps investi dans la lecture et la critique de mes nombreuses ébauches. Merci pour la patience démontrée dans l'attente d'une problématique qui me captive et pour la confiance témoignée dans mes capacités de mener ce projet de front en même temps qu'une carrière d'enseignante à temps plein.

J'ai eu droit à un savant mélange de deux conceptions de la recherche, qui n'ont pu que rendre mon travail plus abouti : l'analyse minutieuse, précise et détaillée de madame Boudreau alliée à l'incomparable raisonnement et l'esprit de synthèse de madame Martel. Merci à messieurs Jean-François Boutin et Abdellah Marzouk pour leurs précieux conseils sur la méthodologie de recherche-action, de même qu'à madame Isabelle Beaudoin pour son aide sur les stratégies de déchiffrage. Merci aussi à madame Julie Mélançon, qui a consenti à présider le jury d'évaluation et à madame Carole Couture, qui a accepté le rôle d'examinatrice externe. Enfin, merci à madame Sylvie Bellavance, au département, pour le traitement professionnel et courtois de mon dossier scolaire.

Au cours de mes nombreuses lectures, j'ai eu le bonheur de découvrir des auteurs inspirants : Marie Clay, Michael Pressley, Jocelyne Giasson, Lise Saint-Laurent, Nicole Van Grunderbeeck, H. Lee Swanson, Sharon Vaughn et Gérard Chauveau, pour ne nommer que ceux-là. De tous leurs écrits exhale la passion de l'enseignement aux enfants. Et même si la voie de la recherche n'est pas mienne, je sais maintenant que je peux y puiser les richesses qui feront de moi une meilleure praticienne.

En terminant, je ne saurais assez remercier ma famille et mes amis pour leur soutien et leur aide tangible, notamment dans la fabrication des livres géants. Merci à mes parents, Fabienne et Jean, de m'avoir donné le cadeau de l'autonomie et de la recherche du travail bien fait. Merci à tous ceux qui ont mis la main à la pâte. Merci à Mélina pour les copies de sûreté, à Rosalie pour ses discours de motivation, à Geneviève pour l'aide à la traduction et à tous les colorieurs-colleurs de livres (Fabienne, Jean, Isabelle, Samuel, Ariane, Thérèse, Lucile, Christine, Dominique, Rosalie...). Enfin, merci à Martin d'être entré dans ma vie comme un cadeau quand je terminais ma rédaction.

Et merci à mon sujet, l'approche équilibrée, d'avoir été aussi passionnant !

RÉSUMÉ

La présente recherche vise l'implantation de l'approche équilibrée dans une classe de faibles lecteurs¹ de 10 à 13 ans. L'objectif est d'explorer si l'approche équilibrée, dans une dynamique de recherche-action, permet d'améliorer le rendement en lecture de faibles lecteurs de 10-13 ans, plus précisément leur rendement en conscience phonologique, en déchiffrage, en fluidité et en compréhension. Douze élèves d'une classe d'adaptation scolaire de même que leur enseignante, qui avait reçu une formation préalable, ont participé à la recherche. Un devis de recherche-action avec données mixtes a été utilisé. Des épreuves de rendement en lecture ont été soumises aux participants à trois reprises au cours de l'année expérimentale. Les résultats font état d'une amélioration du rendement en lecture pour tous les participants. En conscience phonologique, les résultats sont peu concluants ; en déchiffrage, d'importantes améliorations sont observées ; en fluidité, des progrès sont notés chez la plupart des participants et en compréhension, il y a amélioration pour la moitié des participants. Ces résultats indiquent que l'approche équilibrée semble être un moyen efficace pour accélérer les gains en lecture chez des faibles lecteurs de 10-13 ans.

Mots clés : approche équilibrée, faible lecteur, rendement en lecture, conscience phonologique, déchiffrage, fluidité, compréhension, recherche-action

¹ Le masculin sera employé dans le présent ouvrage dans le but d'alléger le texte.

ABSTRACT

The purpose of this research is to implement the balanced literacy approach in a class of poor readers from 10 to 13 years old. We want to explore, in a dynamics of action research, if this approach can improve the reading performance of poor 10-to-13-year-old readers, more exactly the return in phonological awareness, decoding, fluency and comprehension. Twelve pupils of a special needs class as well as their teacher, who had received a preliminary training, participated in the research. An action research process with mixed data was used. Performance reading tests were made three times during the experimental year. The results show an improvement of the return in reading for all the participants. In phonological awareness, the results are not very conclusive; in decoding, important improvements are observed; in fluency, progress is noted for most of the participants; in comprehension, there is improvement for half of the participants. The balanced literacy approach thus appears to be an effective means to accelerate reading gains in poor 10-to-13-year-old readers.

Keywords : balanced literacy approach, poor reader, reading performance, phonological awareness, decoding, fluency, comprehension, action research

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	vii
RÉSUMÉ	ix
ABSTRACT	xi
TABLE DES MATIÈRES	xiii
LISTE DES TABLEAUX	xix
LISTE DES FIGURES	xxi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xxiii
CHAPITRE 1	1
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 2	5
LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	5
2.1 L'IMPORTANCE DE LA LECTURE DANS LA VIE QUOTIDIENNE	5
2.2 LA DÉMOCRATISATION DE L'ÉDUCATION	6
2.2.1 La scolarisation des élèves en difficulté d'apprentissage au Québec	7
2.2.2 Les lecteurs en difficulté et les faibles lecteurs	9
2.3 LE PAUVRE RENDEMENT EN LECTURE DES FAIBLES LECTEURS	10
2.3.1 Définition du rendement en lecture	10
2.4 LA DIFFICULTÉ D'ENSEIGNER AUX FAIBLES LECTEURS ET LE POSTULAT D'ÉDUCABILITÉ	11
2.5 L'IMPORTANCE D'UN ENSEIGNEMENT EFFICACE DE LA LECTURE POUR LES FAIBLES LECTEURS : L'APPROCHE ÉQUILBRÉE	13
2.5.1 Les origines de l'approche équilibrée	17
2.5.2 Définition de l'approche équilibrée	18
2.5.3 Pertinence d'utiliser l'approche équilibrée	20
2.6 L'APPROCHE ÉQUILBRÉE DANS LE MODÈLE DE RASINSKI ET PADAK (2004)	21
2.7 SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE	23
2.8 QUESTION ET OBJECTIF DE RECHERCHE	28
CHAPITRE 3	29
CADRE THÉORIQUE	29
3.1 L'ACTE DE LIRE	29
3.2 CARACTÉRISTIQUES DU FAIBLE LECTEUR	31
3.2.1 Caractéristiques langagières orales	31
3.2.2 Caractéristiques cognitives	32
3.2.3 Caractéristiques métacognitives	33
3.2.4 Caractéristiques affectives	35
3.3 LE RENDEMENT EN LECTURE DU FAIBLE LECTEUR	36
3.3.1 Le rendement en conscience phonologique du faible lecteur	36
3.3.1.1 Habiletés et unités linguistiques traitées en conscience phonologique	37

3.3.1.2 Liens entre la conscience phonologique et la langue écrite	37
3.3.1.3 Conclusions sur la conscience phonologique.....	39
3.3.2 Le rendement en déchiffrage du faible lecteur	39
3.3.2.1 Les voies d'assemblage et d'adressage	40
3.3.2.2 Les stratégies de déchiffrage.....	41
3.3.2.2.1 La stratégie du décodage graphophonémique	42
3.3.2.2.2 La stratégie de reconnaissance globale	44
3.3.2.2.3 La stratégie morphologique.....	44
3.3.2.2.4 La stratégie syntaxique	45
3.3.2.2.5 La stratégie sémantique	45
3.3.2.2.6 La stratégie du retour au contexte extralinguistique	46
3.3.2.3 Profils de déchiffrage des lecteurs en difficulté	46
3.3.2.4 Le modèle d'automatisation de la lecture de LaBerge et Samuels	48
3.3.2.5 Conclusions sur le rendement en déchiffrage	49
3.3.3 Le rendement en fluidité du faible lecteur.....	50
3.3.3.1 La reconnaissance instantanée des mots.....	50
3.3.3.2 La lecture par groupes de mots.....	51
3.3.3.3 La vitesse, l'exactitude et l'expression de la lecture.....	51
3.3.3.4 Conclusions sur le rendement en fluidité	53
3.3.4 Le rendement en compréhension du faible lecteur	53
3.3.4.1 Les microprocessus	55
3.3.4.2 Les processus d'intégration	56
3.3.4.3 Les macroprocessus	57
3.3.4.4 Les processus d'élaboration	59
3.3.4.5 Les processus métacognitifs	60
3.3.4.6 Le vocabulaire	60
3.3.4.7 Conclusions sur le rendement en compréhension	61
3.3.5 Le rendement global du faible lecteur.....	62
3.4 L'APPROCHE ÉQUILIBRÉE DANS LE MODÈLE DE RASINSKI ET PADAK (2004)	63
3.4.1 L'équilibre dans les contenus à l'étude	63
3.4.1.1 L'enseignement de la conscience phonologique.....	64
3.4.1.1.1 Respecter la gradation des activités dans un ordre de difficulté croissant	64
3.4.1.1.2 Insister sur les liens entre l'oral et l'écrit.....	65
3.4.1.1.3 Utiliser l'étayage en fonction des besoins des élèves	66
3.4.1.1.4 Autres considérations pour l'enseignement de la conscience phonologique.....	66
3.4.1.1.5 Conclusions sur l'enseignement de la conscience phonologique..	67
3.4.1.2 L'enseignement du déchiffrage	67
3.4.1.2.1 La stratégie du décodage graphophonémique	68
3.4.1.2.2 La stratégie de reconnaissance globale	70
3.4.1.2.3 La stratégie morphologique.....	71
3.4.1.2.4 Les stratégies d'utilisation du contexte.....	72

3.4.1.2.5 Des stratégies de déchiffrage en interaction fonctionnelle	73
3.4.1.2.6 Conclusions sur l'enseignement du déchiffrage.....	73
3.4.1.3 L'enseignement de la fluidité	74
3.4.1.3.1 Des lectures fréquentes.....	74
3.4.1.3.2 Le choix des textes	75
3.4.1.3.3 Une rétroaction immédiate	75
3.4.1.3.4 Activités qui améliorent la fluidité en lecture.....	76
3.4.1.3.5 Conclusions sur l'enseignement de la fluidité	77
3.4.1.4 L'enseignement de la compréhension.....	78
3.4.1.4.1 L'enseignement des stratégies	78
3.4.1.4.2 L'enseignement des processus de lecture	79
3.4.1.4.3 L'enseignement du vocabulaire	82
3.4.2 L'équilibre dans les regroupements d'élèves.....	82
3.4.3 Une attention particulière à la lecture et à l'écriture, de même qu'aux autres matières scolaires.....	83
3.4.4 Une attention particulière à la dimension affective du lecteur	86
3.4.5 Une attention particulière aux lecteurs en difficulté.....	87
3.4.6 L'équilibre dans les textes	88
3.4.7 L'équilibre à travers la journée : école et maison	93
3.4.8 L'équilibre à travers la journée : année scolaire et vacances estivales.....	93
3.4.9 Conclusions sur le modèle de Rasinski et Padak (2004).....	94
3.5 SYNTHÈSE DU CADRE THÉORIQUE	95
CHAPITRE 4	97
MÉTHODOLOGIE	97
4.1 UNE RECHERCHE-ACTION	97
4.2 UNE RECHERCHE MIXTE	100
4.3 LES DIMENSIONS À L'ÉTUDE	100
4.3.1 L'approche équilibrée.....	101
4.3.2 Le rendement en lecture	101
4.4 LES PARTICIPANTS DE LA RECHERCHE	102
4.5 L'ANNÉE EXPÉRIMENTALE	103
4.6 LA COLLECTE DES DONNÉES.....	104
4.6.1 La collecte des données en lien avec l'approche équilibrée.....	105
4.6.1.1 Le journal de bord de l'enseignante	105
4.6.1.2 L'entretien non dirigé hebdomadaire avec l'enseignante	106
4.6.1.3 L'observation non structurée en classe.....	107
4.6.2 La collecte des données en lien avec le rendement en lecture	107
4.6.2.1 L'épreuve de conscience phonologique	108
4.6.2.2 La trousse d'évaluation en lecture GB+	110
4.6.2.2.1 Rendement en déchiffrage	111
4.6.2.2.2 Rendement en fluidité.....	112
4.6.2.2.3 Rendement en compréhension.....	112
4.6.2.2.4 Rendement global en lecture	113
4.6.2.3 La trousse maison d'évaluation en lecture	114

4.7 LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES	115
4.7.1 Le traitement et l'analyse des données en lien avec l'approche équilibrée : le déroulement de la recherche-action	115
4.7.2 Le traitement et l'analyse des données en lien avec le rendement en lecture.....	116
CHAPITRE 5.....	119
RÉSULTATS.....	119
5.1 REGARD GLOBAL DES RÉSULTATS	120
5.2 PORTRAIT DE LECTEUR : AZAAN	127
5.2.1 Épreuves de conscience phonologique de septembre et de mars.....	127
5.2.2 Test GB+ de septembre	128
5.2.3 Test GB+ de mars.....	129
5.2.4 Test GB+ de juin	130
5.3 PORTRAIT DE LECTEUR : DANILO	131
5.3.1 Épreuves de conscience phonologique de septembre et de mars.....	132
5.3.2 Test GB+ de septembre	133
5.3.3 Test GB+ de mars.....	134
5.3.4 Test GB+ de juin	135
5.4 PORTRAIT DE LECTRICE : ALICIA	136
5.4.1 Épreuves de conscience phonologique de septembre et de mars.....	137
5.4.2 Test GB+ de septembre	138
5.4.3 Test GB+ de mars.....	139
5.4.4 Test GB+ de juin	139
5.5 PORTRAIT DE LECTEUR : PASCAL	140
5.5.1 Épreuves de conscience phonologique de septembre et de mars.....	141
5.5.2 Test GB+ de septembre	142
5.5.3 Test GB+ de mars.....	143
5.5.4 Test GB+ de juin	144
5.6 PORTRAIT DE LECTRICE : MARIE	145
5.6.1 Épreuves de conscience phonologique de septembre et de mars.....	146
5.6.2 Test GB+ de septembre	147
5.6.3 Test GB+ de mars.....	148
5.6.4 Test GB+ de juin	149
5.7 PORTRAIT DE LECTEUR : SIMON.....	150
5.7.1 Épreuves de conscience phonologique de septembre et de mars.....	151
5.7.2 Test GB+ de septembre	152
5.7.3 Test GB+ de mars.....	153
5.7.4 Test GB+ de juin	154
5.8 PORTRAIT DE LECTEUR : MATHIAS.....	155
5.8.1 Épreuves de conscience phonologique de septembre et de mars.....	156
5.8.2 Test GB+ de septembre	157
5.8.3 Test GB+ de mars.....	158
5.8.4 Test GB+ de juin	158
5.9 PORTRAIT DE LECTRICE : JULIE.....	159
5.9.1 Épreuves de conscience phonologique de septembre et de mars.....	160

5.9.2 Test GB+ de septembre.....	161
5.9.3 Test GB+ de mars.....	162
5.9.4 Test GB+ de juin.....	163
5.10 PORTRAIT DE LECTEUR : IBRA.....	164
5.10.1 Épreuves de conscience phonologique de septembre et de mars.....	165
5.10.2 Test GB+ de septembre.....	166
5.10.3 Test GB+ de mars.....	166
5.10.4 Test GB+ de juin.....	167
5.11 PORTRAIT DE LECTEUR : BRUNO.....	168
5.11.1 Épreuves de conscience phonologique de septembre et de mars.....	169
5.11.2 Test GB+ de septembre.....	170
5.11.3 Test GB+ de mars.....	171
5.11.4 Test GB+ de juin.....	172
5.12 PORTRAIT DE LECTRICE : KARINA.....	173
5.12.1 Épreuves de conscience phonologique de septembre et de mars.....	174
5.12.2 Test GB+ de septembre.....	175
5.12.3 Test GB+ de mars.....	176
5.12.4 Test GB+ de juin.....	177
5.13 PORTRAIT DE LECTEUR : DIDIER.....	178
5.13.1 Épreuves de conscience phonologique de septembre et de mars.....	179
5.13.2 Test GB+ de septembre.....	180
5.13.3 Test GB+ de mars.....	181
5.13.4 Test GB+ de juin.....	182
5.14 SYNTHÈSE SUR LES RÉSULTATS.....	182
CHAPITRE 6.....	185
DISCUSSION.....	185
6.1 ANALYSE DE L'ÉVOLUTION PERÇUE DU RENDEMENT EN LECTURE.....	186
6.1.1 Le rendement en conscience phonologique : des résultats peu convaincants.....	186
6.1.2 Le rendement en déchiffrage : d'importantes améliorations en lien avec la coordination des stratégies.....	189
6.1.3 Le rendement en fluidité : des améliorations notables chez la plupart des participants.....	196
6.1.4 Le rendement en compréhension : des améliorations chez la moitié des participants.....	199
6.1.5 Le rendement global en lecture : des améliorations nettes chez tous les participants.....	203
6.2 L'IMPLANTATION DE L'APPROCHE ÉQUILIBRÉE DANS UNE CLASSE DE FAIBLES LECTEURS : UN INVESTISSEMENT PROFITABLE POUR LE RENDEMENT.....	204
6.2.1 Des contenus à l'étude difficiles à équilibrer.....	204
6.2.2 Des regroupements d'élèves variés.....	207
6.2.3 Une attention particulière à la lecture, davantage qu'à l'écriture, et une place pour les autres matières scolaires.....	208
6.2.4 La considération de l'aspect affectif.....	209

6.2.5 La priorité donnée aux élèves les plus en difficulté.....	209
6.2.6 La variété des textes : présente malgré l'offre limitée.....	209
6.2.7 L'implication parentale.....	210
6.2.8 L'approche équilibrée dans son ensemble, analyse réflexive de l'enseignante participante.....	211
CHAPITRE 7.....	213
CONCLUSION.....	213
7.1 CONCLUSION GÉNÉRALE.....	213
7.2 LIMITES ET PORTÉE DE LA RECHERCHE.....	214
7.3 PISTES DE RECHERCHE SUBSÉQUENTES.....	217
7.4 IMPLICATIONS DE LA RECHERCHE POUR LE MILIEU SCOLAIRE.....	218
RÉFÉRENCES.....	221
Annexes.....	253
ANNEXE I.....	254
ANNEXE II.....	267
ANNEXE III.....	272
ANNEXE IV.....	274
ANNEXE V.....	278
ANNEXE VI.....	279
ANNEXE VII.....	281
ANNEXE VIII.....	282
ANNEXE IX.....	283
ANNEXE X.....	287
ANNEXE XI.....	289

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Stratégies impliquées dans les voies de déchiffrage	42
Tableau 2 : Les processus de lecture et leurs composantes	55
Tableau 3 : Activités recommandées dans une approche équilibrée	85
Tableau 4 : Caractéristiques des trois niveaux de complexité des textes	91
Tableau 5 : Correspondances entre les niveaux scolaires et l'échelle de Clay.....	92
Tableau 6 : Composantes de l'approche équilibrée du modèle de Rasinski et Padak (2004)	94
Tableau 7 : Collecte des données en lien avec l'approche équilibrée	105
Tableau 8 : Collecte des données en lien avec le rendement en lecture	108
Tableau 9 : Description des six tâches de l'épreuve de conscience phonologique.....	109
Tableau 10 : Évolution de la vitesse de lecture des 12 participants.....	126

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Résultats à l'épreuve de conscience phonologique pour les 12 participants	122
Figure 2 : Résultats au test GB+ (progression dans l'échelle de Clay*) pour les 12 participants	123
Figure 3 : Évolution de la qualité de la lecture orale (selon les paramètres de Giasson) pour les 12 participants.....	124
Figure 4 : Évolution de la vitesse de lecture (en mots/minute) pour les 12 participants	125
Figure 5 : Résultats aux épreuves de rendement pour Azaan	127
Figure 6 : Résultats aux épreuves de rendement pour Danilo	132
Figure 7 : Résultats aux épreuves de rendement pour Alicia.....	137
Figure 8 : Résultats aux épreuves de rendement pour Pascal	141
Figure 9 : Résultats aux épreuves de rendement pour Marie	146
Figure 10 : Résultats aux épreuves de rendement pour Simon	151
Figure 11 : Résultats aux épreuves de rendement pour Mathias.....	156
Figure 12 : Résultats aux épreuves de rendement pour Julie.....	160
Figure 13 : Résultats aux épreuves de rendement pour Ibra	165
Figure 14 : Résultats aux épreuves de rendement pour Bruno.....	169
Figure 15 : Résultats aux épreuves de rendement pour Karina.....	174
Figure 16 : Résultats aux épreuves de rendement pour Didier.....	179
Figure 17 : Processus cyclique des étapes d'une recherche-action	267

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

- EIACA : *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*
- MELS : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- MEO : ministère de l'Éducation de l'Ontario
- MEQ : ministère de l'Éducation du Québec
- NRP : *National Reading Panel*
- NRC : *National Research Council*
- ONL : Observatoire national de la lecture
- RRCNA : *Reading Recovery Council of North America*

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

Dans notre société, la lecture est une activité qui fait pour ainsi dire partie de la personne. De nos jours, il est difficile d'obtenir une reconnaissance sociale complète si l'on ne possède pas une connaissance au moins fonctionnelle de la langue écrite. Contrairement aux talents particuliers, la lecture est nécessaire non pour être meilleur que les autres, mais pour « être », tout simplement.

(Giasson, 1995, p. 6)

Comme la société postindustrielle exige un plus grand usage de la littérature dans la vie quotidienne qu'auparavant, des faiblesses en lecture peuvent nuire à la pleine participation sociale (Bernèche & Perron, 2005). Cette problématique concerne particulièrement les faibles lecteurs, qui peinent à apprendre à lire et qui ont des moyens limités pour entrer dans l'écrit. Ils ne maîtrisent pas les processus primaires de lecture que sont la mise en correspondance graphèmes-phonèmes, le décodage et la reconnaissance immédiate de syllabes et de mots (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1990). Torgesen (2000) parle de ces élèves comme étant des « *treatment resisters* ». Effectivement, certains faibles lecteurs se retrouvent toujours, à 10-13 ans, à cheminer dans le premier cycle du primaire. Ces élèves sont habituellement scolarisés dans le secteur de l'adaptation scolaire. À cet âge, il est pratiquement impossible de regagner le secteur régulier, étant donné l'écart qui s'est creusé entre les faibles et les bons lecteurs. La tâche qui incombe à l'enseignant titulaire d'une classe de faibles lecteurs représente un réel défi. Les difficultés issues de l'analphabétisme fonctionnel demandent toutefois de tenter de rééduquer le mieux possible ces élèves à la lecture, cela en considérant les pratiques pédagogiques les plus susceptibles de faire une différence dans leurs apprentissages. Parmi celles-ci, une approche novatrice pour stimuler l'amélioration du rendement en lecture chez des lecteurs en grande difficulté s'est distinguée des autres. De fait, l'approche équilibrée a été identifiée par le *National Reading Panel* (2000) comme étant l'approche la plus prometteuse pour améliorer les

compétences en lecture chez les élèves. L'approche équilibrée est une approche décisionnelle où l'enseignant choisit judicieusement, chaque jour, les meilleurs moyens d'aider chaque élève à s'améliorer en tant que lecteur et scripteur (Spiegel, 1998). Souhaitant, dans le cadre de cette recherche, évaluer l'effet de cette approche sur le rendement en lecture de faibles lecteurs, l'approche équilibrée a été implantée sur une année scolaire complète dans une classe d'élèves en difficulté d'apprentissage de 10-13 ans.

L'approche équilibrée a été balisée dans cette étude par le modèle de Rasinski et Padak (2004). Ce modèle, facilement transférable dans un milieu de pratique, vise l'équilibre sous plusieurs aspects : l'équilibre dans les contenus à l'étude (conscience phonologique, décodage, fluidité et compréhension), dans les regroupements d'élèves (ex. : groupe-classe, sous-groupe et individuel), dans les types et dans les genres de textes (ex. : conte, documentaire, fable). Il demande une attention particulière à la dimension affective du lecteur, aux lecteurs en difficulté, à la lecture et à l'écriture de même qu'aux autres matières scolaires. Il tend aussi à l'équilibre à travers la journée (entre l'école et la maison) et à travers l'année.

Juel (1988) définit le rendement en lecture comme la performance d'une personne à une tâche de lecture. Le *National Reading Panel* (2000) recommande de prioriser quatre composantes dans l'enseignement de la lecture : la conscience phonologique, le décodage, la fluidité et la compréhension. Dans cette recherche, le rendement sera donc examiné sous ces quatre composantes. La conscience phonologique concerne la sensibilité aux sons des mots à l'oral et la capacité de les manipuler (Saint-Laurent, 2008). Le décodage consiste à se servir des correspondances graphèmes-phonèmes et des syllabes pour identifier un mot (Giasson, 2003). La fluidité concerne la vitesse, l'exactitude et l'expression de la lecture (Klauda & Guthrie, 2008). Bien que le décodage fluide des mots soit essentiel, le plus gros enjeu de la lecture demeure la compréhension (Pressley, 2006).

À la lumière de ce qui précède, l'objectif de cette étude vise à explorer si l'approche équilibrée permet d'améliorer le rendement en lecture de faibles lecteurs de 10-13 ans. Plus précisément, explorer si l'approche équilibrée permet d'améliorer le rendement en conscience phonologique, en déchiffrage, en fluidité et en compréhension.

Des recherches antérieures ont porté sur chacune des différentes composantes de l'approche équilibrée (ex. : les types de textes, la variation des groupements d'élèves). Toutefois, à ce jour, aucune étude traitant de l'implantation de l'approche équilibrée comme un tout dans un contexte de classe, ni des effets produits sur le rendement en lecture des participants, n'a été répertoriée. Les faibles lecteurs ont été le sujet de recherche de Van Grunderbeeck (1994, 1997), Destrempe (1997) et Lavallée (2008). Le caractère novateur de la présente recherche tient donc au fait de combiner l'approche équilibrée (toutes composantes confondues), le contexte naturel de la classe et la clientèle particulière des faibles lecteurs, dans un contexte de longue durée et dans une optique d'étude du rendement en lecture. Une telle entreprise demande une méthodologie exploratoire du fait qu'elle est la première, à notre connaissance, à associer toutes ces données dans un devis. Aussi, l'approche équilibrée et le rendement en lecture sont des indicateurs complexes qui demandent d'être traités dans leur ensemble. De surcroît, la chercheuse souhaitait s'impliquer dans le processus de recherche sur le terrain, ainsi fallait-il en appeler d'un devis de recherche-action.

Le prochain chapitre de ce mémoire traitera de la problématique du pauvre rendement en lecture chez les faibles lecteurs de 10-13 ans et des difficultés liées à l'enseignement de la lecture auprès d'une telle clientèle. La solution de l'approche équilibrée sera proposée par la même occasion. Le chapitre suivant, le cadre théorique, abordera les caractéristiques du faible lecteur, de même que son rendement en lecture pour les quatre composantes étudiées. Il présentera aussi le modèle de Rasinski et

Padak (2004), choisi pour baliser l'implantation de l'approche équilibrée dans le milieu d'étude. Par la suite, la méthodologie dévoilera le devis de recherche-action avec données mixtes. Les résultats du rendement en lecture (selon les quatre composantes) seront présentés sous la forme de portraits de lecteurs. La discussion viendra par la suite analyser chacune des composantes du rendement séparément. Enfin, la conclusion rappellera les grandes lignes des résultats, détaillera les apports et les limites de la recherche en plus d'ouvrir sur de nouvelles pistes pour les milieux de recherche et de pratique.

CHAPITRE 2

LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Ce chapitre présente la problématique étudiée dans cette recherche. Le problème concerne la lenteur de la progression dans le rendement en lecture des faibles lecteurs. Cette préoccupation provient de constatations faites dans des milieux de pratique, vite confirmées par la littérature scientifique, et de l'importance accordée à la lecture dans la société. En regard des récentes données de recherches dans le domaine de la lecture, l'approche équilibrée a été identifiée comme moyen pour accélérer les gains de rendement en lecture des lecteurs en grande difficulté.

2.1 L'IMPORTANCE DE LA LECTURE DANS LA VIE QUOTIDIENNE

Comme la société postindustrielle exige un plus grand usage de la littérature au travail et dans les activités quotidiennes que par le passé, des faiblesses en lecture peuvent devenir handicapantes (Bernèche & Perron, 2005 ; Vaughn, Bos, & Schumm, 2007). Il s'avère que l'alphabétisme, c'est-à-dire la capacité d'utiliser efficacement des données textuelles ou numériques, est essentiel à une participation pleine et entière à la vie sociale et économique (Krahn & Lowe, 1998). Sans l'alphabétisme requis, la nation démocratique ne peut pas survivre ni prospérer comme puissance économique (Bruner, 1991). En effet, la recherche a clairement exposé que des faibles capacités en lecture réduisent les perspectives d'emploi et limitent les éventualités à participer activement à la vie en société (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1992 ; Kapsalis, 1998). En fait, selon l'Observatoire national de la lecture, l'analphabétisme est aujourd'hui devenu un facteur d'exclusion sociale (ONL, 1998).

Or, l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes* (EIACA, 2003) conclut qu'un Québécois âgé de 16 à 65 ans sur deux n'a pas le niveau d'alphabétisation nécessaire pour fonctionner dans une société postindustrielle. Ces Québécois, qu'on dit analphabètes fonctionnels, ne possèdent pas les ressources en lecture pour bien vivre en société. Ceux-ci sont davantage exposés aux échecs, au décrochage scolaire, à la dévalorisation, aux problèmes d'estime, à l'apparition de comportements réactionnels, à l'inadaptation socioprofessionnelle et au chômage (Fournier, 2007 ; Huré, 2008 ; MELS *et al.*, 2005 ; OCDE, 1998 ; Roux, 1995). En outre, pratiquement la moitié des adultes qui ont éprouvé des difficultés d'apprentissage ont abandonné leurs études sans diplôme, ils sont sans emploi et ils sont dépendants de leur famille (Saint-Laurent, 2008). Bref, les répercussions des difficultés à lire sur la vie d'une personne sont loin d'être négligeables et engendrent des coûts sociaux importants.

2.2 LA DÉMOCRATISATION DE L'ÉDUCATION

Le monde de l'éducation a été profondément marqué par le dépôt du *Rapport Parent* de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1963). Sans conteste, ce rapport demeure un moment central dans l'évolution des services éducatifs donnés aux élèves en difficulté, car il a démocratisé le système d'éducation. Avant le *Rapport Parent*, les élèves qui n'avaient pas de dispositions pour l'école n'y allaient tout simplement pas. Ces derniers pouvaient travailler à des salaires moindres, frapper aux portes des communautés religieuses ou demeurer à la charge de leurs parents. En effet, avant 1965, les autorités scolaires offraient peu de services aux élèves handicapés ou en difficulté, hormis quelques classes pour « arriérés pédagogiques » (Horth, 1998, p. 2).

À partir de 1963, la publication en cinq tomes du *Rapport Parent* mène à la création du ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ)² et du Bureau de l'enfance exceptionnelle, de même qu'à l'obligation de scolarisation jusqu'à l'âge de 16 ans.³ Ainsi, la Commission reconnaît le droit universel à l'éducation pour tous les enfants et demande une adaptation des structures dans le but de répondre à leurs besoins. Dès lors, l'accès au savoir – autrefois réservé à l'élite – devient légitime pour tous. De ce fait, on assiste à la généralisation de l'éducation et aux premiers balbutiements de l'égalité des chances. Seulement, l'orientation de rendre l'école accessible à tous conduit à une augmentation du nombre d'élèves en difficulté dans les classes québécoises, catégorie d'élèves jusqu'alors sous-représentée sur les bancs d'école (Goupil, 2007). Ces élèves posent bien entendu un nouveau défi au système d'éducation québécois.

2.2.1 La scolarisation des élèves en difficulté d'apprentissage au Québec

À la suite du *Rapport Parent*, des écoles et des classes spéciales sont créées pour les enfants dits inadaptés (Horth, 1998). Ces derniers sont alors regroupés par catégories de difficultés (Goupil, 2007). Les élèves accusant un retard scolaire de plus de deux ans (sans présenter de déficience intellectuelle, physique, affective ou sensorielle) sont alors appelés des « élèves en difficultés graves d'apprentissage » par le ministère de l'Éducation du Québec. Ces élèves sont regroupés dans des classes spéciales à effectifs réduits du secteur de l'adaptation scolaire (Destrempe & Van Grunderbeeck, 1998 ; MÉQ, 1993). Il faut attendre le renouveau pédagogique du tournant des années 2000 pour assister à une transformation complète de l'organisation du secteur de l'adaptation scolaire au Québec.

² Depuis 2005, le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) s'appelle le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

³ Cette obligation de fréquentation scolaire figure d'ailleurs toujours dans la *Loi sur l'instruction publique* (Éditeur officiel du Gouvernement du Québec, 2010).

Effectivement, le *Programme de formation de l'école québécoise* de 2001 s'inscrit plutôt dans une visée socioconstructiviste, la théorie à la base du nouveau pédagogique. Le modèle socioconstructiviste est centré sur l'apprenant et sur ses interactions avec les membres plus connaissant de son environnement. L'apprenant, qui est actif dans ses apprentissages, construit donc ses savoirs (Giasson, 1997, 2003 ; Morissette, 2002). L'enseignement vise le développement de compétences, soit des savoir-agir complexes fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources (MÉQ, 2001).

L'inclusion scolaire, soit la normalisation de l'expérience scolaire de tous les élèves, est aussi un concept qui fait une percée importante avec le nouveau pédagogique (Rousseau & Bélanger, 2004). Cette nouvelle orientation d'inclure plus d'élèves en difficulté dans les classes ordinaires a eu pour effet de diminuer le nombre de classes spécialisées, de n'y admettre que les élèves les plus en difficulté et d'augmenter les services d'orthopédagogie dans les écoles. Le Ministère privilégie une approche non catégorielle, pour se centrer sur les besoins et les capacités des élèves.⁴ Les élèves en difficultés graves d'apprentissage d'avant le nouveau pédagogique ont alors été regroupés dans la catégorie des « élèves à risque ». Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007, p. 24) définit les élèves à risque ainsi :

On entend par « élèves à risque » des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée.

Parmi les élèves à risque, on retrouve les élèves en difficulté d'apprentissage. Le MELS (2007, p. 24), malgré son approche non catégorielle, a consenti à définir l'élève en difficulté d'apprentissage de niveau primaire :

⁴ Les catégories existent encore, mais à des fins de financement seulement (MELS, 2007).

Celui dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise.

2.2.2 Les lecteurs en difficulté et les faibles lecteurs

Chez les élèves en difficulté d'apprentissage, les difficultés à lire sont de loin les plus fréquentes : elles concernent 80 à 90 % de la clientèle en difficulté d'apprentissage (Snow, Burns & Griffin, cités par Saint-Laurent, 2008 ; Vaughn, Bos & Schumm, 2007). Au Québec, 52 % des élèves décrocheurs ont connu des échecs en français (Hrimech & Théorêt, 1997). Selon la définition du MELS (2007), le lecteur en difficulté est celui qui n'a pas atteint les exigences minimales de fin de cycle pour la compétence à lire malgré des mesures de remédiation mises en place durant une période significative.

On peut distinguer deux catégories de lecteurs en difficulté selon qu'ils maîtrisent ou non les processus primaires de lecture. Ces processus primaires comprennent la mise en correspondance graphèmes-phonèmes, le décodage et la reconnaissance immédiate de syllabes et de mots (Chauveau, & Rogovas-Chauveau, 1990 ; Van Grunderbeeck, 1994, 2003). En premier lieu, on dénombre les mauvais compreneurs qui, bien qu'ils maîtrisent les processus primaires de lecture, éprouvent des difficultés à accéder au sens du texte. Ce sont les processus supérieurs qui font ici défaut (Alegria & Morais, 1996 ; Martel, 2003 ; Morais, 1993). En second lieu, on recense les lecteurs qui ne maîtrisent pas les processus primaires de lecture, donc qui reconnaissent difficilement les mots écrits, et qui se retrouvent généralement aussi en difficulté dans les processus supérieurs. Les lecteurs en difficulté faisant partie de cette dernière

catégorie sont appelés « faibles lecteurs » (Ouzoulias, 1996 ; Saint-Laurent, 2008). Leurs difficultés à lire se traduisent par un mauvais rendement en lecture.

2.3 LE PAUVRE RENDEMENT EN LECTURE DES FAIBLES LECTEURS

Braibant (2001) soutient qu'un élève devient compétent en lecture lorsqu'il est habile à reconnaître les mots et à donner un sens à ce qu'il lit. Or, les faibles lecteurs sont justement définis par leur difficulté à identifier et à reconnaître les mots. Dès lors, il apparaît évident que les élèves considérés comme des faibles lecteurs ont un pauvre rendement en lecture.

2.3.1 Définition du rendement en lecture

Juel (1988) définit le rendement en lecture comme la performance d'une personne à une tâche de lecture. Le *National Reading Panel* (2000), le *National Research Council* (1998), Rasinski et Padak (2004) et Wang, Porfeli et Algozzine (2008) recommandent de considérer quatre composantes dans l'enseignement de la lecture qui sont le rendement en conscience phonologique, le rendement en déchiffrage, le rendement en fluidité et le rendement en compréhension. Essentiellement, ces quatre composantes nécessaires au bon développement de la compétence à lire font défaut chez les faibles lecteurs (Adams *et al.*, 1998 ; Baker *et al.*, 2008 ; Bos & Vaughn, 2006 ; Chauveau, 2007 ; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1985 ; Foorman *et al.*, 1997a ; Giasson, 2003 ; ONL, 2000 ; Roberts *et al.*, 2008 ; Saint-Laurent, 2008 ; Snow, Burns & Griffin, 1998 ; Stanovich, 2000 ; Van Grunderbeeck, 1994).

Le rendement en lecture sera défini distinctement pour ces quatre composantes dans la section 3.3, mais en voici un aperçu. Succinctement, le rendement en conscience phonologique concerne la compétence à réfléchir aux différentes

composantes de la parole (mots, rimes, syllabes, phonèmes) et à manipuler ces composantes à l'oral (Siegel, Le Normand & Plaza, 2000). Le rendement en déchiffrage réfère à l'habileté à identifier et à reconnaître des mots par une stratégie ou une combinaison de stratégies (Giasson, 2007). Le rendement en fluidité regroupe les habiletés de vitesse, d'exactitude et d'expression de la lecture (Klauda & Guthrie, 2008 ; Kuhn & Rasinski, 2007). Le rendement en compréhension concerne la compétence du lecteur à utiliser ses stratégies, les processus de lecture et le vocabulaire pour retirer le sens du texte (Giasson, 2007).

2.4 LA DIFFICULTÉ D'ENSEIGNER AUX FAIBLES LECTEURS ET LE POSTULAT D'ÉDUCABILITÉ

Il faut mentionner que certains faibles lecteurs identifiés comme tel au début de leur scolarisation demeurent de faibles lecteurs tout au long de leur cheminement primaire (Destrempe & Van Grunderbeeck, 1998). À 10-13 ans, il est très difficile pour les élèves scolarisés dans le secteur de l'adaptation scolaire de regagner le secteur régulier, étant donné l'écart qui s'est creusé entre les faibles et les bons lecteurs. Ce phénomène décrit par Merton (1968) et Stanovich (1986) se nomme l'effet Matthieu. Le principe est inspiré de la parabole des talents dans l'évangile selon Matthieu (Mt25, 29-30) et se résume à l'enrichissement de celui qui est déjà riche et talentueux et de l'appauvrissement de celui qui est pauvre et peu talentueux. L'effet Matthieu en éducation veut que le lecteur habile devienne de plus en plus habile et que le lecteur faible demeure faible. Dans le même ordre d'idées, Giasson (2003) parle du cycle de la lecture : le lecteur en difficulté n'aime pas lire parce que la tâche est ardue, il évite de lire et ne s'améliore pas. Comme plusieurs études le documentent, le lecteur initialement en difficulté tend à demeurer en difficulté (Houtveen & van de Grift, 2007 ; NRP, 2000 ; Torgesen, 2000). En effet, selon Juel (1988), 87 % des élèves qui étaient des faibles lecteurs à la fin de leur première année le sont toujours à la fin de leur quatrième année. Selon le *National Center for Education Statistics* (2003), 75 % des

élèves qui performaient difficilement en troisième année sont toujours en difficulté au secondaire. Plus près de nous, en 2005, seulement 20 % des élèves qui ont doublé leur première année obtenaient leur diplôme d'études secondaires (MELS *et al.*, 2005).

Enseigner à de faibles lecteurs préadolescents dans le but qu'ils augmentent leur rendement en lecture est une tâche extrêmement difficile (Denton & Vaughn, 2008). Les faibles lecteurs de 10-13 ans ont eu plusieurs années de fréquentation scolaire pour cristalliser leurs stratégies de lecture inefficaces. Ils sont effectivement reconnus pour leur manque de flexibilité cognitive (Martinez, Amgar & Bessette, 2000). Ce phénomène rend encore plus ardue la tâche d'enseigner la lecture aux faibles lecteurs de 10-13 ans. Toutefois, la seule évidence que le défi d'enseigner à ces élèves est colossal ne permet pas de renoncer.

Meirieu (1991), dans son postulat d'éducabilité, présuppose que toute personne est susceptible d'être éduquée. Il ajoute qu'un éducateur doit être convaincu que les êtres qu'il veut éduquer sont éduquables, autrement, il vaudrait mieux changer de métier. Mais l'éducation n'est pas assurée à tout coup : la réussite cohabite avec l'échec. « Paradoxalement, le pari d'éducabilité n'est tenable qu'en acceptant les échecs auxquels il est confronté ou, si l'on préfère, en renonçant à ce qu'il produise mécaniquement la réussite qu'il espère. » (Meirieu, 1991, p. 46).

Les enseignants, et les enseignants des classes spécialisées plus particulièrement, sont sans cesse confrontés à la mise en échec du projet d'éduquer. Le vrai pari éducatif est donc de tout faire pour que l'élève réussisse, de s'obstiner à inventer tous les moyens possibles pour qu'il apprenne, tout en sachant très bien que c'est l'élève qui apprend et qui échoue. L'enseignant, tout en exigeant le meilleur, doit se préparer à accepter le pire et continuer à exiger le meilleur après avoir accepté le pire (Meirieu, 1991). En adaptation scolaire, selon la *Politique de l'adaptation scolaire* du ministère de l'Éducation (1999), l'enseignant doit aussi concevoir que la réussite

éducative peut se traduire différemment en fonction des capacités et des besoins des élèves. Considérant, selon les arguments précédents, que les élèves qui ont de grandes difficultés de lecture peuvent apprendre à lire s'ils sont devant des défis à leur mesure et s'ils reçoivent un enseignement de qualité, il est légitime de se questionner sur l'approche d'enseignement de la lecture qui apparaît la plus efficace pour améliorer leurs gains dans cette compétence. C'est dans cette perspective d'amélioration du rendement en lecture que nos recherches nous ont amenés à considérer l'approche équilibrée, introduite ci-après.

2.5 L'IMPORTANCE D'UN ENSEIGNEMENT EFFICACE DE LA LECTURE POUR LES FAIBLES LECTEURS : L'APPROCHE ÉQUILIBRÉE

Pour aider les faibles lecteurs, un certain nombre de chercheurs se sont penchés sur la question de l'enseignement et de l'accompagnement pédagogique qu'il importe de leur offrir. Ils ont de fait dégagé des pistes d'intervention pour améliorer l'enseignement donné à ces élèves. Le choix des méthodes d'enseignement de la lecture serait crucial dans le cas des élèves en difficulté d'apprentissage, beaucoup plus passifs que les bons lecteurs et plus dépendants de l'enseignant (Snowling, 1996 ; Van Grunderbeeck, 1994). De surcroît, les difficultés vécues par les lecteurs faibles demandent de considérer les pratiques pédagogiques les plus susceptibles de faire une différence dans leurs apprentissages (Houtveen & van de Grift, 2007). Par exemple, plusieurs démonstrations ont été faites qu'il est possible d'améliorer le rendement de chacune des quatre composantes de la lecture chez des lecteurs en difficulté, tel l'entraînement phonologique combiné à des activités de lecture et d'écriture, l'enseignement systématique du principe alphabétique, du décodage et des autres stratégies de déchiffrage, l'entraînement à la fluidité et l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture, etc. (Block & Pressley, 2007 ; Bus & Van Ijzendoorn, 1999 ; Foorman *et al.*, 1998 ; Hatcher, Hulme & Ellis, 1994 ; Kuhn & Rasinski, 2007 ; Manset-Williamson & Nelson, 2005 ; NRP, 2000 ; Rasinski, Homan &

Biggs, 2009 ; Roberts *et al.*, 2008 ; Sprenger-Charolles & Colé, 2006). Toutefois, ces études concernent les élèves en difficulté au sens large plutôt que la catégorie plus spécifique des faibles lecteurs. De plus, elles évaluent l'effet de l'intervention sur une habileté spécifique de la lecture (ex. : compréhension, décodage graphophonémique) plutôt que sur l'ensemble de la compétence à lire.

Peu d'études sont disponibles sur le rendement global en lecture des élèves avec des difficultés d'apprentissage de 10-13 ans (Wanzek *et al.*, 2011). En effet, les études à grande échelle sur ce sujet faites sur des populations importantes d'élèves sont peu nombreuses, car il s'avère difficile de trouver des populations de lecteurs en difficulté qui peuvent être soumises aux mêmes conditions d'intervention et d'évaluation. Par la même occasion, créer un groupe de comparaison qui ne recevrait pas de service spécialisé en lecture serait discutable d'un point de vue moral. En effet, advenant le cas où on étudierait les changements sur une seule composante de la lecture, il pourrait être envisageable de ne pas enseigner le vocabulaire dans un groupe de comparaison. Par contre, dans le cas du rendement global en lecture, c'est l'entière compétence à lire qui serait retranchée du programme d'enseignement, ce qui n'est pas envisageable dans un contexte scolaire. Les études disponibles sur le rendement global en lecture ont plutôt choisi d'offrir un programme supplémentaire par rapport au groupe témoin, ce qui dans les faits est plus acceptable socialement mais contient un biais majeur parce que le groupe de contrôle reçoit aussi un traitement (Simmons *et al.*, 2011). De plus, tel que mentionné auparavant, la clientèle des faibles lecteurs de 10-13 ans représente une difficulté supplémentaire par sa résistance aux interventions (Torgesen, 2000). De fait, l'objectif de réduire l'écart entre les faibles et les bons lecteurs est certes louable, mais il revient à supposer que le rendement des faibles lecteurs puisse s'accélérer de façon encore plus importante que les lecteurs sans difficulté (Wei, Blackorby & Schiller, 2011). De tels objectifs nécessitent donc des moyens particuliers, comme des traitements plus intensifs ou plus longs dans le temps. Par exemple, l'étude de Kieffer (2011) s'est étendue sur une période de neuf ans. Aussi, le fait que l'amélioration du rendement en

lecture chez les faibles lecteurs de 10-13 ans nécessite des ressources financières importantes pour fournir des services intensifs à des petits groupes d'élèves, cela par des enseignants expérimentés, semble limiter les études sur le sujet.

Plus près de nous, deux études québécoises se sont intéressées plus particulièrement aux lecteurs en difficulté et aux méthodes pédagogiques pouvant les aider dans l'amélioration de leur compétence à lire : celle de Destremes (1997) et celle de Lavallée (2008). Van Grunderbeeck (1994) a elle aussi largement contribué à l'avancement des connaissances sur les faibles lecteurs.

Le mémoire de maîtrise de Destremes (1997) présente une recherche-action visant à mettre au point des interventions basées sur la gestion mentale pour développer les stratégies de reconnaissance et d'identification des mots auprès de trois faibles lecteurs. Les interventions (d'une heure par semaine en dehors du groupe-classe) de la chercheuse (aussi enseignante de ces trois élèves) consistaient à enseigner explicitement la coordination des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots en utilisant la théorie de la gestion mentale. Les trois participants à cette étude ont obtenu des gains considérables en lecture, reprenant presque l'équivalent d'une année scolaire en six mois d'expérimentation.

De son côté, Lavallée (2008), dans sa thèse, a utilisé un devis quasi-expérimental pour vérifier si l'enseignement explicite de six stratégies/processus de lecture (lecture survol, lecture segmentée, lecture à relais, compréhension des référents, des connecteurs et des inférences) favorisait le développement des compétences en lecture et de l'estime de soi d'élèves en difficulté. Deux groupes expérimentaux et deux groupes témoin ont participé à l'étude. Chaque groupe était en fait une classe spécialisée du secteur de l'adaptation scolaire d'une même école. Seuls les élèves de début 2^e cycle du primaire ont été sélectionnés comme participants. Les titulaires des groupes expérimentaux ont enseigné le programme créé par le chercheur une

cinquantaine de minutes par jour pendant cinq mois, alors que les titulaires des groupes témoin ont enseigné leur programme habituel. Une orthopédagogue était responsable des prises de mesure. Il appert que le programme d'enseignement explicite mis à l'essai a favorisé le développement des compétences en lecture (davantage en fluidité qu'en compréhension) et de l'estime de soi des élèves en difficulté de façon significative chez le groupe expérimental. Cette dernière étude ne concernait toutefois pas des faibles lecteurs, mais elle évaluait l'effet de l'intervention sur l'ensemble de la compétence à lire dans un contexte naturel de classe.

Dans le milieu universitaire, Van Grunderbeeck (1991, 1994, 1997, 2003) demeure la référence au Québec pour ses travaux sur la clientèle des faibles lecteurs. Elle s'est intéressée aux différents profils de lecteurs en difficulté, à l'analyse de leurs difficultés communes et aux types d'interventions spécifiques à privilégier auprès d'eux pour favoriser le développement des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots.

Malgré l'apport de ces recherches et réflexions, peu d'études concernent spécifiquement les faibles lecteurs, surtout ceux de 10-13 ans, arrivés en fin de scolarisation au primaire et pour qui le projet d'enseigner a été mis en échec à de nombreuses reprises dans leurs années de fréquentation scolaire. Aussi, les recherches qui ont été tenues dans un contexte de classe spécialisée sont rares. L'enseignant titulaire a le mandat de faire progresser tous ses élèves – en difficulté – dans le développement de leurs compétences dans un contexte où l'accessibilité des services spécialisés est limitée (ex. : orthopédagogie, orthophonie, etc.). Ensuite, seules quelques études se sont intéressées au développement de la compétence à lire dans son ensemble, comme l'exige pourtant le milieu de pratique. Enfin, peu de recherches québécoises traitant des méthodes pédagogiques favorisant l'amélioration de la compétence à lire des lecteurs en difficulté ont été recensées.

À la lumière de ces constats, nous avons cherché une approche pédagogique pouvant répondre aux besoins spécifiques des faibles lecteurs, dont l'implantation était possible dans un contexte naturel de classe et qui visait spécifiquement le développement de la compétence à lire. Une telle approche existe. Elle est basée sur les principes de l'enseignement exemplaire⁵. Elle est reconnue efficace auprès des élèves en difficulté et réputée pour la variété des moyens pédagogiques qu'elle emploie. Elle se nomme l'approche équilibrée (Clay, 1985 ; Duffy-Hester, 1999 ; NRP, 2000 ; Pressley, 2006 ; Rasinski & Padak, 2004 ; Schumm & Arguelles, 2006 ; Tompkins, 2006).

2.5.1 Les origines de l'approche équilibrée

L'approche équilibrée est le produit de l'évolution de la recherche en éducation. L'enseignement de la lecture a longtemps été au cœur d'un débat houleux entre des méthodes diamétralement opposées. Diverses méthodes d'enseignement de la lecture se sont en effet succédées, se situant approximativement entre deux pôles : celui des approches phoniques (centrées sur le code) et celui des approches globales (centrées sur les sens) (Giasson, 2003 ; Sprenger-Charolles & Colé, 2006). Aucune de ces approches pures n'est encore valable aujourd'hui, parce que ni les unes ni les autres ne tenaient compte de la compétence à lire dans son ensemble. Sont apparues ensuite les approches mixtes, qui combinent les deux approches pures, mais qui s'en tiennent à une perspective dichotomique code-sens, alors que la lecture couvre bien davantage de composantes qu'uniquement le code et le sens. Enfin, l'approche équilibrée a émergé, en ouvrant sur une conception plus large de l'enseignement de la lecture (Giasson, 2003 ; Pressley, 2006).

⁵ Ces pratiques d'enseignement exemplaire sont présentées en annexe I.

C'est en Nouvelle-Zélande, dans les années 1980, que s'est d'abord dessinée l'approche équilibrée. Les travaux de Clay (1985, 1991, 1993) ont largement contribué à l'avancement des connaissances en ce domaine et à la diffusion de l'approche, qui a émergé aux États-Unis à la fin des années 1990. Elle a été connue sous différents vocables : *balanced instruction*, *balanced literacy*, ou encore le *Radical Middle* (Morrow, 1997 ; Pearson, 2001 ; Pressley, 2006 ; Schumm & Arguelles, 2006). Si, à la base, l'approche équilibrée a été une tentative de mettre fin à la guerre des approches en lecture, elle s'est vite imposée comme le nouveau consensus dans l'enseignement de la lecture pour bon nombre de chercheurs en provenance des États-Unis (Rasinski & Padak, 2004 ; Schumm & Arguelles, 2006).

L'approche équilibrée, loin de n'être qu'une approche parmi tant d'autres, a été identifiée en 2000 par le *National Reading Panel* (2000) comme étant l'approche la plus prometteuse pour améliorer les compétences en lecture chez les élèves. L'approche équilibrée commence à être reconnue au Québec (Giasson, 2003 ; Saint-Laurent, 2008). Cependant, son développement est moins avancé dans la province.

2.5.2 Définition de l'approche équilibrée

L'approche équilibrée consiste en une synergie des différentes approches, dans laquelle l'enseignant différencie ses interventions au jour le jour en fonction des besoins ciblés des élèves (Giasson, 2003 ; Saint-Laurent, 2008). En d'autres mots, l'approche équilibrée est une approche décisionnelle où l'enseignant choisit judicieusement, chaque jour, les meilleurs moyens d'aider chaque élève à s'améliorer en tant que lecteur et scripteur (Spiegel, 1998). En fait, le but de l'approche équilibrée, selon Cowen (2003), est d'amener l'élève à lire pour dégager du sens, pour comprendre et pour le plaisir.

L'approche équilibrée est teintée par l'application qu'en fait l'enseignant qui la pratique. Trois principes communs doivent toutefois se retrouver dans les pratiques enseignantes pour que l'approche puisse être réellement qualifiée d'équilibrée. D'abord, la métaphore de l'équilibre fait allusion à un poids égal de « quelque chose ». L'attention est donc dirigée vers la notion d'équilibre entre les composantes : équilibre entre les différents types et les sources de savoirs, équilibre entre les styles et les moyens d'apprentissage, équilibre entre les textes choisis en fonction des buts poursuivis (Fitzgerald & Cunningham, 2002 ; Reutzel, 1999). Ensuite, une attention particulière doit être consacrée aux méthodes d'enseignement. Comme les faibles lecteurs sont reconnus pour éprouver des difficultés à organiser, coordonner et mémoriser des informations et pour être fortement dépendants de l'enseignant, cette faiblesse dans les apprentissages doit être contrecarrée par un enseignement exemplaire (Saint-Laurent, 2008 ; Van Grunderbeeck, 1994 ; Vaughn, Bos, & Schumm, 2007). Le rôle de l'enseignant, dans une relation avec un lecteur faible, est donc de toute première importance (Saint-Laurent, 2008 ; Van Grunderbeeck, 1994). Snow, Burns et Griffin (1998) énoncent même que la meilleure arme contre l'échec en lecture demeure l'enseignement. L'aspect pratique du travail de l'enseignant est donc sérieusement pris en compte dans l'approche équilibrée, considérant l'enseignant comme un professionnel à même de juger des interventions à entreprendre auprès de ses élèves (Fitzgerald & Cunningham, 2002). Enfin, le troisième principe sur lequel s'appuie l'approche équilibrée renvoie à de solides assises théoriques sur les processus de lecture. En effet, les spécialistes de l'approche équilibrée respectent une certaine ligne de pensée sur les processus de lecture les plus importants dans l'apprentissage de la lecture, parce qu'ils s'appuient sur des données probantes de recherche en éducation (Fitzgerald & Cunningham, 2002). Se basant sur des données disciplinaires et empiriques, les défenseurs de l'approche équilibrée sont reconnus pour leur ouverture aux divers champs de recherches et à leurs contributions potentielles, de même qu'à l'éclatement des champs de recherches dans une visée transdisciplinaire (Fitzgerald & Cunningham, 2002).

Dans cette perspective, la logique à la base de l'approche équilibrée en lecture semble fort élémentaire : donner aux élèves tout ce qui a été démontré efficace. Cependant, l'approche équilibrée, dans la pratique, doit être considérée comme un système complexe et unifié. L'approche équilibrée est davantage que la simple addition d'approches disparates d'enseignement de la lecture, car chacune des parties du programme influence les autres et que ces interrelations se doivent d'être considérées (Pearson *et al.*, 2007 ; Rasinski & Padak, 2004). Raphael et Pearson (1997) concluent que l'approche équilibrée est en fait une combinaison multidimensionnelle de plusieurs visions complémentaires : l'équilibre dans le contenu enseigné ou le programme à l'étude (le « quoi »), l'équilibre dans les pratiques enseignantes (le « comment »), l'équilibre dans les décisions professionnelles et l'équilibre dans l'évaluation. Plus simplement, Cassidy et Cassidy (2004) résument que l'approche équilibrée doit présenter un équilibre entre les habiletés spécifiques et mécaniques (ex. : le décodage graphophonémique), les habiletés globales et holistiques (ex. : le processus d'écriture) et la dimension affective du lecteur.

2.5.3 Pertinence d'utiliser l'approche équilibrée

Aujourd'hui, trois constats tendent à prouver la nécessité d'utiliser l'approche équilibrée en lecture. En premier lieu, en lien avec les résultats des évaluations nationales (comme le *National Assessment of Educational Progress*), il y a évidence qu'une amélioration est souhaitable dans le rendement des élèves en lecture, afin de viser l'accomplissement du plein potentiel pour chacun (Pearson *et al.*, 2007). En second lieu, les synthèses de recherches des dernières années sur les pratiques pédagogiques efficaces en enseignement de la lecture recommandent de considérer de nombreux aspects pour un programme d'enseignement complet : les connaissances, les stratégies, les genres et les contextes. Bien entendu, cela doit se faire à l'intérieur du temps prévu pour leur enseignement, ce qui revient à la nécessité d'équilibrer ces

aspects à l'intérieur du programme (Pearson *et al.*, 2007 ; Au & Raphael, 1998). En troisième lieu, certaines méthodes d'enseignement perdurent dans le temps tout en ayant été jugées peu efficaces (ex. : certains exercices décontextualisés, la méthode de faire lire les élèves à haute voix et à tour de rôle sans préparation). Ces méthodes désuètes auraient tout intérêt à être remplacées par des approches jugées efficaces, comme l'approche équilibrée en lecture (Cowen, 2003 ; Pearson *et al.*, 2007).

2.6 L'APPROCHE ÉQUILIBRÉE DANS LE MODÈLE DE RASINSKI ET PADAK (2004)

Rasinski et Padak (2004), dans leur modèle de l'approche équilibrée, ouvrent sur une conception globale, complexe et intégrée de l'équilibre en lecture. C'est justement cette vision de l'équilibre qui nous semble prometteuse. En effet, ce modèle donne des balises claires et bien circonscrites tout en laissant une large place à l'autonomie professionnelle de celui qui implante cette approche en classe. Les recommandations de Rasinski et Padak (2004) portent sur huit aspects à équilibrer dans l'enseignement de la lecture.

Premièrement, Rasinski et Padak (2004) proposent d'équilibrer les contenus à l'étude. Ces contenus sont considérés importants dans un curriculum en lecture, non seulement par les auteurs du modèle, mais aussi par le *National Reading Panel* (2000). Ces contenus sont au nombre de quatre : la conscience phonologique, le déchiffrage, la fluidité et la compréhension. Ces quatre contenus réunis représentent la base théorique prioritaire de l'enseignement de la lecture.

Deuxièmement, Rasinski et Padak (2004) recommandent de varier les regroupements d'élèves. Cela signifie d'alterner entre l'enseignement au groupe-classe, en sous-groupes, en dyades et en individuel. Varier les regroupements signifie aussi que les élèves peuvent changer de sous-groupe selon l'évolution de leurs compétences.

Troisièmement, Rasinski et Padak (2004) demandent de porter une attention particulière à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, même lors de l'enseignement des autres matières scolaires (ex. : univers social). Donner la priorité à l'enseignement de la langue est donc un fondement du modèle présenté. Les autres matières trouvent leur juste part en étant intégrées à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Qui plus est, les auteurs prônent que l'enseignement de la lecture et de l'écriture doivent avoir le même poids, puisque ces deux compétences se développent simultanément, de façon parallèle et interdépendante.

Quatrièmement, Rasinski et Padak (2004) conseillent de porter une attention particulière à la dimension affective du lecteur. Le but ultime de l'approche équilibrée est d'aider les élèves à devenir des lecteurs et des scripteurs pour leur vie entière. Cela confère donc à l'affectivité une grande importance dans l'enseignement, en regard du lien entre le développement des habitudes de lecture et la motivation du lecteur. À cet effet, les auteurs soulignent le rôle essentiel joué par l'enseignant dans la modélisation des comportements de lecteur.

Cinquièmement, Rasinski et Padak (2004) priorisent l'aide aux lecteurs en difficulté. Tout comme Giasson (1997), les auteurs du modèle considèrent que les élèves les plus en difficulté sont ceux que l'enseignant doit aider en priorité. Les interventions doivent être faites dans le but d'accélérer les gains en lecture de ces élèves pour limiter le plus possible l'écart entre les bons et les faibles lecteurs.

Sixièmement, Rasinski et Padak (2004) proposent de varier les textes présentés aux élèves. Varier les textes peut signifier varier les supports de lecture (ex. : manuel, journal, support électronique), les genres issus de la littérature jeunesse (ex. : conte, légende, fable), les fonctions de la lecture (ex. : utilitaire, esthétique) ou les intentions de l'auteur (ex. : narration, persuasion, information). Les textes ont aussi des niveaux de

complexité différents qui doivent être pris en compte par l'enseignant, afin de proposer à chaque élève un défi à sa mesure. Rasinski et Padak (2004) demandent de partager le temps d'enseignement entre des textes diversifiés et de tirer profit de tous les types de textes qui peuvent être rencontrés dans le quotidien.

Septièmement, Rasinski et Padak (2004) font un atout central de l'implication parentale dans le développement de la compétence à lire des élèves. Les enseignants doivent reconnaître l'importance des parents dans le développement cognitif des enfants, tout en admettant que les parents ne sont pas des spécialistes de la pédagogie. Leur rôle devrait être davantage d'encadrer et de faciliter le développement de leur enfant plutôt que d'enseigner. Ainsi les recommandations faites aux parents se doivent d'être précises, concrètes et directement en lien avec le contenu enseigné en classe. Rasinski et Padak (2004) considèrent aussi la communauté en général comme un atout pour l'école qui a tout à gagner à la laisser s'intégrer à la vie scolaire.

Huitièmement, Rasinski et Padak (2004) recommandent que des instances communautaires puissent pallier au rôle de l'école lors des vacances estivales. Les auteurs incluent les communautés et les familles des élèves dans l'approche équilibrée, afin qu'elles développent et implantent des installations solides vouées à la lecture pour permettre l'accessibilité à l'écrit tout au long de l'année.

En conclusion, le modèle de Rasinski et Padak (2004) vise l'équilibre sous plusieurs aspects. Les auteurs présentent des balises cohérentes et flexibles à l'approche équilibrée, rendant possible une application en classe.

2.7 SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre a d'abord présenté la place importante de l'alphabétisme au sein d'une société postindustrielle et démocratique. Des difficultés importantes en lecture qui persistent à l'âge adulte sont maintenant reconnues comme étant un facteur d'exclusion

sociale, ce qui s'avère être le cas de la moitié de la population adulte québécoise (EIACA, 2003 ; ONL, 1998). Le MELS, depuis les années 1960, scolarise obligatoirement les jeunes Québécois jusqu'à l'âge de 16 ans. Cette démocratisation de l'éducation a amené plus d'élèves en difficulté d'apprentissage dans le système scolaire et plusieurs de ces élèves ont été regroupés dans des classes spéciales du secteur de l'adaptation scolaire. Le renouveau pédagogique des années 2000 – caractérisé par le paradigme socioconstructiviste de l'apprentissage sur lequel il est édifié, la préconisation de l'approche non catégorielle dans le classement des élèves et l'inclusion scolaire – a provoqué une refonte de l'offre de services dispensés aux élèves en difficulté. Dorénavant, les élèves admis en classe spécialisée sont davantage en difficulté que par le passé.

Les difficultés d'apprentissage qui concernent la lecture sont les plus fréquentes et aussi celles qui ont le plus d'incidence sur le parcours scolaire d'un élève, étant donné que la lecture est un médium d'apprentissage important (Hrimech & Théorêt, 1997 ; Vaughn, Bos & Schumm, 2007). Parmi les lecteurs en difficulté, les faibles lecteurs sont ceux qui peinent le plus à apprendre à lire, car ils ne maîtrisent pas les processus primaires de lecture que sont la mise en correspondance graphèmes-phonèmes, le décodage et la reconnaissance immédiate de syllabes et de mots (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1990 ; Van Grunderbeeck, 1994, 2003). Malgré l'avancement des connaissances sur l'apprentissage de la langue d'enseignement, malgré des interventions précoces, voire continues auprès des élèves à risque d'échec en lecture, les faibles lecteurs arrivent en fin de cheminement primaire en étant bien loin de correspondre aux attentes de fin de troisième cycle (Goupil, 2007 ; MELS *et al.*, 2005 ; Saint-Laurent, 2008 ; Vaughn *et al.*, 2008). En dépit des mesures mises en place pour favoriser la réussite du plus grand nombre, certains élèves demeurent en difficulté. Certains faibles lecteurs se retrouvent toujours, à 10-13 ans, à cheminer dans le premier cycle du primaire.

Les faibles lecteurs sont reconnus pour leur pauvre rendement en lecture. Chez ces élèves, il y a au moins une des quatre composantes de base sur lesquelles s'érige la lecture qui est touchée. Ces composantes – la conscience phonologique, le déchiffrage, la fluidité et la compréhension – sont intimement liées. La compréhension demande une certaine automatisation de la lecture qui est associée à la fluidité. En d'autres mots, avoir un accès rapide au sens du texte est davantage possible si les processus d'identification du code écrit sont fluides puisque, de cette façon, les ressources cognitives sont disponibles. Ensuite, la fluidité nécessite que les processus d'identification et de reconnaissance des mots soient acquis, que le déchiffrage soit aisé. Enfin, le déchiffrage s'appuie en partie sur les correspondances entre les lettres et les sons, ce qui requiert la conscience phonologique. Une faiblesse dans une des composantes de base de la lecture affecte donc négativement le rendement en lecture.

Le défi que représente l'enseignement dans une classe de faibles lecteurs est grand ; celui d'aider ces élèves à augmenter leur rendement en lecture est énorme. La tâche d'aider des faibles lecteurs à accélérer leurs gains en lecture est encore plus difficile avec des élèves qui, à l'âge de 10-13 ans, n'ont toujours pas maîtrisé les bases de la lecture (Denton & Vaughn, 2008). Malgré cela, suivant la conception que chaque élève est éduicable et que la réussite éducative peut se traduire différemment, les faibles lecteurs peuvent apprendre à lire s'ils sont devant des défis à leur mesure et qu'ils reçoivent un enseignement de qualité (Meirieu, 1991 ; MÉQ, 1999). Pour ce faire, les récentes recherches en enseignement de la lecture reconnaissent l'approche équilibrée comme étant actuellement l'approche la plus prometteuse pour améliorer la compétence à lire. L'approche équilibrée signifie que l'enseignant qui la pratique choisit adroitement les moyens privilégiés pour aider chaque élève à s'améliorer en tant que lecteur et scripteur (Reutzel, 1999). L'enseignant qui pratique l'approche équilibrée présente un bon jugement professionnel, a une pratique exemplaire et sait varier les moyens d'enseignement qu'il utilise afin d'établir un équilibre entre le spécifique, le global et l'affectif.

L'approche équilibrée commence à être reconnue au Québec, tant dans le milieu de la recherche (Giasson, 2003 ; Saint-Laurent, 2008) qu'auprès de praticiens (Nadon, 2002 ; Prenoveau, 2007). Par contre, le développement de l'approche équilibrée n'est pas encore très avancé dans la province, d'où notre intérêt d'en faire l'objet de ce mémoire. De surcroît, l'approche équilibrée n'a pas encore été étudiée dans son ensemble dans le contexte québécois. Enfin, peu de chercheurs ont étudié les faibles lecteurs au Québec. Van Grunderbeeck (1994, 1997) fait office de précurseur dans ce domaine, suivie de Destrempe (1997) dans son mémoire de maîtrise et de Lavallée (2008) dans sa thèse de doctorat. C'est donc le fait de combiner l'approche équilibrée, le contexte naturel de la classe et la clientèle particulière des faibles lecteurs, dans un contexte de longue durée, qui apporte le caractère novateur à cette recherche. L'étude vise à analyser le rendement en lecture d'élèves en difficultés d'apprentissage de 10-13 ans scolarisés dans une classe spécialisée de niveau 1^{er} cycle du primaire où l'approche équilibrée est implantée sur une année expérimentale.

Rasinski et Padak (2004) présentent un modèle de l'approche équilibrée qui est bien circonscrit tout en étant proche de la réalité de la pratique enseignante. Le modèle repose sur huit aspects à équilibrer dans l'enseignement de la lecture : les contenus, les regroupements d'élèves, la lecture et l'écriture dans une visée transdisciplinaire, l'attention à la dimension affective, l'attention aux élèves les plus en difficulté, les textes, l'implication parentale et la prise en charge de la lecture par la communauté lors des vacances scolaires.

Somme toute, l'approche équilibrée, pour demeurer équilibrée, se doit d'être appliquée dans sa globalité. En effet, le principe même de l'approche équilibrée deviendrait caduc si son application pratique ne devait porter que sur quelques-unes de ses facettes. Tous les paramètres du modèle de Rasinski et Padak (2004) ont été testés individuellement dans des études antérieures (Block & Pressley, 2007 ; Bus & Van

Ijzendoorn, 1999 ; Foorman *et al.*, 1998 ; Hatcher, Hulme & Ellis, 1994 ; Kuhn & Rasinski, 2007 ; Maset-Williamson & Nelson, 2005 ; NRP, 2000 ; Rasinski, Homan & Biggs, 2009 ; Roberts *et al.*, 2008 ; Sprenger-Charolles & Colé, 2006). Par contre, à ce jour, aucune ne porte sur le modèle dans son ensemble. Pour cette raison, l'approche équilibrée – définie selon le modèle de Rasinski et Padak (2004) – est considérée comme un tout dans l'expérimentation de cette étude, afin de respecter les principes à la base de son édification, notamment la vision holistique des processus de lecture. Ce faisant, il est nécessaire pour y arriver de passer par une recherche exploratoire intimement liée à l'action. Une recherche-action exploratoire s'avère tout à fait appropriée pour un tel mandat.

Dans cette étude donc, nous souhaitons explorer si l'approche équilibrée, qui a été identifiée comme étant l'approche la plus prometteuse pour améliorer les compétences en lecture chez les apprenants, pourrait permettre des gains en lecture dans une classe spécialisée de faibles lecteurs à l'aube du passage primaire-secondaire (Giasson, 2003 ; NRP, 2000 ; Pressley, 2006 ; Saint-Laurent, 2008).

2.8 QUESTION ET OBJECTIF DE RECHERCHE

Au regard des constats faits plus tôt sur les problèmes de rendement en lecture des faibles lecteurs et sur leurs besoins éducatifs, il appert que l'approche équilibrée en lecture pourrait s'avérer un moyen de choix pour améliorer les performances en lecture de ces élèves. Afin d'observer l'effet de l'approche équilibrée chez des lecteurs en grande difficulté scolaire, la question de recherche se formule ainsi :

L'application de l'approche équilibrée auprès de faibles lecteurs de 10-13 ans permet-elle d'améliorer le rendement en lecture, et dans ce cas, quels sont les changements observés sur ce rendement ?

Pour répondre à la question de recherche, l'objectif s'énonce de la sorte :

Explorer si l'approche équilibrée, dans une dynamique de recherche-action, permet d'améliorer le rendement en lecture de faibles lecteurs de 10-13 ans. Plus précisément, explorer si l'approche équilibrée, dans une dynamique de recherche-action, permet d'améliorer le rendement en conscience phonologique, en déchiffrage, en fluidité et en compréhension.

CHAPITRE 3

CADRE THÉORIQUE

Ce prochain chapitre porte sur les concepts indispensables pour diriger notre recherche. Le concept de rendement en lecture du faible lecteur est d'abord amené – en passant par l'acte de lire et les caractéristiques du faible lecteur – puis le modèle de l'approche équilibrée de Rasinski et Padak (2004) est présenté en détails.

3.1 L'ACTE DE LIRE

La compétence à lire semble être la pierre angulaire de l'apprentissage, car elle se répercute dans toutes les disciplines scolaires et dans plusieurs aspects de la vie courante (Giasson, 1997, 2003 ; MELS *et al.*, 2005). Leclerc (2001) ajoute que la lecture représente le « point de contact » entre la vie scolaire et la vie sociale de l'élève, plusieurs activités de la vie quotidienne sollicitant la lecture. Cette représentation rejoint les orientations du *Programme de formation de l'école québécoise*, dans l'énoncé du sens de la compétence à lire : « La plupart des activités quotidiennes font appel à la lecture [...] L'élève apprend à lire pour mieux s'intégrer dans la vie scolaire et sociale, mais il doit aussi lire pour apprendre dans différents contextes disciplinaires. » (MÉQ, 2001). Chauveau et Rogovas-Chauveau (1990, p.24) définissent l'acte de lire ainsi :

L'acte de lire serait le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédant ou suivant les éléments à identifier). Il se situerait au croisement de mécanismes ascendants (la perception d'une lettre ou d'un bloc de lettres oriente la saisie d'un mot ou d'un groupe de mots) et descendants (une hypothèse générale sur le contenu influence l'identification d'un mot ou d'une lettre).

Selon Ouzoulias (1996), « lire, c'est comprendre » car il n'y a pas de lecture si, devant l'écrit, la compréhension n'est pas visée. Toutefois, cette définition demeure insuffisante, car la compréhension passe nécessairement par le traitement de l'écrit (Ouzoulias, 1996). Ainsi, il est nécessaire de distinguer les opérations menant à l'identification et à la reconnaissance des mots écrits et les opérations qui arrivent après avoir identifié les mots écrits et qui se retrouvent sous le vocable de compréhension (Alegria & Morais, 1996).

Bref, selon Gough et Juel (1989), la lecture serait le produit de la compréhension et de la reconnaissance des mots. Le facteur compréhension, non spécifique au mode écrit, renvoie, selon bon nombre d'auteurs, à l'interaction entre le texte, le lecteur et le contexte (Giasson, 1990, 2003 ; Irwin, 1986 ; Ouzoulias, 1996). Le facteur « reconnaissance des mots », contrairement au facteur « compréhension », est spécifique à l'écrit (Ouzoulias, 1996). Cependant, la reconnaissance des mots et la compréhension sont associées. En effet, la reconnaissance des mots exige des connaissances sur l'organisation de la langue écrite, et la compréhension d'un texte commande de savoir, à tout le moins partiellement, ce que ce texte « dit » (Giasson, 1990).

L'apprentissage de la lecture est un processus évolutif. L'enfant qui commence son apprentissage de la lecture se trouve devant un grand défi : il doit comprendre, puis intégrer les fonctions de l'écrit, saisir les usages et les bienfaits de la lecture et de l'écriture et se transformer en un pratiquant de la culture écrite (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1993). L'acquisition du langage écrit doit donc être vue comme une continuité dans la vie de l'enfant, ainsi que l'a été le développement du langage oral (Girard, 1989). Somme toute, l'apprentissage de la lecture n'est pas linéaire. Certaines conditions sont préalables à d'autres (Morais, 1994). Dans le cas du lecteur en difficulté, il est attendu que sa compétence à lire se développe plus lentement et de façon atypique.

3.2 CARACTÉRISTIQUES DU FAIBLE LECTEUR

Le faible lecteur a déjà été défini dans la problématique. Il ne maîtrise pas les processus primaires de lecture qui consistent à mettre en correspondance les graphèmes et les phonèmes, à décoder et reconnaître immédiatement des syllabes et des mots (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1990 ; Van Grunderbeeck, 1994, 2003). Pour autant, il n'est pas simple de dégager un portrait-type propre aux lecteurs en difficulté, car cette clientèle demeure hétérogène (Van Grunderbeeck, 2002 ; Saint-Laurent, 2008). Saint-Laurent (2008) décrit une lecture difficile, gênée par des problèmes de décodage et/ou de compréhension et ajoute que l'échec scolaire demeure la manifestation la plus frappante de ces difficultés. Vaughn, Bos et Schumm (2007) remarquent que les faibles lecteurs présentent une faible performance et un traitement de l'information inefficace en lecture en lien avec des stratégies d'apprentissage elles aussi inefficaces. Voici maintenant les principales caractéristiques des faibles lecteurs relevées dans les écrits recensés, en regard de leurs caractéristiques langagières orales, cognitives, métacognitives et affectives.

3.2.1 Caractéristiques langagières orales

Les enfants qui éprouvent des difficultés dans la parole et le langage sont reconnus pour éprouver plus tard des difficultés en lecture et en écriture (Pennington, 2006). En fait, le langage oral et le langage écrit, dans leur traitement linguistique, requièrent des éléments communs, alléguant que les difficultés en langage oral ne sont peut-être que la première manifestation de difficultés en lecture (Content & Zesiger, 2000). Destrempe-Marquez et Lafleur (1999) évaluent à 80% la proportion de lecteurs en difficulté qui éprouvent un retard dans le développement des habiletés en langage oral. Des habiletés langagières limitées entraîneraient aussi des problèmes de compréhension de lecture (Snow, Burns & Griffin, 1998). Aussi, un lexique pauvre, tant dans le vocabulaire réceptif que dans le vocabulaire expressif, serait fortement corrélé

avec des faibles compétences en lecture (Snow, Burns & Griffin 1998 ; Snow *et al.*, 1995 ; Stanovich, Natan & Zolman, 1988). McCormick et Loeb (1997), en lien avec la dimension sémantique du langage, associent aux lecteurs en difficulté des tendances à donner des significations trop étroites aux mots, des problèmes pour bien interpréter les mots à plusieurs significations, des difficultés à définir les mots, à comprendre certaines conjonctions de même que les termes de relation spatiale, temporelle ou de comparaison.

3.2.2 Caractéristiques cognitives

La cognition réfère au fonctionnement de l'esprit humain. Elle est caractérisée par la mémorisation, le traitement de l'information et la compréhension (Brown, Ambruster & Baker, 1986). Les faibles lecteurs ont habituellement une vision réductrice du rôle de l'écrit. Effectivement, pour eux, la lecture n'a pas de fonction définie ou elle est assimilée à une contrainte (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1993 ; Giasson, 2003). Le métalangage des faibles lecteurs est généralement déréglé : les concepts de phrase, de mot, de lettre et de son sont généralement mal construits, rendant l'identification et l'utilisation de ces concepts particulièrement ardue (Snow, Burns & Griffin, 1998). Les lecteurs faibles nécessitent un soutien important pour apprendre à lire. Ils demandent de l'aide individuelle, car ils arrivent difficilement à suivre dans l'enseignement au groupe-classe. Ces enfants en difficulté semblent beaucoup plus passifs que les bons lecteurs, plus dépendants de l'enseignant. Leur bagage d'expériences est insuffisant pour suffire à la tâche (Giasson, 2003).

Vernon (1957 ; 1971) désigne la confusion cognitive comme étant la caractéristique de base des difficultés d'apprentissage de la lecture. L'auteure relie ce manque d'organisation à des difficultés d'analyse, d'abstraction et de généralisation dans le domaine linguistique. Les élèves en difficulté d'apprentissage sont reconnus pour éprouver des difficultés dans l'organisation et la coordination de l'information,

l'attention et la mémoire (MÉQ, 2003 ; Meltzer & Montague, 2001 ; Mollen, 1985 ; Saint-Laurent, 2008 ; Vaughn, Bos & Schumm, 2007). D'ailleurs, les problèmes de mémoire influencent grandement la compréhension en lecture : le déchiffrage des mots utilise toute la capacité de la mémoire de travail chez le lecteur faible, ce qui limite la place pour conserver en plus le sens du texte (Swanson, 2000). Ensuite, selon Meltzer et Montague (2001), l'autorégulation serait déficiente chez les élèves en difficulté d'apprentissage, principalement lors de la planification et de la révision d'une tâche réalisée. Les faibles lecteurs éprouveraient aussi des difficultés à évoquer ce que les mots signifient (Tankersley, 2005).

Des déficits dans l'utilisation judicieuse de stratégies seraient dorénavant la meilleure explication des difficultés d'apprentissage (MÉQ, 2003 ; Saint-Laurent, 2008 ; Van Grunderbeeck, 1994). Ces déficits seraient le plus souvent inconnus de l'élève lui-même, qui peine à gérer les stratégies de lecture (Giasson, 2003 ; Goupil, 2007 ; MÉQ, 2003). Selon Martinez, Amgar et Bessette (2000), la principale différence entre les faibles et les bons lecteurs trouve son origine dans la gestion cognitive des stratégies de lecture : rigide pour les uns, souple pour les autres. Cette gestion cognitive devrait en effet être différenciée en fonction des situations de lecture, ce que les faibles lecteurs échouent le plus souvent. En conséquence, ils utilisent presque toujours la même stratégie, par automatisme, sans considérer l'intention de lecture, le type de discours ou le traitement que les informations requièrent (Martinez, Amgar & Bessette, 2000). Les lecteurs faibles ont donc très peu de ressources cognitives sur lesquelles ils peuvent s'appuyer (Clay, 1991).

3.2.3 Caractéristiques métacognitives

La métacognition réfère aux connaissances qu'une personne possède sur son fonctionnement cognitif ainsi qu'à ses tentatives de contrôler ce processus (Brown, Ambruster & Baker, 1986). Les processus métacognitifs font partie des processus de

compréhension en lecture. Il faut savoir que, régulièrement, le lecteur en difficulté présente des déficits métacognitifs : il aborde tous les textes de la même manière, sans être conscient de l'activité cognitive à déployer et il ne gère pas les pertes de sens (Bos & Vaughn, 2006 ; Saint-Laurent, 2008). Selon Destrempes et Van Grunderbeeck (1998), le lecteur faible vit souvent des sentiments d'inefficacité face à une tâche. Ces déficits métacognitifs seraient intimement liés aux problèmes de motivation scolaire (Montague, 1997). En effet, la mauvaise gestion des processus d'apprentissage entraînerait chez l'élève la sensation de ne pas contrôler ses apprentissages, ce qui expliquerait la baisse de motivation, renforcée par les échecs répétés (Saint-Laurent, 2008). Certains faibles lecteurs attribuent ainsi leurs problèmes à la difficulté de la tâche ou à d'autres causes diverses plutôt qu'à leur manque de connaissances (Tankersley, 2005). Il est aussi fréquent que le lecteur sous-estime ou surestime ses ressources et ses limites personnelles en lecture, car la perception de soi comme lecteur est influencée par bon nombre de facteurs, comme les attentes des parents, les résultats scolaires passés, les attitudes des pairs, des enseignants, etc. (Giasson, 2007).

Pourtant, ce n'est pas que le lecteur faible n'a pas de stratégie, mais plutôt qu'il sait mal quand et comment les utiliser (Gerber, 1983). En effet, il semble qu'il éprouve de la difficulté à juger du degré de difficulté d'une tâche, à sélectionner et appliquer les stratégies pertinentes et à gérer ses processus cognitifs (Pierangelo & Giuliani, 2006). En termes de gestion de la compréhension, le faible lecteur a tendance à poursuivre sa lecture même après en avoir perdu le sens (Saint-Laurent, 2008). En fait, le problème est bien souvent qu'il ne peut pas identifier clairement le moment où il a perdu le sens du texte. Il est reconnu que le faible lecteur planifie peu sa lecture et se pose peu de questions avant, pendant et après ses lectures, ce qui nuit à la clarté de son raisonnement cognitif et à sa compréhension (Martinez, Amgar & Bessette, 2000).

3.2.4 Caractéristiques affectives

Les élèves en difficultés d'apprentissage auraient aussi un concept d'eux-mêmes plus négatif que celui des autres élèves (Bender, 1992 ; Elbaum & Vaughn, 2003). En effet, l'estime de soi des lecteurs en difficulté, sans particularité au début du primaire, aurait tendance à diminuer tout au long du cheminement scolaire (Saint-Laurent, 2008). L'échec scolaire affecterait l'estime de soi et amènerait des problèmes de rejet social et des difficultés à résoudre des problèmes interpersonnels, fréquemment associés aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage (Saint-Laurent, 2008 ; Elbaum & Vaughn, 2003). Ce sentiment d'incompétence, souvent vécu par les faibles lecteurs qui peinent à apprendre à lire, peut se dépeindre par une passivité et une dépendance envers l'enseignant (Destrempe & Van Grunderbeeck, 1998).

L'intérêt pour la lecture des faibles lecteurs est habituellement fragile (Giasson, 2003). Plus ils avancent en âge, plus les faibles lecteurs, qui ont expérimenté plusieurs années de frustrations et d'échecs, peuvent tenter d'éviter la tâche (Tankersley, 2005). Les rapports affectifs que les faibles lecteurs entretiennent avec la lecture sont habituellement de l'ordre du rejet, de l'indifférence ou de la seule nécessité scolaire (Martinez, Amgar & Bessette, 2000). De plus, les lecteurs faibles qui vieillissent se trouvent devant un nouveau problème : la quasi absence de textes sur des sujets d'intérêt pour leur âge, ce qui n'est pas pour les motiver davantage (Roberts *et al.*, 2008).

Une association a aussi été observée entre l'apprentissage et le comportement : 24 % à 52 % des élèves en difficulté d'apprentissage auraient aussi un problème comportemental (Hallahan & Kauffman, 2006 ; Saint-Laurent, 2008). Dans l'autre sens, 35 % à 75 % des élèves en trouble du comportement auraient aussi des difficultés d'apprentissage (Rock, Fessler & Church, 1997 ; Saint-Laurent, 2008).

En conclusion, le portrait des faibles lecteurs demeure assez typique. Plusieurs élèves ont, à la base, une difficulté langagière. Des déficits dans la gestion des stratégies cognitives et dans l'organisation de l'information viennent se joindre aux difficultés métacognitives et affectives. Conséquemment, les faibles lecteurs ont des moyens limités pour entrer dans l'écrit et gérer la compréhension des textes lus.

3.3 LE RENDEMENT EN LECTURE DU FAIBLE LECTEUR

Le rendement en lecture doit s'appuyer sur quatre composantes de base selon les recommandations du *National Reading Panel* (2000), du *National Research Council* (1998), de Rasinski et Padak (2004) et de Wang, Porfeli et Algozzine (2008). Selon les auteurs, ces quatre composantes – la conscience phonologique, le déchiffrage, la fluidité et la compréhension – sont nécessaires pour échafauder une bonne compétence à lire. Le rendement sera donc défini pour chacune de ces quatre composantes, puis dans sa globalité, en mettant en lumière le comportement d'un faible lecteur dans chaque cas.

3.3.1 Le rendement en conscience phonologique du faible lecteur

La conscience phonologique est la « capacité d'analyser les composantes de la parole (mots, rimes, syllabes, phonèmes) et d'effectuer sur elles des opérations complexes » (Siegel, Le Normand & Plaza, 2000). La conscience phonologique est une habileté qui se réalise à l'oral, dont les principales composantes en jeu sont la syllabe, la rime et le phonème (Ecalte & Magnan, 2002).

3.3.1.1 Habiletés et unités linguistiques traitées en conscience phonologique

Adams et ses collaborateurs (2000) font état d'une hiérarchie dans les habiletés liées à la conscience phonologique. Ces habiletés pourraient donc être classées en ordre croissant de difficulté. D'abord, les unités linguistiques, classées de la plus facile à la plus difficile à traiter, sont le mot, la syllabe, la rime et le phonème (Hall, 2006 ; Saint-Laurent, 2008). Ensuite, la place de l'unité linguistique analysée dans le mot fait aussi varier la difficulté, selon qu'elle se trouve au début, à la fin ou au milieu du mot. Enfin, les opérations linguistiques faites sur les unités respectent elles aussi un ordre croissant de difficulté. Ainsi, l'isolation est plus facile que l'identification, qui elle précède la catégorisation, la fusion et la segmentation.

3.3.1.2 Liens entre la conscience phonologique et la langue écrite

Bien que la conscience phonologique soit une habileté qui se travaille à l'oral, il n'en demeure pas moins qu'elle influence toute la chaîne de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La conscience phonologique est préalable à la compréhension du décodage graphophonémique (voir la section 3.3.2.2.1) parce que la langue écrite repose sur la langue orale et sur la capacité à décomposer les mots en phonèmes (Ecalte & Magnan, 2002 ; Yopp & Yopp, 2000). En effet, dans le langage oral, l'attention est dirigée sur le sens du message alors que dans le langage écrit, l'attention doit être orientée, en plus du sens, sur les composantes phonologiques. Les composantes phonologiques, traduites dans le langage écrit, se nomment les graphèmes (Giasson, 2003). Bref, la conscience phonologique joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cette habileté est nécessaire et préalable à la compréhension du processus de décodage et d'encodage graphophonémique par la voie d'assemblage (voir la section 3.3.2.1).

La compréhension de la relation entre le langage oral et le langage écrit semble être plus significativement liée à la réussite en lecture. Faisant face à un système

d'écriture alphabétique, le niveau de conscience phonologique de l'enfant qui entre à l'école est fortement corrélé à sa réussite future en lecture (Adams, 1990 ; Stanovich, 1986). Effectivement, la conscience phonologique est l'un des meilleurs prédicteurs de succès dans l'apprentissage de la lecture (Cunningham, 2007 ; NRP, 2000). Il semble que les tâches qui mettent en jeu la manipulation de phonèmes apparaissent régulièrement comme étant les tâches qui se rapprochent le plus du rendement en lecture et en écriture de l'élève. Plus précisément, ce sont les habiletés à fusionner⁶ et à segmenter⁷ qui auraient la plus grande influence, car elles sont des prérequis cognitifs de la lecture et de l'écriture (Alegria & Morais 1996 ; Downing & Fijalkow, 1984 ; Elkonin, 1971).

Aussi, certaines compétences apparaissent avant l'acquisition de la lecture, comme la conscience de la syllabe, alors que d'autres s'avèrent se développer plus tardivement – une fois l'apprentissage de la lecture formellement débuté – et sont soumises à un apprentissage systématique, comme celle du phonème (Bryant *et al.*, 1990). Donc, bien qu'un certain niveau de conscience phonologique soit nécessaire dans l'apprentissage de la lecture, il semble que le contraire soit aussi vrai. Il y aurait en effet une interaction entre la conscience phonologique et la lecture, ces deux habiletés se renforçant l'une l'autre (Giasson, 2003 ; Sprenger-Charolles *et al.*, 1998).

De plus, il apparaît que, parmi les lecteurs de langues alphabétiques, les bons lecteurs sont invariablement forts en conscience phonologique et les élèves avec une faible conscience phonologique sont nécessairement en difficulté de lecture (Adams *et al.*, 1998 ; Foorman *et al.*, 1997a ; Foorman *et al.*, 1997b ; Foorman *et al.*, 1997c ; Stanovich, 1986 ; Tunmer & Nesdale, 1985). La conscience phonologique se développe difficilement chez bon nombre de faibles lecteurs, en lien avec les difficultés de langage : 80 à 90% des lecteurs en difficulté auraient des déficits dans leurs habiletés

6 Combiner une séquence de phonèmes pour composer un mot.

7 Décomposer un mot en phonèmes.

en conscience phonologique (Saint-Laurent & Giasson, 2007). D'ailleurs, un faible niveau de conscience phonémique – la conscience phonologique spécifique au traitement des phonèmes – a été mis en évidence chez les faibles lecteurs (Bruck, 1992 ; Ecalle & Magnan 2002 ; Fox & Routh, 1980 ; Lundberg & Hoein, 1990). Ces déficits se répercutent alors dans le décodage graphophonémique (voir la section 3.3.2.2.1) (Boyer, 2002 ; Sprenger-Charolles & Colé, 2006 ; Sprenger-Charolles, Siegel & Bonnet, 1998 ; Stanovich, 2000). Ce faisant, certains faibles lecteurs ont une bonne conscience phonologique tout en peinant dans leur apprentissage de la lecture, ce qui confirme que la conscience phonologique est une condition nécessaire mais non suffisante à elle seule dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Giasson, 2003).

3.3.1.3 Conclusions sur la conscience phonologique

Finalement, le niveau de conscience phonologique de l'enfant qui évolue dans un système d'écriture alphabétique est fortement lié à sa réussite ou à ses difficultés scolaires. De plus, pour les langues alphabétiques, les bons lecteurs sont inévitablement forts en conscience phonologique alors que les élèves avec une faible conscience phonologique sont forcément en difficulté de lecture. Les élèves faibles en conscience phonologique font donc partie des faibles lecteurs, chez qui un faible niveau de conscience phonémique a été mis en évidence.

3.3.2 Le rendement en déchiffrage du faible lecteur

Le déchiffrage des mots demeure une difficulté majeure dans le profil des faibles lecteurs (Snow, Burns & Griffin, 1998). Le déchiffrage réfère à l'identification et à la reconnaissance des mots. L'identification revient à utiliser un moyen quelconque pour lire un mot. À l'opposé, la reconnaissance signifie que le mot peut être lu instantanément, le mot ayant déjà été identifié assez souvent dans des lectures

antérieures pour être mémorisé et stocké dans le lexique mental. Le lecteur expérimenté peut reconnaître la plupart des mots rencontrés alors que l'apprenti lecteur doit identifier une grande partie des mots qu'il rencontre dans ses lectures (Giasson, 2007).

3.3.2.1 Les voies d'assemblage et d'adressage

L'identification et la reconnaissance des mots font appel à deux voies : la voie d'assemblage et la voie d'adressage. Proposé par la psychologie cognitive, ce modèle classique à deux voies a été largement décrit par Frith (1985).

La voie d'assemblage implique l'identification des mots par l'utilisation des règles de correspondance entre les graphèmes et les phonèmes – le décodage graphophonémique – pour assembler les sous-unités en un tout cohérent (un mot). La voie d'assemblage nécessite un traitement phonologique, le patron écrit étant converti en segments phonologiques, d'où l'importance de la conscience phonologique dans le processus. La voie d'assemblage est donc une voie coûteuse en ressources attentionnelles pour tout lecteur qui n'a pas automatisé les processus d'assemblage, car cette voie est alors centrée sur l'analyse du texte à identifier. Le lecteur débutant utilise surtout la voie d'assemblage. La voie d'assemblage diffère énormément chez le lecteur expert et le lecteur débutant ou faible lecteur. Le lecteur faible ou débutant utilise le décodage graphophonémique à sa plus simple expression, soit la conversion d'un graphème en phonème, alors que le lecteur expert a automatisé ces procédures, et peut ainsi analyser des groupes de lettres plus volumineux sans effort cognitif notable (Alegria & Morais, 1996 ; Jacquier-Roux *et al.*, 2005 ; Stanké, 2006). Par contre, l'assemblage est un passage obligé dans le parcours d'un lecteur, dans le sens que la voie d'assemblage est la seule à être générative et à permettre l'identification de mots rencontrés pour la première fois (Alegria & Morais, 1996).

De son côté, la voie d'adressage conduit à la reconnaissance globale des mots en se basant sur la représentation visuelle de leurs éléments constitutifs, soit la reconnaissance des mots globalisés et emmagasinés dans le lexique mental. Il y a en fait appariement entre les mots du texte et les mots du lexique mental, ne nécessitant pas l'analyse de toutes les parties du mot. La voie d'adressage renvoie aussi aux autres stratégies contextuelles et analogiques (qui seront décrites plus bas). Le lecteur expert emprunte la voie d'adressage dans le cas des mots fréquents ou familiers, ce qui lui épargne beaucoup d'énergie et lui assure une meilleure fluidité (Jacquier-Roux *et al.*, 2005 ; Stanké, 2006).

Une lecture efficace est caractérisée par l'utilisation concomitante des deux voies. Les deux voies sont effectivement des parties complémentaires d'un même ensemble (Alegria & Morais, 1996).

3.3.2.2 Les stratégies de déchiffrage

L'acquisition de stratégies d'identification et de reconnaissance des mots doit faire partie des objectifs prioritaires des bases de l'enseignement de la lecture (Giasson, 2003). Pour ce faire, six stratégies de déchiffrage offrent des possibilités d'identifier et de reconnaître des mots (Gaouette & Tardif, 1986 ; Van Grunderbeeck, 1994). Ces stratégies sont bien sûr enchâssées dans les voies d'assemblage et d'adressage précédemment décrites. Ces stratégies sont d'abord présentées dans le tableau 1, puis décrites individuellement.

Tableau 1 : Stratégies impliquées dans les voies de déchiffrage

Voie d'assemblage	→ Stratégie du décodage graphophonémique	
	→ Stratégie de reconnaissance globale	
	Stratégie d'utilisation d'analogies	→ Stratégie morphologique
Voie d'adressage		→ Stratégie syntaxique
	Stratégies d'utilisation du contexte	→ Stratégie sémantique
		→ Stratégie du recours au contexte extralinguistique

Sources : Gaouette & Tardif (1986) ; Van Grunderbeeck (1994).

3.3.2.2.1 La stratégie du décodage graphophonémique

Le décodage consiste à se servir des correspondances graphèmes-phonèmes et des syllabes pour identifier un mot (Giasson, 2003, 2007). Le décodage graphophonémique est clairement associé à la voie d'assemblage. Il permet à l'élève d'acquérir une certaine autonomie, par l'application de certaines règles de conversions, mais il ne suffit pas à lui seul à lire de façon efficace, d'où l'importance des autres stratégies de déchiffrage.

Le décodage nécessite la maîtrise du code alphabétique (Giasson, 2003 ; Wang, Porfeli & Algozzine, 2008). Maîtriser le code requiert une certaine mémorisation des unités graphiques et un décodage souple (Giasson, 2003). En effet, bon nombre d'élèves ne font qu'appliquer mécaniquement le décodage graphophonémique. Chauveau et Rogovas-Chauveau (1985) parlent dans ce cas de « déchiffrage borné », erreur fréquente rencontrée chez les faibles lecteurs. Le décodage seul n'est en fait qu'une approximation du mot, qui doit être validée par un autre moyen, une autre

stratégie facilitatrice. L'intégration des différentes stratégies d'identification et de reconnaissance des mots demeure la clé.

Le rendement en décodage est lié au rendement en conscience phonologique (Strickland, 1998). Les faiblesses en conscience phonologique ont sur le décodage une grande incidence, car les relations entre les graphèmes et les phonèmes sont traitées par discrimination auditive. La conscience phonologique est donc le médiateur de la voie d'assemblage ; elle fait directement le lien entre le langage oral et le langage écrit. Elle est de fait indispensable à la découverte et à la compréhension du principe alphabétique. Une incompréhension de ce principe amène assurément un décodage pénible (Saint-Laurent, 2008 ; Stanovich, 2000). Mais voilà, il apparaît que le lecteur faible comprend souvent mal le lien entre la langue orale et la langue écrite auquel réfère le principe alphabétique (Downing & Fijalkow, 1984 ; Van Grunderbeeck, 1994 ; Vernon, 1971).

En terminant sur le décodage graphophonémique, plusieurs typologies des méprises sont disponibles. Celle de Van Grunderbeeck (1994) est particulièrement claire et facile d'emploi. Elle identifie cinq principales méprises commises par les lecteurs : la substitution, qui consiste à remplacer une lettre, un groupe de lettres ou un mot pour un autre (ex. : srocodile pour crocodile, croquedile pour crocodile, alligator pour crocodile) ; l'omission, qui signifie que le lecteur a omis une lettre, un groupe de lettres ou un mot (ex. : cocodile pour crocodile) ; l'ajout, qui renvoie à l'addition d'une lettre, d'un groupe de lettres ou d'un mot (ex. : crocodile pour crocodile) ; l'interversion, qui désigne un déplacement dans l'ordre des lettres d'un mot ou des mots d'une phrase (ex. : corcodile pour crocodile) et l'erreur de sonorisation, qui consiste à prononcer le mauvais son (ex. : sœur pour cœur, jant pour gant). Il est aussi possible qu'un lecteur fasse plus d'un type de méprise dans un même mot. Chauveau (2007) note une faiblesse en décodage chez la majorité des lecteurs en difficulté.

3.3.2.2.2 *La stratégie de reconnaissance globale*

La stratégie de reconnaissance globale représente le recours au vocabulaire global, qui contient tous les mots que la personne reconnaît immédiatement, sans analyse. C'est la représentation visuelle du mot dans son ensemble (Gaouette & Tardif, 1986 ; Giasson, 2003 ; Van Grunderbeeck, 1994). La reconnaissance globale permet l'obtention d'une certaine rapidité en lecture. Un bon bagage de mots globalement reconnus permet au lecteur de se centrer davantage sur le sens que sur l'identification des mots (Gaouette & Tardif, 1986). Les mots-étiquettes font appel à la reconnaissance globale. Un mot-étiquette est en fait un carton où le mot est écrit, souvent associé à son illustration. L'élève peut ainsi manipuler le mot et apprendre à le reconnaître par son exposition répétée.

Les mots les plus fréquemment rencontrés dans la littérature auraient tout intérêt à faire partie du vocabulaire global de l'enfant, cela en lisant et en écrivant régulièrement des textes et en visualisant souvent ces mots dans l'environnement (Giasson, 2003). Évidemment, tous les mots ne peuvent pas être appris par la méthode globale, une saturation dans l'apprentissage se produisant rapidement (Giasson, 2003).

3.3.2.2.3 *La stratégie morphologique*

La stratégie morphologique représente l'habileté à identifier les mots qui ont subi une variation de forme (ex. : mangent) (Gaouette & Tardif, 1986 ; Van Grunderbeeck, 1994). Cette stratégie permet de reconnaître des mots originaux à l'intérieur de mots transformés par les marques des accords grammaticaux (féminin, pluriel, terminaisons de verbes) ou par l'ajout de préfixes ou de suffixes. La stratégie morphologique est donc basée sur la reconnaissance des analogies, des ressemblances entre les mots. Une telle stratégie est peu efficace seule, elle doit être combinée à d'autres pour aider au déchiffrement (Gaouette & Tardif, 1986 ; Giasson, 2003).

3.3.2.2.4 *La stratégie syntaxique*

La stratégie syntaxique consiste à se servir des indices donnés par la syntaxe (l'ordre des mots à l'intérieur de la phrase) adjoints au sens des mots de la phrase pour identifier un mot (Gaouette & Tardif, 1986). Évidemment, cette stratégie demande que le lecteur soit en mesure de lire la majorité des mots de la phrase afin de recourir au contexte pour faire des hypothèses sur la teneur d'un mot inconnu (Giasson, 2003). Le contexte seul ne permet pas d'identifier un mot avec certitude. Deviner sans vérifier l'exactitude du mot lu par un autre moyen est un signe de rigidité et de lecture non stratégique. Chauveau et Rogovas-Chauveau (1985) parlent alors de « devinement sans contrôle ». Stanovich (1991) a établi que les faibles lecteurs ont tendance à recourir au contexte pour identifier des mots, et ce au détriment des autres stratégies. Pourtant c'est lorsqu'elle est combinée à d'autres stratégies que la stratégie syntaxique est efficace.

3.3.2.2.5 *La stratégie sémantique*

Comme la stratégie syntaxique, la stratégie sémantique renvoie à l'utilisation du contexte. D'ailleurs, elle requiert aussi que le lecteur soit capable de lire la majorité des mots de la phrase afin que ses hypothèses soient valides. Elle diffère de la stratégie syntaxique de par les indices utilisés pour identifier le mot inconnu : le sens des autres mots de la phrase dirige ici les hypothèses (Giasson, 2003). Bref, le contexte sémantique – le sens de la phrase – permet au lecteur de faire une hypothèse sur un mot à déchiffrer. La stratégie sémantique doit être combinée aux autres stratégies de déchiffrement pour rendre la lecture efficace (Gaouette & Tardif, 1986 ; Giasson, 2003).

3.3.2.2.6 *La stratégie du retour au contexte extralinguistique*

À l'instar des deux stratégies précédentes, le recours au contexte extralinguistique réfère à une utilisation du contexte pour déchiffrer un mot. Dans ce cas-ci, par contre, le support ne provient pas de l'écriture mais de l'illustration. En effet, les illustrations fournissent dans bien des cas des indices importants sur le sens du texte. Ces indices s'avèrent nécessaires pour les lecteurs qui commencent leur apprentissage de la lecture ou, dans le cas qui nous préoccupe, pour les faibles lecteurs qui ont très souvent besoin de l'illustration en support direct au texte. À mesure que la compétence à lire évolue, le lecteur accorde de moins en moins d'importance au contexte extralinguistique pour déchiffrer.

3.3.2.3 Profils de déchiffrage des lecteurs en difficulté

La difficulté à déchiffrer demeure courante car 85 à 90 % des élèves suivis en orthopédagogie auraient des problèmes à identifier les mots (Snow, Burns & Griffin, 1998). L'énergie est dirigée vers l'identification de plusieurs mots, ce qui amène la perte du fil conducteur. En effet, le coût cognitif exigé par le déchiffrage est si important que le lecteur faible n'a plus d'énergie pour reconstruire le sens du texte (Van Grunderbeeck, 1994).

À cet effet, Van Grunderbeeck (1994 ; 1997 ; 2003) dépeint les différents profils de lecteurs en difficulté en se basant sur les stratégies de déchiffrage priorisées par l'élève : les stratégies surutilisées et les stratégies négligées. Elle a retracé six profils, en se gardant de garantir de leur exhaustivité.

Le phénicien est un lecteur centré prioritairement sur le code qui utilise à l'excès la stratégie graphophonémique sans recherche de sens : il surdécode (Chauveau, 1985). Le terme phénicien fait allusion à l'alphabet phénicien, l'ancêtre de presque tous

les systèmes alphabétiques du monde (Baron, 1975). Ce lecteur n'emploie que le décodage et ne vérifie pas ses hypothèses en contexte. Il utilise uniquement la voie d'assemblage.

Le chinois est un lecteur centré prioritairement sur le sens : il surdevine (Chauveau, 1985). Le nom chinois lui a été donné en référence à la langue logographique des Chinois (Baron, 1975). Un lecteur de ce profil, à l'inverse du précédent, utilise ses connaissances et le contexte pour deviner les mots : il peut tenter de deviner le contenu du texte à partir des illustrations, de ses connaissances antérieures et des éléments du contexte fournis verbalement lors de la préparation à la lecture. Il reconnaît globalement plusieurs mots. Ses méprises sont souvent acceptables en contexte (ex. : lire navire pour bateau). La voie d'assemblage est inutilisée. Ce profil est aux antipodes du profil précédent.

Le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale utilise son vocabulaire global pour repérer les mots connus. Il lit en sautant des mots à la recherche de mots qu'il reconnaîtra immédiatement. Il confond des mots à la graphie semblable (ex. : verte et vente) ou se base sur le repérage de certaines lettres pour identifier un mot (ex. : blouse et bleue). Il se soucie peu du sens et ne vérifie pas si son déchiffrage est exact.

Le lecteur centré sur le code en début de mot et qui devine la finale sans tenir compte du contexte ni de la syntaxe utilise le décodage pour lire le début d'un mot et devine la suite en allant piger dans son vocabulaire en mémoire, sans respecter le sens du texte. Les hypothèses ne sont pas vérifiées, que ce soit avec le code, avec la syntaxe ou avec le sens.

Le lecteur centré soit sur le code, soit sur le sens utilisera tantôt une stratégie, tantôt l'autre, sans les faire interagir. Des méprises de sens et de décodage cohabiteront donc chez ce lecteur.

Le lecteur combinant le code et le contexte sans faire de vérification commence à faire interagir les stratégies. Par contre, le contexte auquel il réfère est limité car il omet de faire appel à l'ensemble du texte. Enfin, ses stratégies de vérification sont peu activées.

En terme de gravité, les trois derniers profils sont moins alarmants pour le rendement en lecture parce qu'il y a dans ces trois descriptifs un début de combinaison de stratégies de déchiffrage. C'est cette combinaison de stratégies qui est à viser pour améliorer la compétence à lire. Le faible lecteur, quel que soit son profil, se caractérise surtout par une rigidité cognitive (Martinez, Amgar & Bessette, 2000). Dans les profils de Van Grunderbeek, les trois premiers démontrent davantage une rigidité cognitive.

Autre constat : le lecteur en difficulté ne vérifie pas sa découverte d'un mot avec une autre stratégie. Il fait encore une fois preuve de rigidité, tant dans son comportement de lecteur que dans son fonctionnement cognitif et se limite à sa stratégie de prédilection (Van Grunderbeek, 1994). Ainsi, aucune solution alternative ne se présente à l'élève lors des blocages et la panne survient. Son raisonnement fait défaut, et plus l'élève vieillit, plus il sera difficile de l'aider parce qu'il aura développé des automatismes dans ses pratiques de lecture. Selon Clay (1991), les stratégies inefficaces se cristallisent avec le temps.

3.3.2.4 Le modèle d'automatisation de la lecture de LaBerge et Samuels

LaBerge et Samuels (1974) proposent le modèle de l'automatisation de la lecture. Bon nombre d'auteurs viennent aujourd'hui appuyer l'hypothèse de l'automatisation de la lecture, bien que les processus en cause ne soient pas encore tous bien identifiés en raison de leur complexité (Baker *et al.*, 2008 ; Block & Pressley, 2007 ; Fingeret, 2006 ; Kluda & Guthrie, 2008). Dans les grandes lignes, l'article de LaBerge et Samuels

explique toute l'importance de l'automatisation dans la lecture des débutants. Tant que le lecteur n'est pas en mesure d'identifier et de reconnaître les mots sans effort, une part trop importante de ses ressources cognitives est affectée à cette tâche. Bref, aussi longtemps que l'attention du lecteur est centrée sur les aspects du déchiffrage, le traitement des informations sémantiques n'obtiendra pas toute l'attention requise. À mesure que le déchiffrage des mots se fait plus facilement, des ressources cognitives se libèrent pour la compréhension. Ainsi, LaBerge et Samuels (1974) énoncent que la réussite de la lecture dépend de la répartition des ressources attentionnelles – qui sont limitées – entre ces diverses composantes. Les lecteurs faibles, qui ne maîtrisent pas les processus primaires de lecture, utilisent une part trop importante des ressources attentionnelles pour le déchiffrage, cela au détriment des autres processus impliqués. La lecture automatisée implique une lecture fluide et sera détaillée dans la prochaine section. Il est donc impossible de parler de lecture automatisée dans le cas des faibles lecteurs, qui lisent peu et difficilement (Frenette, 2008 ; Parent, 2003 ; Samuels, 1976).

3.3.2.5 Conclusions sur le rendement en déchiffrage

Le déchiffrage concerne l'identification et la reconnaissance des mots et fait appel aux voies d'assemblage et d'adressage. La voie d'assemblage correspond à la stratégie du décodage graphophonémique, alors que la voie d'adressage regroupe la stratégie de reconnaissance globale, la stratégie morphologique, la stratégie syntaxique, la stratégie sémantique et la stratégie du recours au contexte extralinguistique. Les faibles lecteurs sont reconnus pour leurs difficultés à déchiffrer et leur lecture non automatisée qui se répercutent sur la compréhension (Nocus & Gombert, 1997). Ces difficultés à déchiffrer sont variables selon les stratégies de déchiffrage utilisées (et non utilisées) et se traduisent en différents profils de lecteurs en difficulté. Mais malgré les différents profils, les lecteurs faibles, à la base, se particularisent surtout par leur rigidité cognitive.

3.3.3 Le rendement en fluidité du faible lecteur

Longtemps négligée, la fluidité est de plus en plus reconnue comme une des habiletés de base dans une lecture efficace (Kuhn & Rasinski, 2007 ; Wang, Porfeli & Algozzine, 2008). Stanovich (1980) avance que la fluidité résulte de processus ascendants et descendants qui opèrent conjointement. Les processus ascendants vont du texte vers le lecteur, où les lettres, les syllabes et les mots sont considérés préalables à la compréhension (Pagé, 1985). Dans les processus descendants, la compréhension guide la reconnaissance des mots. Les processus descendants vont donc du lecteur vers le texte (Goodman, 1967). Les bons lecteurs ont rarement recours de façon consciente aux mécanismes ascendants, puisque l'identification des mots est automatisée chez eux (Baker *et al.*, 2008). À l'opposé, les lecteurs faibles doivent s'appuyer davantage sur le contexte pour tenter d'identifier les mots car leurs processus ascendants sont incertains et inefficaces. Il devient alors délicat de parler d'opérations conjointes des processus ascendants et descendants puisque les processus, même séparément, ne sont pas efficaces (Baker *et al.*, 2008 ; Stanovich, 2000). Giasson (2003) indique que la fluidité dépend de deux habiletés : celle de reconnaître les mots instantanément, mais aussi de lire par groupes de mots. À ces deux habiletés, certains auteurs ajoutent dorénavant l'expression dans la lecture. La fluidité concerne donc la vitesse, l'exactitude et l'expression de la lecture (Klauda & Guthrie, 2008 ; Kuhn & Rasinski, 2007).

3.3.3.1 La reconnaissance instantanée des mots

La fluidité en lecture implique la reconnaissance instantanée des mots, stockés dans le lexique mental (Giasson ; 2003). La reconnaissance instantanée des mots implique que le lecteur passe par la voie d'adressage. Par contre, le lecteur faible doit généralement recourir à la voie d'assemblage, puisque la reconnaissance des mots n'est pas encore instantanée (Giasson, 2003). Cette identification continuelle des mots en cours de lecture est coûteuse pour la mémoire de travail et, par le fait même, pour la

compréhension (Bentolila, Chevalier & Falcoz-Vigne, 1991). Évidemment, la reconnaissance instantanée des mots se développe avec les expositions à l'écrit. À cet effet, il est reconnu que les faibles lecteurs lisent moins que les lecteurs performants. Clay (1991) parle d'une moyenne d'exposition aux mots de quatre fois supérieure chez les élèves forts que chez les élèves faibles.

3.3.3.2 La lecture par groupes de mots

La lecture par groupes de mots consiste à lire en groupant des mots liés par le sens (Giasson, 2003). En effet, le lecteur, pour lire par groupe de mots, doit utiliser les indices syntaxiques et sémantiques pour séparer de façon judicieuse les groupes de mots dans la phrase. Il appert que les bons lecteurs lisent efficacement par groupes de mots (Giasson, 2003). À l'opposé, beaucoup de faibles lecteurs lisent mot à mot ou en regroupant les mots incorrectement, ce qui fait que la phrase n'est pas interprétée en tant que tout et que son sens est difficile à extraire (Downing & Fijalkow, 1984). Giasson (2003) a édifié une échelle permettant de situer un élève dans le développement de sa fluidité en lecture, principalement sur la base du critère de la lecture par groupes de mots : la lecture sous-syllabique correspond à la reconnaissance de quelques lettres, mais pas de syllabes ; la lecture syllabique signifie le déchiffrage syllabe par syllabe ; la lecture hésitante est la lecture mot après mot ; la lecture hésitante courante implique une lecture par groupes de mots avec quelques difficultés ; la lecture courante est sans hésitation, mais l'intonation n'est pas encore adéquate et la lecture expressive est courante avec intonation.

3.3.3.3 La vitesse, l'exactitude et l'expression de la lecture

La vitesse de lecture correspond au nombre de mots lus correctement dans une période donnée, souvent calculée en mots par minute (Boucher & Groulx, 1994). La

vitesse est difficile à normaliser, les écarts entre les sujets variant considérablement. Le niveau de difficulté des textes doit aussi être pris en compte. Boucher et Groulx (1994) énoncent tout de même des indicateurs pour la vitesse de lecture orale : 40 mots par minute en fin de 1^{re} année, 65 mots par minute en fin de 2^e année et 100 mots par minute en fin de 3^e année. Une lecture fluide se situe aux environs de 100 mots par minute ; une vitesse moindre représente une difficulté suffisamment importante pour nuire à la compréhension du texte (Giasson, 2003 ; Grossen & Carnine, 1991 ; NRC, 1998). Une évidence en lien avec la vitesse de lecture est que les lecteurs faibles lisent plus lentement que les lecteurs forts, et ce, de façon notable (Giasson, 2003 ; Lipson & Smith, 1990 ; Morais, 1993).

Le taux d'exactitude représente quant à lui le nombre de mots lus correctement (obtenu par le nombre total de mots auquel on soustrait le nombre de méprises non corrigées) pour ensuite diviser par le nombre total de mots, ce qui se traduit par un pourcentage (Klauda & Guthrie, 2008). L'exactitude renvoie clairement à la reconnaissance immédiate des mots, facilitée par la lecture par groupes de mots et l'utilisation de la voie d'adressage (Baker *et al.*, 2008 ; Giasson ; 2003). Une identification immédiate des mots améliore par le fait même la vitesse de lecture. Un taux d'exactitude inférieur à 95% nuit sérieusement à la compréhension (Grossen & Carnine, 1991).

Enfin, l'expression réfère en premier lieu à la prosodie, ce qui inclut l'intonation, l'accentuation, le ton, les rythmes, le placement et la durée des pauses ; en second lieu au respect de la structure syntaxique. Donc, l'expression dans la lecture implique l'habileté à lire par groupes de mots. En fait, l'expression vise à ce que le texte lu se rapproche du discours quotidien (Klauda & Guthrie, 2008 ; Kuhn & Stahl, 2003).

3.3.3.4 Conclusions sur le rendement en fluidité

Avec l'amélioration de la fluidité, les mots sont identifiés plus vite, jusqu'à une reconnaissance pratiquement automatique (LaBerge & Samuels, 1974 ; Klauda & Guthrie, 2008). Évidemment, le développement de la fluidité fait partie des étapes dans l'évolution du lecteur. Le lecteur débutant est davantage centré sur le déchiffrage. Son expérience de lecteur est insuffisante pour lui permettre d'avoir automatisé sa lecture. Lorsqu'un lecteur a rencontré et déchiffré un grand nombre de mots qui se retrouvent dans son lexique mental, ces mots deviennent disponibles pour être reconnus instantanément. Dès lors, il est possible de parler d'automatisation de la lecture (LaBerge & Samuels, 1974).

Baker et ses collaborateurs (2008), LaBerge et Samuels (1974) et Wang, Porfeli et Algozzine (2008) rapportent de fortes corrélations positives entre le rendement en lecture orale et la compréhension en lecture. La fluidité permettrait donc de discriminer les bons et les faibles lecteurs (MELS *et al.*, 2005). L'hypothèse à la base de cette association serait qu'une identification des mots sans effort libérerait des ressources attentionnelles pour la compréhension. Enfin, une lecture fluide aurait des effets positifs sur le développement du vocabulaire (Ehri *et al.*, 2001 ; Foorman & Torgesen 2001 ; NRP, 2000 ; Wang, Porfeli & Algozzine, 2008).

3.3.4 Le rendement en compréhension du faible lecteur

Bien que le décodage fluide des mots soit essentiel, le plus gros enjeu de la lecture demeure la compréhension (Chauveau, 2007 ; Rogovas-Chauveau, 1993 ; Pressley, 2006). Cependant, les problèmes de compréhension en lecture sont d'autant plus délicats lorsque les élèves présentent des difficultés dans la maîtrise du code lui-même, car l'activité de compréhension se trouve alors ralentie, voire négativement affectée (ONL, 2000 ; Rupley, Willson & Nichols, 1998).

Comprendre un texte est une compétence capitale dans la réussite scolaire (Saint-Laurent, 2008). Tel que proposé dans le modèle de l'automatisation de la lecture de LaBerge et Samuels (1974), l'automatisation libère des ressources attentionnelles pour la compréhension. Donc, les lecteurs faibles présentent généralement d'importantes difficultés en compréhension de lecture, car le rendement en compréhension est largement déterminé par la capacité à identifier les mots d'un texte (Giasson, 2003 ; Pierre, 2003 ; Pinnell *et al.*, 1995 ; Pressley, 2006 ; Saint-Laurent, 2008 ; Shankweiler *et al.*, 1999 ; Van Grunderbeeck, 1994).

Ainsi, la compréhension, vue comme l'essence de la lecture, occupe une place importante dans le développement de la compétence à lire. Giasson (2007 ; 1990), dans son modèle de compréhension en lecture, identifie les cinq processus en jeu. Ce modèle est présenté succinctement dans le tableau 2, puis de façon plus détaillée dans les paragraphes suivants.

Tableau 2 : Les processus de lecture et leurs composantes

Processus de lecture	Composantes
<u>Microprocessus</u> Ils servent à comprendre l'information contenue dans une phrase.	-Identification et reconnaissance des mots -Lecture par groupes de mots (unités sémantiques) -Microsélection
<u>Processus d'intégration</u> Ils ont pour but d'effectuer des liens entre les propositions ou les phrases.	-Utilisation des référents -Utilisation des connecteurs -Inférences
<u>Macroprocessus</u> Ils sont dirigés vers la compréhension du texte dans son entièreté, vers les liens permettant de faire du texte un tout cohérent.	-Identification des idées principales -Résumé -Utilisation de la structure du texte
<u>Processus d'élaboration</u> Ils permettent au lecteur de dépasser le texte et d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur.	-Prédictions -Imagerie mentale -Réponse affective -Liens avec les connaissances -Raisonnement
<u>Processus métacognitifs</u> Ils gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation.	-Identification de la perte de compréhension -Réparation de la perte de compréhension

Source : Giasson (2007)

3.3.4.1 Les microprocessus

Les microprocessus reposent sur trois habiletés fondamentales : l'identification et la reconnaissance des mots, la lecture par groupes de mots et la microsélection.

L'identification et la reconnaissance des mots ont déjà été traitées dans la section 3.3.2 sur le rendement en déchiffrage.

La lecture par groupes de mots a elle aussi été décrite dans la section 3.3.3.2. Cette habileté est aussi fortement liée à la compréhension du fait qu'il est plus aisé de retenir un groupe de mots unis par le sens que le même nombre de mots séparément. Le transfert est ainsi facilité vers la mémoire à long terme. Selon Chauveau (2007), la lecture par groupe de mots serait ardue pour les faibles lecteurs, qui arrivent difficilement à regrouper les mots par unités de sens.

La microsélection est la troisième habileté majeure des microprocessus. La microsélection pourrait être comparée à l'identification de l'idée principale pour une phrase. Encore une fois, la capacité de la mémoire de travail étant limitée, il est nécessaire que le lecteur choisisse l'information à retenir en passant d'une phrase à l'autre. Évidemment, le faible lecteur, concentré sur le déchiffrage, risque d'éprouver des difficultés avec la microsélection.

3.3.4.2 Les processus d'intégration

Les processus d'intégration consistent à comprendre les informations explicites indiquant une relation entre les propositions ou les phrases (par les référents et les connecteurs) et à inférer les relations implicites entre ces mêmes propositions ou phrases. Les processus d'intégration impliquent donc l'utilisation des référents, l'utilisation des connecteurs et la notion d'inférences.

En premier lieu, le référent est un mot ou une expression qui est remplacé par un autre. Il peut aussi s'agir d'un pronom qui remplace un nom ou encore d'un synonyme. Ehrlich, Rémond et Tardieu (1993) font part de leurs résultats d'étude portant sur la capacité à identifier le référent chez des bons et des mauvais compreneurs. Il ressort de cette étude qu'il y aurait un écart de 15 à 27 % entre le rendement des bons compreneurs et des mauvais compreneurs. Autre constat : certaines stratégies ont été

observées chez les bons compreneurs, contrairement aux mauvais qui n'utilisaient pas lesdites stratégies aidant à l'identification de référents (ex. : la relecture, la prise d'un temps de réflexion avant de répondre et l'autocorrection).

Ensuite, l'utilisation des connecteurs est la deuxième habileté en lien avec les processus d'intégration. Les connecteurs relient deux événements entre eux. Irwin (1986) a classifié les connecteurs selon la relation qu'ils créent entre les événements. À titre d'exemples, le connecteur « parce que » annonce une cause alors que « si » introduit une condition.

En troisième lieu, la dernière habileté nécessaire aux processus d'intégration est l'inférence. Les inférences impliquent que le lecteur dépasse la compréhension littérale du texte et servent à dégager l'information implicite d'un texte. Pour ce faire, le lecteur fait appel à ses propres connaissances aux informations fournies par le texte. Pour Saint-Laurent (2008), les inférences seraient en fait les conclusions et les jugements constants faits en cours de lecture. Les inférences posent particulièrement problème chez les lecteurs faibles (Bos & Vaughn, 2006 ; Leclerc, 2001 ; Minskoff, 2005). Cela parce que ces derniers infèrent en se reposant presque exclusivement sur leurs connaissances personnelles et très peu sur le contenu du texte (Saint-Laurent, 2008). Chauveau (2007) soutient qu'il est difficile pour un grand nombre de lecteurs en difficulté de comprendre les rapports entre les propositions, donc les processus d'intégration en général.

3.3.4.3 Les macroprocessus

Les macroprocessus renvoient à la compréhension globale du texte. Les trois habiletés qu'ils sollicitent sont l'identification des idées principales, le résumé et l'utilisation de la structure du texte.

Premièrement, l'idée principale réfère à l'information importante contenue dans un texte. L'idée principale varie selon le type du texte. Dans un récit, l'idée principale est reliée au schéma narratif. Dans un texte informatif, ce serait plutôt un concept ou une règle. L'habileté à trouver l'idée principale d'un texte est ardue et nécessite beaucoup d'enseignement explicite, d'autant plus avec une clientèle en difficulté de lecture.

Maintenant, le résumé est une sorte de représentation globale du texte. Le résumé doit maintenir l'essentiel des informations du texte et il doit être économe en éliminant les informations accessoires. L'habileté à résumer demande de faire appel à des processus cognitifs de haut niveau. Dans un texte narratif, l'équivalent du résumé est le rappel de récit (Saint-Laurent, 2008).

Outre l'identification des idées principales et le résumé, les macroprocessus demandent d'utiliser la structure du texte pour aider à la compréhension. La structure d'un texte narratif fait appel à la grammaire de récit, qui renvoie à un ensemble de règles et de régularités présentes dans les récits. La structure des textes informatifs est habituellement plus difficile à saisir pour les élèves, mais elle aurait intérêt à être traitée dès le début de la scolarisation. Les textes informatifs peuvent être catégorisés en fonction des relations logiques qui unissent les informations (ex. : description, cause-effet, problème-solution) (Meyer, 1985). Le fait d'utiliser la structure du texte amène une meilleure rétention des informations du texte, et surtout une rétention des informations les plus importantes (Giasson, 2007). Selon Chauveau (2007), presque tous les lecteurs en difficulté s'avèrent être des mauvais explorateurs de texte. L'exploration déficiente du texte renvoie surtout à un survol du texte mal exécuté, à un texte qui est peu parcouru par le lecteur et à un mauvais traitement des aspects sémantiques. Le traitement des aspects syntaxiques est aussi défaillant : les faibles lecteurs utilisent peu la ponctuation et la structure du texte (Chauveau, 2007).

Évidemment, le développement des macroprocessus se fait graduellement et n'est pas achevé à la fin du primaire. Les faibles lecteurs éprouvent des difficultés à jongler avec ces concepts qui demandent une globalisation qui leur fait souvent défaut, d'où l'importance de travailler à la compréhension globale des textes lus.

3.3.4.4 Les processus d'élaboration

Les processus d'élaboration entrent en jeu lorsque le lecteur dépasse la visée de l'auteur et fait sienne l'information, par des prédictions, l'imagerie mentale, la réponse affective, des liens avec ses connaissances et du raisonnement.

D'abord, les prédictions consistent en des hypothèses construites par le lecteur sur la suite du texte. Pour devenir plus actifs dans leurs processus et améliorer leur lecture, les faibles lecteurs ont intérêt à prédire en se basant sur des indices du texte.

L'imagerie mentale permet de réunir des informations dans des grands ensembles dans la mémoire de travail, améliorant du coup la rétention. Elle permet aussi au lecteur de se sentir davantage partie prenante de sa lecture. Un entraînement à l'imagerie mentale consciente permettrait d'améliorer la compréhension en lecture, même chez les faibles lecteurs (Peters & Levin, 1986).

Les réponses affectives réfèrent à l'engagement émotionnel des lecteurs dans leur lecture. Réagir aux œuvres littéraires aiderait les élèves à mieux comprendre le texte (Chandonnet, 2003).

Intégrer l'information du texte à ses connaissances, c'est faire des ponts entre le texte et sa propre vie. Les élaborations des élèves à ce sujet risquent donc d'être fort différentes, mais la tâche de l'enseignant est de recentrer les élèves sur des élaborations qui soient en lien avec l'intention de lecture.

Le raisonnement en lecture signifie utiliser son intelligence pour traiter, analyser et critiquer le contenu du texte. Le raisonnement implique, entre autres, la capacité à distinguer faits et opinions et à évaluer la crédibilité du texte. Le faible lecteur est reconnu pour avoir certaines difficultés dans son raisonnement cognitif (Martinez, Amgar & Bessette, 2000).

3.3.4.5 Les processus métacognitifs

Les processus métacognitifs se rapportent aux connaissances que l'apprenant détient sur son fonctionnement cognitif et au contrôle qu'il exerce dessus. Les faibles lecteurs sembleraient manquer de connaissances sur leurs ressources et limites cognitives, sur les caractéristiques des textes et sur les stratégies efficaces, ce qui affecte en définitive la connaissance de leurs processus cognitifs (Giasson, 2007 ; Paris, Wasik & Van der Westhuizen, 1987 ; Saint-Laurent, 2008).

Le contrôle exercé sur son fonctionnement cognitif renvoie à l'autorégulation (Giasson, 2007). Cette dernière concerne les procédures mises en œuvre par le lecteur pour réguler ses comportements (Huet & Mariné, 1998). L'autorégulation est en fait l'éventail de stratégies utilisées par le lecteur en vue de résoudre tel ou tel problème (ONL, 2000). L'autorégulation ferait particulièrement défaut chez les lecteurs en difficulté (Saint-Laurent, 2008).

3.3.4.6 Le vocabulaire

Le vocabulaire apparaît être aussi corrélé avec la compréhension en lecture (Lonigan, 2000 ; Muter *et al.*, 2004 ; Nation & Snowling, 2004). La connaissance du vocabulaire constitue l'une des sources de difficultés les plus importantes pour la

compréhension en lecture. Effectivement, il y aurait une forte relation entre l'étendue et la connaissance du vocabulaire du lecteur et sa compréhension des textes écrits (ONL, 2000). Selon Baker et ses collaborateurs (1998), la qualité du vocabulaire acquis au préscolaire prédit efficacement la réussite future en lecture. De plus, les élèves qui ont un vocabulaire limité en 3^e année seront limités dans leur progression en lecture au cours des années subséquentes, les textes devenant de plus en plus consistants. Aussi, les faibles lecteurs évitent généralement de lire de façon autonome, ce qui réduit considérablement leur exposition à du nouveau vocabulaire, au contraire des lecteurs qui apprécient la lecture ; l'écart se creuse donc irrémédiablement entre ces deux groupes d'élèves (ONL, 2000 ; Roberts *et al.*, 2008). Il s'avère même que l'écart dans le vocabulaire, à la fin du primaire, entre les lecteurs en difficulté et leurs pairs plus performants pourra difficilement s'effacer, même avec un enseignement intensif du vocabulaire, cela parce que les lecteurs en difficulté lisent peu et que la meilleure porte d'entrée pour l'amélioration du vocabulaire demeure de lire régulièrement (Stanovich, 1986).

3.3.4.7 Conclusions sur le rendement en compréhension

Bien lire est une opération complexe qui demande la coordination de diverses habiletés. En fait, la compréhension permet de distinguer nettement les bons des mauvais lecteurs, principalement dans le rappel de texte et dans les épreuves synthèses de lecture (MELS *et al.*, 2005). Les bons lecteurs sont décrits comme des lecteurs stratégiques et flexibles qui relient les informations lues à leurs connaissances antérieures et qui déploient, selon leurs besoins, leurs stratégies cognitives et métacognitives les plus performantes et les plus économiques (Giasson, 1990 ; Martel, 2003 ; Van Grunderbeeck, 1994). Au contraire, les faibles lecteurs sont décrits comme étant rigides dans leur fonctionnement cognitif, en recourant toujours à la même stratégie et en n'arrivant pas à activer par eux-mêmes leurs autres stratégies dans une situation concrète de lecture (Van Grunderbeeck, 1994). La gestion de la

compréhension demeure donc un problème de taille chez les faibles lecteurs, qui ne se demandent pas au cours de leur lecture s'ils comprennent le propos de l'auteur et ce qu'ils pourraient faire pour mieux comprendre. Fréquemment, même, ces élèves ne se rendent même pas compte qu'ils ne comprennent pas. Et s'ils s'en aperçoivent, ils demeurent démunis devant les moyens à prendre pour remédier à une perte de sens (Saint-Laurent, 2008). Pour conclure, il apparaît que le développement inadéquat de l'une des composantes de base dans l'apprentissage de la lecture représente une faiblesse qu'il est difficile de contrecarrer (Wang, Porfeli & Algozzine, 2008).

3.3.5 Le rendement global du faible lecteur

Il y a peu de documentation disponible sur le rendement global en lecture, encore moins s'il est spécifique à la clientèle des faibles lecteurs. Les composantes de ce rendement global varient selon les auteurs, bien que, dans l'ensemble, les définitions se ressemblent. Par exemple, pour Wei, Blackorby et Schiller (2011), le rendement global comprend la conscience phonologique, le déchiffrage, le vocabulaire, la fluidité, l'utilisation des connaissances antérieures et la compréhension. Pour Kieffer (2011) et Giasson (2003), la compétence à lire est davantage centrée sur le déchiffrage lorsque le lecteur est dans les débuts de l'apprentissage et sur la compréhension ensuite ; le rendement global varierait donc en fonction des stades d'apprentissage de la lecture. Tel que mentionné plus tôt, nous avons choisi d'utiliser les quatre composantes du rendement global en lecture du *National Reading Panel* (2000), que sont la conscience phonologique, le déchiffrage, la fluidité et la compréhension. Ce rapport d'envergure recoupe des analyses de nombreuses études sur l'enseignement de la lecture aux États-Unis afin d'en dégager les interventions qui apparaissent les plus efficaces dans les milieux scolaires pour améliorer le rendement en lecture. Voilà pourquoi c'est cette définition que nous avons utilisée.

Le rendement global en lecture des faibles lecteurs est, de fait, faible (Baker *et al.*, 2008 ; Bos & Vaughn, 2006 ; Chauveau, 2007 ; Giasson, 2003 ; Kieffer, 2011 ; ONL, 2000 ; Roberts *et al.*, 2008 ; Saint-Laurent, 2008 ; Wei, Blackorby & Schiller, 2011). D'autre part, des améliorations du rendement global en lecture sont possibles chez des faibles lecteurs, mais la courbe d'accélération du rendement a tendance à diminuer en fonction l'âge des élèves (Wei, Blackorby & Schiller, 2011). Cette affirmation atteste que les interventions visant l'amélioration du rendement global en lecture sont généralement plus efficaces si elles commencent tôt dans le cheminement scolaire que tard (Simmons *et al.*, 2011). Elle réaffirme aussi la difficulté de provoquer des gains en lecture chez des faibles lecteurs préadolescents (Denton & Vaughn, 2008).

3.4 L'APPROCHE ÉQUILIBRÉE DANS LE MODÈLE DE RASINSKI ET PADAK (2004)

Rasinski et Padak (2004) présentent un modèle de l'approche équilibrée en ouvrant sur une conception globale, complexe et intégrée de l'équilibre en lecture, d'où l'intérêt pour ce modèle. Le modèle est composé de huit aspects à équilibrer pour développer au mieux la compétence à lire des élèves. Il ne s'agit pas d'un programme strict mais de balises pour orienter les interventions. En effet, une application pratique du modèle donne des balises claires et bien circonscrites tout en laissant une large place à l'autonomie professionnelle de celui qui implante l'approche en classe. Voici donc ce que Rasinski et Padak (2004) recommandent de considérer dans une approche d'enseignement de la lecture qui soit équilibrée.

3.4.1 L'équilibre dans les contenus à l'étude

Rasinski et Padak (2004) suivent les recommandations émises par le *National Reading Panel* (2000) en ce qui a trait aux éléments importants d'un curriculum en

lecture. Ils sont au nombre de quatre : conscience phonologique, déchiffrage, fluidité et compréhension. Le *National Reading Panel* (2000), de même que Rasinski et Padak (2004), recommandent de mettre l'accent sur ces quatre contenus dans un programme de lecture du primaire, contenus qui seront renforcés par des données probantes de récentes recherches en enseignement efficace auprès de lecteurs en difficulté.

3.4.1.1 L'enseignement de la conscience phonologique

Dans la section 3.3.1, le rendement en conscience phonologique a été défini et décrit pour une clientèle de faibles lecteurs. Maintenant, il importe de discuter des recommandations faites dans l'objectif d'améliorer les habiletés en conscience phonologique par l'enseignement. Sachant que la conscience phonologique est développée chez les bons lecteurs et qu'elle peut s'améliorer avec l'instruction, elle a de plus en plus sa place dans les programmes scolaires (Adams *et al.*, 1998).

3.4.1.1.1 Respecter la gradation des activités dans un ordre de difficulté croissant

D'abord, il est nécessaire de se rappeler que les compétences phonologiques suivent une certaine gradation dans leur développement. L'enseignement doit donc respecter cette logique. L'unité linguistique analysée doit aller du plus simple au plus complexe : mot, syllabe, rime, phonème. Il est aussi nécessaire de s'assurer de l'acquisition d'une notion avant l'introduction d'une nouvelle. Certaines unités linguistiques sont sans signification propre. Elles doivent donc être enseignées, car l'élève ne les aurait probablement pas découvertes seul (Adams *et al.*, 1998). Le phonème est l'unité linguistique la plus difficile à traiter, mais aussi la plus essentielle pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en raison de son lien intime avec le principe alphabétique (Adams *et al.*, 1998).

Ensuite, la place de l'unité linguistique analysée à l'intérieur du mot respecte elle aussi une certaine gradation. Il est recommandé de traiter d'abord les unités initiales, les unités finales, puis les unités centrales (Adams *et al.*, 1998).

Enfin, les opérations effectuées sur l'unité linguistique doivent elles aussi être abordées en ordre croissant de difficulté. À ce propos, le *National Reading Panel* (2000) recommande d'enseigner un maximum de deux opérations à la fois. Certaines opérations phonologiques s'avèrent plus bénéfiques que d'autres pour les élèves à risque : la fusion et la segmentation sont les deux opérations qui méritent le plus de temps d'enseignement. Ces deux opérations sont maintenant reconnues comme les deux tâches qui permettent de développer davantage les habiletés les plus utiles pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Cecil, 2003 ; Cunningham, 2007 ; MELS *et al.*, 2005). En résumé, les habiletés en conscience phonologique s'acquièrent de façon séquentielle : certaines étapes sont préalables à d'autres (Cunningham, 2007).

3.4.1.1.2 Insister sur les liens entre l'oral et l'écrit

Selon Sprenger-Charolles et Colé (2006), un entraînement à la conscience phonologique entraînerait une amélioration substantielle des capacités de l'élève dans la lecture de mots. Il semble qu'un entraînement phonologique bien contrôlé peut faire progresser les élèves en grande difficulté de lecture. Toutefois, l'entraînement phonologique serait moins efficace seul que combiné à des activités de lecture et d'écriture (Bus & Van Ijzendoorn, 1999 ; Hatcher, Hulme & Ellis, 1994). Plus précisément, les effets de l'entraînement en conscience phonologique sont plus importants s'ils sont combinés avec un entraînement lettres-phonèmes et à une ouverture sur l'écrit au sens large, autant pour faciliter l'apprentissage de la lecture que pour en améliorer les performances, particulièrement chez les lecteurs en difficulté (Bus & Van Ijzendoorn, 1999 ; NRP, 2000 ; Sprenger-Charolles & Colé, 2006 ; Stanké, 2006). Un programme de conscience phonologique efficace devrait fournir aux élèves des

occasions d'utiliser les lettres et les sons de manière significative (Spiegel, 1995). Donc, le développement de la conscience phonologique représente un facteur important dans l'apprentissage de la lecture mais demeure une condition non suffisante à elle seule. Effectivement, tel que mentionné précédemment, s'il n'y a pas de bons lecteurs faibles en conscience phonologique, il y a tout de même des faibles lecteurs bons en conscience phonologique. De là l'importance de joindre l'oral et l'écrit, dans des interventions qui vont au-delà de la seule conscience phonologique (Adams *et al.*, 1998 ; Hatcher, Hulme & Ellis, 1994).

3.4.1.1.3 Utiliser l'étayage en fonction des besoins des élèves

McGee et Ukrainetz (2009) préconisent l'utilisation de l'étayage dans l'enseignement de la conscience phonologique (pour une définition de l'étayage, voir l'annexe I). Le niveau d'étayage peut donc varier d'intense à nul, selon l'intervention de l'enseignant. Un support intense pourrait signifier que l'enseignant fasse répéter un phonème en particulier à un élève, alors qu'un support nul consisterait à demander à un autre élève d'identifier un phonème sans fournir d'indice. L'utilisation de l'étayage dans l'enseignement de la conscience phonologique permettrait à davantage d'élèves de participer et de progresser, surtout ceux qui n'ont pas de bases solides dans cette habileté (McGee & Ukrainetz, 2009).

3.4.1.1.4 Autres considérations pour l'enseignement de la conscience phonologique

Adams et ses collaborateurs (2000), de même que Lane et ses collaborateurs (2002), recommandent de consacrer 10 à 20 minutes par jour à l'enseignement de la conscience phonologique, cela, seulement pour les élèves qui présentent des faiblesses dans cette habileté. Selon le *National Reading Panel* (2000), l'enseignement de la

conscience phonologique peut être dispensé par l'enseignant, par un autre adulte formé ou même par un programme informatique.

3.4.1.1.5 Conclusions sur l'enseignement de la conscience phonologique

Il convient de rappeler que les habiletés en conscience phonologique s'acquièrent de façon séquentielle, dans une échelle de complexité grandissante. Et les activités de conscience phonologique, bien qu'ayant des apports positifs sur l'apprentissage de la lecture, ne suffisent pas à elles seules à pallier toutes les difficultés en lecture (Yopp & Yopp, 2000). Il s'agit donc de combiner judicieusement les activités de conscience phonologique à des tâches plus fonctionnelles dans le champ de la lecture et de l'écriture. En effet, pour assurer l'efficacité de l'entraînement phonologique, la focalisation doit être faite sur les liens entre l'oral et l'écrit. Puisque l'entraînement en conscience phonologique s'avère plus efficace s'il est jumelé à des activités complémentaires permettant de mettre en relation les phonèmes manipulés à l'oral aux graphèmes qui leur sont associés, il convient de s'attarder à l'enseignement du déchiffrement.

3.4.1.2 L'enseignement du déchiffrement

L'acquisition du déchiffrement des mots chez l'apprenti lecteur devrait faire appel à toutes les stratégies d'identification et de reconnaissance des mots, cela dans une interaction fonctionnelle (Gaouette & Tardif, 1986 ; Giasson, 2003 ; Van Grunderbeeck, 1994). En effet, les bons lecteurs emploient une combinaison de stratégies lors de la lecture d'un texte nouveau, à l'opposé des lecteurs en difficulté qui utilisent généralement une stratégie de prédilection et qui rejettent les autres (Gaouette & Tardif, 1986 ; Giasson, 2003 ; Stanovich, 1991 ; Van Grunderbeeck, 1994). Mais voilà, c'est justement la coordination de ces stratégies, à travers ces processus métacognitifs, qui

permet d'en arriver à un déchiffrage aisé (Giasson, 2003). Il est donc nécessaire d'enseigner aux élèves des stratégies flexibles et de leur démontrer comment transférer ces stratégies dans de nouvelles situations (Spiegel, 1995). Cette pratique réfère à l'enseignement stratégique, traité dans l'annexe I. L'enseignement du déchiffrage doit donc passer par la maîtrise et la coordination de stratégies, liées aux voies d'assemblage et d'adressage : le décodage graphophonémique, la reconnaissance globale, l'utilisation de la morphologie des mots et l'utilisation du contexte (la syntaxe, la sémantique et le contexte extralinguistique).

3.4.1.2.1 La stratégie du décodage graphophonémique

La stratégie du décodage graphophonémique repose sur la maîtrise du code alphabétique, soit la maîtrise des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. Or, avant la maîtrise du code alphabétique vient la compréhension dudit code. Giasson (2003) propose des pistes d'intervention pour stimuler la découverte du principe alphabétique chez les élèves : passer par l'écriture, s'appuyer sur l'oral pour aller vers l'écrit ou manipuler des lettres. Foorman et ses collaborateurs (1998) ont observé une amélioration des performances en lecture beaucoup plus rapide chez les élèves qui ont reçu un enseignement du principe alphabétique. Outre les méthodes présentées, la compréhension du principe alphabétique se développe aussi grâce à l'analyse de textes lus en groupe, à la création d'abécédaires, aux activités d'écriture provisoire, à l'analyse de mots, etc.

Une fois le principe alphabétique compris, l'élève peut commencer à travailler avec le code alphabétique, dans l'objectif d'arriver à maîtriser ce code à la base du décodage graphophonémique. Un enseignement systématique des correspondances graphèmes-phonèmes serait une démarche essentielle pour favoriser l'apprentissage de la lecture (Braibant & Gérard, 1996 ; Goigoux, 2000). Pour soutenir la mémorisation des unités graphiques chez les lecteurs, il est aidant d'afficher des cartes d'unités

graphiques qui représentent les différentes graphies associées à un mot de référence. Ensuite, une attention particulière doit être portée à la pratique de la fusion syllabique. Il est recommandé de commencer par fusionner des syllabes simples puis d'enchaîner avec des syllabes inverses et complexes. Dernière condition pour maîtriser le code alphabétique : apprendre à se servir de la stratégie graphophonémique en situation de lecture, c'est-à-dire dépasser la seule application mécanique du décodage. Il est en effet manifeste que les correspondances graphèmes-phonèmes ne donnent qu'une approximation des mots à lire, et qu'une réflexion s'impose pour identifier correctement le mot. Évidemment, cela dépasse la seule stratégie graphophonémique et demande l'intervention des autres stratégies de déchiffrage décrites plus bas.

Bref, l'enseignement systématique du décodage semble améliorer significativement la lecture des élèves en difficulté. Aussi, l'enseignement du décodage devrait se faire de façon intégrée avec l'enseignement de la conscience phonologique, de la fluidité et de la compréhension (Foorman & Torgesen, 2001 ; NRP, 2000). D'après Cunningham (2007) et le *National Reading Panel* (2000), l'enseignement systématique et explicite en décodage est jugé supérieur à un enseignement non systématique ou à aucun enseignement en décodage (en référence à une approche globale pure). Davis (2000) a confirmé l'efficacité de la méthode du décodage par l'épellation (qui enseigne la transformation des sons en lettres afin d'écrire des mots) comme base pour l'enseignement du décodage, pour les élèves en général mais surtout pour les élèves avec une faible conscience phonologique. Juel et Minden-Cupp (2000), quant à eux, ont relevé que les enseignants les plus efficaces qu'ils ont observés œuvrant auprès d'élèves de 1^{re} année étaient ceux qui pratiquaient un enseignement systématique du décodage, tant en application dans la lecture que dans l'écriture. Le passage par l'écriture est de fait un excellent moyen d'améliorer le décodage. En ce qui concerne les élèves qui ont échoué dans leur apprentissage du décodage avec les méthodes traditionnelles, l'approche *Word Building* d'Isabel Beck (qui enseigne la lecture d'une série de mots qui changent d'un graphème par rapport au mot précédent (ex. : lit, rit, vit,

voit, boit)) amènerait des améliorations notables dans les tests standardisés de conscience phonologique, de décodage et de compréhension (Beck, McKeown & Kucan, 2002 ; McCandliss *et al.*, 2003). Cela étant dit, il semble que ce sont la variété et la combinaison dans cette panoplie d'approches qui demeurent le choix le plus judicieux pour un enseignement efficace. Enfin, il importe surtout de favoriser le transfert grâce à l'application des connaissances dans des situations de lecture et d'écriture signifiantes (Cunningham, 2007 ; Giasson, 2003).

3.4.1.2.2 *La stratégie de reconnaissance globale*

Les lecteurs possèdent déjà un bagage de vocabulaire global ; il s'agit maintenant de les amener à prendre conscience des mots connus à partir de leur vécu et ensuite à reconnaître ces mots dans différents contextes et sous différentes formes. L'enseignement du vocabulaire global peut améliorer la reconnaissance automatique des mots chez les lecteurs. Mais, sachant que le vocabulaire global se sature rapidement, le choix des mots que l'on veut faire acquérir aux élèves doit être judicieux (Giasson, 2003).

La mémorisation de mots-étiquettes est une des pratiques répandues au sein du milieu scolaire pour faire globaliser des mots. Dans la classe, les mots-étiquettes ont tout intérêt à être affichés, car c'est par la fréquence des contacts avec les mots que les élèves pourront en automatiser leur lecture. À cet effet, le mur de mots est tout indiqué. Il consiste en un affichage de mots sur un mur. Il permet aux élèves d'automatiser la reconnaissance des mots et devient un outil appréciable lors des activités d'écriture. Sa composition évolue en cours d'année, selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO, 2003). Nadon (2002) ajoute que le mur de mots – préférablement organisé en ordre alphabétique – favorise l'autonomie.

Aussi, il est nécessaire de guider les élèves lors des leçons de globalisation de mots. Il ne suffit pas d'indiquer un mot associé à une illustration et de dire à l'élève de le mettre dans sa tête, il faut aussi lui expliquer comment faire. À cet effet, Van Grunderbeeck (1994) utilise la métaphore de l'appareil photo. Elle insiste sur le besoin de voir toutes les lettres du mot dans sa tête, dans le bon ordre. Elle recommande aussi l'écriture pour que l'élève puisse comparer si le mot globalisé est pareil à l'étiquette.

Cependant, la meilleure façon de globaliser les mots est de les rencontrer souvent dans les lectures. Ainsi, la lecture fréquente, la relecture de textes faciles, la lecture de textes à structure prévisible est le meilleur gage de succès pour rencontrer souvent les mots à automatiser et pour les reconnaître instantanément.

3.4.1.2.3 *La stratégie morphologique*

L'enseignement de la stratégie morphologique consiste à expliquer les variations qui peuvent survenir dans la forme des mots. Un entraînement à reconnaître rapidement les règles d'accords grammaticaux et les parties de mots qui y sont associées permet d'améliorer la lecture rapide et l'orthographe. À cet effet, il est utile de traiter les variations de genre, de nombre, les terminaisons de verbes, les préfixes et les suffixes.

Ensuite, les élèves qui démontrent une certaine aisance dans l'identification de mots simples devraient se concentrer sur l'étude avancée des mots, soit l'analyse de leur morphologie et de leur orthographe afin d'améliorer leur décodage, leur épellation et leur compréhension des mots à plusieurs syllabes (Cunningham, 2007 ; Roberts *et al.*, 2008). En classe, l'étude avancée des mots consiste donc à enseigner aux élèves à séparer les mots difficiles et à en analyser les morphèmes (préfixes, suffixes et racines) (Cunningham, 2007 ; Roberts *et al.*, 2008).

3.4.1.2.4 Les stratégies d'utilisation du contexte

Les stratégies d'utilisation du contexte sont au nombre de trois. La stratégie syntaxique puise ses indices dans l'ordre des mots à l'intérieur d'une phrase ; la stratégie sémantique utilise la signification des autres mots pour déduire le mot à identifier et le recours au contexte extralinguistique réfère à une utilisation des illustrations. Le contexte peut être utilisé pour faciliter le décodage des mots irréguliers qui sont difficiles à identifier autrement, pour choisir le mot le plus pertinent lorsqu'il y a hésitation, etc. Le contexte, cependant, n'est efficace que si la plupart des mots de la phrase sont identifiés (Giasson, 2003). Effectivement, le contexte seul n'est pas de grand secours pour arriver à déchiffrer un texte. Il s'agit de se servir du contexte pour énoncer une hypothèse sur un mot nouveau à déchiffrer, hypothèse qui doit être en accord avec les correspondances graphophonémiques. Le recours au contexte est en fait une stratégie qui supporte le décodage.

Pour Giasson (2003) et Van Grunderbeeck (1994), l'utilisation du contexte pour identifier des mots doit absolument s'accompagner de vérifications, pour ne pas que l'élève devine sans rechercher du sens. Ainsi, il faudra enseigner aux élèves à vérifier si le mot lu est acceptable en fonction de la syntaxe et de la sémantique. Pour ce faire, l'utilisation de la technique de *closure* – des textes troués – est tout indiquée. Pour des élèves en difficulté, il s'est avéré que cette technique alliée aux rétroactions de l'enseignant est un moyen efficace pour développer l'utilisation de stratégies contextuelles (Nadeau & Camiré, 1991). La stratégie morphologique présente également une utilité : adjointe au contexte, la forme du mot à identifier peut rappeler un mot de même famille et devenir facilement identifiable (Giasson, 2003). Enfin, le recours à l'illustration est aussi un indice qui peut favoriser l'identification des mots en contexte (Giasson, 2003).

Toutefois, il s'avère nécessaire de transférer ces activités en situations de lecture réelles, surtout avec une clientèle de lecteurs en difficulté. Il est donc primordial de faire

l'enseignement explicite des stratégies contextuelles et de modeler leur utilisation en situation de lecture authentique. L'emphase mise par l'enseignant sur la vérification des hypothèses par le biais des indices graphophonémiques est aussi très importante. Finalement, il importe d'expliquer aux lecteurs que lire n'est pas synonyme de deviner. Effectivement, les indices contextuels aident mais ne remplacent pas le décodage.

3.4.1.2.5 Des stratégies de déchiffrage en interaction fonctionnelle

Le faible lecteur a besoin d'être amené à défocaliser : il doit être motivé à utiliser d'autres stratégies que celles qu'il a utilisées jusqu'à maintenant et à développer des automatismes (Martinez, Amgar & Bessette, 2000). La modélisation par un lecteur expert prend alors tout son sens, puisqu'un tel lecteur est habile à harmoniser les différentes stratégies pour rendre ses processus de lecture efficaces (Martinez, Amgar & Bessette, 2000). Les situations réelles de lecture sont l'occasion de mettre en pratique les connaissances et habiletés travaillées lors des leçons et doivent faire appel à toutes les stratégies de déchiffrage. Van Grunderbeeck (1994) insiste sur l'harmonisation de ces stratégies : le lecteur doit voir le déchiffrage comme une résolution de problèmes en lecture. Pour ce faire, il est essentiel de lui enseigner des stratégies qui l'aident à se questionner lorsqu'il a du mal à lire ou à comprendre des mots.

3.4.1.2.6 Conclusions sur l'enseignement du déchiffrage

Le faible lecteur aura besoin d'aide pour améliorer sa compétence à lire. L'enseignant y contribuera en l'aidant à maîtriser les stratégies de déchiffrage. L'enseignant soutiendra aussi le faible lecteur en le plaçant dans des situations qui lui permettent de développer ses propres intentions de lecture, en utilisant les stratégies adéquates et le traitement qui convient (Martinez, Amgar & Bessette, 2000). L'enseignement du déchiffrage pourra améliorer les performances en lecture des élèves

en difficulté en les soutenant à devenir des lecteurs flexibles qui utilisent des stratégies d'identification, de reconnaissance et d'analyse des mots (Roberts *et al.*, 2008).

3.4.1.3 L'enseignement de la fluidité

Plusieurs recherches reconnaissent maintenant l'importance de la fluidité en lecture sur les autres facettes de l'acte de lire, principalement sur la compréhension. Pendant longtemps, l'intérêt de la recherche et des milieux de pratique portait sur l'habileté à bien déchiffrer les mots, pas sur l'habileté à les déchiffrer de façon automatisée, comme le prônait déjà Samuels (1979). Aujourd'hui, la question ne se pose plus : la fluidité fait bel et bien partie des éléments clés à la base de l'enseignement de la lecture (Ehri *et al.*, 2001 ; Foorman & Torgesen, 2001 ; NRP, 2000 ; Rasinski, Homan & Biggs, 2009 ; Wang, Porfeli & Algozzine, 2008).

3.4.1.3.1 Des lectures fréquentes

La fluidité se développe dans la mesure où le lecteur la pratique. Le développement de la fluidité nécessite la pratique de la lecture, à l'école comme à l'extérieur du milieu scolaire (Giasson, 2003 ; Sheveland, 1993). Pour développer la fluidité, la lecture doit être fréquente. Plus les lecteurs lisent, plus leur lecture devient fluide (Dowhower, 1987 ; Rasinski, Homan & Biggs, 2009 ; Samuels, 1979). Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003) recommande que l'élève répète au moins quatre fois le texte afin de s'assurer d'une répercussion sur sa fluidité en lecture.

3.4.1.3.2 *Le choix des textes*

De même, pour développer la fluidité, il n'y a pas que la fréquence de la lecture qui importe : les textes doivent être choisis judicieusement en fonction de l'intérêt de l'élève et de leur niveau de difficulté. Les textes doivent en effet être faciles pour le lecteur, afin qu'il se concentre sur l'harmonisation des différentes stratégies de lecture (Chard, Vaughn & Tyler, 2002 ; Giasson, 2003). Les textes utilisés devraient être variés, sans trop de nouveau vocabulaire, cibler 95 % de taux d'exactitude, avoir une longueur adaptée au niveau d'habileté des élèves et pouvoir être découpés en fonction des unités de sens, ce qui correspond à l'habileté à lire par groupes de mots (MÉO, 2003 ; Tankersley, 2005). Aussi, Kuhn et Rasinski (2007), de même que Snow, Burns et Griffin (1998), recommandent de fournir à l'élève des textes reliés entre eux, parce que des textes connexes partagent le même vocabulaire, ce qui favorise la reconnaissance des mots.

3.4.1.3.3 *Une rétroaction immédiate*

Ensuite, outre la fréquence de la lecture et le choix des textes, le développement de la fluidité demande aussi de la rétroaction immédiate. Immédiate dans le sens qu'elle est beaucoup plus efficace si elle est faite tout de suite après la performance de l'élève, afin qu'il puisse recevoir des encouragements et corriger ses erreurs dès la prochaine lecture (Tankersley, 2005). Cette rétroaction peut être faite par tout adulte qui présente un bon niveau de compétence en lecture, la fluidité étant assez simple à travailler (Fingeret, 2006). Les parents peuvent donc apporter leur participation à cet égard (Saint-Laurent, 2008).

3.4.1.3.4 Activités qui améliorent la fluidité en lecture

Plusieurs activités pédagogiques permettent d'améliorer la fluidité en lecture. Il s'agit de les utiliser en alternance afin d'éviter d'installer une routine peu motivante. En premier lieu, la lecture répétée d'un même texte avec rétroaction est la méthode la plus souvent recommandée pour améliorer la fluidité (Carnine *et al.*, 2006 ; Chard, Vaughn & Tyler, 2002 ; Kuhn & Rasinski, 2007 ; NRP, 2000 ; Pikulski, 1994 ; Rasinski, 1990 ; Samuels, 1979 ; Weinstein & Cooke, 1992).

En deuxième lieu, il est important d'exposer les élèves fréquemment à des modèles de lecteurs qui font la lecture à voix haute avec fluidité. Plusieurs personnes peuvent remplir ce rôle : l'enseignant, un parent, un élève plus avancé, un lecteur enregistré sur disque, etc. Comme les livres lus par des lecteurs habiles sont plus complexes et plus riches que ceux lu par les élèves, les élèves sont aussi en contact avec du nouveau vocabulaire, des nouvelles connaissances et un intérêt grandissant pour la lecture (MÉO, 2003). Tankersley (2005) recommande cinq à dix minutes quotidiennes de lecture à voix haute par un modèle de lecture.

En troisième lieu, la pratique de la fluidité peut aussi être possible même si aucun adulte n'est disponible. Un enregistrement audio peut être utilisé par l'élève qui n'a qu'à suivre le déroulement de la lecture de la bande sonore sur son support papier (Kuhn & Rasinski, 2007). Smith et Elley (1997) concluent à une amélioration notable de la fluidité par l'utilisation de support audio. L'enregistrement audio peut aussi être un moyen de prendre des échantillons de lecture orale des élèves.

En quatrième lieu, la performance devant un public donne l'opportunité de travailler la fluidité. En effet, la notion de performance devant un groupe peut aussi motiver les élèves à apprendre à lire un texte de façon fluide : une pièce de théâtre, un discours, un poème, des paroles de chanson, etc. (Kuhn & Rasinski, 2007). Cette notion de performance rend d'ailleurs le processus de relecture moins artificiel, car les

nombreuses lectures sont justifiées par la recherche de maîtrise du texte (Tankersley, 2005).

En cinquième lieu, la lecture silencieuse apparaît dans les moyens d'améliorer la fluidité en lecture bien que les données actuelles de recherche ne prouvent pas que la lecture silencieuse améliore directement la fluidité. Toutefois, ces recherches dénotent un lien étroit entre les habiletés en lecture de l'élève et le temps consacré à la lecture (MÉO, 2003).

En outre, d'autres moyens ont été jugés efficaces pour améliorer la fluidité en lecture. La lecture à l'unisson permet à un groupe de lire d'une même voix un texte (*i.e.* la lecture partagée, qui sera décrite à la section 3.4.3). Dans une optique d'amélioration de la fluidité, la lecture partagée doit être répétée (MÉO, 2003). La lecture en écho, maintenant, consiste pour les élèves à lire une phrase de la même manière qu'un bon lecteur qui l'aura d'abord lue (Tankersley, 2005). La lecture peut aussi se faire en dyades, où c'est l'élève qui écoute l'autre lire qui lui donne une rétroaction (Tankersley, 2005). Certains didacticiels peuvent aussi aider à développer la fluidité, surtout parce qu'ils aident à isoler les groupes de mots, rendant la fluidité plus accessible (MÉO, 2003).

3.4.1.3.5 Conclusions sur l'enseignement de la fluidité

En conclusion, l'enseignement de la fluidité repose sur quelques principes fort simples : des lectures fréquentes, des textes variés et gradués en difficulté, des rétroactions rapides et des moyens variés pour conserver la motivation des élèves. Plusieurs moyens permettent d'améliorer la fluidité et se sont avérés particulièrement efficaces, cela en s'assurant que les élèves abordent la lecture dans un processus de recherche de sens (Chard, Vaughn & Tyler, 2002 ; Pikulski, 1994 ; Rasinski, 1990 ; Weinstein & Cooke, 1992). Rasinski, Homan et Biggs (2009) mettent en garde contre

l'idée que la fluidité est de lire le plus vite possible. Il est nécessaire que l'enseignement de la fluidité porte sur toutes les facettes de la fluidité : l'automatisation (la vitesse et l'exactitude) et l'expression, cela sans porter ombrage à la finalité de l'acte de lire : la compréhension. Enfin, Fingeret (2006) rappelle qu'il faut garder en tête qu'un ralentissement dans la vitesse de lecture n'est pas nécessairement un recul : en effet, il peut signifier que le lecteur concentre davantage de ressources attentionnelles sur le sens du texte, ce qui dans les faits est en accord avec le premier objectif de l'acte de lire.

3.4.1.4 L'enseignement de la compréhension

La compréhension, véritable finalité de la lecture, est une difficulté connue des faibles lecteurs, en raison d'une confusion cognitive, d'un manque d'autorégulation et de déficits dans l'utilisation judicieuse des stratégies (Giasson, 2003 ; Meltzer & Montague, 2001 ; Vernon, 1957, 1971). L'enseignement de la compréhension auprès de faibles lecteurs doit s'attarder non seulement aux stratégies, mais aussi aux processus de lecture de même qu'au vocabulaire (Rasinski & Padak, 2004).

3.4.1.4.1 *L'enseignement des stratégies*

Dans l'enseignement de la compréhension en lecture auprès des faibles lecteurs, il y a consensus sur la nécessité d'enseigner les stratégies (Gaouette & Tardif, 1986 ; Giasson, 1990, 2003 ; Mastropieri & Scruggs, 1997). L'apprentissage isolé des stratégies de lecture est insuffisant car la lecture est un processus intégré. Les stratégies enseignées doivent donc être transférées en contexte, surtout avec une clientèle de faibles lecteurs (Martinez, Amgar & Bessette, 2000). Dans une étude de Block (2005) citée par Block et Pressley (2007), il ressort que les élèves qui se sont fait enseigner comment utiliser plus d'une stratégie de compréhension à la fois affichent un

rendement supérieur en compréhension et utilisent plus les processus cognitifs supérieurs lors des périodes de lecture que les groupes de contrôle. De plus, Manset-Williamson et Nelson (2005) ont établi que plus l'enseignement des stratégies de compréhension était explicite, plus les lecteurs en difficulté de fin de primaire s'amélioraient dans leur rendement en compréhension.

3.4.1.4.2 L'enseignement des processus de lecture

Les processus de lecture réfèrent à l'activation simultanée des activités cognitives en cours de lecture. Les cinq processus en jeu sont les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs Giasson (2007 ; 1990). Ces processus doivent être enseignés systématiquement. Voici quelques recommandations pour chaque processus de lecture.

Les interventions qui portent sur les microprocessus visent à améliorer la compréhension de l'information contenue dans une phrase et sont intimement liées au déchiffrage. Giasson (2007) suggère deux moyens pour améliorer la lecture par groupes de mots : la lecture répétée et la présentation de textes dont les groupes de mots sont séparés par une marque graphique ou un espace supplémentaire. Ces moyens ont aussi été ciblés pour améliorer la fluidité. Comme quoi un même moyen peut viser plus d'un objectif à la fois. Ensuite, les questions de compréhension devraient se concentrer sur des aspects vraiment importants du texte (Giasson, 2007). Le modelage par l'adulte sur ce qu'il retient d'important dans la phrase, la reformulation, la recherche des concepts clés de la phrase et le pairage de phrases avec leur représentation illustrée peuvent aussi améliorer la microsélection.

Pour les processus d'intégration, Giasson (2007) recommande l'enseignement explicite des référents, des connecteurs et des inférences. D'ailleurs, l'enseignement des inférences demande beaucoup de temps pour les faibles lecteurs. L'enseignement

doit porter sur les justifications des inférences, basées sur des indices du texte (Reutzel & Hollingsworth, 1988).

Les macroprocessus, puisqu'ils renvoient à la compréhension globale et entière du texte, demandent davantage de temps d'enseignement. Premièrement, l'enseignement de l'identification de l'idée principale repose en grande partie sur la compréhension et l'utilisation des concepts (ex. : le sujet, le type du texte). L'enseignement des concepts sera, dans cette optique, une priorité. Une fois les concepts bien définis, beaucoup de pratique guidée sera nécessaire afin de dégager l'idée principale de textes divers (Goupil & Lusignan, 1995). Par la suite, Saint-Laurent (2008) suggère d'utiliser la grammaire de récit pour aider à la compréhension des textes narratifs. À cet effet, certaines questions peuvent porter directement sur la structure du texte. La grammaire de récit peut aussi permettre d'établir le résumé d'un livre en fournissant un cadre autour duquel il est plus facile d'organiser les informations. Maintenant, la structure des textes informatifs est habituellement plus difficile à saisir pour les élèves, mais elle aurait intérêt à être traitée dès le début de la scolarisation. Avec des textes bien construits, choisis avec soin, l'enseignant dirige l'attention des élèves sur la structure des textes informatifs, catégorisés en fonction des relations logiques qui unissent les informations (comparaison, cause-effet, problème-solution, etc.). Dans ce cas précis, les représentations graphiques sont particulièrement aidantes pour guider le lecteur à l'intérieur du texte. Ces outils organisationnels sont une aide à la compréhension et à la rétention d'informations. Ces outils s'avèreraient efficaces avec tous les types d'apprenants (MÉO, 2003). Les graphiques pour lesquels l'élève a participé à l'élaboration assurent une meilleure compréhension du texte. (Voir Giasson, 2007, p. 126-133, pour des exemples de représentations graphiques). Le rappel de récit, maintenant, apparaît comme une pratique pédagogique (et évaluative) très efficace (Saint-Laurent, 2008). Il s'agit de faire la lecture d'un texte et de le redire ensuite dans ses propres mots. Cette pratique amènerait un portrait plus global et plus

structuré de la compréhension du lecteur que les questions de compréhension (Lavigne, 2005 ; Morrow, 1985 ; Saint-Laurent, 2008).

Les processus d'élaboration varient énormément d'un lecteur à l'autre et demandent beaucoup d'ouverture et de flexibilité de la part de l'enseignant (Giasson, 2007). L'enseignant aurait intérêt à enseigner à utiliser les titres et les autres indices (ex. : les figures, l'introduction, etc.) pour faire des prédictions et à expliquer comment réfuter des prédictions erronées. Les réponses affectives peuvent être encouragées par la demande de s'identifier à un personnage ou de comparer l'histoire à son propre vécu. Il est aussi important de savoir distinguer faits et opinions, de juger de la crédibilité de l'auteur, de découvrir les termes connotatifs et de relier les informations du texte à sa propre expérience (Giasson, 2007).

Enfin, la métacognition joue un rôle majeur dans la compréhension en lecture (Block & Pressley, 2007). Giasson (2003) insiste sur le fait que les actions à poser avant, pendant et après la lecture varient en fonction des buts précis de chaque étape de l'acte de lire. Avant la lecture, le lecteur doit se fixer une intention de lecture, planifier sa manière d'aborder le texte, prédire ce qu'il lira, formuler des questions et des hypothèses. Le lecteur fait le survol du texte en recherchant des indices (titres, intertitres, illustrations, graphiques, etc.) qui l'aideront à prévoir le contenu de même que l'organisation du texte. Pendant la lecture, le lecteur vérifie ses hypothèses et en émet de nouvelles. Il vérifie aussi sa compréhension et recourt aux stratégies de récupération du sens au besoin. Après la lecture, le lecteur se demande ce qu'il a compris du texte, vérifie l'atteinte de son objectif de départ, réagit au texte ou exploite l'information. Lorsque l'élève constate une perte de compréhension, il est important qu'il soit outillé quant à la façon de la gérer : détecter la perte de compréhension, évaluer l'importance du problème et choisir la stratégie adéquate pour récupérer le sens (Giasson, 2003).

3.4.1.4.3 L'enseignement du vocabulaire

L'exposition au matériel écrit n'étant pas le point fort des faibles lecteurs, un dispositif pédagogique sur le vocabulaire pourrait s'avérer utile. Pour cette clientèle, plusieurs expositions à un mot s'avèrent nécessaires pour s'assurer d'une meilleure rétention. Block et Pressley (2007) parlent de six occurrences. Ils recommandent aussi l'enseignement direct du vocabulaire. Par contre, tous les mots incompris ne seront pas enseignés. Baker, Simmons et Kame'enui (1998) suggèrent de prioriser les mots les plus importants en lien avec la compréhension du texte et le contenu étudié. L'étude des mots comprend l'étude de la morphologie des mots (ex. : préfixes, suffixes), les familles de mots et les liens entre les mots comme la synonymie (ONL, 2000). Les techniques mnémotechniques se sont aussi avérées très efficaces dans l'apprentissage du vocabulaire (ONL, 2000). Mais en bout de ligne, le plus important demeure de réinvestir le nouveau vocabulaire dans différents contextes et de rencontrer souvent les mots à l'étude dans les lectures (Block & Pressley, 2007 ; ONL, 2000).

3.4.2 L'équilibre dans les regroupements d'élèves

En plus d'équilibrer les contenus à l'étude, Rasinski et Padak (2004) recommandent de varier les regroupements d'élèves : enseignement au groupe-classe, enseignement en sous-groupes, en dyades et en individuel. Dans le cas des élèves en difficulté d'apprentissage, l'enseignement en sous-groupes, en dyades ou en individuel plutôt qu'en groupe-classe amènerait une amélioration significative de la performance en lecture (Elbaum *et al.*, 2000 ; Pikulski, 1994 ; Schumm, Moody & Vaughn, 2000). Les sous-groupes de quatre élèves et moins seraient les meilleurs regroupements possibles (Elbaum *et al.*, 2000 ; Vaughn *et al.*, 2003). Juel et Minden-Cupp (2000) observent chez les faibles lecteurs une corrélation entre le temps passé dans des activités de lecture en sous-groupes homogènes et l'amélioration du rendement en lecture.

L'*International Reading Association* (2000) de même que Pressley, Wharton-McDonald et Hampston (2006) observent des variations dans les regroupements dans les classes où l'enseignement est jugé exemplaire : les regroupements d'élèves varient en cours de journée et les élèves changent de regroupements selon l'évolution de leurs compétences. La variation des regroupements demande une bonne gestion de classe de la part de l'enseignant afin qu'il s'assure que les élèves qui ne sont pas sous sa supervision directe soient tout de même actifs dans leurs apprentissages.

3.4.3 Une attention particulière à la lecture et à l'écriture, de même qu'aux autres matières scolaires

L'enseignement dans une classe de faibles lecteurs devrait être plus intensif. Le fait que ces élèves demandent plus d'enseignement explicite induit que plus de connaissances et de stratégies soient enseignées directement, ce qui prend logiquement plus de temps de classe. De plus, comme les faibles lecteurs apprennent à un rythme plus lent, davantage de répétitions seront nécessaires (Foorman & Torgesen, 2001). Tout ceci implique que le temps d'enseignement se doit d'être investi dans des tâches centrées sur les besoins prioritaires des élèves : l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les autres matières trouveront leur juste part en étant intégrées à l'enseignement de la lecture et de l'écriture (Morrow *et al.*, 1999). Ainsi, un thème spécifique aux sciences ou à l'univers social peut être traité par le biais de textes variés. Ceci permet l'exploration de contenus divers et favorise l'ouverture sur le monde (Morrow *et al.*, 1999 ; Pearson *et al.*, 2007 ; Rasinski & Padak, 2004).

Traditionnellement, plus de temps a été consacré à l'apprentissage de la lecture que de l'écriture. Dans l'approche équilibrée, lecture et écriture devraient avoir le même poids. En effet, ces deux compétences se développent simultanément, de façon parallèle et interdépendante. L'apprentissage de l'une est bénéfique à l'autre. Pour cette

raison, les processus de lecture et d'écriture doivent être enseignés en même temps (Rasinski & Padak, 2004 ; Thériault, 1996).

Morrow et ses collaborateurs (1999) recommandent que les élèves pratiquent chaque jour la lecture de textes variés, à la fois supervisée et indépendante, de même que l'écoute de la lecture à voix haute faite par l'enseignant. Pareillement, l'écriture devrait être partie intégrante de la routine de classe. Les élèves qui n'ont pas encore atteint le stade de l'écriture conventionnelle devraient aussi être encouragés à écrire. Juel et Minden-Cupp (2000) avisent même que l'écriture provisoire est un stade nécessaire. Il revient à l'enseignant d'aider par la suite l'élève à développer son plein potentiel de scripteur. L'écriture devrait être pratiquée quotidiennement afin que les élèves accordent une attention toute particulière aux détails des mots et ainsi qu'ils développent leurs habiletés à les identifier. En effet, des activités d'écriture plus courtes mais fréquentes seraient préférables à des activités sporadiques mais longues (Pikulski, 1994 ; Spiegel, 1995). Il serait aussi important qu'une large place soit réservée à la diffusion des œuvres réalisées par les élèves (Pressley, Wharton-McDonald & Hampston, 2006).

Tel que vu précédemment, lecture et écriture se doivent d'être intégrées. À travers les activités de lecture et d'écriture se trouvent néanmoins certaines nuances, en fonction des objectifs pédagogiques recherchés et de la part de participation de l'enseignant et des élèves dans la tâche. Une synthèse de plusieurs écrits a été faite afin de produire un portrait alliant les diverses conceptions d'auteurs sur les activités de lecture et d'écriture recommandées dans une approche de lecture équilibrée (Adams, 1990 ; Clay, 1991 ; Fountas & Pinnell, 1996 ; Giasson, 2003 ; laquinta, 2006 ; Nadon, 2002 ; Prenoveau, 2004, 2007 ; Thompkins, 2006). Le tableau 3 fait l'énumération de ces activités. Par la suite, les activités seront plus distinctement décrites.

Tableau 3 : Activités recommandées dans une approche équilibrée

Activités de lecture	Activités d'écriture
Mini leçon	
Études littéraires et documentaires	
Lecture à voix haute	
Lecture partagée	Écriture partagée
Lecture guidée	Écriture guidée
Lecture autonome	Écriture autonome

Adaptation de Adams, 1990 ; Clay, 1991 ; Fountas et Pinnell, 1996 ; Giasson, 2003 ; laquinta, 2006 ; Nadon, 2002 ; Prenoveau, 2004, 2007 ; Thompkins, 2006

Dans la mini leçon, l'enseignant planifie et enseigne un contenu particulier à l'étude. Idéalement, la leçon est en lien avec les activités de lecture et d'écriture en cours. Dans une étude littéraire ou documentaire, l'enseignant et les élèves approfondissent un sujet en analysant divers textes reliés entre eux par le sens (étude thématique) ou par l'auteur (étude d'auteur). La lecture à voix haute consiste à ce que l'enseignant fasse la lecture aux élèves, en modélisant comment les bons lecteurs lisent de façon stratégique, fluide et expressive. En lecture partagée, l'enseignant lit à voix haute en invitant les élèves à se joindre à lui en cours de route lorsqu'ils se sentent prêts. Il enseigne les stratégies de lecture en fonction des opportunités rencontrées dans les textes. Durant la lecture guidée, l'enseignant choisit et introduit des textes de niveau approprié pour que les élèves, placés en sous-groupes homogènes (selon leurs processus de lecture), s'exercent à lire. Les élèves font de la pratique guidée : l'enseignant observe et guide les élèves en insistant sur l'utilisation des stratégies. Il peut donner des explications supplémentaires sur certains points précis. La lecture

guidée est au centre d'une approche équilibrée. La lecture autonome implique que les élèves lisent seuls (ou avec un pair) les textes de leur choix, provenant parfois d'un choix imposé de textes de leur niveau, parfois d'un choix totalement libre. Les élèves font de la pratique autonome. En écriture partagée, l'enseignant et les élèves créent et écrivent le texte ensemble. Le rôle de l'enseignant et celui des élèves changent selon l'évolution de la compétence à écrire des élèves : l'enseignant modélise beaucoup au début et sollicite davantage la participation des élèves avec la pratique. Dans l'écriture guidée, l'enseignant planifie et enseigne une leçon sur un processus d'écriture, une stratégie ou une connaissance en particulier, puis les élèves utilisent leurs nouveaux apprentissages en écrivant dans un contexte de pratique guidée. En écriture autonome, les élèves écrivent seuls des textes divers. Ils peuvent recourir à l'aide de leurs pairs.

3.4.4 Une attention particulière à la dimension affective du lecteur

Le but ultime de l'enseignement de la lecture est d'aider les élèves à devenir des lecteurs et des scripteurs pour leur vie entière. Cela confère donc à l'affectivité une grande importance dans l'enseignement, en regard du lien entre le développement des habitudes de lecture et la motivation du lecteur.

À ce titre, Rasinski et Padak (2004) insistent sur le rôle essentiel joué par l'enseignant dans la modélisation de comportements de lecteur. Ainsi, il est essentiel que l'enseignant lise lui aussi devant les élèves. Afin de stimuler l'amour de la lecture par les enfants, il devrait y avoir une période quotidienne réservée à la lecture autonome, à la lecture par l'enseignant aux élèves, à la discussion sur les lectures faites par les lecteurs et à la promotion de nouveaux textes par l'enseignant.

Les variables affectives sont tout aussi nécessaires aux apprentissages que peut l'être l'aspect cognitif de l'élève (Tardif, 1997 ; Viola, 2007). La conception de l'élève sur les buts poursuivis par l'école influence ses comportements en classe. S'il constate que

l'école est centrée sur les apprentissages, il intégrera cette conception. Les conceptions de l'élève sont donc fortement liées au monde qui l'entoure (Viola, 2007).

Enfin, les efforts des faibles lecteurs devraient être guidés et encouragés. Ces élèves ont davantage besoin d'encouragements parce qu'ils ont connu de nombreux échecs dans le passé, échecs qui peuvent les empêcher de reconnaître leurs propres réussites (Spiegel, 1995).

3.4.5 Une attention particulière aux lecteurs en difficulté

L'enseignement de la lecture doit viser la réussite de tous les élèves de façon différenciée (Duffy-Hester, 1999). À ce sujet, Giasson (1997, p.3) explique :

Avec les élèves en difficulté, nous avons longtemps eu tendance à ralentir le rythme, à alléger le programme, à morceler la tâche, à diminuer les attentes. En fait, le modèle socio-constructiviste nous amène plutôt à enrichir les interventions dans le but d'accélérer le rattrapage des élèves. On sait que plus on laisse l'écart s'agrandir entre les élèves en difficulté et les autres, plus il est difficile de rattraper le retard. Il ne s'agit pas, bien sûr, de placer l'enfant devant des exigences trop élevées mais au contraire de le soutenir dans les limites de ses possibilités [...] en gardant à l'idée les limites supérieures de son potentiel plutôt que les limites inférieures.

Les lecteurs en difficulté demandent davantage d'attention et de temps d'enseignement que les lecteurs qui évoluent normalement. Il est donc nécessaire de consacrer plus de temps dans l'horaire à la lecture et à l'écriture que dans les classes régulières. Dans cette recherche, la classe ne regroupe que des lecteurs en difficulté. Donc, parmi ce groupe, les lecteurs les plus en difficulté devraient recevoir davantage d'aide que ceux qui le sont moins. Dans ces périodes d'enseignement supplémentaires, un enseignement de qualité est indispensable. Les interventions doivent être individualisées et fondées sur les forces et les besoins des élèves. D'ailleurs, les

lecteurs les plus faibles devraient être confiés aux meilleurs enseignants (Pikulski, 1994 ; Spiegel, 1995). Tous les élèves doivent avoir des opportunités d'apprendre. Les élèves en situation d'échec scolaire ont besoin d'interventions pour accélérer leurs progrès (Spiegel, 1995).

Tel que mentionné précédemment, le faible lecteur a des faiblesses connues tant dans son raisonnement cognitif que dans son fonctionnement métacognitif (Bos & Vaughn, 2006 ; Giasson, 2003 ; 2007 ; Goupil, 2007 ; MÉQ, 2003 ; Martinez, Amgar & Bessette, 2000 ; Meltzer & Montague, 2001 ; Pierangelo & Giuliani, 2006 ; Saint-Laurent, 2008 ; Swanson & Saez, 2003 ; Van Grunderbeeck, 1994 ; Vaughn, Bos, & Schumm, 2007). Les élèves les plus faibles ont donc besoin de plus d'aide pour devenir conscients de leurs états cognitifs. Plus ces élèves en seront conscients, plus ils seront en mesure de réguler leur activité cognitive et ainsi de faire des apprentissages plus efficaces (Martinez, Amgar & Bessette, 2000). Cette conscience s'éveille par le biais de la gestion métacognitive. Cette métacognition se révèle plutôt fragile chez les faibles lecteurs, tel que dit auparavant. La gestion métacognitive s'évalue et se travaille surtout par le dialogue entre l'expert et l'apprenant. Il s'avère que la gestion métacognitive, si elle est sollicitée et activée, rend la lecture plus efficace (Martinez, Amgar & Bessette, 2000).

3.4.6 L'équilibre dans les textes

Giasson (2003, p. 104) définit comme support de lecture « tout assemblage ou dispositif portant des signes destinés à être lus. » Ainsi, sont considérés comme des supports de lecture : livre, dépliant publicitaire, menu, etc. Il y a souvent une relation entre le contenu du texte et son support de lecture. Par exemple, le lecteur du journal s'attend à y trouver des informations sur les actualités. Un enseignement qui touche à divers supports de lecture se centre sur le quotidien des élèves et s'assure d'une certaine différenciation. Outre le manuel (qui peut fournir des pistes intéressantes mais

qui ne devrait jamais remplacer le jugement de l'enseignant), le journal et le support électronique ou virtuel, la littérature jeunesse permet un grand nombre de possibilités d'exploitations en classe, en accord avec les prémisses de l'approche équilibrée. Les principaux genres issus de la littérature jeunesse sont le conte, le mythe, la légende, la fable, l'histoire de tous les jours, le roman, la nouvelle, la bande dessinée, la comptine, la poésie et le documentaire. L'album, quant à lui, correspond à tout ouvrage où l'image occupe une place importante (Guérette, 1998). Dernière catégorisation, les textes peuvent être répertoriés en fonction de l'intention de l'auteur, selon qu'il souhaite agir sur les émotions du lecteur (textes expressifs et narratifs), sur les comportements du lecteur (textes directifs ou persuasifs) ou sur les connaissances du lecteur (textes informatifs) (Giasson, 2003). Rasinski et Padak (2004), dans leur modèle de l'approche équilibrée, demandent de partager le temps d'enseignement entre des textes diversifiés et de tirer profit de tous les types de textes qui peuvent être rencontrés dans le quotidien.

Ensuite, les textes ont des niveaux de complexité différents qui doivent être pris en compte par l'enseignant. Certains indices permettent de juger de la complexité d'un texte : la longueur du texte, la longueur des phrases, la structure des phrases, la densité de l'information, la structure du texte, la cohérence et l'unité du texte, le vocabulaire, le lien entre le texte et les illustrations, etc. (Giasson, 2003 ; Nadon, 2002). Trois niveaux de complexité des textes sont répertoriés dans la littérature : le niveau d'indépendance, le niveau d'apprentissage (ou instructif) et le niveau difficile (ou de frustration) (Clay, 2003 ; Fountas & Pinnell, 1999 ; Giasson, 2003 ; McLaughlin & Allen, 2009, MÉO, 2003).

L'élève est en situation d'indépendance par rapport au texte qu'il peut lire et comprendre seul. Les textes faciles pour le lecteur demandent moins d'énergie. L'élève peut lire de 95 à 100 % des mots du texte. Le lecteur se sent en contrôle, ses processus sont automatisés (ou quasi automatisés), il peut se concentrer sur le sens du texte et

apprécier la lecture. Les textes du niveau d'indépendance de l'élève sont utilisés pour la lecture autonome.

L'élève est en situation d'apprentissage par rapport au texte qu'il peut lire et comprendre avec aide. L'élève peut lire de 90 à 95 % des mots du texte. Le but pour l'enseignant est d'amener l'élève à utiliser ses connaissances pour résoudre les problèmes rencontrés en cours de lecture et de l'amener à élargir son bagage de stratégies en fonction des situations. Ce niveau est en fait intimement lié à la zone de développement prochain et consiste à amener l'élève un peu plus loin que ce qu'il est en mesure de faire seul (voir l'annexe I). Les textes du niveau d'apprentissage de l'élève sont utilisés pour la lecture guidée.

L'élève est en situation de frustration par rapport au texte qu'il ne peut pas lire et comprendre seul. Le texte de niveau difficile situe l'élève au-delà de sa zone de développement prochain. L'aide accrue de l'enseignant est donc nécessaire pour des textes de ce niveau de difficulté. L'élève peut lire moins de 90 % des mots du texte. Il est pénible pour lui de lire de tels textes seul, car il n'arrive pas à utiliser ses stratégies et ses connaissances efficacement. Le lecteur perd alors le sens du texte, peut tenter de lire les mots isolément ou d'utiliser des comportements de lecture inappropriés, en raison d'une tâche trop difficile. Les textes de niveau difficile sont utilisés pour la lecture partagée et la lecture à voix haute par l'enseignant.

Le tableau 4 reprend les principales caractéristiques des textes en fonction de leur niveau de complexité. Rappelons que cette complexité varie en fonction de la compétence de chaque lecteur, comme quoi un texte facile pour un élève peut être difficile pour un autre.

Tableau 4 : Caractéristiques des trois niveaux de complexité des textes

Niveaux de complexité des textes	D'indépendance	D'apprentissage (ou instructif)	Difficile (ou de frustration)
Taux d'exactitude de la lecture du texte	95 – 100 %	90 – 95 %	Moins de 90 %
Activité(s) de lecture associée(s) au texte	Lecture autonome	Lecture guidée Lecture partagée	Lecture partagée Lecture à voix haute
Situation du texte par rapport à la zone de développement prochain	Zone de développement atteinte (l'élève est autonome)	Dans la zone de développement prochain	Au-delà de la zone de développement prochain
Support de l'enseignant	Faible à nul	Avec aide	Avec aide soutenue

Sources : Clay, 2003 ; Fountas et Pinnell, 1999 ; Giasson, 2003 ; McLaughlin et Allen, 2009, MEO, 2003.

De fait, il revient à l'enseignant de sélectionner des livres de niveaux de difficulté appropriés pour les élèves. Pour ce faire, Fountas et Pinnell (1999) indiquent trois variables qui doivent être connues de l'enseignant pour faire des choix éclairés : connaître les lecteurs, les textes et le processus de lecture. De façon plus précise, différents auteurs ont échafaudé des échelles graduées sur le principe du *leveling*, qui consiste à classer un livre dans une échelle de difficulté dont les niveaux sont identifiés par des nombres, des couleurs ou des lettres (Fountas & Pinnell, 1996 ; Rog & Burton, 2002). Les échelles les plus connues sont : l'échelle *Reading Recovery* de Clay, reprise par l'Ohio State University, l'échelle *Guided Reading* de Fountas et Pinnell, l'échelle *Developmental Reading Assessment* de Beaver et l'échelle *Lexile Framework for Reading* de la compagnie MetaMetrics (Beaver, 1999 ; Fountas & Pinnell, 1996 ; MetaMetrics, 2010 ; RRCNA, 1997 ; Rog et Burton, 2002).

Nous avons choisi d'utiliser l'échelle de Clay (RRCNA, 1997) pour diverses raisons. D'abord, elle comporte des niveaux accessibles pour les élèves les plus faibles

; sa graduation commence tôt dans le processus de lecture et elle est étendue sur 30 niveaux, allant du préscolaire à la fin de la 6^e année. Ensuite, Rog et Burton (2002), dans un article, énumèrent les caractéristiques des textes des 10 premiers niveaux, ce qui donne une indication pratique pour le classement des livres en classe. Enfin, le test GB+ de Robitaille, Nelley et Smith (2003), utilisé comme outil de collecte des données, est aussi basé sur l'échelle de Clay (RRCNA, 1997). À titre indicatif, voici dans le tableau 5 les correspondances entre les niveaux scolaires et l'échelle de Clay (Chenelière Éducation, 2010 ; *Public Library Association*, 2008 ; RRCNA, 1997 ; *Saint Paul Public Schools*, 2010). Ces correspondances seront utilisées comme point de référence dans les résultats.

Tableau 5 : Correspondances entre les niveaux scolaires et l'échelle de Clay

Niveaux scolaires	Niveaux de l'échelle de Clay
Préscolaire	1-2-3
1 ^{re} année	4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16
2 ^e année	17-18-19-20
3 ^e année	21-22-23-24
4 ^e année	25-26
5 ^e année	27-28
6 ^e année	29-30

Sources : Chenelière Éducation, 2010 ; *Public Library Association*, 2008 ; RRCNA, 1997 ; *Saint Paul Public Schools*, 2010.

Pour terminer sur les types de textes, Hiebert et Sailors (2007), de même que Vieira et Grantham (2011), mentionnent l'importance du choix des textes en fonction de l'affectivité et les intérêts des lecteurs. Des sujets d'intérêt et des textes adaptés à l'âge des lecteurs s'avèrent être une source de motivation supplémentaire pour les élèves.

3.4.7 L'équilibre à travers la journée : école et maison

L'implication parentale serait l'un des meilleurs prédicteurs de développement en littératie de l'enfant, et donc un incontournable du succès en lecture. Un enseignement équilibré devrait faire un atout central de l'implication parentale. À cet effet, Rasinski et Padak (2004) préconisent que les recommandations faites aux parents soient précises, concrètes et directement en lien avec le contenu enseigné en classe. Les parents sont dès lors considérés comme de véritables partenaires par l'enseignant qui leur fournit les outils pour aider aux apprentissages des élèves. Les enseignants reconnaissent l'importance des parents dans le développement cognitif des enfants, cependant, les parents ne sont pas des spécialistes de la pédagogie et leur rôle devrait être davantage d'encadrer et de faciliter le développement de leur enfant plutôt que d'enseigner (Pressley, Wharton-McDonald & Hampston, 2006 ; Royer *et al.*, 1995). À cette fin, il est de bon augure de favoriser une communication directe et personnelle entre l'école et la maison et de proposer des tâches structurées et concrètes avec des objectifs précis aux parents. L'école devrait aussi fournir quotidiennement du matériel de lecture pour la maison (Pikulski, 1994 ; Royer *et al.*, 1995). Également, il est aussi important pour les parents d'être informés des progrès scolaires de leur enfant que pour l'enseignant de l'être sur la vie de son élève à l'extérieur de l'école (Morrow & Tracey, 2007). Ensuite, il est important d'offrir aux familles plusieurs façons de participer à la vie de l'école et de respecter le taux de participation de chaque foyer (Royer *et al.*, 1995). Finalement, l'approche équilibrée doit traverser les frontières de l'école. Ou plutôt, les frontières de l'école doivent s'effacer afin de laisser la communauté s'y intégrer.

3.4.8 L'équilibre à travers la journée : année scolaire et vacances estivales

Rasinski et Padak (2004) incluent les communautés et les familles des élèves dans l'approche équilibrée, afin qu'elles développent et implantent des installations solides vouées à la lecture afin de permettre l'accessibilité à l'écrit tout au long de

l'année. Cependant, comme l'expérimentation dans cette recherche couvre la période scolaire uniquement, ce point précis ne sera pas considéré.

3.4.9 Conclusions sur le modèle de Rasinski et Padak (2004)

En conclusion, le modèle de Rasinski et Padak (2004) vise l'équilibre sous plusieurs aspects. En guise de résumé, le tableau 6 présente les composantes de l'approche équilibrée selon leur modèle.

Tableau 6 : Composantes de l'approche équilibrée du modèle de Rasinski et Padak (2004)

L'équilibre dans les contenus à l'étude
L'équilibre dans les regroupements d'élèves
Une attention particulière à la lecture et à l'écriture , de même qu'aux autres matières scolaires
Une attention particulière à la dimension affective du lecteur
Une attention particulière aux lecteurs en difficulté
L'équilibre dans les textes
L'équilibre à travers la journée : école et maison (parents)
L'équilibre à travers l'année : année scolaire et période estivale (communauté) (Composante non traitée dans cette étude)

Source : Rasinski et Padak (2004)

L'approche équilibrée est peut-être bel et bien devenue le nouveau consensus en matière de lecture. Les modèles théoriques tentent maintenant d'intégrer les multiples facettes de l'approche équilibrée, qui s'avère finalement beaucoup plus complexe que le seul champ de l'enseignement de la lecture d'où elle tire son origine. Enfin, selon Staresina (2003), le débat, aujourd'hui, n'est plus de savoir quelle approche est la meilleure mais quel est le meilleur mélange des approches dans un programme équilibré basé sur la compréhension.

3.5 SYNTHÈSE DU CADRE THÉORIQUE

En rétrospective, ce chapitre a dressé le portrait du faible lecteur et a analysé son rendement en lecture sous quatre composantes (conscience phonologique, déchiffrage, fluidité et compréhension). Ensuite, le cadre théorique a présenté le modèle de l'approche équilibrée de Rasinski et Padak (2004) sous ses huit aspects à équilibrer dans l'enseignement de la lecture : l'équilibre dans les contenus à l'étude ; la variation dans les regroupements d'élèves ; une attention particulière à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, même lors de l'enseignement des autres matières scolaires ; une attention particulière à la dimension affective du lecteur ; la priorité à l'aide aux lecteurs en difficulté ; la variété dans les textes ; l'implication parentale et l'implication communautaire durant l'été. Ces huit aspects du modèle de Rasinski et Padak (2004) ont été renforcés par des données probantes de récentes recherches en enseignement efficace auprès de lecteurs en difficulté. Maintenant, il sera question dans le prochain chapitre de la méthodologie de cette étude.

CHAPITRE 4

MÉTHODOLOGIE

Nous présentons, dans ce chapitre, la méthodologie basée sur un devis de recherche-action avec données mixtes. À titre de dimensions étudiées dans cette recherche, nous considérons l'approche équilibrée et le rendement en lecture. Les sujets seront brièvement présentés. Puis, sera résumé le déroulement de l'année expérimentale, soit la logistique et le calendrier subordonné à la recherche-action. Enfin, la collecte, le traitement et l'analyse des données de l'étude seront dévoilés.

4.1 UNE RECHERCHE-ACTION

La méthodologie retenue pour cette étude s'appuie sur le devis de la recherche-action, nommée ainsi parce qu'elle est simultanément avancement des connaissances et action dans le milieu, cela dans la collaboration entre l'équipe de chercheurs et l'équipe pédagogique (Fijalkow, 2002 ; Paillé, 2007). Selon Lavoie, Marquis et Laurin (1996, p.41),

la recherche-action est une approche de recherche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies. Selon sa préoccupation, la recherche-action peut avoir comme buts le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution de problèmes, la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée.

Toujours selon Lavoie, Marquis et Laurin (1996), la recherche-action doit naître de besoins sociaux réels ; dans cette étude, la préoccupation concerne l'alphabétisation de faibles lecteurs de 10-13 ans dans le but de leur assurer une meilleure participation

sociale dans leur vie adulte. Ensuite, la recherche-action doit être menée en milieu naturel de vie ; l'étude présentée ici a été conduite dans la classe même des participants. Aussi, la recherche-action doit être flexible et mettre à contribution tous les participants ; cette recherche a été constituée d'une série d'ajustements tout au long du processus en fonction des réponses aux interventions et des besoins ressortis. Enfin, il est nécessaire que la recherche-action s'auto évalue tout au long du processus ; dans le cas présent, toutes les prises de décision ont été documentées et ont concerné autant la chercheuse que l'enseignante.

La structure méthodologique de la recherche-action est caractérisée par des cycles en spirales⁸, appelant des actions et des réflexions variables selon l'évolution du processus (Lavoie, Marquis & Laurin, 1996). En fait, c'est la notion de changement qui est primordiale dans la définition de la recherche-action. Au contraire de la recherche traditionnelle, qui tente d'influencer l'action après la recherche, la recherche-action intègre l'action dans le processus afin que le changement visé se produise durant la recherche (Dolbec & Clément, 2000). Fijalkow (2002) reconnaît l'originalité de la recherche-action et sa centration sur la réussite : alors que la recherche traditionnelle part d'un état de faits existants, la recherche-action s'évertue à déplacer l'existant, à faire en sorte de créer de nouvelles possibilités. « La recherche-action se différencie donc de la recherche habituelle en ce qu'elle est transformation plutôt que constat, expérimentation plutôt qu'observation. » (Fijalkow, 2002, p.174). Dans la présente étude, le changement espéré concerne l'amélioration du rendement en lecture des élèves et divers moyens sont mis en œuvre tout au long de la recherche afin de provoquer un tel changement. Conséquemment, dans un tel devis, le chercheur ne peut plus prétendre à la neutralité, étant lui-même directement impliqué dans le processus de changement enclenché (Dolbec, 1997).

⁸ Se référer à l'annexe II pour davantage de détails sur la structure méthodologique de la recherche-action.

Le choix de ce devis méthodologique s'appuie sur le fait que le rendement des faibles lecteurs et l'approche équilibrée représentent des concepts vastes et complexes desquels il est difficile d'extraire une partie sans modifier leur essence. De fait, le rendement en lecture est, dans le cadre de cette étude, évalué sous quatre composantes, que sont la conscience phonologique, le déchiffrage, la fluidité et la compréhension. Ces quatre composantes ont été reconnues comme étant la base de la compétence à lire, notamment par le *National Reading Panel* (2000). Ces quatre composantes s'avèrent être imbriquées les unes aux autres car elles reposent sur les mêmes fondements. Elles sont interdépendantes et interviennent non pas isolément mais de façon simultanée. En effet, la compréhension demande une certaine automatisation de la lecture qui est associée à la fluidité : avoir un accès rapide au sens du texte est davantage possible si les processus d'identification du code écrit sont fluides, les ressources cognitives étant disponibles. La fluidité nécessite que les processus d'identification et de reconnaissance des mots soient acquis, que le déchiffrage soit aisé. Enfin, le déchiffrage s'appuie en partie sur les correspondances entre les lettres et les sons, ce qui requiert la conscience phonologique. Les quatre composantes de base de la lecture sont donc toutes reliées et se doivent d'être considérées dans un ensemble lorsqu'on fait référence au rendement en lecture.

Toutefois, c'est d'abord l'approche équilibrée qui justifie, à elle seule, l'utilisation de la recherche-action comme devis. Lavoie, Marquis et Laurin (1996) reconnaissent la recherche-action comme étant efficace pour traiter des problèmes à caractère pratique, relevant de situations globales liées à un large champ théorique. En effet, il est impossible d'étudier une seule facette de l'approche équilibrée sans la dénaturer. Ce sont les interactions entre ses facettes qui façonnent l'approche équilibrée et qui lui confèrent cette notion d'équilibre. L'étude de l'une ou l'autre des facettes de l'approche reviendrait à évacuer complètement la notion d'équilibre, donc l'approche équilibrée, un peu à l'image des ingrédients d'un gâteau qui peuvent être considérés séparément mais qui ne peuvent pas s'appeler gâteau à moins d'être mélangés tous ensemble.

L'approche équilibrée est en fait une approche holistique, un tout qui nécessite qu'on la considère et l'appréhende dans son ensemble, plutôt que d'en étudier chaque partie séparément. Dans le cadre de la présente étude, la recherche-action devenait donc un devis de choix pour respecter les particularités du rendement en lecture et de l'approche équilibrée.

4.2 UNE RECHERCHE MIXTE

La méthode retenue pour cette recherche n'est ni qualitative ni quantitative. Le devis choisi est précisément celui de la recherche-action. Toutefois, la recherche-action appelle des données de recherche, qui elles sont qualitatives ou quantitatives (McMillan & Schumacher, 2001 ; Mucchielli, 2004). Dans le cas présent, nous avons affaire à des données mixtes. En guise d'exemple, l'analyse des méprises en lecture est une donnée qualitative, alors que la vitesse de lecture est clairement une donnée quantitative. Les données mixtes seront ensuite analysées de façon qualitative. Effectivement, l'analyse apparaîtra sous forme de portraits de lecteurs, qui seront dégagés à partir de toutes les données recueillies sur le rendement en lecture. Les données sur l'implantation de l'approche équilibrée en classe seront aussi analysées de façon qualitative.

4.3 LES DIMENSIONS À L'ÉTUDE

Deux dimensions sont à l'étude dans cette recherche, à savoir l'approche équilibrée et le rendement en lecture.

4.3.1 L'approche équilibrée

La première dimension étudiée concerne l'approche équilibrée, plus particulièrement l'implantation de l'approche équilibrée orchestrée par une enseignante dans sa classe de faibles lecteurs. Cette dimension a subi des modifications en cours d'expérimentation, ce qui est en accord avec le devis de recherche-action (Fijalkow, 2002 ; Lavoie, Marquis & Laurin, 1996). Ces modifications étaient destinées à influencer la dimension suivante : le rendement en lecture. En fait, la dimension approche équilibrée était modifiée en cours de recherche dans le but avoué de provoquer des changements sur le rendement en lecture. En termes de résultats, c'est le rendement en lecture qui a été priorisé dans cette étude, parce que c'est sur ce rendement que nous souhaitons agir et que le cadre d'un mémoire ne permettait pas l'analyse détaillée d'autant de données. Il aurait certes été intéressant d'étoffer davantage la dimension de l'approche équilibrée ; l'angle d'approche de la problématique aurait alors été plus centré sur le processus d'implantation de l'approche équilibrée par l'enseignante que sur l'effet comme tel de cette approche sur le rendement en lecture des participants. Malgré cela, les données sur l'approche équilibrée sont traitées et analysées – dans leurs grandes lignes uniquement – dans la section 4.7.1.

4.3.2 Le rendement en lecture

La seconde dimension étudiée touche le rendement en lecture. Tel que dit précédemment et considérant les recommandations du *National Reading Panel* (2000), le rendement en lecture peut se traduire par quatre composantes : la conscience phonologique, le déchiffrage, la fluidité et la compréhension. Bien que les portraits de lecteurs dégagés dans les résultats traiteront des quatre différentes composantes, ils viseront surtout l'établissement d'un portrait global du rendement en lecture de chaque élève. En effet, il a été dit précédemment que ces quatre composantes de la lecture sont imbriquées les unes aux autres. De plus, l'évaluation d'une compétence en milieu scolaire demande de considérer simultanément plusieurs habiletés.

4.4 LES PARTICIPANTS DE LA RECHERCHE

L'échantillon est formé d'une enseignante et de son groupe-classe de 12 élèves pour l'année scolaire 2009-2010, composé de huit garçons et de quatre filles. L'âge moyen au début de l'année expérimentale est de 11,4 ans. L'étude vise la population des faibles lecteurs de 10-13 ans scolarisés en classe spécialisée dont la compétence à lire est de niveau 1^{er} cycle du primaire. L'échantillonnage s'est fait par choix raisonné, étant donné la caractéristique très spécifique recherchée.

Une enseignante titulaire d'une classe d'adaptation scolaire pour élèves en difficulté d'apprentissage de la Commission scolaire de la Capitale a accepté de s'inscrire dans une démarche de recherche-action. Elle détient un poste d'enseignante en adaptation scolaire depuis 16 ans. Elle est en fait une collègue de travail de la chercheuse et travaille quatre jours par semaine (la chercheuse, aussi employée de la Commission scolaire, complète la cinquième journée). L'enseignante a été choisie pour la clientèle de faibles lecteurs qui compose sa classe, pour son style d'enseignement qui se rapproche de l'enseignement exemplaire et pour son intérêt pour le sujet de maîtrise de la chercheuse. Pour davantage de renseignements sur l'enseignante, se référer à l'annexe III.

Un groupe-classe de 12 élèves complète la liste des participants. Les élèves ont tous été volontaires et ont reçu l'autorisation de l'autorité parentale. Autrement, ils auraient simplement été soustraits de la collecte des données. Ces enfants ont pour caractéristique commune d'avoir entre 10 et 13 ans, d'être scolarisés dans une classe d'adaptation scolaire et d'avoir une compétence à lire équivalente ou moindre à celle d'un élève du 1^{er} cycle du primaire. Par souci de confidentialité, les noms des participants ont été changés. Pour davantage de renseignements sur les 12 élèves, se référer à l'annexe IV.

4.5 L'ANNÉE EXPÉRIMENTALE

Le projet a été soumis au Comité d'Éthique de la Recherche de l'Université du Québec à Rimouski à l'été 2009 et a reçu son approbation en septembre 2009 (CÉR 57-268)⁹. Cette approbation reconnaît que le projet respecte la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR.

La recherche s'est tenue sur toute l'année scolaire 2009-2010. La formation de l'enseignante par la chercheuse s'est déroulée durant l'été 2009, à raison de cinq demi-journées d'explications et de discussions théoriques et pratiques touchant les sujets d'importance associés à la recherche : l'approche équilibrée, les faibles lecteurs et le rendement en lecture (sous ses quatre composantes). Des discussions sur des lectures didactiques, telles que Giasson (2003), Nadon (2002) et Prenoveau (2007), ont aussi permis d'étayer le sujet.

Les lettres de présentation de la recherche et les autorisations parentales nécessaires pour participer à l'étude ont toutes été envoyées et reçues dans les premières semaines d'école¹⁰. La chercheuse a aussi assisté à la rencontre de parents pour expliquer l'approche équilibrée et s'est montrée disponible à discuter des résultats du premier test de rendement de septembre avec les parents qui le désiraient.

Il a été décidé en début d'année que l'expérimentation durerait de septembre à mars, soit l'équivalent de deux étapes scolaires. L'utilisation des trois outils touchant la dimension de l'approche équilibrée (présentés plus loin) devaient donc cesser en avril. Par contre, il s'est avéré qu'aux mois de mai et juin, l'enseignante et la chercheuse sont demeurées en contact aussi souvent que durant l'expérimentation, mais de façon moins structurée. Comme l'enseignante avait pris l'habitude de planifier son enseignement à l'aide du journal de bord, elle a de plus décidé d'en poursuivre l'utilisation pour les

9 Certificat d'éthique étudiant présenté en annexe V.

10 La lettre de présentation de la recherche et le formulaire de consentement parental sont respectivement présentés aux annexes VI et VII.

derniers mois d'école. Conséquemment, il a été décidé de poursuivre l'expérimentation. Cette dernière a donc convert une année scolaire complète.

Les mesures de rendement en conscience phonologique ont été prises deux fois durant l'année expérimentale en utilisant une épreuve de conscience phonologique, soit en septembre et en mars. Les mesures de rendement en déchiffrage, fluidité et compréhension ont été prises trois fois, soit en septembre, mars et juin. Il avait été convenu dès le départ que seules deux mesures de rendement seraient prises, soit une en septembre et une en mars. Mais comme l'enseignante a poursuivi l'utilisation de l'approche équilibrée en classe, il a été décidé qu'une troisième mesure de rendement (déchiffrage, fluidité, compréhension et rendement global) serait prise. Cette dernière mesure a été privilégiée au profit de celle du rendement en conscience phonologique, cela parce qu'elle évalue vraiment la lecture, qu'elle produit une grande quantité d'informations et qu'elle détermine une cote de rendement global en lecture. Une trousse maison d'évaluation en lecture (présentée au point 4.6.2.3) a aussi servi à mesurer le rendement en lecture durant toute l'année scolaire, en dehors des tests de septembre, mars et juin. Cette trousse visait à suivre la progression des élèves en dehors des périodes de tests formels et à préserver la validité du test de rendement (utilisé uniquement lors de ces tests).

4.6 LA COLLECTE DES DONNÉES

La collecte des données a fait appel à six outils de mesure : trois ont été utilisés pour mesurer la dimension de l'approche équilibrée et trois autres pour mesurer le rendement en lecture. Ce sont ces six outils qui seront présentés dans la section suivante.

4.6.1 La collecte des données en lien avec l'approche équilibrée

Rappelons que l'approche équilibrée et le processus de recherche-action sont intimement liés dans cette recherche. Le tableau 7 présente les différents outils en lien avec la dimension approche équilibrée et les moments de l'année nécessitant l'utilisation de ces outils.

Tableau 7 : Collecte des données en lien avec l'approche équilibrée

Outils	Dimension	Précision	Collecte des données			
			Continue	Sept.	Mars	Juin
Journal de bord de l'enseignante	Approche équilibrée	Documentation des interventions en classe et décisions sur la conduite à tenir	x			
Entretien non dirigé hebdomadaire avec l'enseignante						
Observation non structurée en classe						

4.6.1.1 Le journal de bord de l'enseignante

Le journal de bord de l'enseignante (présenté en annexe VIII) consiste en une grille à cocher quotidiennement sur les divers éléments de l'approche équilibrée recommandés dans le modèle de Rasinski et Padak (2004). Bien que cochée quotidiennement, une grille représente une semaine de classe. Le journal de bord a été conçu par la chercheuse, a été soumis à l'enseignante avant le début de l'expérimentation et testé durant les deux premières semaines avant d'être présenté sous sa version finale. Chaque item coché représente une occurrence dans la semaine. Ainsi, dans la section sur les contenus à l'étude, si le déchiffrage est coché cinq fois, cela signifie que ce contenu a été traité cinq fois dans la semaine. Une autre section est

réservée pour les événements spéciaux au programme pour chaque jour de la semaine. Ainsi, il est possible pour l'enseignante de spécifier qu'une sortie était prévue à l'horaire, expliquant pourquoi la journée compte moins de crochets. De plus, une section appelée « observations » permet de compiler diverses données sur les stratégies travaillées et les ressources employées (ex. : 28 septembre. Stratégie de préparation avant la lecture avec le livre géant *Hourra ! Tout un plat !*¹¹). Finalement, l'enseignante a pris l'initiative d'ajouter trois répertoires des livres lus à la fin du journal de bord : un pour les livres géants, un pour les livres lus à haute voix et un pour les livres lus en lecture guidée.

4.6.1.2 L'entretien non dirigé hebdomadaire avec l'enseignante

L'entretien non dirigé hebdomadaire avec l'enseignante implique que la chercheuse et l'enseignante demeurent en contact afin de discuter du déroulement de l'expérimentation, des progrès, des difficultés et des besoins des élèves, de la planification pédagogique, du matériel à acquérir et de leurs impressions et interprétations sur ce qui a été fait. Cet entretien est non dirigé pour permettre à l'enseignante de livrer son expérience et ses questionnements à sa guise sans que la chercheuse ne dirige les échanges (Savoie-Zajc, 2000). Il se fait en classe ou par téléphone. L'entretien non dirigé est régulièrement utilisé en recherche qualitative pour nourrir l'observation. En recherche-action, il devient encore davantage intéressant pour orienter l'action à partir des réflexions de l'enseignante. Les commentaires liés à ces entretiens ont été consignés par écrit dans les carnets de notes de la chercheuse.

11 Morissette, Sophie et Grimard, Gabrielle (2008). *Hourra! Tout un plat!* Collection Mini rat de bibliothèque, no 12. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.

4.6.1.3 L'observation non structurée en classe

Dernier outil documentant l'approche équilibrée, l'observation non structurée en classe faite par la chercheuse à raison de deux à quatre fois par mois permet aussi de recueillir des données, que ce soit lors de périodes d'intervention directe en classe ou lors de périodes d'évaluation à la fin d'un cycle de recherche. L'observation non structurée est utilisée en recherche qualitative pour rendre compte des situations naturelles qui surviennent dans le milieu (McMillan & Schumacher, 2001). Les notes d'observation ont été consignées dans les carnets de notes de la chercheuse.

4.6.2 La collecte des données en lien avec le rendement en lecture

Le rendement en lecture concerne chacun des élèves et est étudié sous quatre composantes : la conscience phonologique, le déchiffrage, la fluidité et la compréhension. Le tableau 8 présente les différents outils en lien avec les quatre composantes de la dimension à l'étude, quelques précisions et les moments de l'année où ces outils sont utilisés. Ces trois outils seront ensuite décrits.

Tableau 8 : Collecte des données en lien avec le rendement en lecture

Outils	Composantes	Précisions	Collecte des données			
			Continue	Sept.	Mars	Juin
Épreuve de conscience phonologique *	Rendement en conscience phonologique			X	X	
Trousse d'évaluation en lecture GB+ **	Rendement en déchiffrage	Analyse des méprises		X	X	X
	Rendement en fluidité	Vitesse de lecture Qualité de la lecture orale selon les paramètres de Giasson (2003)		X	X	X
	Rendement en compréhension	Rappel de texte et questions de compréhension		X	X	X
	Rendement global en lecture	Niveau atteint sur l'échelle de Clay***		X	X	X
Trousse maison d'évaluation en lecture	Rendement global en lecture	Niveau atteint sur l'échelle de Clay***	X			

*(Ziarko, De Koninck & Armand, 2003)

** (Robitaille, Nelley & Smith, 2003)

*** (RRCNA, 1997)

4.6.2.1 L'épreuve de conscience phonologique

L'épreuve de conscience phonologique a été élaborée par Ziarko, De Koninck et Armand (2003), sous l'inspiration des travaux de Gombert et Desvignes (1999). Les consignes de passation utilisées proviennent de l'étude de Morin (2002). De fait, l'épreuve comporte six tâches variant selon les unités linguistiques traitées, la place de l'unité linguistique analysée dans le mot et les opérations linguistiques faites sur les unités, ce qui fait varier le niveau de difficulté à l'intérieur de l'épreuve. Chacune des six tâches comprend deux items d'entraînement pour lesquels les réponses sont données à haute voix et qui permettent de s'assurer d'une meilleure compréhension des consignes

des participants. Les deux items d'entraînement sont suivis par quatre items expérimentaux pour chacune des six tâches. Ces tâches sont présentées dans le tableau 9.

Tableau 9 : Description des six tâches de l'épreuve de conscience phonologique

Tâche		Description	Exemple
1	Identification du phonème initial à partir d'un mot cible	Il faut identifier le mot qui a le même phonème initial que le mot cible.	Identifier le mot qui commence pareil que lune parmi lampe, tasse et crayon.
2	Catégorisation du phonème initial	Il faut identifier le mot dont le phonème initial diffère des deux autres.	Identifier le mot qui ne commence pas pareil que les autres parmi cœur, canne et cerise.
3	Catégorisation du phonème final	Il faut identifier le mot dont le phonème final diffère des deux autres.	Identifier le mot qui ne finit pas pareil que les autres parmi lunettes, tambour et assiette.
4	Suppression de la syllabe initiale à partir d'un mot cible	Il faut identifier le mot restant après avoir supprimé la première syllabe du mot cible.	Identifier le mot restant en enlevant la 1 ^{re} syllabe de lapin parmi lune, pomme et pain.
5	Suppression du phonème initial à partir d'un mot cible	Il faut identifier le mot restant après avoir supprimé le premier phonème du mot cible.	Identifier le mot restant en enlevant le 1 ^{er} son de clou parmi lune, toit et loup.
6	Fusion de phonèmes	Il faut identifier le mot dont les phonèmes sont dits de façon segmentée.	Identifier le mot dit « [ch] [a] » parmi chat, nid et main.

Source : Morin (2002)

L'administration de l'épreuve est collective, dans un ratio d'un adulte pour six élèves et elle dure une cinquantaine de minutes. Au total, six livrets de six pages correspondant aux six tâches comprennent des illustrations pour chacun des mots de l'épreuve. Chaque élève reçoit cette série de six livrets. L'élève doit entourer l'illustration correspondant à sa réponse pour chaque page. Tous les items de chaque page sont nommés et pointés par l'expérimentateur sur sa copie, visible de tous les élèves.

L'épreuve de conscience phonologique totalise 24 points, à raison de quatre points pour chacune des six épreuves. Une réponse juste donne un point.¹²

4.6.2.2 La trousse d'évaluation en lecture GB+

La trousse d'évaluation en lecture GB+ de Robitaille, Nelley et Smith (2003) comporte 30 niveaux de lecture établis selon l'échelle de Clay (RRCNA, 1997). Ces 30 niveaux couvrent le cheminement attendu en lecture de l'éducation préscolaire jusqu'à la fin de l'enseignement primaire. Chaque niveau augmente donc en difficulté jusqu'à ce qui est attendu en terme de rendement pour un élève de fin de 6^e année. Chaque niveau du GB+ comprend un livret pour l'élève et une fiche d'observation pour l'expérimentateur. Les livrets des premiers niveaux sont abondamment illustrés alors que les derniers niveaux n'ont qu'une illustration sur la page couverture, le texte étant écrit en continu à l'intérieur. La trousse d'évaluation en lecture GB+ a été validée pour une clientèle canadienne francophone (Gagnon & Robitaille, 2004). Le GB+ demande un évaluateur pour un élève. Le temps de passation du test dépend, entre autres, du nombre de niveaux réussis par l'élève, de sa vitesse de lecture et du temps pris pour répondre aux questions.

Une fiche d'observation et une autre d'appréciation du rendement permettent à l'expérimentateur de noter les méprises et observations en cours de route, de transcrire les réponses données par l'élève et de faire une analyse de la lecture suite à l'évaluation.¹³ Ces deux fiches permettent ainsi de rendre un jugement sur le rendement de l'élève en termes de déchiffrage, de fluidité et de compréhension et même de dégager un rendement global en lecture.

¹² Les consignes de passation de l'épreuve se trouvent en annexe IX.

¹³ Un exemplaire d'une fiche d'observation et d'une fiche d'appréciation du rendement se trouvent en annexe X.

4.6.2.2.1 Rendement en déchiffrage

La fiche d'observation de l'expérimentateur comporte le texte correspondant au livret, avec un espace supplémentaire au-dessus des mots pour noter les méprises en cours de lecture. Une omission, un ajout ou une lecture inexacte d'un mot amène une erreur. Une erreur dont l'élève se rend compte et qu'il corrige de lui-même s'appelle une autocorrection et ne compte pas pour une erreur. Une même erreur répétée compte une seule fois. Par contre, un même mot lu de plusieurs manières erronées vaut autant d'erreurs que chaque manière erronée. Le nombre d'erreurs permet de calculer le taux d'exactitude (en %) qui correspond au nombre de mots lus correctement divisé par le nombre total de mots. Le taux d'autocorrection peut quant à lui être établi en faisant le rapport entre le nombre d'autocorrections et la somme des autocorrections et des erreurs. Par exemple, trois autocorrections et six erreurs donneraient un taux d'autocorrection de 1 : 3 (ce qui signifie que l'élève corrige de lui-même une méprise sur trois). En guise d'aide à l'analyse des méprises, une section de la fiche d'observation permet à l'évaluateur de noter les indices utilisés par l'élève qui ont conduit à cette erreur ou à cette autocorrection. Le code S signifie que l'élève a utilisé des indices de sens (ex. : lire « bateau » pour « navire »). Le code St veut dire que l'élève a eu recours aux indices syntaxiques (ex. : lire « je veux dormir » pour « je vais dormir »). Le code V signifie que ce sont plutôt des indices visuels qui ont guidé l'élève (ex. : lire « les marins voyageant » pour « les marins voyagent »). Cependant, ces trois systèmes d'indices nous apparaissent incomplets en regard des stratégies de déchiffrage présentées plus tôt. Par exemple, un code V du GB+ peut signifier une méprise dans la stratégie morphologique ou dans le décodage graphophonémique. Ainsi, le rendement en déchiffrage a plutôt été analysé en fonction des six stratégies de déchiffrage : le décodage graphophonémique, la reconnaissance globale, la stratégie morphologique, la stratégie syntaxique, la stratégie sémantique et le recours au contexte extralinguistique. Ainsi, l'analyse des méprises permet de dégager un portrait du lecteur et de constater quelles stratégies le participant utilise ou néglige.

4.6.2.2.2 *Rendement en fluidité*

La fluidité a été appréciée sous deux aspects, soient la vitesse et la qualité de la lecture. La vitesse de lecture peut être obtenue par un calcul. Le temps pris pour lire le texte est une information nécessaire. Un chronomètre a donc été utilisé à cette fin. Chaque fiche GB+ fournit le nombre de mots du texte. La vitesse de lecture est obtenue par la division du nombre de mots lus correctement (les erreurs sont donc retranchées au nombre total de mots) par le temps et s'exprime en mots/minute. Il est à noter que le test GB+ n'exige pas de chronométrer la lecture. Cette action a été ajoutée à notre initiative dans le but de documenter la fluidité en lecture.

Ensuite, la qualité de la lecture orale a été appréciée en fonction des paramètres de Giasson (2003). Ces paramètres indiquent que la lecture sous-syllabique correspond à la reconnaissance de quelques lettres, mais pas de syllabes ; la lecture syllabique signifie le déchiffrage syllabe par syllabe ; la lecture hésitante est la lecture mot après mot ; la lecture hésitante courante implique une lecture par groupes de mots avec quelques difficultés ; la lecture courante est sans hésitation, mais l'intonation n'est pas encore adéquate et la lecture expressive est courante avec intonation. Le test GB+ reprend certains de ces paramètres dans la section « aisance » de sa fiche d'observation. Par contre, les élèves concernés dans cette étude évoluant lentement, nous avons choisi d'utiliser des paramètres plus précis et plus nombreux.

4.6.2.2.3 *Rendement en compréhension*

Le test GB+ prévoit deux manières d'évaluer la compréhension. D'abord, un rappel de texte (ou un résumé dans le cas des textes informatifs) fait immédiatement après la lecture par l'élève peut être analysé. Il est donc demandé à l'évaluateur de juger si le rappel contient des détails qui soutiennent la description des idées principales (très peu, quelques-uns, la plupart ou beaucoup) ; de juger si l'élève a interprété le texte

de manière déductive (non, en partie, généralement ou tout à fait) ; d'évaluer avec quel degré de précision a été présentée la suite logique des événements (avec peu de précision, avec une certaine précision, avec précision ou avec une grande précision) ; de dire si l'élève s'est référé à la langue, aux éléments du texte (non, en partie, généralement, presque toujours) ; de déterminer si l'élève a fait des liens avec son expérience personnelle (aucun ou peu, quelques-uns, plusieurs, très nombreux) ; de décrire le degré de compréhension de l'élève (limité, moyen, bon ou très bon) et enfin de spécifier s'il a été nécessaire de stimuler l'élève (jamais, quelquefois ou souvent).

Le deuxième moyen d'évaluer la compréhension avec le test GB+ consiste à poser les questions de vérification de la compréhension. Elles sont au nombre de trois à cinq selon les textes et touchent différents processus de compréhension en lecture. En guise d'exemple, la fiche du niveau 5 comporte trois questions : une qui traite des macroprocessus (« Où maman et Jean ont-ils cherché Petit ourson ? »¹⁴), une qui touche les processus d'intégration (« Où ont-ils trouvé Petit Ourson ? »¹⁵) et une autre qui demande de l'élaboration (« Qu'est-ce que serait arrivé si maman et Jean n'avaient pas trouvé Petit Ourson ? »¹⁶).

4.6.2.2.4 Rendement global en lecture

Deux raisons commandent l'arrêt du GB+ : un déchiffrage sous le taux d'exactitude requis ou une compréhension entachée. En effet, dans le premier cas, le test s'arrête si le taux d'exactitude est inférieur à 95 %. Le niveau qui n'a pas été réussi devient alors le niveau instructif de l'élève. L'autre motif nécessitant d'arrêter le test est la compréhension entachée du texte par l'élève. Les réponses aux questions alliées au rappel de texte permettent à l'évaluateur de déterminer si la compréhension du texte est

14 Robitaille, F., Nelly, E. & Smith, A. (2003). *Trousse d'évaluation en lecture GB+ : pour le préscolaire et le primaire*. Laval : Groupe Beauchemin. Fiche d'appréciation du rendement Niveau 5.

15 *Ibid.*

16 *Ibid.*

préservée ou entachée. Dans cette dernière possibilité, le test s'arrêterait au niveau où la compréhension a été entachée. Le niveau – variant de 1 à 30 – où le test s'arrête devient le rendement global en lecture.

4.6.2.3 La trousse maison d'évaluation en lecture

L'évaluation du rendement en lecture s'est faite non seulement lors des périodes précises réservées à cet effet, mais s'est déroulée aussi partiellement pour chaque cycle de recherche. En fait, dans une recherche-action, « la cueillette de données est pratiquement continue » (Paillé, 1994, p. 225). Dans cette optique, un test de rendement bâti par la chercheuse en fonction des critères de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997) (comme le test GB+) a permis d'évaluer les élèves en cours d'année sans toutefois les exposer au test GB+, utilisé uniquement lors des trois périodes d'évaluation formelles prévues en septembre, en mars et en juin.

Ce test maison consiste en une série de livrets de lecture gradués de la collection Alizé du Groupe Beauchemin. Le Groupe Beauchemin utilise l'échelle de Clay (RRCNA, 1997) pour graduer ses livrets de lecture. La chercheuse a fait la sélection et conçu les feuilles de cotation. Elle a aussi fait quelques essais avec des lecteurs d'une autre classe afin de vérifier que les livrets étaient bien ordonnés par difficulté croissante. Ce test maison a eu pour principal souci de permettre des évaluations en cours d'année, afin de suivre étroitement la progression des élèves. Il veillait aussi à préserver la validité du GB+ lors des tests formels afin que les élèves n'aient pas été exposés trop fréquemment au test validé, cela dans le but d'éviter un phénomène d'apprentissage des textes. Ces évaluations ont été faites par la chercheuse à la demande de l'enseignante, lorsque cette dernière avait motif à penser qu'un élève était prêt à changer de niveau de lecture, ce qui correspond au rendement global en lecture de un à 30 sur l'échelle de Clay (RRCNA, 1997). Comme ce test n'avait pas d'incidence pour les résultats de l'étude – dans le sens que ce sont les données issues du GB+ qui ont été

considérées pour établir le rendement en lecture des participants – la validation du test maison n'a pas été jugée nécessaire. La trousse maison d'évaluation en lecture avait surtout un objectif pratique de suivre la progression des élèves, de leur fournir des livres de leur niveau de lecture et de planifier l'action. Le niveau obtenu au test GB+ avait préséance sur celui de la trousse maison.

4.7 LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES

De nombreuses données ont été recueillies en lien avec les deux dimensions à l'étude. Tel que mentionné auparavant, il a été décidé dans ce mémoire que la dimension rendement en lecture ferait davantage l'objet de l'analyse que celle concernant l'implantation de l'approche équilibrée. Dans le cadre de la présente étude, certaines données ont donc dû être mises de côté. Voici une brève description du traitement et de l'analyse des données recueillies, d'abord pour l'approche équilibrée, ensuite pour le rendement.

4.7.1 Le traitement et l'analyse des données en lien avec l'approche équilibrée : le déroulement de la recherche-action

La recherche-action vise l'implantation de l'approche équilibrée dans une classe de faibles lecteurs. Elle implique donc des ajustements durant le processus d'implantation, afin que l'approche équilibrée soit réellement équilibrée. Nous avons choisi, dans le cadre de cette recherche, de nous concentrer sur les résultats du rendement en lecture des élèves plutôt que sur le processus de recherche-action. Un choix s'imposait effectivement en raison de la quantité de données recueillies. Nous considérons donc que l'approche équilibrée a été implantée de façon convenable dans le milieu expérimental. Évidemment, des difficultés à appliquer rigoureusement l'approche équilibrée en classe sont soulevées dans la section 6.2 et l'annexe XI, ce qui

signifie que l'implantation n'a pas été parfaite, mais tel que mentionné précédemment, l'enseignante titulaire de la classe qui a participé à l'étude a été choisie notamment pour son style d'enseignement qui se rapproche de l'enseignement exemplaire. Bien que les données en lien avec l'approche équilibrée ne soient pas au centre de ce mémoire, elles ont été traitées et analysées pour nourrir la démarche de recherche-action. Conséquemment, une synthèse du déroulement de la recherche-action est présentée en annexe XI. Cette synthèse permet aux lecteurs de se familiariser avec les gestes pédagogiques qui ont été posés tout au long de l'année expérimentale et qui témoignent de l'implantation de l'approche équilibrée. De même, cette synthèse sert de point d'ancrage pour la réflexion proposée en discussion en ce qui a trait à la dimension approche équilibrée (la section 6.2).

4.7.2 Le traitement et l'analyse des données en lien avec le rendement en lecture

Les données en lien avec le rendement en lecture ont été traitées et analysées de façon qualitative. Elles sont en fait devenues des portraits de lecteurs – ou des études de cas – consistant en une analyse orthopédagogique des données recueillies pour chaque élève. Ces portraits globaux permettent d'analyser en profondeur le rendement en lecture des participants et d'en observer le changement (Fortin, Côté & Fillion, 2006 ; Yin, 2003). Les quatre composantes du rendement ont été traitées à l'intérieur de chaque portrait. Le rendement en conscience phonologique a été analysé en premier, seul, puis les trois autres composantes ont été traitées ensuite. Pour chaque participant, une figure intitulée « résultats aux épreuves de rendement » présente, d'une part, les résultats à l'épreuve de conscience phonologique en septembre et en mars ; d'autre part, les résultats au test GB+ en septembre, en mars et en juin. Par la suite, une fois les portraits de lecteurs individuels détaillés pour chacun des 12 participants, des figures et des tableaux récapitulatifs des résultats sont présentées. Ces figures et tableaux ont pour caractéristique de regrouper les résultats de tous les 12 participants. Ainsi, une

figure présente les résultats des épreuves de conscience phonologique entre septembre et mars ; la suivante les résultats au test GB+, soit le score global sur l'échelle de Clay (RRCNA, 1997) pour septembre, mars et juin. Ensuite, deux figures et un tableau présentent les résultats en lien avec la fluidité entre septembre et juin, soit la qualité de la lecture orale, la vitesse de lecture au niveau instructif et les vitesses de lecture en comparant le changement de vitesse pour un même niveau passé à deux moments différents. Rappelons qu'en tout temps, les conditions d'utilisation des différents outils d'évaluation de même que les principes d'analyse associés à chacun de ces outils ont été respectés.

L'objectif de recherche, tel que formulé au départ, allait ainsi : « explorer si l'approche équilibrée, dans une dynamique de recherche-action, permet d'améliorer le rendement en lecture de faibles lecteurs de 10-13 ans. Plus précisément, explorer si l'approche équilibrée, dans une dynamique de recherche-action, permet d'améliorer le rendement en conscience phonologique, en déchiffrage, en fluidité et en compréhension. » Nous avons choisi de traiter et d'analyser le rendement en déchiffrage, en fluidité et en compréhension ensemble parce que les données provenaient toutes du même test, soit la trousse d'évaluation en lecture GB+. Cette même trousse fournissait aussi un score de rendement global en lecture, sur une échelle de 1 à 30, considérant tout à la fois le rendement en déchiffrage, en fluidité et en compréhension. Ce rendement global en lecture nous est apparu comme étant une donnée éloquente de la progression en lecture des élèves et a été considéré dans l'analyse des données. En outre, aucune mesure supplémentaire n'a été nécessaire pour obtenir ce rendement global, étant donné que le GB+ fournit ce score lors de la passation du test.

Le fait d'établir un portrait global de rendement en lecture pour chaque participant plutôt que d'en étudier chaque composante individuellement permet de mieux véhiculer les données issues d'une recherche-action (Lavoie, Marquis & Laurin, 1996). Ce portrait

global est aussi davantage en accord avec le principe de l'approche équilibrée décrit plus haut. Le portrait de lecteur établi pour chaque élève a aussi permis de définir le type d'erreurs commises le plus souvent, ce qui permettait de déterminer les stratégies privilégiées et/ou inutilisées lors du processus de lecture. Enfin, les portraits de lecteurs exposent les constats et les observations en ce qui a trait au rendement sans chercher à expliquer ces résultats, sauf lorsque cela est vraiment opportun en fonction dudit résultat et que ce sujet ne sera pas traité dans la discussion.

CHAPITRE 5

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de l'étude. Ces résultats sont présentés par le biais d'un portrait complet de chacun des lecteurs ayant participé à la recherche. Les 12 participants sont tous âgés entre 10 et 13 ans. Quatre filles et huit garçons composent le groupe expérimental. Azaan, Danilo, Alicia, Pascal, Marie, Simon, Mathias, Julie, Ibra, Bruno, Karina et Didier sont les noms fictifs que les participants ont reçus. Ils sont présentés dans cet ordre précis dans les résultats pour respecter leur numéro de participant (ex. : Azaan était le participant 1, Danilo, le 2, etc.). Des noms fictifs plutôt que des numéros ont été utilisés pour rédiger les portraits de lecteurs par souci de convivialité pour la chercheuse. Il est ici pertinent de rappeler que l'annexe IV présente des renseignements supplémentaires sur les 12 participants du groupe expérimental.

Chacun des 12 portraits traite des quatre composantes du rendement étudiées dans cette étude, à savoir : la conscience phonologique, le déchiffrage, la fluidité et la compréhension. Les résultats sont regroupés par période de test (septembre, mars et juin) afin de mieux juger de l'évolution du rendement en lecture dans le temps. Lorsque cela apparaît pertinent, le portrait présenté est complété par l'analyse de certains résultats. Ces analyses sont présentées dans le chapitre « Résultats » lorsque ces dernières permettent de mieux comprendre le portrait de chaque lecteur et leur évolution quant au rendement en lecture. Dans le chapitre « Discussion », l'analyse présentée sera quant à elle organisée autour des composantes du rendement en lecture et non autour du portrait de chacun des lecteurs.

Tel que mentionné auparavant, le rendement en conscience phonologique sera traité distinctement du rendement en déchiffrage, en fluidité et en compréhension, parce que les résultats proviennent de deux tests différents. La nomenclature des résultats

visé à rencontrer l'objectif de recherche : explorer si l'approche équilibrée, dans une dynamique de recherche-action, permet d'améliorer le rendement en lecture de faibles lecteurs de 10-13 ans.

Mais d'abord, un premier regard global des résultats permettra d'avoir une vue d'ensemble du rendement en lecture pour le groupe de 12 participants.

5.1 REGARD GLOBAL DES RÉSULTATS

Quatre figures et un tableau réunissant des résultats des 12 participants sont présentés aux pages suivantes. Ces figures et ce tableau sont insérés d'abord dans le but de circonscrire les résultats du groupe de participants et ensuite de permettre au lecteur de mieux percevoir ce qui se dégage de ces résultats qui se veulent préliminaires aux portraits de lecteurs.

La figure 1 montre les résultats des épreuves de conscience phonologique entre septembre et mars. Les résultats (sur une possibilité de 24 points) sont présentés pour chacun des 12 participants, en mettant en parallèle le résultat de septembre et celui de mars. À première vue, le score a diminué de septembre à mars pour cinq participants, est demeuré le même pour un participant, alors qu'il a augmenté pour les six autres. Par contre, à part pour deux résultats (ceux d'Azaan et de Pascal), les variations de scores ne sont pas significatives.

La figure 2 présente les résultats au test GB+, soit le score global (situé entre un et 30) sur l'échelle de Clay (RRCNA, 1997) pour septembre, mars et juin. Cette figure permet d'observer concurremment les scores des 12 participants aux trois tests. Au premier abord, entre septembre et juin, tous les participants ont augmenté leur score, allant de trois à 22 niveaux de plus (pour une moyenne de huit) sur l'échelle de Clay (*Reading Recovery Council of North America, 1997*).

Ensuite, deux figures présentent les résultats en lien avec la fluidité entre septembre et juin, soit la qualité de la lecture orale (figure 3) et la vitesse de lecture (figure 4). La figure 3 présente l'évolution de la qualité de la lecture orale selon les paramètres de Giasson (2003), qui sont en ordre décroissant de maîtrise : lecture expressive, courante, hésitante courante, hésitante, syllabique et sous-syllabique. La qualité de la lecture orale a été qualifiée selon ces six paramètres pour septembre, mars et juin. Un résultat peut aussi se situer entre deux qualificatifs selon que la qualité de la lecture dépasse un qualificatif mais n'atteint pas le suivant. Neuf des 12 participants ont vu une amélioration de la qualité de leur lecture orale entre septembre et juin. La figure 4 présente l'évolution de la vitesse de lecture pour les 12 participants pour septembre, mars et juin, comptabilisée pour le niveau instructif (ex. : si le participant atteint le niveau 16, la vitesse de lecture concerne le niveau 16). Trois participants sur 12 ont vu une augmentation de leur vitesse de lecture pour leur niveau instructif. Autrement, les résultats sont variables. Enfin, le tableau 10 reprend les vitesses de lecture en comparant le changement de vitesse pour un même niveau passé à deux moments différents (ex. : la vitesse atteinte au niveau 16 en septembre est comparée à la vitesse pour ce même niveau 16 repassé en mars). Huit participants ont augmenté leur vitesse de lecture, alors qu'on note plutôt une diminution pour les quatre autres.

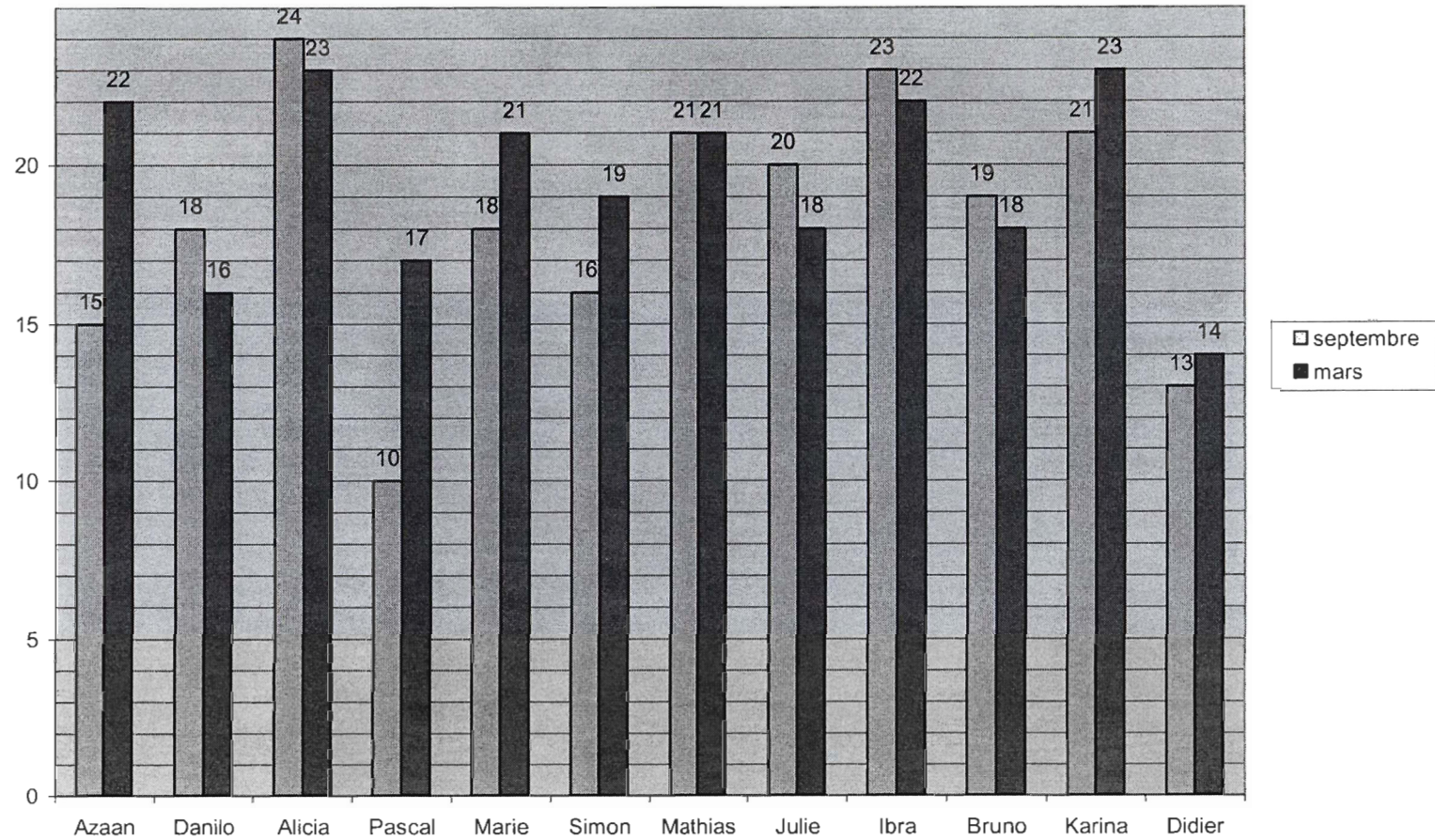


Figure 1 : Résultats à l'épreuve de conscience phonologique pour les 12 participants

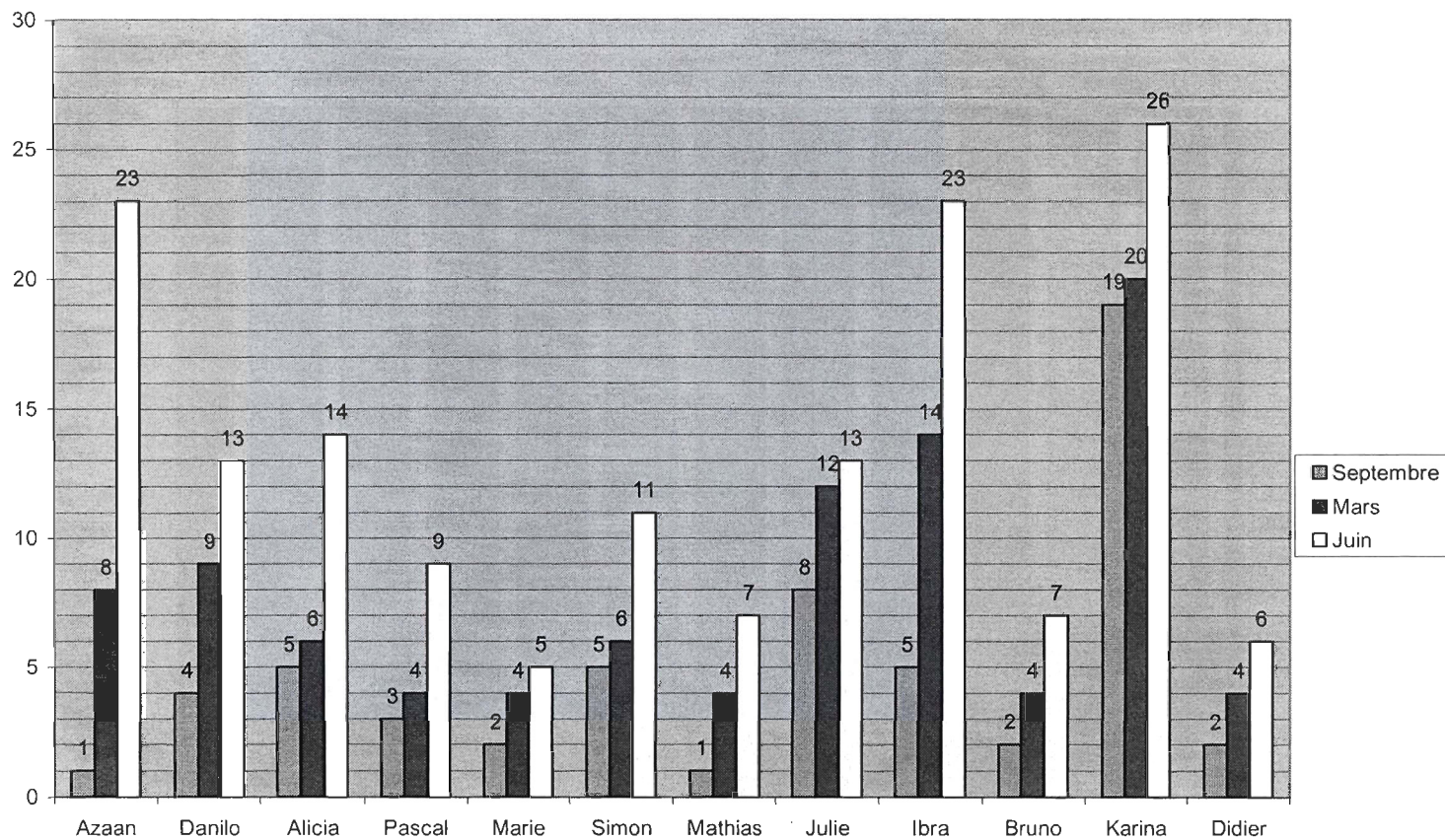


Figure 2 : Résultats au test GB+ (progression dans l'échelle de Clay*) pour les 12 participants

* (RRCNA, 1997)

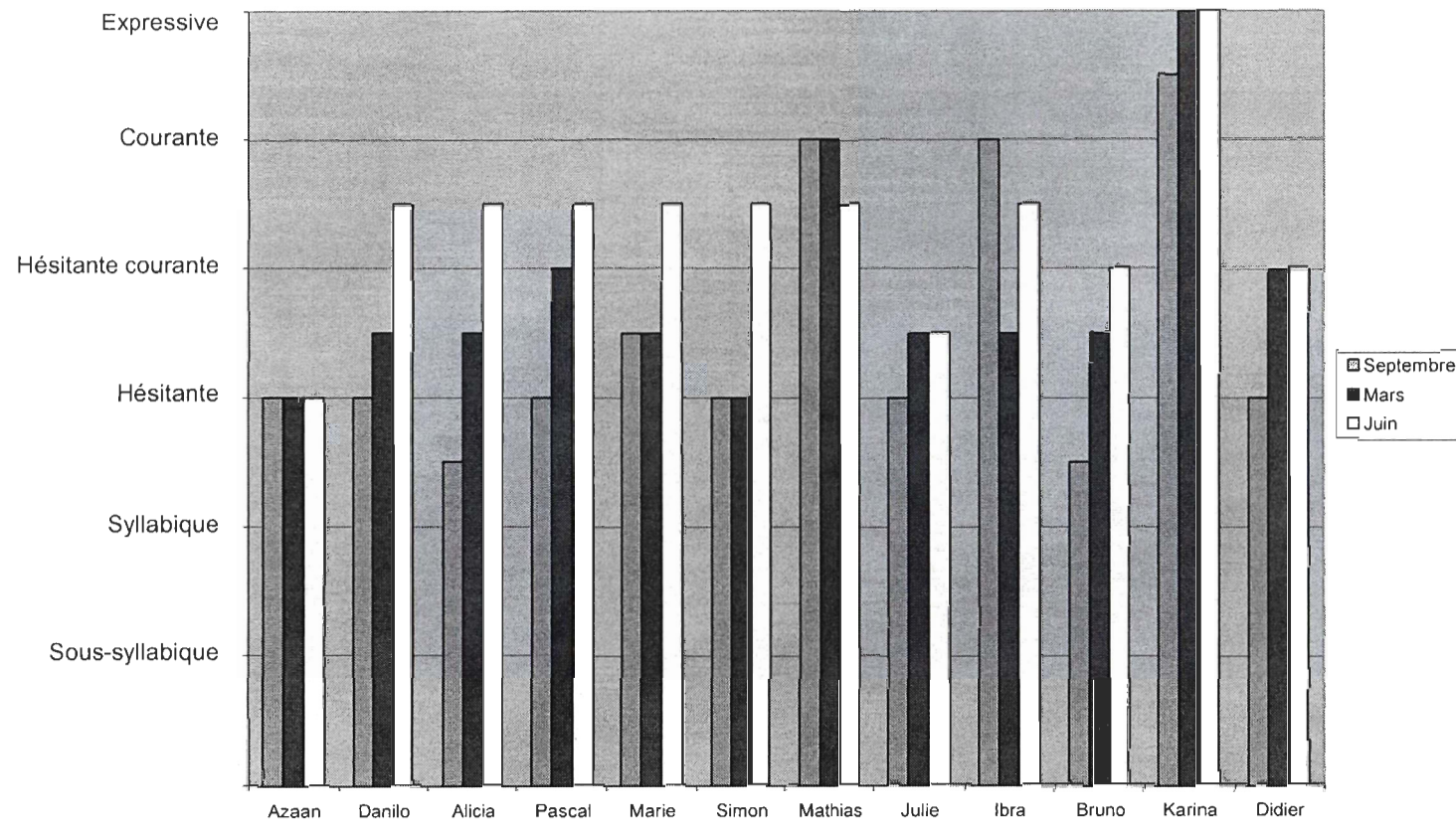


Figure 3 : Évolution de la qualité de la lecture orale (selon les paramètres de Giasson) pour les 12 participants

Source : Giasson, 2003

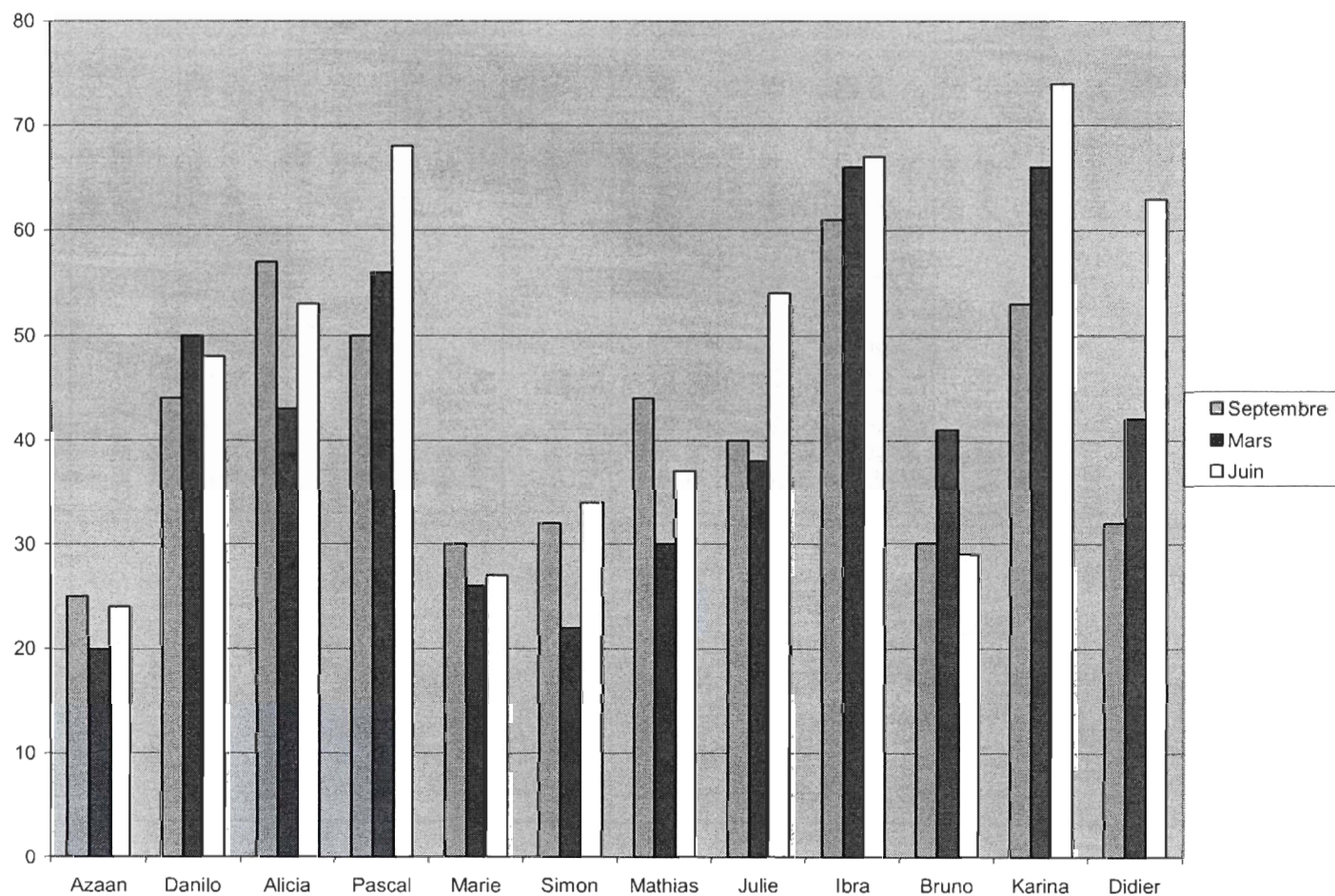


Figure 4 : Évolution de la vitesse de lecture (en mots/minute) pour les 12 participants

Tableau 10 : Évolution de la vitesse de lecture des 12 participants

Participant	Vitesse de lecture (en mots/minute)		
	Septembre	Mars	Juin
Azaan	Niveau 1 : 25	Niveau 1 : 42 Niveau 8 : 20	Niveau 8 : 43 Niveau 23 : 24
Danilo	Niveau 4 : 44	Niveau 4 : 61 Niveau 9 : 50	Niveau 9 : 71 Niveau 13 : 48
Alicia	Niveau 5 : 57	Niveau 5 : 47 Niveau 6 : 43	Niveau 6 : 52 Niveau 14 : 53
Pascal	Niveau 3 : 50	Niveau 3 : 71 Niveau 4 : 56	Niveau 4 : 63 Niveau 9 : 68
Marie	Niveau 2 : 21	Niveau 2 : 35 Niveau 4 : 26	Niveau 4 : 18 Niveau 5 : 27
Simon	Niveau 5 : 32	Niveau 5 : 39 Niveau 6 : 22	Niveau 6 : 35 Niveau 11 : 34
Mathias	Niveau 1 : 44	Niveau 1 : 33 Niveau 4 : 30	Niveau 4 : 40 Niveau 7 : 37
Julie	Niveau 8 : 40	Niveau 8 : 54 Niveau 12 : 38	Niveau 12 : 54 Niveau 13 : 54
Ibra	Niveau 5 : 61	Niveau 5 : 91 Niveau 14 : 66	Niveau 14 : 61 Niveau 23 : 67
Bruno	Niveau 2 : 30	Niveau 2 : 41 Niveau 4 : 41	Niveau 4 : 35 Niveau 7 : 29
Karina	Niveau 19 : 53	Niveau 19 : 66 Niveau 20 : 54	Niveau 20 : 63 Niveau 26 : 74
Didier	Niveau 2 : 32	Niveau 2 : 49 Niveau 4 : 42	Niveau 4 : 43 Niveau 6 : 63

5.2 PORTRAIT DE LECTEUR : AZAAN

Azaan est le participant pour qui le rendement global en lecture s'est le plus amélioré en cours d'année. Il a fait des gains importants en conscience phonologique et en déchiffrage. La fluidité demeure par contre une faiblesse de taille.

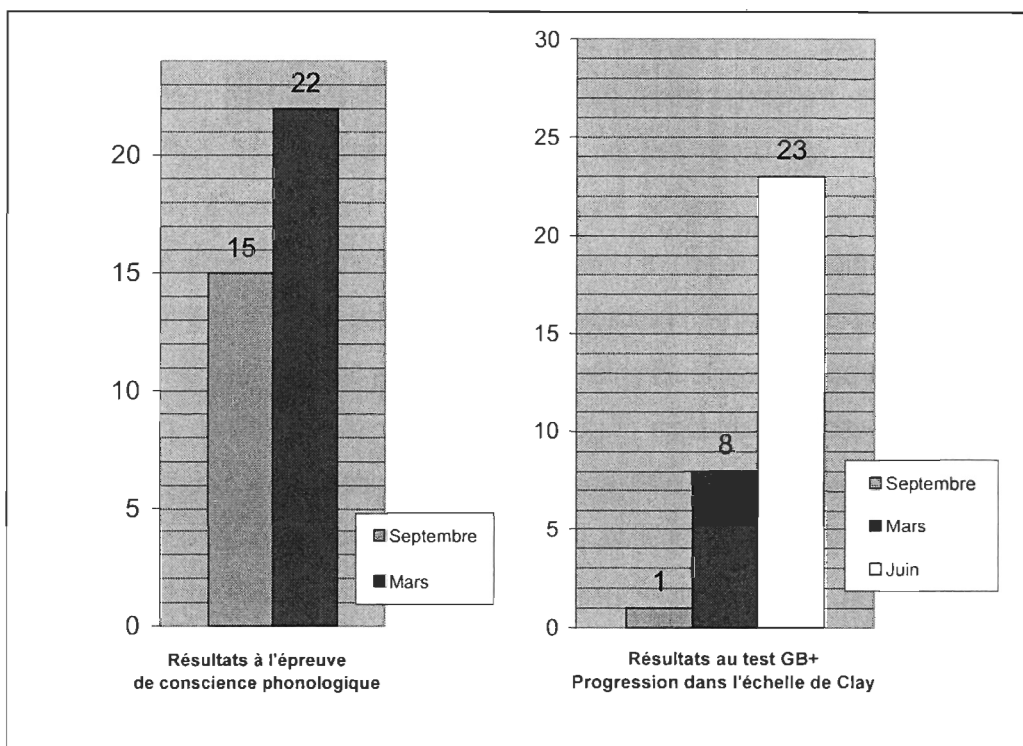


Figure 5 : Résultats aux épreuves de rendement pour Azaan

5.2.1 Épreuves de conscience phonologique de septembre et de mars

Azaan a obtenu un score de 15/24 à l'épreuve de conscience phonologique de Ziarko, De Koninck et Armand en septembre¹⁷. Il a surtout éprouvé des difficultés avec les tâches de catégorisation (rimes et phonèmes) et de suppression de syllabes. En

¹⁷ Les détails de l'épreuve de conscience phonologique sont présentés à la section 4.6.2.1.

mars, son score de 22/24 laisse présager une amélioration notable sur le plan du rendement en conscience phonologique.

5.2.2 Test GB+ de septembre

Au test GB+ de septembre, le déchiffrage est une faiblesse de taille. À ce moment, Azaan n'a effectivement pas pu dépasser le niveau 1 de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997), en raison de son faible taux d'exactitude (84 %)¹⁸. En termes d'équivalences avec le système scolaire, le niveau 1 est associé au préscolaire. L'analyse des méprises démontre alors qu'il utilise en priorité la stratégie sémantique et le recours au contexte extralinguistique (ex. : « je escalade » pour « je grimpe » sur une page où l'illustration présente un enfant qui grimpe dans une structure de jeux). Il tente aussi de recourir à la stratégie graphophonémique, qu'il ne maîtrise pas (ex. : « je cosru » pour « je cours »). Azaan a aussi tendance à décoder le début du mot et à deviner la fin en fonction du contexte, sans toutefois vérifier si le mot lu correspond bien au mot écrit (ex. : « je peinture » pour « je peins »). Les méprises sont souvent non acceptables syntaxiquement (ex. : « jé livre » pour « je lis »), ce qui est en accord avec les conclusions de l'orthophoniste parlant d'une atteinte davantage morphosyntaxique. En septembre, Azaan n'a fait aucune autocorrection : une fois les mots lus, il ne revient pas en arrière. Sa lecture n'est pas fluide : il lit 25 mots/minute, ce qui est attendu en première année. De plus, sa lecture est hésitante. Toutefois, sa compréhension du texte est bien préservée. Il a bien répondu aux questions de compréhension. Par contre, le rappel, bien qu'il reprenne la plupart des idées importantes du texte, n'introduit pas les éléments en lien avec la situation initiale (le personnage, le lieu, etc.). Azaan commence son rappel en disant : « Il racontait tout ce qu'il faisait. Il disait de le *regardait*... ». Hormis ce manque au niveau de l'introduction du rappel, la compréhension demeure préservée. En effet, il ajoute la plupart des détails qui soutiennent la description des

¹⁸ Les détails de la trousse d'évaluation en lecture GB+ sont présentés à la section 4.6.2.2. Rappelons que le test s'arrête si le taux d'exactitude est inférieur à 95 %.

idées principales : il dénote presque toutes les actions posées par le personnage du livre. Il faut cependant rappeler que le texte de niveau 1 est normalement accessible aux élèves de l'éducation préscolaire, ne présentant donc pas un défi majeur en termes de compréhension. Conséquemment, en septembre, les difficultés majeures d'Azaan se situent au niveau du rendement en déchiffrage et, comme le déchiffrage est pénible, aussi au niveau du rendement en fluidité.

5.2.3 Test GB+ de mars

Au test GB+ de mars, Azaan atteint le niveau 8 dans l'échelle de Clay (RRCNA, 1997), ce qui correspond dans les faits à la fin de la première moitié de la 1^{re} année (la 1^{re} année couvrant les niveaux 4 à 16 de l'échelle). Au niveau 8, Azaan peut moins recourir au contexte extralinguistique, le texte et les illustrations n'étant plus autant liés que dans les niveaux précédents. Le décodage graphophonémique n'est toujours pas maîtrisé (ex. : il lit « di » pour « du » ou encore « sure » pour « court »). Toutefois, il commence à utiliser l'autocorrection : il a ainsi réussi à déchiffrer les mots « sécurité », « sortir », « près » et « chercher » en combinant différentes stratégies de déchiffrage. Le recours à la stratégie syntaxique s'avère toujours faible (ex. : « sorte » pour « sort »), ces difficultés syntaxiques étant aussi perceptibles à l'oral, lorsqu'il répond aux questions de compréhension (ex. : « courir derrière le souris »). En termes de fluidité, la lecture est toujours hésitante, pour une vitesse de 20 mots/minute, ce qui est encore plus lent que la vitesse de septembre. Par contre, le vocabulaire d'un texte du niveau 8 demande beaucoup plus de déchiffrage qu'au niveau 1. À titre comparatif, lorsqu'il a repassé le niveau 1 en mars, Azaan a lu le texte à une vitesse de 42 mots/minute (contre 25 mots/minute en septembre), ce qui démontre malgré tout une amélioration de la fluidité. En compréhension, dans son rappel, il présente précisément la suite logique des événements, mais avec moins de détails qu'en septembre. Les réponses aux questions de compréhension sont toutes correctes. Encore là, le défi de comprendre un texte de niveau 8 est réaliste pour des élèves de 1^{re} année. En résumé, du mois de

septembre au mois de mars, Azaan est passé d'un rendement en lecture équivalent au préscolaire à celui d'un élève presque en milieu de 1^{re} année. En mars, les difficultés majeures d'Azaan se situent toujours au niveau du rendement en déchiffrage et, par le fait même, aussi au niveau du rendement en fluidité. Le rendement en compréhension est adéquat.

5.2.4 Test GB+ de juin

Au test GB+ de juin, Azaan a atteint le niveau 23 dans l'échelle de Clay (RRCNA, 1997), ce qui correspond à la deuxième moitié de la 3^e année (la 3^e année couvrant les niveaux 21 à 24 de l'échelle). Cette progression très nette permet de conclure à une bonne amélioration du rendement en déchiffrage. D'ailleurs, à partir du niveau 21, les textes sont présentés non plus sous la forme de livrets, mais de feuillets où le texte est largement prédominant, laissant un espace minime pour une illustration. Azaan recourait beaucoup au contexte extralinguistique auparavant, à défaut de maîtriser la stratégie graphophonémique. Mais voilà que cette stratégie ne s'avère plus une option efficace. En juin, le décodage graphophonémique s'est sensiblement amélioré, allié au renfort des autres stratégies de déchiffrage. Les méprises révèlent que les mots lus sont souvent acceptables sémantiquement (ex. : « recouvert » pour « recouvertes » ou « bruns » pour « brunes »). Azaan utilise la reconnaissance globale et le décodage du début du mot sans vérifier davantage l'exactitude (ex. : « vie » pour « vient » ou « léger » pour « lignes »). Néanmoins, les méprises les plus fréquentes concernent toujours la mauvaise utilisation de la stratégie syntaxique, principalement en regard des accords de genre. Il n'en demeure pas moins que le déchiffrage a été amélioré de façon substantielle en trois mois. De son côté, la fluidité est toujours faible, alliant une lecture hésitante à une vitesse de 24 mots/minute. À titre comparatif, le texte de niveau 8 refait en juin fait office d'une vitesse de 43 mots/minute au lieu de 20 mots/minute en mars. Malgré l'amélioration, Azaan a toujours une fluidité équivalente à celle d'un élève de 1^{re} année. Trois réponses aux questions de compréhension sur cinq sont réussies, ce qui

pourrait laisser croire à une diminution de la compréhension par rapport au test de mars. Par contre, au niveau 22 (le niveau précédant), les cinq questions avaient été bien répondues. Le texte du niveau 23 a la caractéristique particulière d'être un texte informatif, ce qui peut expliquer le moins bon résultat, non représentatif des bons scores habituels aux questions de compréhension d'Azaan (mais cela illustre tout de même une difficulté plus grande avec les textes informatifs). Dans le rappel, les idées principales sont présentes. Le participant a tout à fait interprété le texte de manière déductive (en mentionnant que les lions attendent que les girafes boivent pour les attaquer). Enfin, du mois de mars au mois de juin, Azaan est passé d'un rendement en lecture équivalent presque au milieu de la 1^{re} année (niveau 8) à la deuxième moitié de la 3^e année (niveau 23). Le déchiffrage a été amélioré de façon notable. La fluidité est demeurée faible, devenant en juin la difficulté majeure. Il est cependant à prévoir que celle-ci suivra le développement du déchiffrage dans les prochains mois. Le rendement en compréhension demeure acceptable, malgré quelques difficultés qui apparaissent, notamment en regard des textes informatifs. Il est fort possible que la compréhension devienne (dans les années à venir) le prochain défi d'Azaan.

5.3 PORTRAIT DE LECTEUR : DANILO

Danilo est un participant qui a progressé à son rythme, un rythme lent mais régulier, tout au cours de l'année. Il a des difficultés dans les quatre composantes du rendement en lecture. L'amélioration observée de septembre à juin concerne principalement le déchiffrage et la fluidité. La conscience phonologique et la compréhension n'ont pas été améliorées.

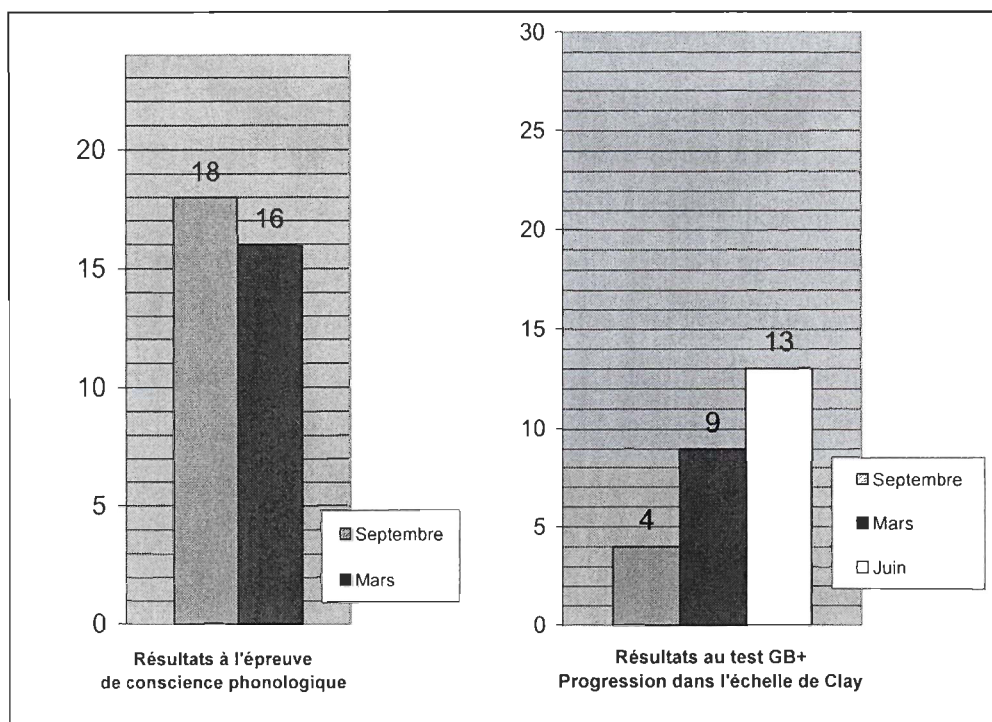


Figure 6 : Résultats aux épreuves de rendement pour Danilo

5.3.1 Épreuves de conscience phonologique de septembre et de mars

Danilo a obtenu un score de 18/24 à l'épreuve de conscience phonologique de Ziarko, De Koninck et Armand en septembre. Il a surtout éprouvé des difficultés avec les tâches d'identification du phonème initial et de catégorisation du phonème final. En mars, son score était de 16/24. La tâche de catégorisation du phonème final s'est avérée moins réussie qu'en septembre ; par contre, l'identification du phonème initial a été mieux réussie. L'autre point perdu entre les deux mesures concerne la tâche de suppression du phonème initial à partir d'un mot cible. Les résultats obtenus font penser à une diminution du rendement en conscience phonologique. Par contre, nos observations en cours d'épreuve nous amènent à considérer l'hypothèse de la

confusion cognitive en guise d'explication à ce faible score au test de conscience phonologique. En effet, Danilo semblait incertain de ses réponses lors de la passation l'épreuve de conscience phonologique de mars. Il regardait les autres participants de la classe et semblait se questionner. Il passait aussi davantage de temps que ses pairs pour répondre à chaque question. Le test dénote donc des faiblesses en conscience phonologique, par contre, tel que démontré dans la section suivante, les phonèmes sont généralement lus correctement dans le test GB+. Tout au long de l'année expérimentale, le participant s'est montré faible au niveau de la compréhension des consignes et du raisonnement. Notre hypothèse est donc que Danilo avait plus de difficulté à saisir l'objectif des tâches de conscience phonologique qu'avec la conscience phonologique elle-même.

5.3.2 Test GB+ de septembre

Au test GB+ de septembre, Danilo a atteint le niveau 4 de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997) avec un taux d'exactitude de 91 %. Le niveau 4 correspond au tout début de la 1^{re} année du primaire. L'analyse des méprises démontre que Danilo est un lecteur généralement centré sur le sens en cours de lecture. Il a tendance à surdeviner : le mot lu et le mot écrit partagent les mêmes phonèmes initiaux, mais la suite du mot n'a pas été prise en compte (ex. : « revient » pour « regarde » ou « l'oiseau vole » pour « l'oiseau voit »). L'évaluation en lecture fait aussi état d'un grand usage du contexte extralinguistique. En effet, les yeux de l'élève vont de l'image au texte. À cet égard, la méprise de l'oiseau qui vole provient probablement du traitement de l'illustration où un oiseau prend effectivement son envol. Autre méprise fréquente, Danilo ajoute ou omet des mots courts durant sa lecture : « le » (trois fois) et « est ». Danilo est capable d'autocorrection : il s'aperçoit avoir omis des mots et revient alors en arrière pour relire correctement le segment de phrase (ex. : « l'arbre, non le gros arbre » ou « ours, non papa ours »). Il parfait aussi sa stratégie graphophonémique en cours de lecture : s'il décode difficilement un mot, il s'assure de redire clairement de quel mot il s'agit par la

suite (ex. : « lé...zard lézard » ou « re...garde regarde »). D'ailleurs, Danilo ne lit aucun mot qui n'a pas d'équivalent dans la langue française (ex. : des non mots comme « tardi »). La vitesse de lecture en septembre est à 44 mots/minute, ce qui est attendu en fin de première année. De plus, la lecture est hésitante. En compréhension, le rappel est plus faible que les réponses aux questions. Effectivement, dans le rappel, peu de détails soutiennent la description des idées principales ; la suite logique des événements est présentée avec une certaine précision et Danilo a eu quelquefois besoin de stimulation pour poursuivre son rappel (ex. : « Le chaton avait faim. Personne lui donnait à manger. Il a vu un lézard. L'autre l'avait pas vu. Il s'approche d'un oiseau. À la fin, il lui a donné à manger. »). Par contre, il a bien répondu aux questions de compréhension. Cependant, le texte de niveau 4 est normalement accessible aux élèves de début 1^{re} année, donc il ne présente pas de difficulté notable en termes de compréhension. En septembre, les difficultés majeures de Danilo sont surtout des faiblesses de déchiffrage non automatisé et, par le fait même, de fluidité. Le rendement en compréhension est généralement adéquat, mais les macroprocessus semblent poser davantage de problème, à en juger par les faiblesses dans le rappel de texte.

5.3.3 Test GB+ de mars

Au test GB+ de mars, Danilo atteint le niveau 9 dans l'échelle de Clay (RRCNA, 1997), ce qui correspond à la moitié de la 1^{re} année (les niveaux 4 à 16 correspondent à la 1^{re} année). Le même profil de lecteur est observé, à savoir qu'il est centré sur le sens, qu'il lui arrive d'ajouter ou d'omettre des petits mots et qu'il devine parfois sur la base des premiers phonèmes du mot sans vérification ultérieure (ex. : « camion roule » pour « camion rouge »). Par contre, il devient conscient de l'importance de vérifier si les mots lus sont bien les mots écrits : il fait une première autocorrection d'une devinette erronée (ex. : « J'ai un camion, non un câble. »). En termes de fluidité, la lecture est hésitante mais tend vers la lecture hésitante courante, pour une vitesse de 50 mots/minute, ce qui est un gain de 6 mots/minute comparativement à la mesure prise en septembre. Par

rapport au texte de niveau 4, la vitesse est passée de 44 à 61 mots/minutes, soit un gain notable de 17 mots/minute. Par contre, pour un texte de son niveau, soit le niveau 9, c'est la vitesse de 50 mots/minute qui est retenue, correspondant à un début de 2^e année. Comme en septembre, Danilo éprouve toujours plus de difficulté à effectuer son rappel de texte qu'à répondre aux questions. Dans son rappel, la description des idées principales est peu détaillée et peu précise. Par contre, le participant s'est référé à la langue et aux éléments du texte. Danilo a bien répondu à presque toutes les questions de compréhension. Les réponses n'ayant pas été acceptées comme correctes (trois réponses sur 18 questions entre les niveaux 4 à 9) n'étaient pas erronées mais plutôt vagues. En résumé, du mois de septembre au mois de mars, Danilo est passé d'un rendement en lecture équivalent au début de la 1^{re} année au milieu de 1^{re} année. En mars, les difficultés de Danilo se situent au niveau du rendement en déchiffrage et de la fluidité. Le rendement en compréhension est généralement adéquat, mais les macroprocessus semblent poser davantage de problème, à en juger par les faiblesses dans le rappel de texte. La compréhension est préservée hormis les macroprocessus (rappel de texte) qui s'avèrent plus faibles.

5.3.4 Test GB+ de juin

Au test GB+ de juin, Danilo a atteint le niveau 13 dans l'échelle de Clay (RRCNA, 1997), ce qui correspond au troisième quartile de la 1^{re} année. Le profil de Danilo en déchiffrage demeure le même, avec la difficulté supplémentaire qui se dessine en lien avec l'identification des mots qui ont subi une modification de forme (ex. : « roulent » lu « roulant », « viennent » lu « vient... vient... vie... vinant... je ne sais pas »). Plusieurs méprises acceptables sémantiquement sont observées (ex. : « route » lu « rue », « pouvez » lu « voulez »). Une influence du langage oral est aussi observée dans la lecture (ex. : « nous sommes en retard » lu « nous sommes *en'tard* », « ils montent tous dans la voiture » lu « ils montent *toute* dans la voiture »). Les autocorrections sont toujours présentes : Danilo corrige lui-même près d'une erreur sur deux. Du côté de la

fluidité, la vitesse de lecture est stable à 48 mots/minute, pour un texte de quatre niveaux plus élevé. La lecture est passée de hésitante à hésitante courante (en mars) à une lecture hésitante courante avec quelques passages hésitants. Aussi, Danilo a fait le niveau 9 en mars et en juin. Pour ce même texte, la vitesse de lecture a augmenté de 21 mots/minute entre mars et juin. La fluidité s'est donc améliorée entre temps. En compréhension, Danilo est toujours centré sur le sens dans ses lectures, mais ses capacités cognitives personnelles semblent entacher sa compréhension. De fait, son raisonnement est faible à l'oral comme à l'écrit, ce qui exclut les difficultés liées spécifiquement à la lecture. Les rappels de Danilo, ni détaillés ni précis, font toujours penser à une compréhension de surface. Il semble aussi éprouver des difficultés avec la compréhension inférentielle (ex. : « le papa renard est allé voir les poulets » au lieu de dire que le renard cherchait à attraper un poulet pour le manger). Des confusions cognitives sont apparentes dans les réponses données, malgré une conservation du sens général des textes (ex. : à la question sur l'endroit où maman allait, il répond « dans la cuisine... dans la chambre... non, au travail »). Enfin, du mois de mars au mois de juin, Danilo est passé du niveau 9 au niveau 13. Le déchiffrage a été amélioré de même que la fluidité. Le rendement en compréhension demeure stable, compte tenu que le niveau 13 ne représente pas un défi de taille pour un élève de 11 ans. Il est cependant à prévoir que la compréhension deviendra une faiblesse de taille pour Danilo dans le futur, une fois le déchiffrage maîtrisé et la fluidité améliorée.

5.4 PORTRAIT DE LECTRICE : ALICIA

Alicia est une jeune participante qui éprouve des difficultés importantes en déchiffrage et en fluidité ; la conscience phonologique et la compréhension s'avèrent préservées. Alicia a progressé surtout dans la dernière portion de l'année, soit de mars à juin. Elle a amélioré sa fluidité de façon marquée, de même que son déchiffrage.

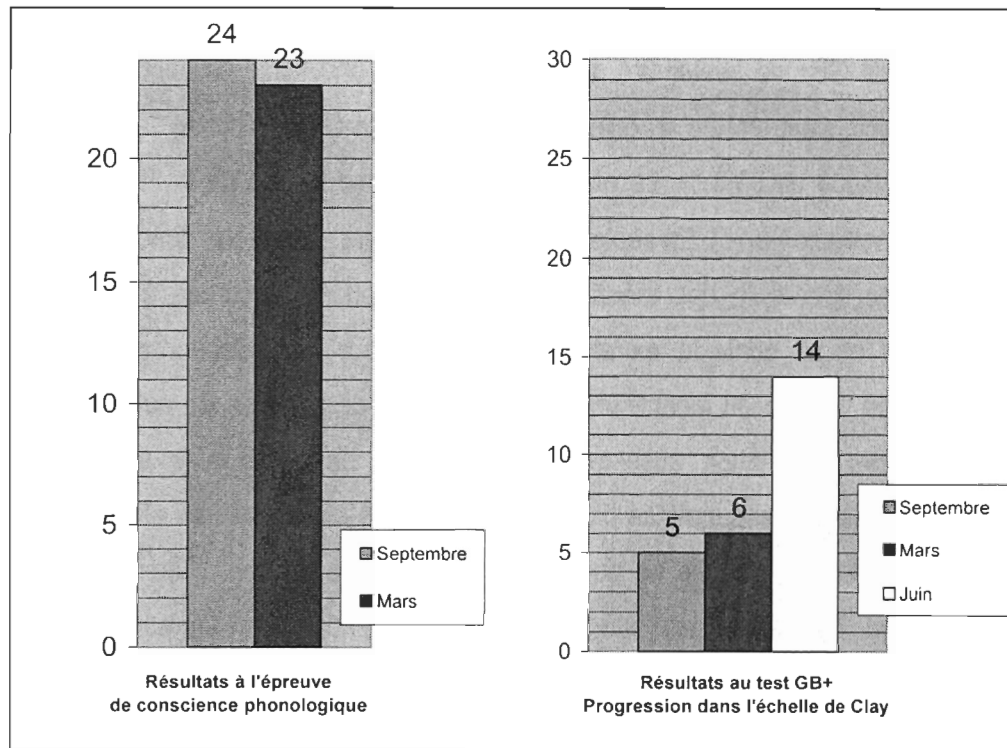


Figure 7 : Résultats aux épreuves de rendement pour Alicia

5.4.1 Épreuves de conscience phonologique de septembre et de mars

Alicia a obtenu un score de 24/24 à l'épreuve de conscience phonologique de Ziarko, De Koninck et Armand en septembre. En mars, son score était de 23/24, car elle a raté une question sur l'identification du phonème initial à partir d'un mot cible. Cependant, cette différence d'un point ne change pas le fait que la participante a un bon niveau de conscience phonologique. Les problèmes qui affectent son rendement en lecture doivent donc se situer ailleurs.

5.4.2 Test GB+ de septembre

Au test GB+ de septembre, le déchiffrage était une faiblesse importante. À ce moment, Alicia s'est arrêtée au niveau 5 de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997) avec un taux d'exactitude de 93,6 %. Le niveau 5 est le second niveau de la 1^{re} année (qui couvre les niveaux 4 à 16). En septembre, son rendement correspond donc au début de la 1^{re} année. L'analyse des méprises démontre la priorité accordée à la stratégie sémantique et au contexte extralinguistique (ex. : « je te couche » pour « va te coucher » où l'illustration montre une mère près du lit de son fils). En outre, plusieurs méprises font état d'une absence de coordination des différentes stratégies de déchiffrage. Bien qu'elle maîtrise plusieurs stratégies, Alicia semble en effet en utiliser une seule à la fois car elle ne combine pas les indices de ses différentes sources d'information. Tour à tour, elle priorise la stratégie graphophonémique sans recherche de sens (ex. : « O est-il » pour « Où est-il »), la stratégie sémantique sans vérification des traces écrites (ex. : « se couchent » pour « s'endorment ») ou encore la devinette du mot sur la base des indices graphophonémiques du début du mot sans vérification (ex. : « Jean » pour « Je », « ours » pour « ourson »). Malgré les difficultés énoncées, Alicia est capable d'autocorrection : elle corrige seule une erreur sur trois dans le niveau 5. En termes de fluidité, Alicia est en grande difficulté. Sa vitesse de lecture est à 57 mots/minute, ce qui est équivalent au 3^e quart de la 2^e année, mais c'est surtout la qualité de sa lecture qui limite sa fluidité : elle peut être qualifiée d'hésitante, voire de syllabique par moments. De plus, elle respecte difficilement la ponctuation et ne lit pas par groupes de mots significatifs. Toutefois, en compréhension, Alicia répond bien aux questions, mais ses rappels de texte sont minimaux (par exemple, elle commence un rappel en disant « il avait faim » sans mentionner à qui le « il » fait référence). De fait, la description des idées principales est peu détaillée et peu précise. Ainsi, en septembre, les difficultés majeures d'Alicia se situent au niveau du rendement en déchiffrage, mais encore davantage dans la fluidité. Le rendement en compréhension est généralement adéquat, mais les macroprocessus semblent entachés.

5.4.3 Test GB+ de mars

Au test GB+ de mars, Alicia gagne un niveau : elle atteint le niveau 6. Elle ne combine toujours pas ses stratégies de déchiffrage. Si certaines méprises sont acceptables sémantiquement (ex. : « j'aime les voitures » pour « j'aime la voiture »), d'autres le sont moins (ex. : « je vois sur le cheval » pour « je vais sur le cheval »). Pour d'autres méprises, c'est l'acceptabilité syntaxique qui est remise en cause (ex. : « je restera ici » pour « je reste ici », « je arrête ici » pour « je reste ici »). Autre fait à noter, tout au long de sa lecture, Alicia a appelé Léo la fillette du livre qui se nommait Zoé. Cette méprise associe à la fois une substitution du /z/ par un /l/ et une interversion du /o/ et du /é/, cela dans un mot de trois phonèmes. Alicia a poursuivi sa lecture, avec sept occurrences du mot Zoé, sans jamais marquer d'hésitation ou de temps de réflexion à la lecture de ce mot. Donc, le profil en déchiffrage demeure le même, à savoir qu'Alicia utilise plusieurs stratégies séparément mais qu'elle ne semble pas les faire interagir et qu'elle ne se questionne pas beaucoup sur la qualité de son déchiffrage en cours de lecture. Du côté de la fluidité, une amélioration importante est notée : la lecture, qui était syllabique à hésitante en septembre, devient hésitante à hésitante courante en mars. Il y a un meilleur respect de la ponctuation et de la lecture par groupes de mots. Par contre, la vitesse de lecture est à 43 mots/minute, une baisse de 14 mots/minute par rapport à septembre. Qualitativement, la fluidité s'est donc améliorée, mais quantitativement, la vitesse de lecture est moins bonne qu'en début d'année scolaire. En termes de compréhension, le profil demeure le même : Alicia répond adéquatement aux questions mais ses macroprocessus sont plus faibles dû à sa difficulté à faire un rappel de texte clair et complet. En bref, le profil de lectrice d'Alicia n'a pas beaucoup changé de septembre à mars, hormis une meilleure aisance en fluidité.

5.4.4 Test GB+ de juin

Alicia gagne huit niveaux entre mars et juin : elle atteint effectivement le niveau 14 du GB+, qui correspond presque à la fin de la 1^{re} année (c'est le niveau 16 qui se trouve

à être le dernier de la 1^{re} année). Les erreurs de déchiffrage suivent le même profil, à savoir qu'Alicia utilise un seul système d'indices à la fois. Elle utilise encore la stratégie graphophonémique sans recherche de sens (ex. : « fachon » pour « façon »), quoique ces méprises sont plus rares. Elle favorise encore beaucoup la stratégie sémantique sans concordance avec le texte (ex. : « souris ne peut pas aller » pour « souris n'est pas là »), un peu comme si elle raconte une histoire au lieu de lire. La devinette est encore très présente, mais les mots lus ne respectent pas toujours les correspondances graphophonémiques (ex. : « avouons » pour « envoie »), le sens (ex. : « il perd sur la route » pour « il part sur la route »), la syntaxe (ex. : « un renard enferme entre dans la maison » pour « un renard affamé entre dans la maison »). Cela étant dit, les stratégies de déchiffrage d'Alicia se sont améliorées, car elle a avancé de huit niveaux sur l'échelle de Clay (RRCNA, 1997) depuis mars. La fluidité est toujours en progression : la lecture hésitante à hésitante courante en mars devient hésitante courante à courante. L'aisance s'améliore aussi : la ponctuation et la lecture par groupes de mots sont encore mieux maîtrisés. La vitesse de lecture est à 53 mots/minute, un gain de 10 mots/minute par rapport à mars, et cela pour un texte plus dense. En termes de compréhension, le profil demeure le même : de bonnes réponses aux questions, mais des rappels de texte dont la description des idées principales est peu détaillée et peu précise. Finalement, Alicia a amélioré son rendement en déchiffrage et en fluidité (de façon marquée).

5.5 PORTRAIT DE LECTEUR : PASCAL

Pascal est un élève qui présente un trouble sévère de langage réceptif et expressif. Cette difficulté langagière affecte la conscience phonologique et nécessairement le déchiffrage. La fluidité est somme toute préservée. La compréhension est entachée. Pascal a progressé à un rythme lent mais constant tout au long de l'année, principalement en conscience phonologique et en déchiffrage.

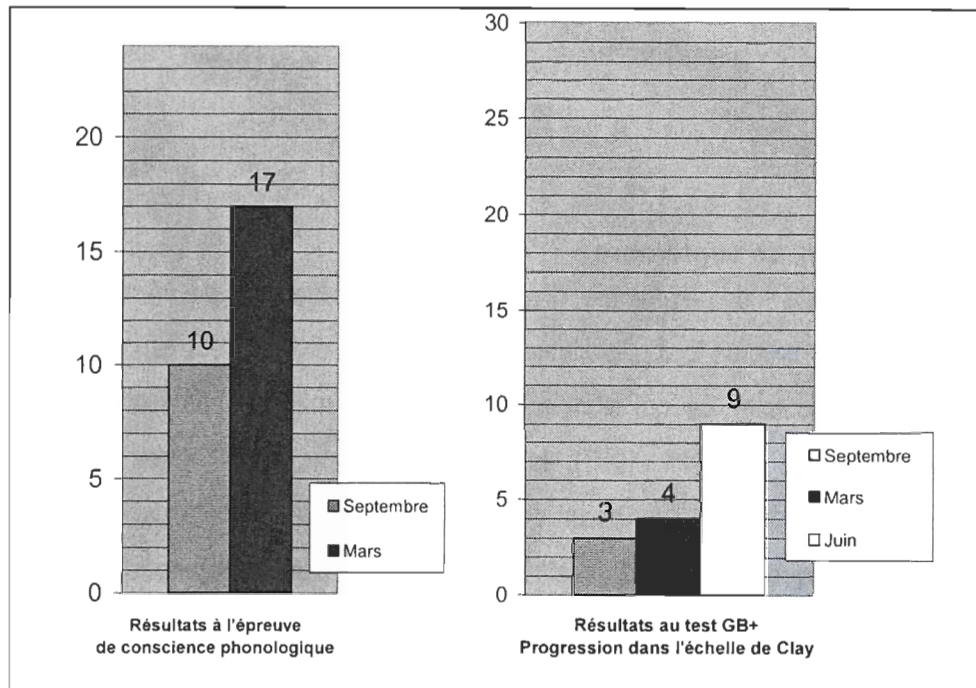


Figure 8 : Résultats aux épreuves de rendement pour Pascal

5.5.1 Épreuves de conscience phonologique de septembre et de mars

Pascal a obtenu un score de 10/24 à l'épreuve de conscience phonologique de Ziarko, De Koninck et Armand en septembre, ce qui est un résultat très faible. Il a manqué toutes les questions pour la catégorisation du phonème final et trois questions sur quatre pour la catégorisation du phonème initial. De surcroît, il a échoué une à deux questions dans toutes les catégories. En mars, son score est monté à 17/24, ce qui représente une amélioration notable, mais qui dénote encore des difficultés en conscience phonologique. Pascal éprouve toujours d'importantes difficultés avec la catégorisation du phonème final, puisqu'il n'a toujours pas réussi de question dans cette catégorie. Par contre, il a amélioré l'identification du phonème initial à partir d'un mot cible d'un point, la catégorisation du phonème initial de deux points, la suppression de

la syllabe initiale à partir d'un mot cible de deux points et la fusion de phonèmes de deux points. Bref, il y a amélioration en conscience phonologique pour Pascal.

5.5.2 Test GB+ de septembre

Au test GB+ de septembre, Pascal atteint le niveau 3 de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997) avec un taux d'exactitude de 88,5 %. Le niveau 3 correspond au dernier niveau du préscolaire, ce qui signifie que Pascal ne maîtrise pas tout à fait, selon l'échelle de Clay (RRCNA, 1997), les préalables pour la 1^{re} année du primaire. L'analyse des méprises démontre un déchiffrage très faible chez Pascal. Le décodage graphophonémique n'est pas maîtrisé, certaines correspondances graphèmes-phonèmes s'avèrent inexactes (ex. : « choisi » pour « voici »). Cela étant dit, ces difficultés peuvent s'expliquer par le faible score obtenu au test de conscience phonologique : les sons non maîtrisés à l'oral ne peuvent nécessairement pas l'être à l'écrit. En outre, Pascal ajoute plusieurs mots courts durant la lecture, comme des déterminants, des pronoms ou des prépositions. Certains changent le sens (ex. : « dit à maman ours » pour « dit maman ours »), d'autres non (ex. : « papa ours il dort » pour « papa ours dort »). Pour terminer sur le déchiffrage, aucune autocorrection n'a été observée au test de septembre. Ensuite, du côté de la fluidité, la vitesse de lecture en septembre est à 50 mots/minute, ce qui est attendu en début de 2^e année. Par contre, la lecture est hésitante. Pascal démontre quelques difficultés de compréhension du texte : la description des idées principales est peu détaillée et peu précise dans son rappel. Il répond bien à plusieurs questions de compréhension. Le texte de niveau 3 ne présente pas un défi majeur en termes de compréhension, mais certaines des réponses de Pascal sont confuses, probablement en raison de ses difficultés langagières. En guise d'exemple, dans le niveau 3, Papa Ours fait semblant de dormir pour taquiner Maman Ours et Bébé Ours. À la question « D'après toi, pourquoi Papa Ours taquinait-il Bébé

Ours et Maman Ours ?¹⁹ », Pascal répond : « parce qu'il dort encore. » À première vue, Pascal ne semble pas savoir que Papa Ours faisait semblant de dormir. Il est cependant difficile d'affirmer que Pascal n'a pas compris l'implicite sur la base de cette réponse. Des explications en cours de test auraient sans doute éclairci ce point. Ensuite, dans le niveau 1, un enfant décrit plusieurs actions en lien avec l'école, entre autres grimper dans un module de jeux dans la cour de récréation. Pascal n'a toutefois pas réussi à dire sur quoi le garçon a grimpé. Il n'a pas réussi non plus à énumérer plusieurs choses qu'il pouvait faire à l'école : « glisser, jouer dehors, peinture, c'est tout. » Bref, la compréhension semble entachée. Conséquemment, en septembre, les difficultés majeures de Pascal sont surtout des faiblesses de déchiffrage et de compréhension.

5.5.3 Test GB+ de mars

Au test GB+ de mars, Pascal gagne un niveau : il atteint le niveau 4, soit le premier niveau de la 1^{re} année. Dans le déchiffrage, Pascal commence à utiliser l'autocorrection. Il combine différents indices pour pallier aux difficultés de décodage graphophonémique. Par exemple, il lit « s'arroche » pour « s'approche », ralentit, réfléchit et corrige sa méprise. Aussi, il lit « lérar » pour « lézard », ralentit, regarde l'image, réfléchit et corrige sa méprise. Dans ce test de mars, Pascal démontre aussi qu'il devient un lecteur centré sur le sens : ses méprises sont davantage acceptables sémantiquement (ex. : « l'oiseau ne vole pas Petit Chaton » pour « l'oiseau ne voit pas Petit Chaton » ou « l'oiseau est dans la grosse branche » pour « l'oiseau est dans le gros arbre »). Cependant, Pascal ne combine pas toujours ses stratégies de déchiffrage et ne détecte pas toutes ses méprises. Du côté de la fluidité, la lecture est maintenant hésitante courante (elle était hésitante en septembre). La vitesse de lecture est à 56 mots/minute, soit une amélioration de six mots/minute par rapport à septembre. En termes de compréhension, l'habileté à faire un rappel de lecture s'améliore légèrement :

19 Randell, Beverley et Lowe, Isabel (2003). *Réveille-toi, Papa Ours*. Trousse d'évaluation en lecture GB+, niveau 3, Laval : Groupe Beauchemin, éditeur ltée.

le rappel de texte est plus précis, mais toujours incomplet. Par contre, Pascal réussit à bien répondre à toutes les questions de compréhension posées. Dans le niveau 3 refait en mars, Pascal répond bien à la question de compréhension inférentielle sur la raison pour laquelle Papa Ours taquinait sa famille. Il avait manqué cette question en septembre. Rappelons que cette erreur n'avait pas été expliquée, ni même confirmée à Pascal lors du test précédent. En bref, Pascal évolue lentement comme lecteur. Il y a une légère amélioration dans le rendement en déchiffrage et en fluidité et une amélioration plus substantielle en compréhension.

5.5.4 Test GB+ de juin

Pascal gagne cinq niveaux entre mars et juin et atteint le niveau 9 du GB+, qui correspond presque à la moitié de la 1^{re} année (qui couvre les niveaux 4 à 16). Les difficultés de conscience phonologique de Pascal nuisent toujours au déchiffrage. Par exemple, dans les niveaux 4 à 9, il y a trois occurrences du mot « reste ». Pascal rate trois fois ce mot, n'étant pas capable de l'identifier : il dit plutôt « rete » ou « drese ». Il faut mentionner que Pascal confond toujours certains sons à l'oral, il est donc attendu que cette difficulté soit aussi présente en lecture oralisée. En avançant dans les niveaux, le vocabulaire se diversifie, ce qui augmente la difficulté pour un élève tel que Pascal qui a un trouble de langage. Dans le profil de déchiffrage de Pascal, un nouveau type de méprises apparaît : la devinette sur la base du décodage du début du mot sans vérification (ex. : « dans » pour « de », « pas » pour « peut » ou « reviens » pour « rentre »). En outre, aucune autocorrection n'est notée en juin, habileté pourtant observée en mars. Malgré cela, le rendement en déchiffrage de Pascal s'est amélioré considérablement qu'il a gagné cinq niveaux sur l'échelle de Clay (RRCNA, 1997) depuis mars. La fluidité est toujours en progression : la lecture hésitante courante présente un début d'expression, qui n'est pas toujours bien modulée (ex. : il utilise l'expression pour rapporter les paroles d'un personnage mais conserve la même expression lorsque les propos sont terminés). La vitesse de lecture est maintenant à 68 mots/minute, soit 12 de

plus qu'en mars. Cette nouvelle vitesse correspond à la fin de la 2^e année selon les normes utilisées. En compréhension, dans le rappel de texte, la suite logique des événements démontre une certaine précision mais les idées principales sont peu détaillées. Les difficultés expressives de Pascal peuvent expliquer en partie cette difficulté. Pour les questions de compréhension posées, ce sont encore les questions qui demandent de réaliser des inférences qui posent problème. Par exemple, au niveau 6, un garçon et sa sœur attendent leur tour pour monter dans un manège. Croyant qu'il n'y a qu'une place libre, la fillette l'offre à son frère, qui monte et qui invite sa sœur à se joindre à lui quand il constate qu'il y a deux places. Par contre, Pascal a supposé que le garçon ne voulait pas monter seul dans le manège et qu'il attendait sa sœur (alors que c'est bel et bien le garçon qui monte seul dans le manège pour commencer). Bref, l'évaluation de juin permet de conclure à des difficultés de compréhension au niveau des processus d'intégration et des macroprocessus dans le cas de Pascal. Parallèlement, il y a eu amélioration du déchiffrage et de la fluidité en juin.

5.6 PORTRAIT DE LECTRICE : MARIE

Marie est une élève qui présente un trouble sévère d'apprentissage. Cette difficulté affecte surtout le déchiffrage, et cela de façon importante. La lecture de Marie est loin d'être automatisée et la fluidité en est affectée. Certaines difficultés en conscience phonologique ont aussi été détectées. La compréhension est adéquate avec stimulations. Marie a progressé à un rythme très lent, mais des améliorations dans son profil de lectrice ont tout de même pu être observées.

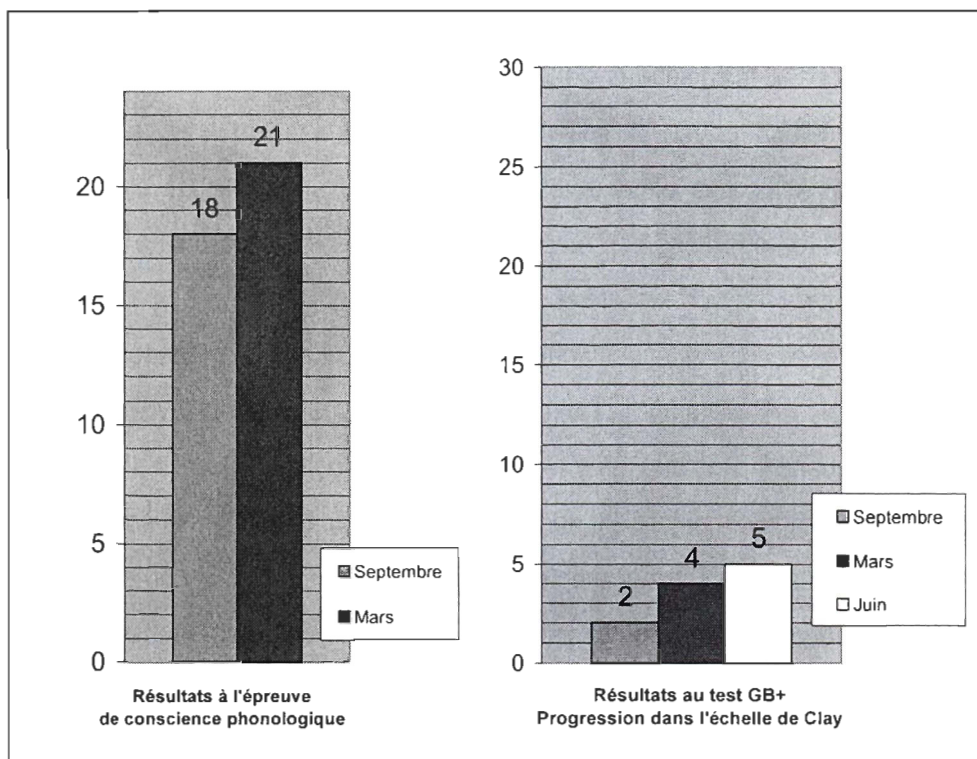


Figure 9 : Résultats aux épreuves de rendement pour Marie

5.6.1 Épreuves de conscience phonologique de septembre et de mars

Marie a obtenu un score de 18/24 à l'épreuve de conscience phonologique de Ziarko, De Koninck et Armand en septembre. La catégorisation du phonème initial a été l'épreuve la moins bien réussie avec une seule bonne réponse sur quatre questions. En mars, son score est monté à 21/24, ce qui représente possiblement une amélioration dans la sphère de la conscience phonologique.

5.6.2 Test GB+ de septembre

Au test GB+ de septembre, le déchiffrage est une faiblesse importante. À ce moment, Marie n'a pas pu dépasser le niveau 2 de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997), avec un taux d'exactitude de 92,6 %. En termes d'équivalences avec le système scolaire, les trois premiers niveaux sont associés au préscolaire. L'analyse des méprises démontre que Marie utilise la stratégie graphophonémique sans toutefois la maîtriser (ex. : « vaci » pour « voici », « jamipe » pour « grimpe »). Elle emploie aussi la stratégie sémantique sans vérifier nécessairement avec les indices graphémiques (ex. : « un ballon » pour « le ballon », « c'est » pour « est »). Elle recourt aussi au contexte extralinguistique en regardant l'illustration lorsque le décodage graphophonémique échoue (ex. : elle consulte l'image et lit « je peinture » pour « je peins »). Bref, il semble que Marie utilise des stratégies variées pour déchiffrer un texte, mais cela au prix d'efforts considérables. Elle prend plusieurs temps de réflexion en cours de lecture où elle semble parfaitement concentrée sur la tâche. Elle est aussi capable d'autocorrection avec un taux d'une méprise corrigée sur quatre. Marie paraît porter attention au sens de ses lectures. Par exemple, après avoir lu « jamipe », elle arrête plusieurs secondes pour tenter d'identifier le mot, sans succès. En fait, lorsque le mot lu par Marie est un non mot dans la langue française, elle arrête et tente de bien l'identifier. La lecture de Marie n'est assurément pas fluide : elle lit 21 mots/minute, ce qui est attendu en première année. De plus, sa lecture varie entre hésitante et hésitante courante. En termes de compréhension, le rappel contient peu de détails pour décrire les idées principales ; la suite logique des événements est présentée avec une certaine précision et quelques stimulations verbales de l'évaluatrice ont été nécessaires pour orienter le rappel. Pour le niveau 2, deux questions sont réussies sur trois. Fait à noter : Marie fait preuve d'une lenteur d'exécution autant dans ses réponses aux questions que dans sa lecture oralisée. Quelques secondes de délai lui sont nécessaires afin de formuler sa réponse après chaque question. Parfois, la question doit même lui être répétée ou des encouragements verbaux doivent être donnés tels que « que veux-tu dire ? » ou « pourquoi ? ». Ces stimulations verbales de l'évaluatrice ont permis à Marie

de révéler davantage d'informations que ce qui aurait pu être attendu à première vue. Le temps de réflexion de Marie a aussi été respecté. Bref, la compréhension semble généralement adéquate avec stimulations, mais les réponses données sont peu élaborées et vagues. Ainsi, en septembre, les difficultés majeures de Marie se situent au niveau du rendement en déchiffrage et en fluidité. Le rendement en compréhension est adéquat, malgré la relative facilité du texte de niveau 2 pour une élève qui a deux fois l'âge des élèves du préscolaire.

5.6.3 Test GB+ de mars

Au test GB+ de mars, Marie atteint le niveau 4 de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997), avec un taux d'exactitude de 86 %. Le niveau 4 est le premier niveau associé à la 1^{re} année. En mars, le rendement global de Marie en lecture est donc équivalent au début de l'enseignement primaire. Le profil en déchiffrage change quelque peu : lorsqu'elle lit les livres de niveaux 2 et 3, elle obtient 95 % de taux d'exactitude. Le vocabulaire est très simple et Marie s'avère centrée sur le sens. Ses méprises sont alors presque toutes sémantiquement acceptables. Arrivée au niveau 4, le taux d'exactitude chute de 9 %. Les niveaux 1 à 3, associés au préscolaire, contiennent surtout des mots issus du vocabulaire global, beaucoup de répétitions et un très grand support de l'image. De son côté, le niveau 4 nécessite l'utilisation du décodage graphophonémique pour certains mots, les répétitions de phrases sont moins nombreuses et il y a apparition d'une trame narrative. Donc, au niveau 4, Marie doit recourir davantage à la stratégie graphophonémique, qu'elle ne maîtrise pas pour un tel niveau de texte. Alors qu'elle est capable d'autocorrection et que ses méprises ont un certain sens dans les niveaux 2 et 3, elle semble en grande difficulté devant le texte du niveau 4. Il est possible qu'une fatigue cognitive se soit installée suite à la lecture des deux premiers niveaux et qu'il ait été préférable de prendre une pause avant de poursuivre. Les méprises observées font état d'une centration sur les indices graphophonémiques sans une grande maîtrise de la stratégie, ni aucune combinaison

d'indices (ex. : « boit du, non... borto soleil » pour « dort au soleil » ou « se revali » pour « se réveille »). Aussi, il peut y avoir autant de méprises différentes qu'il y a d'occurrences du mot (ex. « s'approche » est lu tour à tour « paroche », « parèche » et « pareche »). Bref, le déchiffrage est difficile pour Marie. Tel que dit auparavant, un texte de niveau instructif est associé à un taux d'exactitude entre 90 et 95 %. Cependant, Marie a obtenu 86 % pour le niveau 4, ce qui en fait pour elle un texte difficile. Le niveau 3 étant considéré facile ; le niveau 4, difficile, la chercheuse et l'enseignante ont décidé à ce moment de laisser Marie travailler dans le niveau 4 avec un plus grand support de l'adulte au besoin. En termes de fluidité, Marie lit à 26 mots/minute, soit cinq mots de plus qu'en septembre. La lecture est toujours hésitante à hésitante courante. Quant à la compréhension, le rappel contient toujours peu de détails pour décrire les idées principales ; la suite logique des événements est présentée avec une certaine précision. Les réponses aux neuf questions sont toutes réussies sauf une, qui faisait appel à la microsélection, et donc à la mémoire (où on demandait le nombre de ballons présentés dans une histoire). Bref, la compréhension est préservée malgré des difficultés dans les macroprocessus (rappel), mais un texte de niveau 4 ne représente pas une grande difficulté dans ce domaine.

5.6.4 Test GB+ de juin

Marie atteint le niveau 5 en juin, elle gagne donc un niveau depuis mars. En repassant le niveau 4, elle obtient 95 % (elle avait obtenu 86 % en mars). Au niveau 5, elle a un taux d'exactitude de 91 %, ce qui fait de ce niveau un défi raisonnable pour elle. À ce moment, Marie recommence à combiner les stratégies de déchiffrage et à faire preuve d'autocorrection. Fait à noter : les autocorrections sont toujours plus présentes en début de texte et les méprises sont plus fréquentes en fin de texte, ce qui renforce l'hypothèse de la fatigue cognitive de Marie. En effet, la lecture de Marie n'est pas automatisée : elle est toujours sous la barre des 30 mots/minute, ce qui est une vitesse très lente et non fonctionnelle. Pour en revenir au déchiffrage, Marie semble

consciente de ses erreurs : elle prend alors un temps de réflexion, mais elle n'arrive pas toujours à se corriger. Par exemple, les trois occurrences des mots « s'approche » sont revenues dans le test de juin. En mars, elle avait fait trois erreurs différentes. En juin, elle lit d'abord « s'appelle », puis elle fixe les deux autres occurrences plusieurs secondes sans tenter de les identifier à voix haute. Elle saute simplement par-dessus les mots et poursuit sa lecture. L'interversion de lettres à l'intérieur d'un mot demeure sa méprise la plus caractéristique (ex. : « dotri » pour « dort », « et » pour « te »). Bref, Marie semble vraiment avoir un problème majeur associé au traitement de l'écrit, sans doute en lien avec le trouble sévère d'apprentissage détecté en cours d'année scolaire. La fluidité demeure stable, avec une vitesse de 27 mots/minute et une lecture orale hésitante à hésitante courante. Le rendement en compréhension demeure semblable : le rappel reste peu détaillé mais reprend les éléments les plus importants du texte tandis que les réponses aux questions sont toutes réussies. Bref, le rendement en compréhension demeure stable, cela en considérant la facilité du niveau 5.

5.7 PORTRAIT DE LECTEUR : SIMON

Simon est un participant qui a progressé surtout dans la dernière portion de l'année, soit de mars à juin, principalement en combinant les stratégies de déchiffrage, qui était probablement le point le plus faible de son rendement en lecture. La fluidité est difficile et les processus d'intégration de la compréhension sont entachés. La conscience phonologique n'est pas complètement acquise.

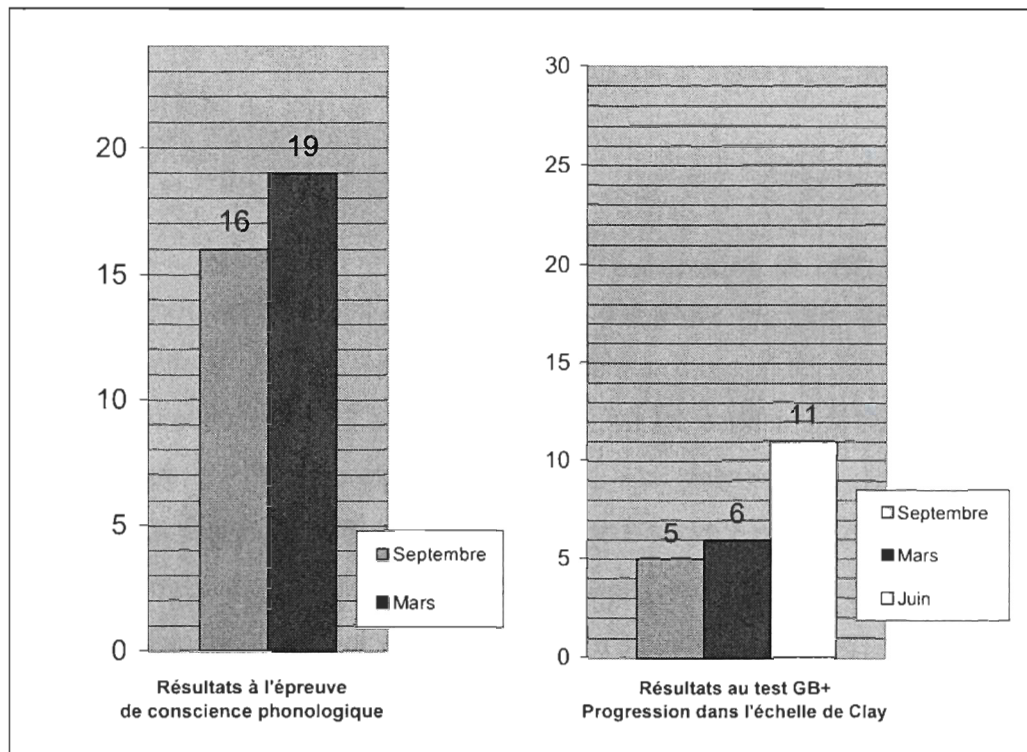


Figure 10 : Résultats aux épreuves de rendement pour Simon

5.7.1 Épreuves de conscience phonologique de septembre et de mars

Simon a obtenu un score de 16/24 à l'épreuve de conscience phonologique de Ziarko, De Koninck et Armand en septembre. Il a perdu la moitié des points alloués dans trois catégories : la catégorisation du phonème final, la suppression de la syllabe initiale à partir d'un mot cible et la suppression du phonème initial à partir d'un mot cible. En mars, son score est monté à 19/24, ce qui laisse croire à une amélioration en conscience phonologique. Les difficultés sont toujours présentes dans les tâches de suppression de la syllabe initiale à partir d'un mot cible et de suppression du phonème initial à partir d'un mot cible. Cependant, Simon a gagné un point dans l'identification du

phonème initial à partir d'un mot cible, la catégorisation du phonème initial et la catégorisation du phonème final.

5.7.2 Test GB+ de septembre

Au test GB+ de septembre, Simon atteint le niveau 5 de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997). Le niveau 5 correspond au second niveau de la 1^{re} année du primaire (niveaux 4 à 16). L'analyse des méprises démontre que Simon est un lecteur qui oriente ses lectures sur le sens, qui est capable d'autocorrection et qui fait preuve d'autorégulation de sa compréhension. Aussi, le niveau 6 a été soumis à Simon au test de septembre, mais l'analyse a révélé que ce niveau était, à ce stade, trop difficile pour Simon ; c'est pourquoi le niveau 5 a été conservé comme étant le niveau instructif de ce participant. Cependant, la fiche d'observation du niveau 6 a été conservée car elle fournit des pistes d'analyse intéressantes sur le profil de lecteur de Simon. L'analyse des méprises démontre la priorité accordée soit à la stratégie graphophonémique, soit à la stratégie sémantique sans coordination entre les deux. Simon démontre qu'il connaît et applique plusieurs stratégies de déchiffrage, mais il semble avoir des difficultés à combiner les indices pour rendre son déchiffrage efficient. Ainsi, Simon priorise parfois le sens et les indices donnés par les illustrations sans vérifier l'écrit, ou en s'appuyant seulement sur les indices du début du mot (ex. : « voiture bleue » pour « voiture », « Minou ! » pour « Miaou ! » ou « carrousel » pour « canard »). À d'autres occasions, il applique la stratégie graphophonémique sans recherche de sens (ex. : « garane » pour « grande »). Autre constat : les méprises de Simon sont souvent acceptables syntaxiquement, le mot lu respectant la classe de mot du mot écrit (ex. : « je vais » pour « je vois », « n'a pas » pour « n'est pas »). Dernier type de méprise à considérer, Simon fait quelques omissions – cinq dans le niveau 5 – qui ne nuisent toutefois pas à la poursuite du texte (ex. : omission de « dit maman » ou de « dit Jean »), mais qui contribuent à faire baisser le taux d'exactitude. En termes de fluidité, Simon lit à une vitesse de 32 mots/minute, ce qui est équivalent à la 1^{re} année. Sa lecture orale est

qualifiée comme étant hésitante et il éprouve des difficultés à respecter la ponctuation. Sa fluidité est donc faible, mais en accord avec le niveau obtenu en déchiffrage. En compréhension, Simon fait un rappel qui comprend peu de détails qui soutiennent la description des idées principales ; la suite logique des événements est présentée avec une certaine précision. Les réponses aux questions de compréhension sont presque toutes bonnes. Il semble que ce soit la compréhension inférentielle qui pose problème. En effet, les deux questions manquées concernaient des inférences. Par exemple, au niveau 6, une jeune fille souhaite monter le cheval d'un carrousel, mais la place est déjà prise. À la question sur la raison expliquant que la fillette ne peut pas monter sur le cheval, Simon répond qu'elle est trop petite. Sur la base de ses connaissances antérieures, cette réponse est plausible, mais elle ne correspond pas aux indices fournis par le livre (qui indique que le cheval est déjà occupé par un autre enfant). Enfin, Simon est capable d'autorégulation, ce qui fait partie des processus métacognitifs. Effectivement, il semble capable de percevoir ses erreurs car il prend fréquemment un temps d'arrêt après les avoir commises. S'il n'arrive pas à les corriger, il poursuit sa lecture. Toutefois, il semble conserver un doute en tête, car il peut revenir sur une erreur faite auparavant en continuant sa lecture. Par exemple, au niveau 6, un garçon se nomme Éric. Chaque fois que le garçon est nommé, Simon l'appelle « Ici ». À la sixième occurrence, Simon lit correctement « Éric » puis s'exclame « Ah ! C'est Éric ! ». Bref, l'évaluation de septembre permet de conclure à quelques difficultés au niveau des processus d'intégration et des macroprocessus, mais à des processus métacognitifs adéquats.

5.7.3 Test GB+ de mars

En mars, Simon atteint le niveau 6 sur l'échelle de Clay (RRCNA, 1997), soit un avancement d'un niveau. Au niveau du déchiffrage, les conclusions demeurent essentiellement les mêmes, à savoir que Simon utilise plusieurs stratégies d'identification et de reconnaissance de mots, mais de façon séparée. Plusieurs

méprises sont acceptables sémantiquement (ex. : « allons faire un tour » pour « allez faire un tour »), syntaxiquement (ex. : « va, dit Zoé » pour « viens, dit Zoé ») ou visuellement (ex. : « Le » ou « Re » pour « Je »). Des interversions de lettres sont observées. Par exemple, le prénom « Éric » pose encore problème à ce moment-ci, Simon l'ayant lu « Écri » ou « Éri ». De plus, comme en septembre, l'identification du mot « grande » a été échouée (« grande » a été lu « gardée »), supposant des difficultés avec les syllabes de type CCV ou consonne-consonne-voyelle. Dernière observation en lien avec le déchiffrage, Simon semble éprouver des difficultés avec les verbes à la troisième personne du pluriel (ex. : « s'endorment » lu « s'endormant » ou « cherchent » lu « cherchant »). Maintenant, du côté de la fluidité, Simon obtient une vitesse de lecture à 22 mots/minute, ce qui est inférieur à la vitesse de septembre (qui était de 32 mots/minute). La lecture oralisée est toujours qualifiée d'hésitante, mais Simon commence à faire ses liaisons, ce qui n'avait pas été observé auparavant. En compréhension, le rappel demeure peu détaillé et les questions inférentielles non réussies en septembre le sont toujours en mars. Les autres questions sont réussies. En bref, le portrait de mars n'est pas bien différent du portrait de Simon en début d'année scolaire.

5.7.4 Test GB+ de juin

En juin, Simon atteint le niveau 11 de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997), correspondant à la seconde moitié de la 1^{re} année (qui va jusqu'à 16). Le déchiffrage de Simon est plus aisé et il commence à combiner les indices. Ses méprises respectent généralement le sens du texte (ex. : dans un centre commercial, « Karine voit une de ses amies près du petit magasin » pour « Karine voit une de ses amies près du petit manège »). Simon conserve son doute lorsqu'il n'arrive pas à bien déchiffrer un mot (ex. : « maiten ? ... matante ? ... mète ? » pour « maintenant »). Simon éprouve encore des difficultés avec les terminaisons de verbes en « ent », qui lui valent d'ailleurs trois erreurs pour le seul niveau 11. La fluidité s'est améliorée, la vitesse étant maintenant à

34 mots/minute pour une lecture hésitante à hésitante courante. La ponctuation est d'ailleurs davantage respectée, comme l'intonation aux points d'interrogation. En compréhension, le rappel est amélioré légèrement. En effet, il est plus complet, la plupart des détails qui soutiennent la description des idées principales sont relevés. Les questions traitant d'inférences manquées lors des deux derniers tests ont cette fois été réussies, mais une nouvelle question à valeur inférentielle a été échouée : au niveau 11, un garçon en retard pour l'école s'inquiète de ne pas être présent pour sa partie de ballon. Simon indique plutôt qu'il ne veut pas manquer sa sortie scolaire. Toutes les autres questions ont été réussies. Bref, en juin, Simon semble avoir réussi à coordonner ses stratégies de déchiffrage, ce qui lui a permis d'améliorer légèrement sa fluidité et de concentrer ses ressources cognitives davantage sur le sens global du texte. Le déchiffrage risque de s'améliorer encore, c'est la fluidité et la compréhension des inférences qui deviennent les défis prédominants.

5.8 PORTRAIT DE LECTEUR : MATHIAS

Mathias est un participant en grandes difficultés de déchiffrage. Le rendement dans les trois autres composantes (conscience phonologique, fluidité et compréhension) est relativement bien préservé compte tenu des difficultés importantes dans l'identification et la reconnaissance des mots. Le diagnostic de dysphasie de Mathias a été révisé en cours d'année pour un trouble envahissant du développement non spécifié. Autre point à spécifier bien que cette compétence ne fasse pas explicitement partie des résultats de cette étude, Mathias a refusé de faire les activités touchant à l'écriture pendant les premiers mois d'école. Notre hypothèse sur ce refus (sur la base d'observations en classe) est la peur de commettre des erreurs. Sachant que les compétences à lire et à écrire se développent simultanément, le refus d'effectuer des tâches d'écriture nuit par la même occasion au rendement en lecture.

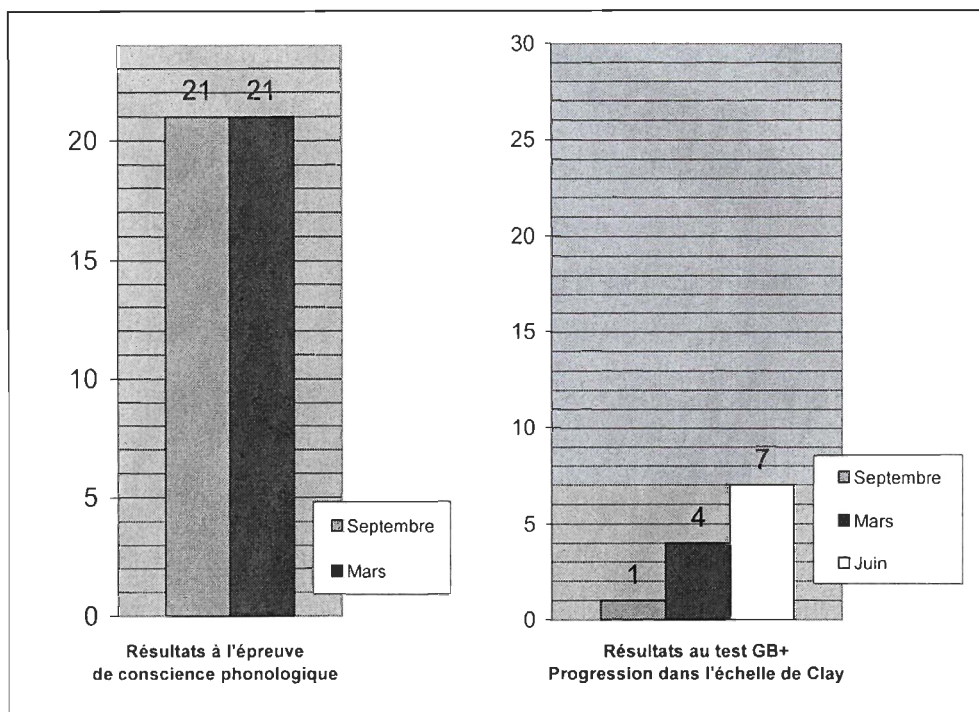


Figure 11 : Résultats aux épreuves de rendement pour Mathias

5.8.1 Épreuves de conscience phonologique de septembre et de mars

Mathias a obtenu un score de 21/24 à l'épreuve de conscience phonologique de Ziarko, De Koninck et Armand en septembre, ce qui est un résultat acceptable. Un point a été perdu à l'identification du phonème initial à partir d'un mot cible, un à la catégorisation du phonème initial et un autre à la catégorisation du phonème final. Le score de mars est le même, mais Mathias a conservé tous ses points pour la catégorisation du phonème final alors qu'il a perdu deux points en catégorisation du phonème initial. Somme toute, le score en conscience phonologique ne laisse pas présager de difficulté particulière, ce n'est donc pas une faiblesse dans cette sphère qui peut expliquer les difficultés importantes de Mathias en lecture.

5.8.2 Test GB+ de septembre

Au test GB+ de septembre, le déchiffrage est une faiblesse de taille. À ce moment, Mathias ne dépasse pas le niveau 1 de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997). En termes d'équivalences avec le système scolaire, le niveau 1 est associé au préscolaire. L'analyse des méprises démontre alors qu'il est centré uniquement sur le sens : il utilise en priorité la stratégie sémantique et le recours au contexte extralinguistique sans s'appuyer sur les indices graphophonémiques (ex. : « je parle » pour « je chante », « je monte » pour « je grimpe »). En effet, au niveau 1, le support de l'illustration est très fort et permet parfois au lecteur de bien identifier le mot sans même utiliser les indices graphophonémiques. Aussi, Mathias semble avoir une grande facilité à mémoriser des mots dans son vocabulaire global. Ce constat provient du test GB+, de nos observations et de celles de l'enseignante. En effet, il semble que Mathias s'appuie presque essentiellement sur sa mémoire pour déchiffrer, ce qui demande une quantité faramineuse de mots dans son lexique mental. Ce profil de lecteur en difficulté renvoie au type chinois pur dans la typologie de Van Grunderbeeck (1994). En septembre, Mathias n'a fait aucune autocorrection : une fois les mots lus, il ne revient pas en arrière. Étrangement, malgré ses difficultés importantes en déchiffrage, Mathias a une lecture relativement fluide : il lit 44 mots/minute, ce qui est attendu en fin de 1^{re} année. Sa lecture oralisée est courante, hormis le fait qu'il ne lise pas toujours les bons mots. En compréhension, Mathias fait son rappel en énonçant beaucoup de détails qui soutiennent la description des idées principales et la suite logique des événements est présentée avec précision. Il répond bien aux questions de compréhension. Il faut toutefois rappeler que le texte de niveau 1 est normalement accessible aux élèves de l'éducation préscolaire, ne présentant donc pas un défi majeur en termes de compréhension. Ainsi, en septembre, les difficultés majeures de Mathias se situent indéniablement au niveau du rendement en déchiffrage.

5.8.3 Test GB+ de mars

En mars, Mathias atteint le niveau 4 de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997), soit le début de la 1^{re} année du primaire. Son profil de déchiffrage se modifie quelque peu, dans le sens qu'il commence à combiner des indices graphophonémiques aux indices de sens (ex. : « voilà » pour « voici »). Il lui arrive même de s'appuyer uniquement sur les indices graphophonémiques s'il n'est pas en mesure de reconnaître (immédiatement) le mot, n'ayant pas mémorisé ce mot dans son lexique mental (ex. : « saporse » pour « s'approche »). Par contre, il demeure centré sur le sens et tente de bien identifier les mots mal lus une première fois s'ils se représentent dans le texte (ex. : à la deuxième occurrence de « s'approche », Mathias essaie « s'avance » ; à la troisième occurrence, il lit « s'appro... s'approche, c'est ça ! »). En fluidité, Mathias abaisse quelque peu sa vitesse de lecture à 30 mots/minute, soit 14 de moins qu'en septembre, mais il s'appuie maintenant beaucoup plus sur les indices graphophonémiques que sur la seule devinette pour déchiffrer le texte. La lecture demeure courante. En compréhension, le rappel demeure détaillé et précis, et les réponses aux questions sont toutes réussies.

5.8.4 Test GB+ de juin

En juin, Mathias atteint le niveau 7, soit le premier tiers de la 1^{re} année. À ce niveau, le déchiffrage s'appuie en grande partie sur le décodage graphophonémique, que Mathias n'a jamais priorisé avant cette année. Ses habiletés à décoder sont donc faibles ; les syllabes ne sont pas toujours bien découpées (ex. : « ven » pour « venir », « Ma...Nat » pour « Minet »). Quelques interversions de phonèmes et confusions visuelles sont aussi notées (ex. : « veri » pour « venir », « Mati » pour « Minet »). Bref, les difficultés de déchiffrage sont dues à la faiblesse du décodage graphophonémique. Cependant, le fait que Mathias utilise maintenant cette entrée est une avancée dans sa compétence à lire. Pour la fluidité, Mathias lit à 37 mots/minute, soit sept de plus qu'en mars. Sa lecture, qui était courante, devient hésitante courante à courante, en raison

des hésitations provoquées par les mots difficiles à identifier. Par contre, le respect de la ponctuation est maintenu. En termes de compréhension, le rendement diminue aussi, dans le sens que le rappel est un peu moins précis qu'auparavant, bien que toujours correct au niveau des informations rapportées. Une question de compréhension est manquée, soit une question inférentielle. Il s'agit d'une question du niveau 6, où un garçon et sa sœur attendent leur tour pour monter dans un manège. Croyant qu'il n'y a qu'une place libre, la fillette l'offre à son frère, qui monte et qui invite sa sœur à se joindre à lui quand il constate qu'il y a deux places. Par contre, Mathias a compris que la fillette laissait la place à son frère car elle n'avait pas le goût de monter dans le manège. Étrangement, Mathias avait soulevé l'information donnant accès à la réponse dans son rappel : « Éric monte dans la voiture, Zoé reste ici. Il reste une place dans la voiture. Elle embarque. Ils sont contents. » Ce constat semble confirmer une atteinte des processus d'intégration (en lien avec la compréhension inférentielle). Enfin, le rendement en déchiffrage s'étant amélioré, Mathias doit se concentrer sur la maîtrise du code graphophonémique, l'apprentissage de tous les mots étant impossible en passant uniquement par le lexique mental. C'est là le défi majeur de Mathias, une amélioration dans la compétence à lire étant pratiquement impossible sans passer par cette stratégie.

5.9 PORTRAIT DE LECTRICE : JULIE

Julie est une lectrice dont les difficultés principales se situent principalement au niveau du déchiffrage et de la compréhension. Son dossier fait état de limites intellectuelles et d'un trouble sévère du langage expressif, ce qui peut expliquer ses difficultés.

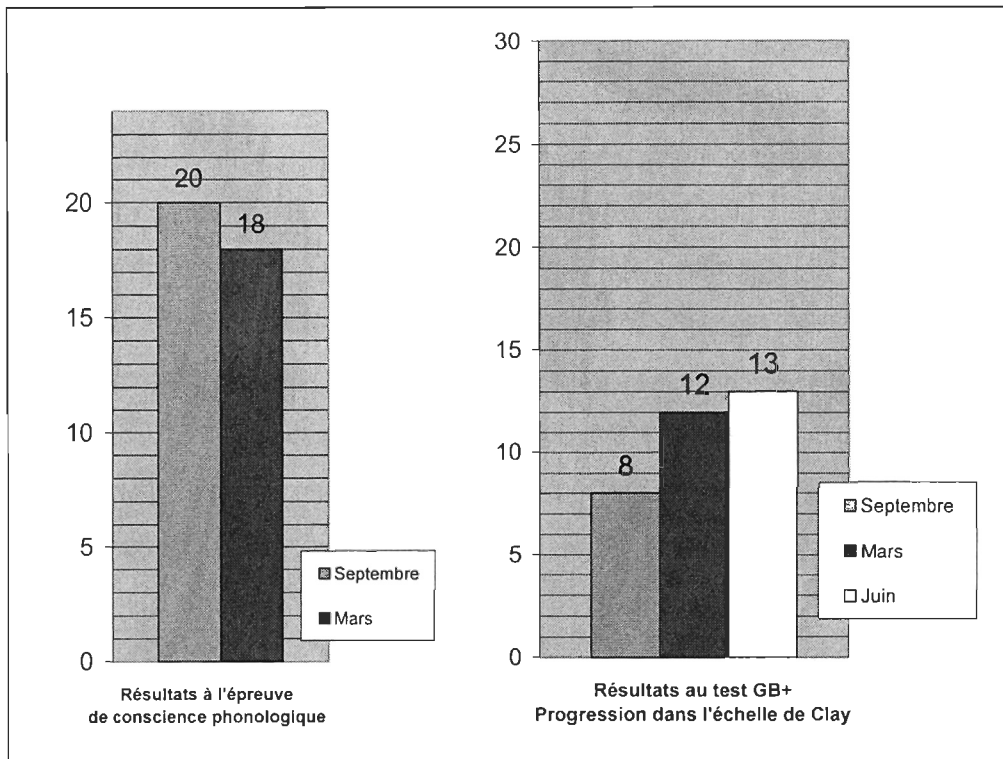


Figure 12 : Résultats aux épreuves de rendement pour Julie

5.9.1 Épreuves de conscience phonologique de septembre et de mars

Julie a obtenu un score de 20/24 à l'épreuve de conscience phonologique de Ziarko, De Koninck et Armand en septembre. Elle a surtout éprouvé des difficultés avec les tâches de catégorisation (du phonème initial et du phonème final). En mars, son score était de 18/24, toujours avec des difficultés dans la catégorisation, en plus d'une erreur dans la suppression de la syllabe initiale à partir d'un mot cible. Les résultats obtenus font penser à une diminution du rendement en conscience phonologique. Par contre, nos observations en cours d'épreuve nous amènent à considérer l'hypothèse de la confusion cognitive en guise d'explication supplémentaire à ce faible score au test de conscience phonologique. Tout au long de l'année expérimentale, la participante s'est

montrée faible au niveau de la compréhension des consignes et du raisonnement. Notre hypothèse est donc que le score de 18/24 combine autant les difficultés de conscience phonologique que les difficultés de compréhension des consignes.

5.9.2 Test GB+ de septembre

En septembre, Julie atteint le niveau 8 sur l'échelle de Clay (RRCNA, 1997), ce qui correspond au premier tiers de la 1^{re} année. Ce n'est pas un taux d'exactitude sous la barre des 95 % qui a provoqué l'arrêt du test GB+, mais bien des faiblesses importantes en compréhension. En effet, tel que dit auparavant, le test peut prendre fin pour l'une ou l'autre de ces deux raisons. En regard du déchiffrage, Julie démontre une certaine combinaison de stratégies, bien que cette coordination ne soit pas nécessairement automatisée. Effectivement, dans 25 % des cas, Julie est capable d'autocorrection, mais elle semble avoir besoin de s'entendre prononcer la méprise pour se rendre compte qu'il y a erreur (ex. : « resarde... regarde », « pris du trou... près du trou »). Certains phonèmes semblent problématiques, possiblement en lien avec la dyspraxie verbale de Julie (ex. : surreprésentation du /é/, comme dans « oh ! hissé ! » pour « oh ! hisse ! » ou « éder » pour « aider »). Il semble y avoir aussi quelques confusions visuelles (ex. : « de » pour « je », « fait » pour « mais »). Certaines méprises semblent avoir peu de logique, ne serait-ce que le respect de certains phonèmes en début de mot (ex. : « pè bou » pour « pelle bleue »), voire aucune explication hormis la fatigue cognitive (ex. : « camion vert s'appelle camion rouge » pour « camion vert va près de camion rouge »). À d'autres occasions, Julie fait des méprises qui sont acceptables sémantiquement (ex. : « du pain » pour « le pain », « le chat est aussi près du trou » pour « le chat est assis près du trou »). Bref, le profil de déchiffrage de Julie demeure variable. Ensuite, en termes de fluidité, Julie lit à une vitesse de 40 mots/minute, ce qui est attendu en fin de 1^{re} année. Considérant que le niveau de déchiffrage est au premier tiers de la 1^{re} année, que la vitesse soit équivalente à la fin de l'année est somme toute un bon résultat. Par contre, la lecture est hésitante. La

compréhension s'avère limitée, tel que mentionné précédemment. En effet, Julie fait des rappels peu précis, qui contiennent seulement quelques-uns des détails soutenant les idées principales, cela avec plusieurs stimulations nécessaires de la part de l'évaluatrice (ex. : « ensuite ? »). De plus, elle manque deux questions de compréhension sur trois au niveau 8 (ex. : à la question « où le chat était-il assis ? », elle répond « à terre » alors que la réponse aurait dû plutôt être « près du trou de la souris »). Bref, à partir du niveau 8, le texte représente un défi en termes de compréhension pour Julie. Les questions des niveaux inférieurs étaient généralement assez bien réussies, malgré des rappels peu précis.

5.9.3 Test GB+ de mars

En mars, Julie atteint le niveau 12 de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997). C'est une amélioration de quatre niveaux qui correspond maintenant au deuxième tiers de la 1^{re} année. Julie a obtenu 98 % d'exactitude au niveau 12, mais les difficultés de compréhension ont forcé l'arrêt du test, comme au test de septembre. Les stratégies de déchiffrage se sont pourtant améliorées. En effet, les méprises sont beaucoup plus acceptables en fonction du sens du texte. Au niveau 12, il y a seulement deux méprises non corrigées, soit un ajout et une omission (« très grand garçon » pour « grand garçon » et « le ballon se dirige vers l'école frappe le mur » pour « le ballon se dirige vers l'école et frappe le mur »). En outre, dans tous les niveaux faits en mars confondus, Julie a quelques difficultés avec les verbes en « ent », mais elle démontre une bonne maîtrise du déchiffrage pour des textes de son niveau. La fluidité s'est améliorée elle aussi : la vitesse demeure semblable (38 mots/minute), mais elle est maintenant qualifiée d'hésitante à hésitante courante (comparativement à hésitante en septembre). Aussi, Julie commence à faire ses liaisons (ex. : elle lit « les arbres » sans liaison, puis relit avec liaison) et à mieux respecter la ponctuation. En compréhension, Julie a réussi les questions du niveau 8 échouées en mars. Dans les niveaux 9 à 11, les réponses aux questions ne sont pas limpides, mais le sens général du texte est préservé,

notamment en regard des informations fournies dans le rappel. Par exemple, dans le niveau 10, une jeune fille se perd dans un centre commercial en échappant à la vigilance de sa famille pour retrouver une amie qu'elle aperçoit au loin. Julie dit dans son rappel que « la fille va à côté de sa meilleure amie. » Pourtant, sa réponse à la question sur la raison pour laquelle la jeune fille s'est éloignée du magasin n'est pas aussi claire. Sur un ton interrogatif, elle répond : « Elle voulait voir si son amie était là ? ». Pour faire suite à cette réponse, l'évaluatrice a demandé si l'amie en question était là, ce à quoi Julie a répondu par l'affirmative. Pourtant, il était très clair que la jeune fille avait identifié son amie, elle savait donc que son amie était là. Au niveau 12, les difficultés de compréhension sont manifestes. L'histoire raconte que deux garçons cherchent un endroit où jouer au ballon. Des garçons plus vieux utilisent le terrain gazonné et refusent de les intégrer à leur partie. Par contre, un garçon plus vieux frappe un mur avec le ballon et le surveillant vient leur confisquer. Dans son rappel, Julie a compris à l'envers : elle explique que ce sont les garçons plus jeunes qui ont refusé que les plus vieux se joignent à eux. En réponse à une question, elle explique que ce sont les deux plus jeunes garçons qui recevront une conséquence pour avoir lancé le ballon sur le mur. Les difficultés observées semblent liées aux processus d'intégration, notamment en lien avec la compréhension des référents, et probablement aussi des inférences.

5.9.4 Test GB+ de juin

En juin, Julie ne gagne qu'un niveau, soit le niveau 13. Cependant, cette fois-ci, c'est le taux d'exactitude et non la limite de la compréhension qui a provoqué l'arrêt du test. En effet, Julie a obtenu un taux d'exactitude de 94 %. L'analyse des méprises fait état d'erreurs variées, où les indices utilisés sont parfois sémantiques (ex. : « regarde l'auto » pour « regarde autour » à une page où une illustration de voiture est présentée), parfois syntaxiques et sémantiques combinés (ex. : « sous la remise du jardin » pour « sous la remise d'un jardin », « puis, il retourne » pour « et, il retourne ») et parfois

graphophonémiques (ex. : « poulé » ou « poulélé » pour « poulailler », « roulant » pour « roulent »). Bref, Julie est capable d'utiliser plusieurs stratégies de déchiffrage, mais elle peine encore à les coordonner. La vitesse de lecture est maintenant de 54 mots/minute, ce qui représente une nette amélioration d'une quinzaine de mots/minute. Comme en mars, la lecture oralisée peut être qualifiée d'hésitante à hésitante courante. L'évaluation de la compréhension révèle toujours des rappels peu détaillés et peu précis. Les réponses aux questions font état de difficultés dans le raisonnement. Par exemple, un renard attend la tombée de la nuit pour aller chercher à manger pour sa famille. Julie répond qu'il attend la nuit parce que c'est la nourriture prévue pour le déjeuner du lendemain, alors que la réponse attendue serait plutôt qu'il a moins de chances de se faire prendre en allant chasser la nuit que le jour. Julie semble donc éprouver des difficultés dans au moins deux processus de compréhension : les macroprocessus et les processus d'élaboration. Bref, le profil de Julie en juin présente plusieurs similitudes avec celui de mars.

5.10 PORTRAIT DE LECTEUR : IBRA

Les résultats d'Ibra en conscience phonologique indiquent que cette habileté est maîtrisée, malgré un trouble sévère de langage. Son rendement global en lecture s'est beaucoup amélioré en cours d'année, principalement en raison de ses gains en déchiffrage, et plus particulièrement en décodage graphophonémique. La compréhension est préservée. Quelques difficultés de compréhension ressortent toutefois au contact de textes plus complexes accessibles en fin d'année scolaire.

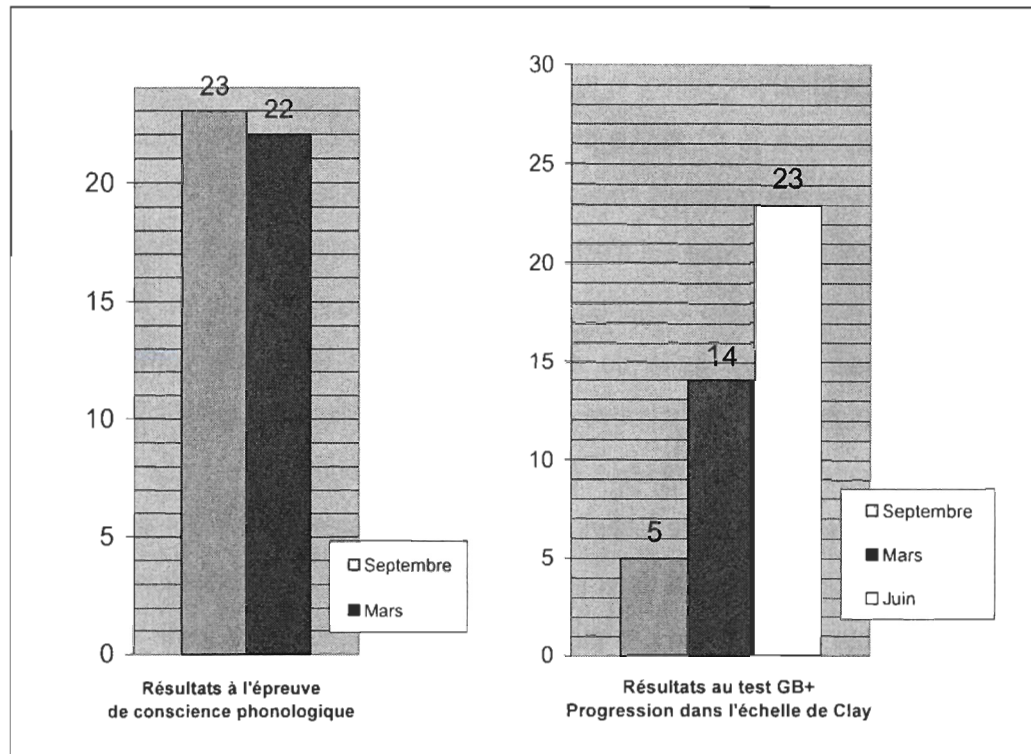


Figure 13 : Résultats aux épreuves de rendement pour Ibra

5.10.1 Épreuves de conscience phonologique de septembre et de mars

Ibra a obtenu un score de 23/24 à l'épreuve de conscience phonologique de Ziarko, De Koninck et Armand en septembre. Il a manqué une question d'identification du phonème initial à partir d'un mot cible. En mars, son score était de 22/24, car il n'a pas réussi une première question, toujours sur l'identification du phonème initial à partir d'un mot cible, et une autre sur la suppression de la syllabe initiale à partir d'un mot cible. Cependant, cette différence d'un point ne change pas le fait que le participant a un bon niveau de conscience phonologique. Les problèmes qui affectent son rendement en lecture doivent donc se situer ailleurs.

5.10.2 Test GB+ de septembre

En septembre, Ibra atteint le niveau 5 de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997) avec un taux d'exactitude de 91 %. Le niveau 5 est le deuxième niveau associé à la 1^{re} année. L'analyse des méprises révèle un déchiffrage généralement aisé sauf pour la stratégie graphophonémique qui n'est pas maîtrisée. Effectivement, Ibra peut combiner par exemple les stratégies sémantique et syntaxique pour identifier un mot qui pose problème, mais lorsqu'il tente de décoder un mot à l'aide des correspondances graphèmes-phonèmes, il se retrouve démuni. Il lit alors des mots qui n'existent pas ou qui n'ont aucun sens en contexte (ex. : « oh hé » pour « où est », « veillé » pour « viens »). Il poursuit alors sa lecture sans ralentir ou tenter de corriger ses méprises. Une autocorrection est notée dans le niveau 5, et bien que la correction ne soit pas complétée, Ibra se rapproche des mots écrits : « je n'ai pas... non je ne veux pas me coucher » pour « je ne peux pas me coucher ». En bref, Ibra ne maîtrise pas le décodage graphophonémique, ce qui limite son rendement en déchiffrage. En fluidité, la lecture est courante et la vitesse est de 61 mots/minute, ce qui correspond presque à la fin de la 2^e année. En compréhension, dans le rappel, peu de détails soutiennent la description des idées principales et la suite logique des événements est présentée avec une certaine précision, alors que les réponses aux questions sont toutes réussies.

5.10.3 Test GB+ de mars

En mars, Ibra atteint le niveau 14 de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997), ce qui correspond presque à la fin de la 1^{re} année. Cette avancée de neuf niveaux est en grande partie due à des améliorations importantes dans les stratégies de déchiffrage. En effet, Ibra lisait plusieurs non mots dans son test de septembre. Cette ancienne habitude tend à disparaître. Elle subsiste uniquement dans des mots qui posent un défi supplémentaire d'identification (ex. : « poulier » pour « poulailler », « s'élanger » pour « s'éloigner », « veyez » pour « viens »). Autrement, Ibra fait maintenant surtout des méprises acceptables sur la base du sens (ex. : plusieurs ajouts de déterminants,

« recherche » pour « cherche », « je veux t'aider » pour « je vais t'aider »). Les verbes à la troisième personne du pluriel posent aussi problème (ex. : « dormant » pour « dorment », « habitant » pour « habitent »). Ensuite, la fluidité demeure confortable : la vitesse est de 66 mots/minute alors que la lecture oralisée est qualifiée d'hésitante courante à courante. Ces hésitations supplémentaires par rapport au test précédent révèlent probablement un plus grand souci d'identification des mots, combiné à un niveau de difficulté du texte plus élevé. Le rendement en compréhension est aussi amélioré : les questions de compréhensions sont toujours bien répondues. Le rappel est beaucoup plus complet. En effet, Ibra énonce beaucoup de détails qui soutiennent la description des idées principales et la suite logique des événements est présentée avec précision. Il respecte le schéma de récit dans son rappel : la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties et la situation finale sont clairement définis.

5.10.4 Test GB+ de juin

En juin, Ibra atteint le niveau 23 de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997), ce qui lui fait faire un bon jusqu'en seconde moitié de 3^e année. En déchiffrage, les méprises sont le plus souvent acceptables sémantiquement. Le portrait change quelque peu entre les niveaux 14 à 22 et le niveau 23 : effectivement, le texte du niveau 23 a la caractéristique particulière d'être un texte informatif, avec un vocabulaire plus technique et plus précis que dans un texte narratif. Des mots sur la vie des girafes tels que « tachetées », « touffes de poil » ou « atteindre » représentent un défi pour Ibra, qui ne connaît peut-être pas ces mots à l'oral. Autrement, les méprises les plus observées sont des erreurs de temps de verbes (ex. : « commençait » pour « commence », « passait » pour « passe », « porte » pour « portant », « ramasse » pour « ramasser », « pourrais » pour « pourras », « sera » pour « serait », etc.). Ces difficultés à lire correctement les temps de verbes suppose une incapacité à les distinguer, ce qui pourrait s'expliquer par le trouble sévère de langage dont Ibra est atteint. Ensuite, en fluidité, la vitesse est maintenant de 67 mots/minute et la lecture oralisée est qualifiée d'hésitante courante à

courante. Le rendement en compréhension chute au niveau 23. Le rappel est complet pour les textes narratifs, jusqu'au niveau 22, avec lesquels Ibra semble à l'aise, probablement en regard du schéma de récit qu'il connaît maintenant bien. Par contre, avec le texte informatif du niveau 23, le rappel reprend surtout des détails disparates ; le sens global du texte n'est pas nécessairement présent dans le rappel (ou résumé). À sa défense, le rappel a été travaillé beaucoup plus spécifiquement avec le texte narratif au cours de l'année. Une autre difficulté qui semble émerger dans le rendement en compréhension concerne les processus d'élaboration. En effet, les trois questions échouées dans les niveaux 14 à 23 touchent à l'élaboration, plus précisément au raisonnement. Par exemple, dans un texte sur un lion et une souris, des hommes tentent de capturer un lion dans un filet. Ils attendent la tombée de la nuit pour que le lion tombe plus facilement dans le piège. Ibra répond plutôt que les hommes attendent pour capturer le lion car ils « voulaient l'emmener au zoo », ce qui ne répond pas clairement à la question posée. Enfin, en compréhension, quelques difficultés apparaissent, notamment en regard des textes informatifs et des processus d'élaboration. Il est fort possible que la compréhension devienne le prochain défi d'Ibra.

5.11 PORTRAIT DE LECTEUR : BRUNO

Bruno a progressé à son rythme, un rythme lent mais régulier, tout au cours de l'année. Il a des difficultés dans les quatre composantes du rendement en lecture, le déchiffrage étant particulièrement difficile (il fait d'ailleurs deux fautes dans son nom sur son épreuve de conscience phonologique). Bruno a un trouble mixte sévère du langage associé à un retard intellectuel. L'amélioration observée de septembre à juin concerne principalement le déchiffrage et la fluidité. La conscience phonologique n'a pas progressé et le rendement en compréhension demeure difficile à analyser, plusieurs processus étant entachés.

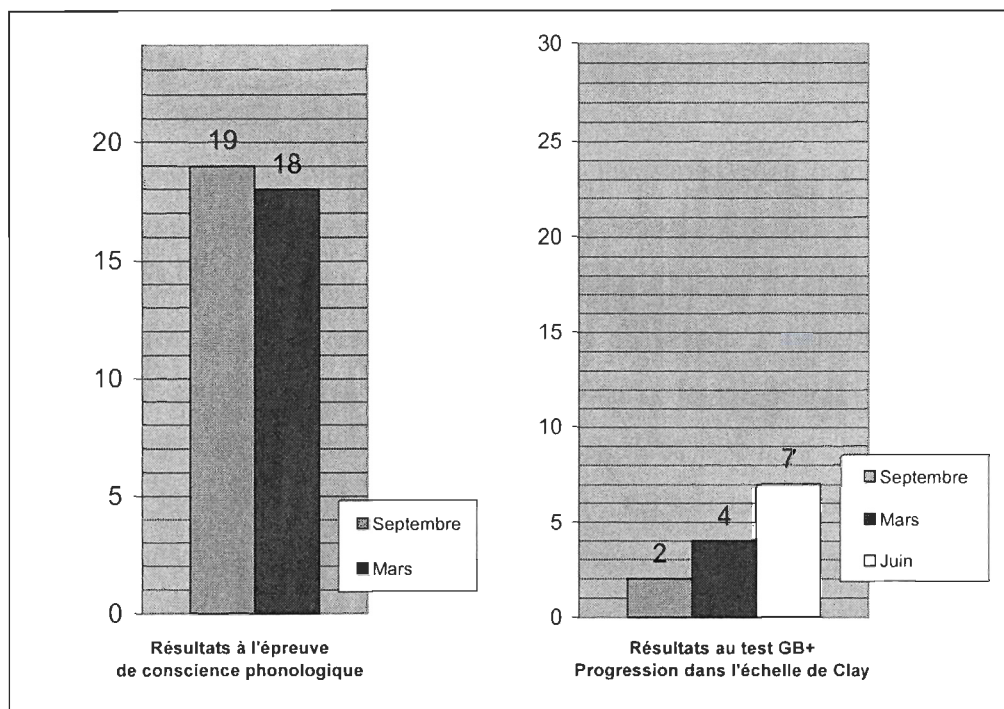


Figure 14 : Résultats aux épreuves de rendement pour Bruno

5.11.1 Épreuves de conscience phonologique de septembre et de mars

Bruno a obtenu un score de 19/24 à l'épreuve de conscience phonologique de Ziarko, De Koninck et Armand en septembre. Il a manqué une question dans trois catégories (identification du phonème initial à partir d'un mot cible, catégorisation du phonème initial et suppression de la syllabe initiale à partir d'un mot cible) et deux questions dans une autre catégorie (catégorisation du phonème final). En mars, son score était de 18/24, car il a manqué trois questions en catégorisation du phonème initial, deux en catégorisation du phonème final et une en suppression du phonème initial à partir d'un mot cible. Cette différence d'un point ne change pas le fait que la conscience phonologique du participant ne soit pas complètement acquise, ce qui peut être en partie du moins expliqué par son trouble sévère de langage.

5.11.2 Test GB+ de septembre

En septembre, Bruno atteint difficilement le niveau 2 de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997), avec un taux d'exactitude limite de 90 %. L'analyse des méprises révèle que Bruno est généralement centré sur le sens (ex. : « c'est pour moi » pour « est pour toi », « un ballon » pour « le ballon »), parfois sur le désir de prononcer des mots qui existent sans vérifier la plausibilité de ces mots dans le contexte (« je montre » pour « je grimpe »). L'analyse de ces mêmes méprises démontre aussi que Bruno n'utilise pas la stratégie graphophonémique pour vérifier ses hypothèses de déchiffrage. Par contre, il recourt à cette stratégie en cours de lecture car il a pris l'habitude d'épeler les mots difficiles à identifier (ex. : pour le mot gentil, il dit « g-e-n-t-i-l, genti »). Ce traitement des mots doit être excessivement coûteux cognitivement, même à l'intérieur d'un mot. Qui plus est, le code alphabétique n'est pas maîtrisé, comme plusieurs erreurs phonémiques le prouvent. En fluidité, la lecture est qualifiée de syllabique – voire sous-syllabique lorsqu'il épelle lettre par lettre – à hésitante, ce qui annonce d'importantes difficultés. La vitesse est de 30 mots/minute, ce qui est en accord avec le niveau de déchiffrage, soit un rendement attendu en 1^{re} année. Ensuite, l'analyse de la compréhension témoigne d'un portrait incertain. Dans ses rappels, il énonce beaucoup de détails qui soutiennent la description des idées principales et la suite logique des événements est présentée avec précision. Cependant, les réponses aux questions sont manquées. Pourtant, les réponses aux questions sont présentes dans le rappel de Bruno. Par exemple, Bruno dit qu'il y avait un ballon rouge, un jaune, un bleu et un vert, mais il répond qu'il y avait cinq ballons lorsque la question sur le nombre de ballons lui est posée. Dans son rappel, il dit que le père donne un ballon à chacun de ses enfants et que chaque ballon est de la même couleur que le chandail de l'enfant, mais à la question sur pourquoi le père avait quatre ballons, il dit : « il en donnait un au gars au chandail rouge et c'est tout. ». Enfin, le rendement en compréhension est difficile à évaluer en septembre car les deux sources d'informations (le rappel et les réponses aux questions) ne concordent pas. Par contre, les difficultés langagières de Bruno pourraient limiter la compréhension des questions.

5.11.3 Test GB+ de mars

En mars, Bruno monte de deux niveaux dans l'échelle de Clay (RRCNA, 1997) pour atteindre le niveau 4, soit le début de la 1^{re} année. En déchiffrage, ce sont essentiellement les mêmes constatations qu'en septembre, à savoir que Bruno fait des généralement des méprises acceptables sur la base du sens (ex. : « grand » pour « gros », « la maman » pour « maman »). Il fait aussi des devinettes sur la base des premières lettres de certains mots sans vérifier que ces mots soient cohérents avec la suite du décodage ou le contexte (ex. : « petit chaton s'appelle » pour « petit chaton s'approche », « miam » pour « miaou »). Ensuite, Bruno fait des omissions ou des ajouts de mots courts (ex. : « voit », « miaou », « le » et « la »). Bref, il y a certainement un gain dans le déchiffrage pour Bruno, qui progresse lentement, mais son profil demeure assez semblable à celui du début d'année. L'amélioration majeure concerne la fluidité. En effet, Bruno semble délaisser l'habitude coûteuse d'épeler les mots difficiles à identifier, sa lecture est maintenant hésitante courante ; sa vitesse est augmentée à 41 mots/minute, ce qui correspond à la fin de la 1^{re} année. Le déchiffrage (de début de 1^{re} année) ne suit toutefois pas exactement cette amélioration. En compréhension, le rappel diminue par rapport à septembre : il devient plus succinct. Cela signifie que les informations les plus importantes du récit sont présentes, mais qu'elles sont moins détaillées qu'auparavant. Les questions sont bien répondues aux niveaux 3 et 4, mais le niveau 2 de septembre pose toujours problème. À la question pourquoi le père avait quatre ballons, il explique que le père avait cinq ou sept ballons avant que l'histoire commence, qu'il en a donné un et qu'ainsi, il lui en reste quatre (Bruno éprouve aussi des difficultés importantes en arithmétique). Bruno ne fait donc toujours pas le lien entre les quatre ballons et les quatre enfants. Finalement, le test de mars est surtout caractérisé par l'amélioration en fluidité de Bruno. Le déchiffrage est lui aussi meilleur, et la compréhension demeure somme toute assez stable, avec conservation des difficultés de raisonnement observées plus tôt.

5.11.4 Test GB+ de juin

En juin, Bruno obtient le niveau 7 de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997). En déchiffrage, une différence d'avec les deux tests précédents est observée : le recours plus systématique au décodage graphophonémique. En effet, en cheminant dans les niveaux supérieurs, la demande pour le code alphabétique va en augmentant et représente un passage obligé. Bruno utilisait peu cette stratégie jusqu'à présent et il n'y avait pas de non mots présents dans ses méprises. En mars, Bruno semble s'appuyer soit sur le sens et sur la syntaxe (ex. : « cherche, maman » pour « regarde, maman »), soit sur le code (ex. : « avitation » pour « anniversaire », « veneje » pour « venir ») pour déchiffrer son texte. Le décodage graphophonémique, peu utilisé auparavant, s'avère une faiblesse de taille. En effet, un chat appelé Minet a été nommé tour à tour « Mine », « Minime », « Mimi », puis encore « Mine ». Le code alphabétique n'est donc pas complètement maîtrisé par Bruno. Cependant, pour un élève aussi en difficulté, qui se trouvait au niveau 2 à 13 ans au début de son année scolaire, le fait d'atteindre le niveau 7 représente une grande réussite. En ce qui concerne la fluidité, la vitesse de lecture a chuté à 29 mots/minute, (comparativement à 41 mots/minute en mars) phénomène pouvant être expliqué par le défi supplémentaire causé par un texte demandant beaucoup l'utilisation de la stratégie graphophonémique, et possiblement aussi par la recherche de sens. La lecture oralisée est toujours qualifiée d'hésitante courante. Enfin, la compréhension s'améliore. Le rappel demeure succinct, mais toutes les questions de compréhension sont réussies cette fois, à une exception près. La question échouée concerne une inférence, déjà mentionnée pour d'autres participants : au niveau 6, un garçon et sa sœur attendent leur tour pour monter dans un manège. Croyant qu'il n'y a qu'une place libre, la fillette l'offre à son frère. Par contre, Bruno a supposé que la fillette ne voulait pas monter dans le manège. En fait, l'évaluation de la compréhension de Bruno expose des faiblesses dans les macroprocessus en raison de la faiblesse des rappels. Elle fait aussi penser à des difficultés dans les processus d'intégration en raison de la difficulté à inférer relevée dans le test de juin, bien qu'il faille demeurer prudent en raison d'une seule occurrence de ce type d'erreur. Enfin, les

processus d'élaboration semblent aussi entachés en raison de la faiblesse observée dans le raisonnement dans les tests de septembre et de mars, non observée au test de juin mais probablement toujours présente en raison de la faiblesse du raisonnement cognitif du participant et des observations en classe permettant de conclure à la persistance de ce déficit.

5.12 PORTRAIT DE LECTRICE : KARINA

Karina est la participante qui présente le meilleur rendement global dans le test GB+. Elle éprouve des difficultés principalement en compréhension, malgré un cheminement dans cette habileté en cours d'année. Le déchiffrage et la conscience phonologique semblent, à toute fin pratique, acquis. La fluidité s'est améliorée en cours d'année. Karina a un retard mental de degré léger et un retard de développement, principalement en ce qui concerne ses difficultés d'élocution.

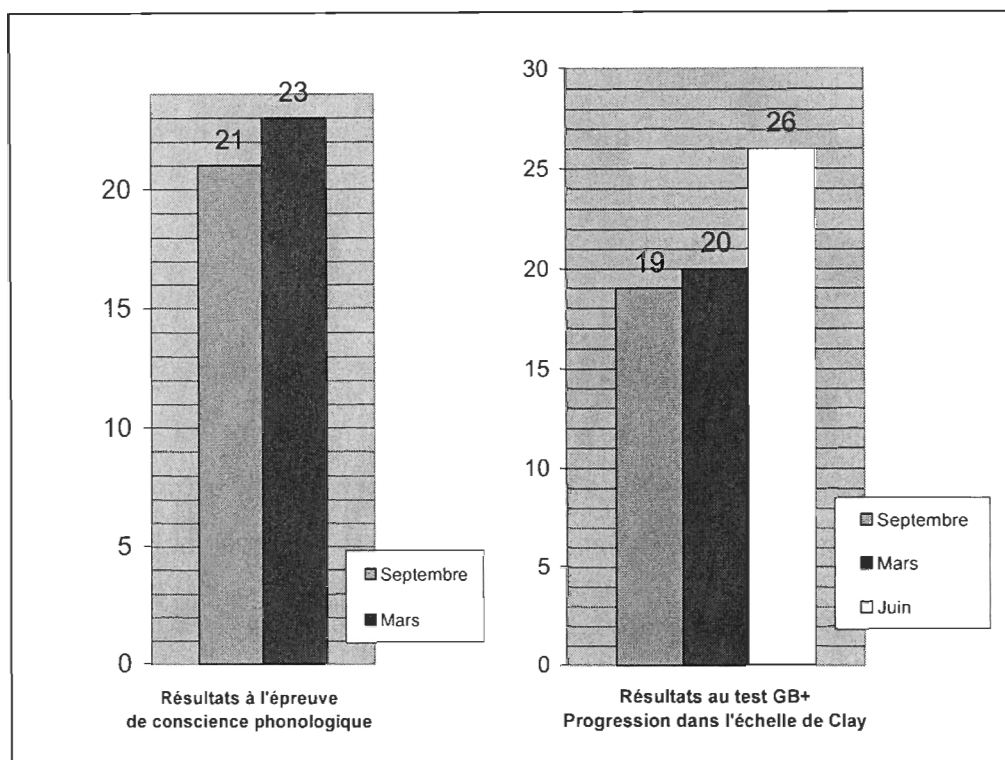


Figure 15 : Résultats aux épreuves de rendement pour Karina

5.12.1 Épreuves de conscience phonologique de septembre et de mars

Karina a obtenu un score de 21/24 à l'épreuve de conscience phonologique de Ziarko, De Koninck et Armand en septembre. Elle a manqué une question dans trois catégories (catégorisation du phonème initial, catégorisation du phonème final et suppression du phonème initial à partir d'un mot cible). En mars, son score était de 23/24, car elle a seulement échoué une question en catégorisation du phonème initial. Il est donc possible qu'il y ait eu une légère amélioration en conscience phonologique entre septembre et mars chez Karina, pour en arriver à un niveau de maîtrise en conscience phonologique.

5.12.2 Test GB+ de septembre

Karina atteint le niveau 19 de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997) en septembre. Cette donnée correspond à une deuxième demie de 2^e année. Or, son bulletin de l'année précédente indique plutôt des difficultés importantes en début de 1^{re} année, ce qui placerait la participante bien en deçà des résultats obtenus en septembre. Nous y reviendrons. En déchiffrage, l'analyse des méprises fait état de peu d'erreurs, avec des taux d'exactitude de l'ordre de 97 à 100 %. Le niveau 19 est le dernier niveau complété, car la compréhension a été jugée trop entachée pour poursuivre. Pour en revenir aux méprises associées au déchiffrage, Karina fait surtout des erreurs sémantiquement acceptables (ex. : « la dame » pour « la femme », « très près » pour « près »). D'autres méprises consistent en des mots français, qui n'ont toutefois pas leur place en contexte (ex. : « dans une ville chaumière » pour « dans une vieille chaumière », « le couteau de dinosaures » pour « le troupeau de dinosaures »). Enfin, peu de méprises sont des non mots (ex. : « éreu » pour « erreur », « cale » pour « câble »). Concernant la fluidité, la lecture est qualifiée de courante à expressive, avec une vitesse de 53 mots/minute. Cela étant dit, une lecture fluide l'est à partir de 100 mots/minute, ce qui n'est pas le cas ici, bien que la fluidité soit en accord avec le niveau de déchiffrage. En compréhension, Karina fait des rappels peu détaillés mais reprenant les informations les plus importantes. À l'occasion, elle omet d'identifier les référents (ex. : elle commence un rappel en disant « ils sont en retard » sans mentionner qui est en retard). Cependant, ce sont davantage les réponses aux questions qui révèlent les difficultés de compréhension de Karina. Au niveau 19 par exemple, un garçon confie son sac rempli d'abeilles à une femme qui lui offre du travail. Il lui demande de ne pas ouvrir le sac. Karina répond qu'elle ne doit pas ouvrir le sac pour ne pas se faire piquer, ce qui est une élaboration logique. Par contre, à la question demandant d'expliquer comment Tom a réussi à mettre les abeilles dans le sac, elle répond que le garçon a dû les tuer. Cette réponse dénote un manque de raisonnement (et de concordance entre deux réponses) chez Karina. Ensuite, au niveau 15, un petit stégosaure vivant à travers un troupeau de dinosaures peine à suivre son troupeau qui se sauve lorsqu'un gros dinosaure menace

de les manger. À savoir pourquoi les dinosaures ont eu peur, Karina répond qu'ils voulaient protéger le petit stégosaure. Pourtant, le petit stégosaure traînait de la patte derrière le troupeau pendant que tous se sauvaient du danger. Il semble que la participante s'appuie beaucoup sur l'affectif pour répondre aux questions, sans nécessairement vérifier si ses connaissances personnelles concordent avec le texte. D'ailleurs, une grande part de réponse affective est présente dans plusieurs de ses réponses, signe qu'elle fait des liens entre le texte et son expérience personnelle. Par exemple, dans le texte sur les ballons, elle ajoute : « mon petit cousin les pète toujours ». Pour conclure, il semble que Karina soit centrée sur les processus d'élaboration, sans toutefois vérifier si ses élaborations personnelles concordent avec le texte. La réponse affective est très forte, mais le raisonnement l'est moins. Aussi, les macroprocessus pourraient être améliorés. Tel que dit précédemment, le score obtenu au GB+ de septembre ne concorde pas au bulletin de fin d'année précédente. Il semble que Karina soit beaucoup plus performante dans des lectures sous forme de livres avec questions orales que dans des textes avec questions écrites. Plusieurs explications de cette dichotomie sont plausibles : faible motivation pour des tâches papier crayon, difficultés organisationnelles sur la page, difficultés à exprimer sa pensée à l'écrit, etc.

5.12.3 Test GB+ de mars

En mars, Karina ne monte que d'un niveau, pour atteindre le niveau 20, toujours en raison de ses difficultés de compréhension. Au niveau du déchiffrage, la seule erreur observée est le changement d'un déterminant : « filant sur les patins » pour « filant sur ses patins ». En fluidité, le test fait état d'une lecture expressive, ce qui représente une amélioration, et d'une vitesse de 54 mots/minute, ce qui demeure stable par rapport au test précédent. En compréhension, le niveau 19 échoué en septembre a été réussi. Cette fois, le jeune homme n'a pas tué les abeilles pour les faire entrer dans son sac mais les a assommées. Au niveau 20, il s'agit de jumeaux (une fille et un garçon) qui font du patin à roulettes. Sur leur chemin, le garçon abîme un jardin en tombant suite à

une perte d'équilibre et leur père décide de les amener au parc pour y patiner. Arrivés au parc, un écriteau indique qu'il est interdit de patiner, alors la famille se rend sur une piste cyclable. Le rappel de Karina respecte la plupart des événements de l'histoire, hormis la raison pour laquelle le jeune garçon est tombé dans le jardin. Dans les faits, il allait trop vite et a perdu l'équilibre. Dans le rappel de Karina, le garçon « a perdu connaissance ». Pourtant, Karina répond bien à la question sur la raison de la perte d'équilibre du garçon : « il allait trop vite ». Ensuite, une question concerne la raison de la déception des jumeaux à leur arrivée au parc. La réponse devrait traiter de l'écriteau indiquant l'interdiction de patiner, mais Karina répond plutôt qu'il fallait attendre que leur papa leur dise qu'ils pouvaient y aller. Elle ne semble pas réaliser son erreur à la lecture de la question suivante qui demande pour quelle raison un écriteau d'interdiction de patiner se trouvait au parc : « parce que c'est trop dangereux ». Bref, Karina semble avoir eu des pertes de sens au cours de sa lecture du texte, qu'elle paraît combler par des hypothèses personnelles qu'elle prend pour vraies sans les avoir vérifiées.

5.12.4 Test GB+ de juin

En juin, Karina atteint le niveau 26 de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997), soit un niveau correspondant à la deuxième moitié de la 4^e année. Encore une fois, c'est la compréhension qui a limité le test. Le déchiffrage s'avère bon. Quatre méprises ont été observées sur l'ensemble des niveaux 20 à 26 : « se précitent » pour « se précipitent », « avait appartenu » pour « a appartenu », « un géant » pour « le géant » et « au-dessus » pour « au-dessous ». Ces seules quatre méprises permettent cependant de conclure à un bon rendement en déchiffrage. En fluidité, Karina augmente sensiblement sa vitesse de lecture en juin : elle atteint 74 mots/minute, soit une vingtaine de mots/minute de plus qu'en mars. Sa lecture oralisée est toujours qualifiée d'expressive. En compréhension, au niveau 26, plusieurs bonnes informations se trouvent dans le rappel, mais elles sont données par Karina de façon désordonnée : « La petite fille Sophie faisait dodo. Elle s'est réveillée. Elle a dit que ça sentait la fumée. Je pense

qu'avant ça, elle est descendue en bas voir son père faire du poulet. Elle est allée chez Émilie son amie. Elles se sont couchées. Sophie a senti la fumée... » En fait, Sophie, une jeune aveugle, est allée passer la journée chez son amie Émilie. Les amies et les parents d'Émilie ont mangé du poulet puis se sont couchés. Pendant la nuit une odeur de fumée réveille Sophie, qui alerte la famille et permet à tout le monde de sortir de la maison à temps. À part le fait que la jeune Sophie soit aveugle, toutes les informations importantes du récit ont été fournies par Karina dans son rappel, mais de façon désordonnée. Les réponses aux questions font état de deux erreurs. La première concerne un problème de microsélection, à savoir quand Sophie venait chez son amie Émilie. Par contre, la microsélection concerne des questions précises qui n'influencent peu ou pas la compréhension globale. L'autre erreur en est une d'élaboration. Le titre du niveau 26 est *Un sens de l'odorat épatant*. La question demande d'expliquer pourquoi le titre est bien choisi pour cette histoire. Karina répond : « La fille est aveugle. Elle a un sens de l'odorat. Les autres ont ça. C'est le *fun*. » Karina ne semble pas savoir que le sens de l'odorat peut se développer différemment selon les personnes. Bref, en compréhension, Karina semble éprouver des difficultés dans les macroprocessus (pour organiser sa pensée) et dans les processus d'élaboration. Toutefois, le rendement en compréhension est globalement meilleur qu'en mars où le sens général du texte n'était pas aussi bien préservé qu'en juin.

5.13 PORTRAIT DE LECTEUR : DIDIER

Didier est un participant qui a progressé à son rythme, un rythme lent mais régulier, tout au cours de l'année. Il a des difficultés dans les quatre composantes du rendement en lecture. La conscience phonologique est particulièrement atteinte, possiblement en raison de la dysphasie de Didier. L'amélioration observée de septembre à juin concerne principalement le déchiffrage et la fluidité.

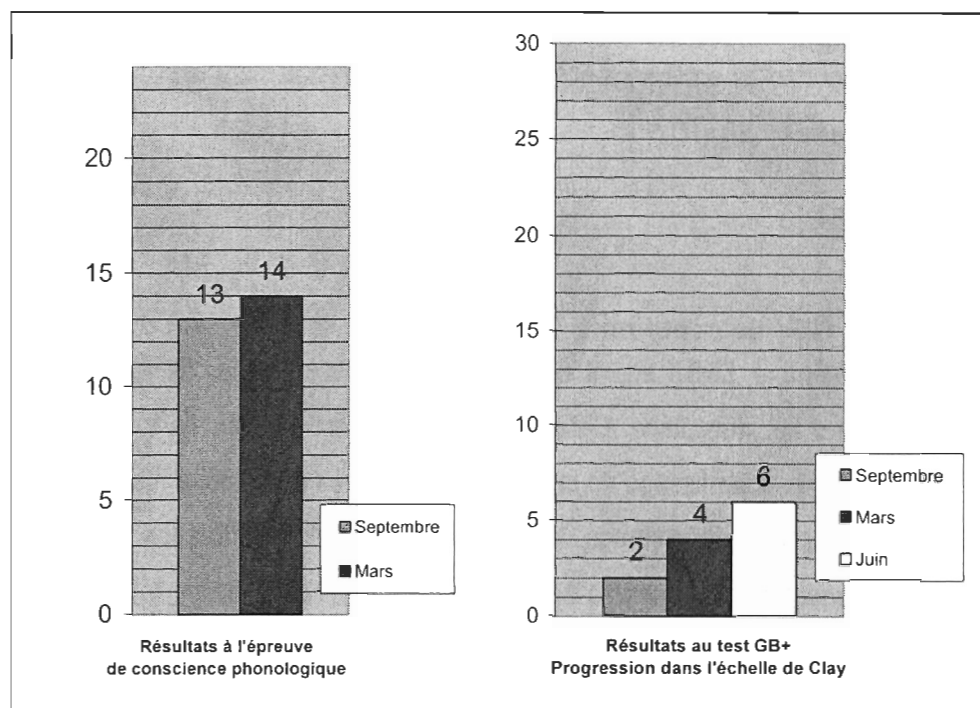


Figure 16 : Résultats aux épreuves de rendement pour Didier

5.13.1 Épreuves de conscience phonologique de septembre et de mars

Didier a obtenu un score de 13/24 à l'épreuve de conscience phonologique de Ziarko, De Koninck et Armand en septembre, ce qui sous-entend une atteinte de cette habileté. Il a échoué trois questions dans l'identification du phonème initial à partir d'un mot cible, deux dans la catégorisation du phonème initial, deux dans la catégorisation du phonème final et toutes les questions dans la suppression de la syllabe initiale à partir d'un mot cible. En mars, il a obtenu la note de 14/24, ce qui est toujours un résultat faible. Il a manqué une question dans deux tâches (identification du phonème initial à partir d'un mot cible et catégorisation du phonème initial), deux questions dans une tâche (suppression de la syllabe initiale à partir d'un mot cible) et trois questions dans deux tâches (catégorisation du phonème final et suppression du phonème initial à

partir d'un mot cible, tâche pourtant toute réussie en septembre). Didier éprouve des faiblesses importantes en conscience phonologique, possiblement expliquées en partie par sa dysphasie.

5.13.2 Test GB+ de septembre

En septembre, Didier atteint le niveau 2 de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997), ce qui correspond au préscolaire. Cela signifie qu'à 11 ans, Didier n'a toujours pas les préalables pour l'apprentissage de la lecture en 1^{re} année du primaire (qui commence à partir du niveau 4). En déchiffrage, les méprises font état de l'utilisation de la stratégie graphophonémique sans toutefois bien la maîtriser (ex. : « Le ballon rouge est pe toi, dise papa. » pour « Le ballon rouge est pour toi, dit papa. »). Aussi, Didier est capable d'autocorrection en combinant différentes stratégies complémentaires de déchiffrage. Par exemple, Didier commence par lire « je gerpe », puis se ravise pour « je grimpe », ce qui signifie qu'il a d'abord utilisé la stratégie graphophonémique, qui n'a pas fonctionné à elle seule pour identifier le mot, et qu'il a ensuite utilisé le sens et le contexte en observant l'image d'un garçon qui grimpe. Un autre exemple, où les stratégies ont été utilisées dans le sens inverse : Didier lit « voici... le voici ». Il a utilisé le sens en premier lieu, probablement la reconnaissance globale, puis il a remarqué la présence du pronom « le » sur la base des indices graphophonémiques. Ainsi, malgré un déchiffrage limité, Didier est capable de combiner des stratégies pour identifier des mots en contexte de lecture signifiante. Au niveau de la fluidité, Didier a une lecture hésitante et une vitesse de 32 mots/minute, ce qui est faible mais moins que le rendement en déchiffrage. Au niveau de la compréhension, le rendement est très faible. Le rappel du niveau 2 est quasi incompréhensible. Il est très peu précis et peu détaillé : « Les ballons s'ontaient. Le petit ballon était vert. Le ballon c'était pour toi. Le voici. » Le niveau 2 raconte en fait l'histoire d'un père qui donne un ballon à chacun de ses quatre enfants. Didier a repris des mots du texte tels que « le voici » ou « le ballon est pour toi », mais le sens global du texte n'est pas présent dans son rappel. Le rappel du

niveau 1 s'avère aussi faible et décousu. Deux questions sur trois sont réussies au niveau 2. La question non réussie concerne la microsélection d'information (le nombre de ballons dans l'histoire). Au niveau 1, toutes les réponses sont bonnes. Cependant, le défi des questions des niveaux préscolaires n'est pas spécialement difficile.

5.13.3 Test GB+ de mars

En mars, Didier chemine au niveau 4, soit un gain de deux niveaux. Il se trouve à être au début de la 1^{re} année, en termes d'équivalences avec le système scolaire québécois. L'analyse du déchiffrage démontre que Didier est davantage centré sur le sens, aucune méprise n'est un non mot cette fois-ci. Par contre, il y a beaucoup d'ajouts et d'omissions de mots qui ne changent pas le sens du texte mais qui diminuent le taux d'exactitude. Une seule méprise n'est pas acceptable sur la base du sens : « le lézard doit au soleil » pour « le lézard dort au soleil ». La fluidité s'est améliorée : la vitesse est maintenant de 42 mots/minute (soit 10 de plus qu'en septembre) et la lecture est qualifiée d'hésitante courante (alors qu'elle était hésitante). En compréhension, il y a amélioration quant à la qualité des réponses aux questions. Une question est échouée sur toutes les questions des niveaux 2 à 4, et elle faisait appel à la microsélection (les mots utilisés par Bébé Ours pour réveiller son père). Cependant, le rappel est toujours problématique et désorganisé. Au niveau 4, un chaton a faim et tente d'attraper des proies. Didier raconte : « Lézard a dit... après... il n'a pas regardé le chaton. Voici pourquoi le petit chaton. L'oiseau a pas vu le petit chaton. L'oiseau est allé dans le gros arbre. » Il est toutefois intéressant de noter que quelques éléments de l'histoire se retrouvent dans son rappel, qui est somme toute plus consistant qu'en septembre. Bref, il y a une légère amélioration au niveau de la précision du rappel, mais certes pas en termes de clarté et d'organisation.

5.13.4 Test GB+ de juin

En juin, Didier atteint le niveau 6 de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997). Le test est cessé en raison de la faiblesse de la compréhension, car le taux d'exactitude est à 97 %. En déchiffrage, la plupart des méprises sont toujours acceptables sémantiquement (ex. : « ours » pour « ourson », « un canard » pour « le canard »). D'autres méprises sont non acceptables selon le sens (ex. : « je resté » pour « je reste » ou « je vais une voiture » pour « je vois une voiture »). Dans l'ensemble, le déchiffrage est somme toute correct, considérant les faiblesses observées en conscience phonologique. La fluidité s'est encore améliorée en raison de l'augmentation de la vitesse de lecture, qui passe de 42 à 63 mots/minute. La lecture est toujours qualifiée d'hésitante courante. En compréhension, le rappel demeure incomplet, mais il comporte plus de détails qu'aux tests précédents. De plus, il est organisé de façon chronologique, ce qui n'était pas observé auparavant : « Zoé et Éric vont aux manèges. La maman dit : " restez ici ". Zoé va sur le cheval. Éric dit : " trop grand pour la voiture ". Éric et Zoé : " c'est la bonne voiture. " » Cependant, les trois questions de compréhension du niveau 6 ont été échouées (les questions des niveaux 4 et 5 sont toutes réussies). Tel que déjà mentionné dans d'autres portraits de lecteurs, le niveau 6 a la caractéristique de faire appel à la compréhension inférentielle, ce qui semble poser problème à Didier. Cette difficulté est aussi présente à l'oral et observée par l'enseignante titulaire. Il semble donc que le rendement en compréhension demeure la plus grande faiblesse dans l'évolution de la compétence à lire de Didier, qui a pourtant amélioré sa compréhension en cours d'année scolaire.

5.14 SYNTHÈSE SUR LES RÉSULTATS

Le dernier chapitre a d'abord présenté en parallèle certains résultats de tous les participants regroupés dans quatre figures et un tableau. Ensuite, les 12 portraits de lecteurs ont été dégagés à partir de toutes les données recueillies aux épreuves de conscience phonologique et du GB+. Chacun des 12 portraits traite des quatre

composantes du rendement étudiées dans cette étude, à savoir : la conscience phonologique, le déchiffrage, la fluidité et la compréhension. Les résultats sont regroupés par période de test (septembre, mars et juin).

Dans la section suivante, la discussion, les résultats seront analysés par composante du rendement en lecture plutôt que par participant, afin de dégager des constats sur l'amélioration (ou l'absence d'amélioration) de ce rendement au sein du groupe de participants.

CHAPITRE 6

DISCUSSION

Cette étude poursuivait l'objectif d'explorer si l'approche équilibrée, dans une dynamique de recherche-action, permet d'améliorer le rendement en lecture de faibles lecteurs de 10-13 ans. Plus précisément, quatre subdivisions de l'objectif visaient à explorer si l'approche équilibrée, dans une dynamique de recherche-action, permet d'améliorer le rendement : 1) en conscience phonologique ; 2) en déchiffrage ; 3) en fluidité et 4) en compréhension.

Le chapitre précédent consistait en une présentation des 12 portraits de lecteurs, chacun traitant des quatre composantes du rendement étudiées dans cette étude : la conscience phonologique, le déchiffrage, la fluidité et la compréhension. Une cote de rendement global en lecture était aussi obtenue pour chaque participant à chacune des trois prises de mesure. Les quatre composantes, de même que le rendement global, étaient traitées pour chaque participant.

Le chapitre suivant est organisé différemment. Dans un premier temps, la discussion consiste en une analyse de l'évolution perçue pour chacune des composantes du rendement en lecture. La différence principale d'avec les résultats vient du fait que les données sont organisées par composante du rendement et non plus par participant. Ainsi, cette analyse permettra de lier les résultats obtenus par composante du rendement aux constats de recherche et aux théories cités dans le cadre théorique. Dans un deuxième temps, la discussion se veut être un retour sur l'implantation de l'approche équilibrée dans une classe de faibles lecteurs. De fait, comme la recherche s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action, un tel devis présuppose une série de dispositifs pédagogiques. Un retour sur l'expérimentation est donc présenté.

6.1 ANALYSE DE L'ÉVOLUTION PERÇUE DU RENDEMENT EN LECTURE

Cette section s'attarde sur l'analyse de l'évolution perçue pour chacune des composantes du rendement en lecture. D'abord, les interventions en conscience phonologique ont débouché sur des résultats mitigés. Le travail en déchiffrage a, quant à lui, mené à d'importantes améliorations. La pratique de la fluidité a vu des progressions somme toute notables alors que la compréhension a été améliorée pour la moitié des participants. Enfin, le rendement global en lecture a augmenté pour tous les participants.

6.1.1 Le rendement en conscience phonologique : des résultats peu convaincants

À la lumière des résultats en conscience phonologique, il ne semble pas y avoir de profil de changement net se dégageant de l'analyse des résultats des participants. Il ne semble même pas y avoir de tendance qui semble applicable à l'ensemble du groupe. Les résultats sont en effet fort disparates.

Pour cinq participants, le score au test de mars a été plus faible que celui de septembre. Au contraire, pour six autres, le score a augmenté. Enfin, il est demeuré inchangé pour un participant. La différence de score entre les deux tests pour chaque participant varie de zéro à trois points, hormis deux exceptions. En effet, Azaan et Pascal ont tous deux amélioré leur score en conscience phonologique de sept points entre septembre et mars, ce qui confirme certainement une amélioration dans cette habileté. Autrement, il est très difficile de se prononcer sur des différences de scores aussi peu significatives. Le fait que cinq participants aient obtenu un moins bon score au test de mars est questionnant. Il se peut que la faute incombe à l'évaluatrice. Cette dernière peut en effet avoir procédé plus rapidement ou avoir été moins claire dans l'énoncé des questions. Il se peut que les participants aient été moins enclins à passer le test en mars, soit en raison de la fatigue, d'une baisse de motivation ou d'un excès de

confiance à refaire le même test qu'en septembre. Enfin, l'hypothèse de la confusion cognitive doit aussi être prise en compte. En effet, certains participants avec des limites intellectuelles peuvent avoir eu des difficultés à interpréter les six différentes tâches de l'épreuve.

Bien que l'amélioration de la conscience phonologique ne soit pas probante, il est intéressant de constater le lien entre le résultat aux épreuves de conscience phonologique de septembre et mars et le rendement global en lecture. Par exemple, Azaan, Pascal et Didier sont les trois participants ayant obtenu les scores les plus faibles à l'épreuve de conscience phonologique de septembre (respectivement 15/24, 10/24 et 13/24). À ce même moment, le score global en lecture de ces trois participants était aussi très faible, puisqu'il ne correspondait même pas aux préalables de la 1^{re} année du primaire (scores de 1, 3 et 2). Cette observation va dans le sens des constats de recherche qui témoignent, comme l'affirme Adams (1990), que le niveau de conscience phonologique de l'enfant qui entre à l'école est fortement corrélé à sa réussite future en lecture. Dans le cas d'Azaan, de Pascal et de Didier, il appert que le faible niveau de conscience phonologique et la faible réussite en lecture sont effectivement associés. En contrepartie, Azaan et Pascal ont nettement amélioré leur score en conscience phonologique au test de mars, de même que leur score au GB+ en mars, et encore davantage en juin. Par contre, le score de conscience phonologique de Didier n'a pas subi d'amélioration significative entre les deux tests ; son score global au GB+ a donc été amélioré, mais de façon moindre que celui d'Azaan et Pascal. L'amélioration dans le rendement en conscience phonologique semble, de fait, avoir été un gage de succès dans l'amélioration du rendement en lecture, tel que prédit par Cunningham (2007). Par contre, ce succès n'a été rencontré que pour les deux seuls participants qui ont effectivement augmenté leur score de conscience phonologique entre septembre et mars.

À l'opposé, certains participants ont un bon niveau de conscience phonologique, comme Mathias, Alicia et Ibra (respectivement 24/24, 21/24 et 23/24), mais un score global de rendement en lecture plutôt faible en septembre (5, 1 et 5). Ce constat, bien que contraire à celui qui vient d'être posé, est lui aussi détaillé dans la littérature, notamment par Giasson (2003) qui souligne que certains faibles lecteurs ayant une bonne conscience phonologique éprouvent tout de même des difficultés dans leur apprentissage de la lecture. Pour ces trois participants, les scores de conscience phonologique sont demeurés stables entre septembre et mars, alors que des améliorations au score global de lecture ont été enregistrées. Ces progrès ne peuvent pas être attribués à une amélioration de la conscience phonologique. Il faut chercher ailleurs pour expliquer une telle amélioration, probablement dans le déchiffrage (cet aspect sera traité plus loin). Voilà qui confirme que la conscience phonologique est une condition nécessaire, mais non suffisante à elle seule dans l'apprentissage de la lecture (Giasson, 2003).

Les résultats obtenus en ce qui a trait à la conscience phonologique permettent donc d'observer, comme le font un grand nombre de recherches, que les élèves avec une conscience phonologique pauvre sont nécessairement en difficulté de lecture : il n'y a qu'à considérer les cas d'Azaan, Pascal et Didier en septembre (Adams *et al.*, 1998 ; Foorman *et al.*, 1997a ; Foorman *et al.*, 1997b ; Foorman *et al.*, 1997c). Les résultats permettent aussi d'observer que la conscience phonologique se développe effectivement péniblement chez bon nombre de faibles lecteurs (Saint-Laurent & Giasson, 2007). Il est d'ailleurs possible que ce défi soit encore plus grand avec une clientèle d'élèves qui sont en difficulté depuis longtemps, parce que leur rigidité cognitive peut nuire à de nouveaux apprentissages, et que celle-ci se cristallise avec le temps (Clay, 1991). Considérant l'objectif de la recherche, à savoir d'explorer si l'approche équilibrée, dans une dynamique de recherche-action, permet d'améliorer le rendement en conscience phonologique de faibles lecteurs de 10-13 ans, on ne peut qu'établir cette conclusion : à part deux participants qui avaient, au départ, des lacunes

importantes en conscience phonologique et qui ont effectivement amélioré leur rendement dans cette habileté, les résultats en conscience phonologique sont non concluants. Il semble de fait que des gains supplémentaires en conscience phonologique soient difficiles à obtenir à un âge où cette habileté devrait normalement être maîtrisée. Certaines hypothèses pourraient expliquer les faibles gains de rendement en conscience phonologique. D'abord, aucune mesure de rendement n'a été prise en juin. De fait, seules deux passations de l'épreuve de conscience phonologique ont été faites, en septembre et en mars. Les résultats auraient pu être différents si une mesure supplémentaire avait été prise en juin. De plus, en utilisant une épreuve différente où les enfants auraient eu à produire des réponses à l'oral, ce qui consiste en une tâche plus exigeante, leur performance en mars et en juin aurait peut-être été différente. Enfin, la conscience phonologique aurait pu bénéficier de davantage de temps d'enseignement lors de l'expérimentation (il en sera question au point 6.2.1). Les 10 à 20 minutes de pratique de la conscience phonologique recommandées n'ont pas été faites quotidiennement, tel que prévu dans le modèle de Rasinski et Padak (2004). D'ailleurs, les habiletés de fusion et de segmentation ayant été les plus travaillées, car celles-ci ont été identifiées comme les plus importantes pour l'apprentissage de la langue écrite, un test qui les vérifie plus particulièrement aurait pu être utile (Cecil, 2003 ; Cunningham, 2007 ; MELS *et al.*, 2005). Toutes ces faiblesses pourraient expliquer le faible rendement en conscience phonologique pour certains participants.

6.1.2 Le rendement en déchiffrage : d'importantes améliorations en lien avec la coordination des stratégies

Parmi toutes les composantes du rendement qui ont été étudiées durant cette recherche, le déchiffrage est celle qui a subi la plus grosse amélioration chez les participants. L'analyse des résultats concorde à cet égard avec la littérature, à savoir qu'une meilleure gestion des stratégies de déchiffrage et leur coordination rend le déchiffrage plus aisé. Le contraire a aussi été observé : la centration sur une seule

stratégie ou l'utilisation des stratégies en vase clos ne permet pas d'améliorer significativement le déchiffrage (Alegria & Morais, 1996 ; Giasson, 2003 ; Nocus & Gombert, 1997 ; Van Grunderbeeck, 1994).

Malgré des difficultés flagrantes en déchiffrage en septembre pour tous, les participants sont loin de présenter des profils identiques. Certains élèves (ex. : Danilo, Alicia) font du « devinement sans contrôle », tel que décrit par Chauveau et Rogovas-Chauveau (1985), c'est-à-dire qu'ils tentent d'identifier des mots sur la base d'indices insuffisants, sans vérification. Quelques lecteurs, parmi les plus faibles, s'appuient beaucoup sur le contexte extralinguistique pour déchiffrer sans toutefois valider leurs hypothèses de lecture par un autre moyen, fort probablement faute de moyens (ex. : Azaan, Mathias, Didier), tel que discuté par Giasson (2003). Plusieurs participants sont centrés sur le sens (ex. : Azaan, Danilo, Simon, Mathias, Didier), ce qui respecte la véritable finalité de la lecture ; par contre, leurs erreurs, acceptables sémantiquement, pourraient être vérifiées par une simple combinaison des indices de sens avec des indices d'une autre provenance (ex. : code, syntaxe, morphologie). À ce propos, le constat le plus évident en septembre concerne la faiblesse à coordonner les différentes stratégies de déchiffrage. Cette observation est tout à fait ancrée dans la théorie puisque Martinez, Amgar et Bessette (2000), de même que Van Grunderbeeck (1994) font tous mention d'une rigidité cognitive chez les faibles lecteurs, qui semblent en effet se conforter dans l'utilisation continuelle des mêmes stratégies, qu'elles soient judicieuses ou non dans un contexte donné. Par le fait même, cette habitude de n'utiliser qu'un seul système d'indices de déchiffrage mène à une impossibilité de pratiquer l'autocorrection. En effet, c'est la validation d'une stratégie de déchiffrage par une autre qui permet d'évaluer si les indices provenant de la première émanent aussi de la seconde et confirment l'hypothèse de déchiffrage. Or, la plupart des élèves observés combinent peu ou pas les indices, et ne peuvent ainsi pas pratiquer l'autocorrection. Cette observation est validée par Van Grunderbeeck (1994). Enfin, la dernière remarque sur les difficultés majeures observées en septembre concerne la non maîtrise du code.

Plusieurs correspondances graphophonémiques sont effectivement mal lues par les participants. Les faiblesses en décodage graphophonémiques sont elles aussi citées dans le portrait caractéristique des faibles lecteurs (Chauveau, 2007 ; Saint-Laurent, 2008 ; Stanovich, 2000).

Conséquemment, avec les résultats du rendement en déchiffrage de septembre, l'affirmation de Snow, Burns et Griffin (1998) a pu être vérifiée, à savoir que le déchiffrage des mots demeure une difficulté majeure dans le profil des faibles lecteurs. En effet, hormis deux participantes pour qui la compréhension a été suffisamment entachée pour cesser le test GB+, tous les autres tests ont été interrompus en raison d'un taux d'exactitude inférieur à 95 %. Qui plus est, le test de septembre est clairement révélateur d'un problème dans le déchiffrage, ces dix participants ne dépassant pas le niveau 5 de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997), niveau associé aux débuts de la 1^{re} année du primaire.

À l'évaluation de mars, tous les participants gagnent au moins un niveau sur l'échelle de Clay (RRCNA, 1997). La moyenne des gains est de 3 niveaux. Ibra, avec neuf niveaux de plus, est celui qui chemine le plus rapidement. Au contraire, Alicia, Pascal, Simon et Karina ne progressent que d'un niveau. En examinant plus spécifiquement le profil en déchiffrage de ces quatre participants ayant peu évolué entre septembre et mars, un constat se dessine. D'abord, Karina doit être retranchée de l'analyse puisque la raison de l'arrêt du test GB+ dans son cas relève d'un problème de compréhension et non de déchiffrage, ce dernier étant bon. Ensuite, les profils d'Alicia, Pascal et Simon sont tous trois révélateurs d'une faiblesse dans la coordination des stratégies de déchiffrage. En effet, Alicia utilise plusieurs stratégies séparément, mais ne les fait pas interagir. Elle procède rapidement sans vérifier la qualité de son déchiffrage en cours de lecture. Ensuite, chez Pascal, la combinaison des stratégies de déchiffrage est en émergence, mais il ne détecte pas toutes ses méprises, principalement en raison de ses faiblesses en décodage graphophonémique. Quant à

Simon, il utilise plusieurs stratégies d'identification et de reconnaissance de mots, mais de façon séparée. Qui plus est, en ajoutant à ce groupe Marie, Bruno et Didier, les participants qui ont cheminé de deux niveaux dans l'échelle de Clay (RRCNA, 1997), le constat demeure le même. Le profil de Marie fait état d'une centration sur les indices graphophonémiques sans une grande maîtrise du code, ni aucune combinaison d'indices, avec l'hypothèse d'une fatigue cognitive limitant le temps de participation à une tâche de lecture. Le profil de Bruno révèle une absence de vérification suite à une première identification du mot. Procédant par devinette, Bruno utilise régulièrement le code graphophonémique en début de mot et devine la finale sans tenir compte du contexte ni de la syntaxe (Van Grunderbeeck, 1994). Il semble donc avoir un début de coordination de stratégies de déchiffrage, mais une absence de vérification de ses hypothèses. En terminant, Didier se montre centré sur le sens, avec des erreurs typiques d'ajouts et d'omissions de mots, ce qui prouve une absence de coordination entre les indices de sens et les indices en provenance du code pour vérifier si ce qui est lu est réellement écrit. En bref, tous les participants qui ont peu progressé dans l'échelle de Clay (RRCNA, 1997) entre septembre et mars montrent des faiblesses dans la coordination des stratégies. Les raisons de cette mauvaise coordination peuvent varier d'un participant à l'autre (fatigue ou rigidité cognitive, impulsivité, non maîtrise du code graphophonémique, etc.), néanmoins, cette faiblesse à combiner les différents systèmes d'indices rend le déchiffrage inefficace, tel que décrit chez bon nombre de faibles lecteurs dans la littérature (Clay, 1991 ; Martinez, Amgar & Bessette, 2000 ; Van Grunderbeeck, 1994).

D'un autre côté, il est intéressant d'étudier le déchiffrage des participants qui ont amélioré cette habileté de façon substantielle. Azaan gagne sept niveaux entre septembre et mars. La différence entre son profil au premier et au second test s'explique par le fait qu'il commence à utiliser l'autocorrection, donc à coordonner ses stratégies de déchiffrage. Danilo progresse de cinq niveaux dans l'échelle de Clay (RRCNA, 1997). Son profil de mars confirme qu'il devient conscient de l'importance de

vérifier si les mots lus sont bien les mots écrits et commence à pratiquer l'autocorrection. Julie augmente son score de quatre niveaux. En septembre comme en mars, le facteur limitant du test GB+ pour Julie demeure les erreurs de compréhension. Par contre, le déchiffrage s'est sensiblement amélioré pour en tenir compte ici. Peu centrée sur le sens en septembre, Julie semble devenir consciente de la nécessité de l'acceptabilité sémantique de son déchiffrage en mars, ce qui constitue la principale avancée de cette participante. Ensuite, Ibra gagne neuf niveaux entre septembre et mars. Comme pour Julie, c'est la centration sur le sens qui lui a permis une telle amélioration. Son habitude à lire des non mots tend à disparaître. En termes de coordination des stratégies, Azaan et Danilo ont donc ajouté la stratégie du code graphophonémique à leur éventail de stratégies habituel alors que Julie et Ibra ont ajouté le sens. En combinant les indices des stratégies déjà maîtrisées à ceux des nouvelles stratégies, ces lecteurs ont pu cheminer dans le déchiffrage. Ces quatre lecteurs, en acquérant un fonctionnement cognitif plus souple, s'éloignent des difficultés typiques des faibles lecteurs (Goupil, 2007 ; Martinez, Amgar & Bessette, 2000 ; MÉQ, 2003 ; Saint-Laurent, 2008 ; Van Grunderbeeck, 1994).

Au regard des résultats obtenus au test du mois de mars, deux groupes de participants se profilent donc : ceux qui coordonnent les stratégies de déchiffrage (ou qui commencent à le faire) et ceux qui ne le font pas, pour diverses raisons. Aussi, la maîtrise du code graphophonémique s'avère une base importante pour développer un déchiffrage efficace, cependant, certains participants plus faibles éprouvent toujours des difficultés à décoder. La mauvaise maîtrise du code fait en effet partie des difficultés des faibles lecteurs (Saint-Laurent, 2008 ; Stanovich, 2000). Fait à noter, les verbes qui se terminent en « ent » sont d'ailleurs une source d'erreur courante dans les portraits de lecteurs.

À l'évaluation de juin finalement, tous les participants gagnent au moins un niveau sur l'échelle de Clay (RRCNA, 1997). La moyenne des gains est de cinq niveaux. Azaan

gagne 15 niveaux : il est celui qui a la plus grande amélioration. À l'opposé, Marie et Julie ne progressent que d'un niveau et Didier de deux. Parmi les participants qui ont le moins progressé entre mars et juin, il y a Marie. L'hypothèse de la faible endurance cognitive dans les tâches de lecture a été soulevée pour les tests précédents : cette hypothèse trouve un nouvel argument, à savoir que le taux d'erreurs croît avec la durée du test. Ce concept de fatigue cognitive a été observé et décrit chez les faibles lecteurs par Van Grunderbeeck (1994). Marie semble consciente de ses erreurs, mais ne semble pas avoir les ressources nécessaires pour les corriger seule. Effectivement, les difficultés qu'elle éprouve avec le décodage graphophonémique limitent énormément ses possibilités d'utiliser la voie d'assemblage, la seule voie générative, c'est-à-dire celle permettant l'identification de mots rencontrés pour la première fois (Alegria & Morais, 1996). Marie semble traiter très difficilement les graphèmes : sa lecture est loin d'être automatisée, elle fait plusieurs erreurs d'interversions de lettres à l'intérieur des mots. Un trouble sévère d'apprentissage nuit à son rendement, et cela dans toutes les matières. Son amélioration est somme toute une avancée, mais de bien moindre importance que la moyenne des autres participants. De son côté, Julie n'a progressé que d'un niveau entre mars et juin. Par contre, l'explication paraît s'enraciner davantage dans la dimension « compréhension » qui sera étudiée ultérieurement. En effet, ses difficultés se situent principalement dans cette habileté et non en déchiffrage. Enfin, Didier a progressé de deux niveaux. Dans son cas aussi, le test a été cessé en raison des faiblesses de compréhension, le taux d'exactitude se situant à 97 %. Les améliorations en déchiffrage pourraient donc être plus importantes que ce qui ressort du test, étant donné que l'évaluation n'a pas été jusqu'au bout des possibilités de Didier en déchiffrage. En plus, les faiblesses ressorties dans l'épreuve de conscience phonologique peuvent expliquer son faible rendement en déchiffrage, comme le souligne nombre d'auteurs (Alegria & Morais, 1996 ; Jacquier-Roux *et al.*, 2005 ; Stanké, 2006). Malgré cela, Didier présente tout de même une amélioration en déchiffrage, dans la limite de ses capacités.

D'un autre côté, certains participants ont progressé de façon marquée entre le test de mars et celui de juin. Azaan, qui avait déjà commencé à coordonner ses stratégies de déchiffrage entre les deux premiers tests, a connu une nouvelle progression en raison d'une meilleure maîtrise du code graphophonémique. La voie d'assemblage est effectivement un passage obligé dans l'apprentissage de la lecture et Azaan, qui avait toujours été centré sur la reconnaissance globale, n'avait pas acquis une maîtrise du code suffisante jusqu'en mars (Alegria & Morais, 1996). En juin toutefois, des stratégies combinées alliées au renforcement du décodage ont permis à Azaan une importante progression dans son rendement en déchiffrage. Ibra, lui, a suivi un cheminement différent : c'est la recherche de sens en cours de lecture qui a permis un meilleur déchiffrage. En effet, il lisait régulièrement des non mots dans ses tests précédents, ce qui signifie que la recherche de sens n'était pas prioritaire pour lui. Il donnait l'impression qu'il lisait pour se rendre à la fin du texte, de façon mécanique, sans porter attention à ses processus de lecture, tel que souligné par Saint-Laurent (2008). Cette tendance a pu être renversée en cours d'année, ce que démontre son amélioration au test GB+. Ensuite, Alicia a progressé de huit niveaux entre mars et juin. Étrangement, son profil de lectrice demeure sensiblement le même en mars et en juin. Dans les profils de lecteurs en difficulté de Van Grunderbeeck (1994), Alicia appartiendrait à la catégorie des lecteurs centrés soit sur le code, soit sur le sens, sans interaction. Les difficultés liées à ce profil sont de moindre importance que celles liées à un profil où le lecteur ne privilégierait qu'un seul type d'indices. Alicia a donc la possibilité de coordonner ses stratégies, puisqu'elle est capable de traiter chacune séparément, mais elle ne le fait pas. Ainsi, cette avancée dans le rendement d'Alicia en déchiffrage est plutôt surprenante compte tenu de l'utilisation non judicieuse de ses stratégies. Il est à prévoir que ses résultats vont plafonner si elle ne combine pas davantage les indices fournis par le texte. Il serait toutefois possible aussi qu'Alicia corrige ses méprises pour elle-même sans que cela paraisse à l'oral. Dans le cas de Pascal, qui a gagné cinq niveaux entre mars et juin, les changements dans son profil de lecteur ont pu être observés entre les deux premiers tests. Par contre, il a fallu attendre

le troisième test pour qu'un changement de rendement en déchiffrage soit observable (entre septembre et mars, Pascal n'avait gagné qu'un niveau). Un début de coordination des stratégies s'est installé dans les habitudes de lecture de Pascal. Toutefois, un faible taux d'autocorrection et des difficultés majeures dans la maîtrise du code limitent les possibilités de Pascal à progresser plus rapidement. Simon a gagné lui aussi cinq niveaux car il parvient à coordonner ses stratégies de déchiffrage tout en demeurant centré sur le sens. Enfin, Karina a gagné six niveaux entre mars et juin, mais la raison de cette amélioration concerne la compréhension et non le déchiffrage.

Pour conclure, la coordination des stratégies de déchiffrage s'avère être une condition fondamentale à la progression. Tel que constaté, les participants qui ont pu progresser de façon notable en déchiffrage ont montré des signes d'émergence, voire de maîtrise dans la coordination des stratégies. Or, c'est justement la coordination des stratégies qui permet d'en arriver à un déchiffrage aisé (Alegria & Morais, 1996 ; Giasson, 2003 ; Nocus & Gombert, 1997 ; Van Grunderbeeck, 1994). L'objectif de la recherche était d'explorer si l'approche équilibrée, dans une dynamique de recherche-action, permet d'améliorer le rendement en déchiffrage de faibles lecteurs de 10-13 ans. Les résultats en déchiffrage laissent envisager que le rendement a bel et bien été amélioré, et cela de façon importante chez la majorité des participants.

6.1.3 Le rendement en fluidité : des améliorations notables chez la plupart des participants

L'analyse des résultats en fluidité annonce une amélioration notable de cette composante chez neuf participants sur 12. Les trois participants restants ont pour particularité commune d'avoir changé de façon marquée leur profil de déchiffrage, ce qui nécessite un temps d'adaptation selon la théorie de LaBerge et Samuels (1974).

Si la comparaison porte sur le changement dans la fluidité entre deux textes du même niveau passés à des moments différents (septembre à mars ou mars à juin), tous les participants ont amélioré leur fluidité (voir le tableau 9). Si toutefois la comparaison porte sur le changement de fluidité entre deux textes de niveau instructif pour le participant, la plupart des participants ont amélioré leur fluidité, soit par une meilleure qualité de la lecture orale, soit par une meilleure vitesse de lecture (voir les figures 3 et 4). Toutefois, trois participants font exception : Azaan, Mathias et Ibra. D'abord, Azaan lisait en septembre en faisant plusieurs devinettes sur la base des indices sémanticocontextuels et utilisait peu les indices liés au code graphophonémique. En mars et en juin, par contre, le code s'intègre aux stratégies d'Azaan, même si la maîtrise n'est pas atteinte. Mathias, de son côté, au test de septembre, devinait beaucoup sans se fier aux indices graphophonémiques, et ses devinettes n'étaient pas toujours acceptables en fonction du sens et du contexte. Il avait alors une lecture courante, mais racontait plus qu'il ne lisait, car le texte lu ne respectait pas le texte écrit. Aux tests de mars et de juin, par contre, Mathias s'attardait davantage à l'exactitude des mots lus, ce qui diminue sensiblement sa vitesse de lecture, de même que sa qualité en fonction des paramètres de Giasson (2003). Par contre, Mathias avait une lecture courante mais inexacte, donc ce recul dans le résultat en fluidité représente une prise de conscience pour une amélioration subséquente de cette habileté. Ibra, au contraire, priorisait le code graphophonémique sans recherche de sens au test de septembre. Il ne ralentissait pas à l'approche de mots nouveaux et lisait alors des non mots. Aux deux tests subséquents, Ibra est davantage centré sur le sens, ce qui nécessite plus de temps pour lire des mots acceptables sur la base du sens. Ces trois participants ont donc effectué un changement important dans leurs stratégies de déchiffrage. Ils lisent en effet les mots avec un meilleur taux d'exactitude mais cette amélioration n'est pas automatisée. Ils utilisent encore une part importante de leurs ressources attentionnelles pour le déchiffrage, cela au détriment des autres processus impliqués (comme la fluidité), ce qui illustre bien la théorie de l'automatisation de la lecture telle que décrite par LaBerge et Samuels (1974). Parallèlement, et les cas de Mathias et Ibra l'illustrent

bien, un ralentissement dans la vitesse de lecture peut être lié à une plus grande attention dirigée vers la recherche de sens (Fingeret, 2006). Il est donc à prévoir que des changements surviendront prochainement en fluidité pour ces trois participants, cette composante se développant normalement à la suite de l'automatisation du déchiffrage.

Hormis ces trois participants pour qui l'amélioration en fluidité a été plus mitigée, tous les autres participants ont parfait leur fluidité. Ainsi, la qualité de leur lecture orale a progressé dans l'échelle qualitative de Giasson (2003). Cette échelle classe – en ordre croissant de maîtrise – six qualités qui peuvent être données à la lecture oralisée : sous-syllabique, syllabique, hésitante, hésitante courante, courante et expressive. La progression a été particulièrement marquée pour Alicia et Bruno, qui lisaient de façon syllabique à hésitante en septembre. En effet, Alicia a produit une lecture hésitante courante à courante en juin, alors que Bruno a lu de façon hésitante courante. Dans le cas de ces deux participants, la lecture par groupes de mots était très problématique en septembre, ce qui rendait la phrase difficile à interpréter comme un tout et son sens difficile à extraire (Downing & Fijalkow, 1984 ; Giasson, 2003). Une telle amélioration de la fluidité permettra à ces deux participants de concentrer davantage leurs ressources attentionnelles sur la compréhension, cette composante étant encore entachée chez eux.

Enfin, malgré une amélioration de la vitesse relative de lecture chez tous les participants (avec le même texte comme base de référence) et une amélioration de la vitesse absolue chez la majorité d'entre eux (avec un texte du niveau du lecteur) entre septembre et juin, la lecture des participants n'est toujours pas considérée comme étant fluide. Effectivement, une lecture fluide se situe aux environs de 100 mots par minute (Giasson, 2003 ; Grossen & Carnine, 1991 ; *National Research Council*, 1998). La meilleure vitesse enregistrée, celle de Karina, à 75 mots/minute en juin, s'avère tout de même moindre de 25 mots/minute en rapport avec la vitesse recherchée. Quant à

Azaan, qui enregistre la vitesse la plus lente – 20 mots/minute en mars – il se trouve à lire cinq fois moins vite que la vitesse recommandée. Tel que mentionné par Grossen et Carnine (1991), une vitesse en lecture inférieure à 100 mots par minute représente une difficulté suffisamment importante pour nuire à la compréhension du texte. Ce constat est d'ailleurs en accord avec la théorie de l'automatisation de la lecture de LaBerge et Samuels (1974), voulant que les ressources attentionnelles occupées à identifier les mots ne peuvent pas être libérées pour la compréhension.

Bref, les améliorations en fluidité sont notables pour presque tous les participants, mais elles n'ont pas permis en un an l'atteinte d'une vitesse fluide. Cependant, la fluidité ne concerne pas que la vitesse, mais aussi l'exactitude et l'expression (Rasinski, Homan & Biggs, 2009). Sur ce dernier volet, plusieurs participants ont gagné en qualité de lecture orale. L'exactitude aussi a été améliorée pour tous les participants (cette dernière a été traitée dans la section sur le déchiffrage). L'objectif de cette recherche était d'explorer si l'approche équilibrée, dans une dynamique de recherche-action, permet d'améliorer le rendement en fluidité de faibles lecteurs de 10-13 ans. Les résultats présentés soulignent une amélioration notable, qualitative et/ou quantitative de la fluidité en lecture chez la majorité des participants.

6.1.4 Le rendement en compréhension : des améliorations chez la moitié des participants

En compréhension, les portraits de lecteurs sont plus difficiles à comparer dans le sens qu'ils sont cotés de façon globale et purement qualitative. Pour la fluidité, par exemple, la mesure en mots/minute était clairement indicatrice d'une accélération ou d'un ralentissement dans la vitesse de lecture. En compréhension, le rappel est qualifié (par le jugement de l'évaluatrice) en fonction de son niveau de précision ou de détail, en fonction de son organisation, selon qu'il fasse appel aux déductions ou non et selon qu'il nécessite des stimulations (de l'évaluatrice) ou non. Les réponses aux questions quant

à elles, lorsqu'elles sont échouées, donnent des informations sur les processus de lecture qui peuvent être entachés, sur la clarté ou la confusion cognitive du participant. Cependant, les questions diffèrent pour chaque niveau, et tous les processus de lecture ne sont pas couverts dans chaque niveau. Par contre, un participant fait, la plupart du temps, plus d'un niveau au cours d'un même test avant d'atteindre son niveau instructif, ce qui fournit davantage de résultats. Conséquemment, bien que les indices qui y sont associés soient plus marqués par la subjectivité, la compréhension peut tout même être jugée pour chaque participant en fonction des processus de lecture identifiés. De même, son évolution dans le temps peut être évaluée, selon qu'elle est améliorée, stable ou diminuée.

À première vue, il apparaît donc que sept participants ont amélioré leur compréhension. Cela ne signifie pas que la compréhension ne fait plus défaut chez ces participants, mais simplement qu'une amélioration a été constatée dans les résultats entre septembre et juin. Ainsi, Azaan, Pascal, Simon et Ibra ont amélioré leurs macroprocessus en détaillant et précisant davantage leur rappel de texte. Karina et Didier ont aussi amélioré leurs macroprocessus, cela en organisant leur rappel de façon plus appropriée. Karina a, par la même occasion, amélioré ses processus d'élaboration qui faisaient défaut. Enfin, Marie a, quant à elle, amélioré ses réponses aux questions, tous processus confondus, et elle a amélioré ses macroprocessus en réussissant à faire ses rappels seule (sans stimulation externe) à partir de mars.

Parmi les cinq participants restants, le rendement en compréhension, obtenu par la combinaison des rappels et des réponses aux questions de compréhension, ne semble pas s'être amélioré durant l'année expérimentale. Cependant, ces cinq participants ont amélioré de façon importante au moins une autre composante du rendement : le déchiffrage pour Mathias et Julie, le déchiffrage et la fluidité pour Danilo, Alicia et Bruno. Ces participants ne semblent par contre pas être parvenus à concilier une amélioration du rendement en compréhension avec l'autre (ou les autres)

composante(s) du rendement ayant été améliorée(s). Il est possible que les changements dans le fonctionnement cognitif de ces élèves aient demandé beaucoup d'attention de leur part. En effet, une réorganisation cognitive, surtout chez des participants ayant un fonctionnement rigide, exige une vigilance et une réappropriation de l'habileté par l'apprenant, ce qui laisse peu de ressources attentionnelles pour la compréhension (LaBerge & Samuels, 1974 ; Martinez, Amgar & Bessette, 2000 ; Swanson, 2000).

Parmi les difficultés de compréhension constatées chez les participants, certaines reviennent pour plusieurs. Ainsi, les processus d'intégration sont entachés pour sept participants. Les processus d'intégration impliquent notamment les inférences, qui posent problème pour plusieurs lecteurs en difficulté, surtout parce qu'ils s'appuient davantage sur leurs connaissances que sur le contenu du texte pour répondre aux questions (Bos & Vaughn, 2006 ; Leclerc, 2001 ; Minskoff, 2005 ; Saint-Laurent, 2008). En outre, les référents font aussi partie des processus d'intégration. Ehrlich, Rémond et Tardieu (1993) font, à cet égard, état de difficultés à comprendre les référents chez les faibles lecteurs.

Les macroprocessus, par l'entremise du rappel, ont aussi été identifiés comme une difficulté commune aux participants, et cela pour diverses raisons : difficultés de mise en contexte, d'organisation, de respect de la séquence temporelle ou d'utilisation des référents (un processus d'intégration entaché qui nuit à la compréhension globale du texte). En effet, la globalisation est reconnue pour être défailante chez les faibles lecteurs (Chauveau, 2007).

Les processus d'élaboration ont été jugés entachés chez quelques participants, plus particulièrement l'habileté à raisonner. En effet, certaines réponses aux questions appelant le raisonnement illustrent des faiblesses dans le raisonnement ou une absence de concordance avec le rappel fait préalablement ou les autres réponses fournies au

cours du même test. Cela concorde avec la littérature puisque les difficultés de raisonnement sont fréquentes chez des faibles lecteurs (Martinez, Amgar & Bessette, 2000).

Il importe de noter que des difficultés particulières ont été observées pour les participants ayant atteint le niveau 23, soit le premier niveau à porter sur un texte informatif. De telles difficultés sont cependant explicables, puisque les textes informatifs représentent habituellement davantage un défi de compréhension que les textes narratifs (Cartier, 2007 ; Meyer, 1985).

Certaines difficultés de compréhension (peu importe le type de texte) semblent avoir été provoquées par l'incompréhension du vocabulaire, soit des mots présents dans les questions, soit des mots présents dans le texte lui-même. Les difficultés de vocabulaire nuisent en effet à la compréhension en lecture, parce qu'elles limitent la conception du monde et l'organisation de la pensée (Lonigan, 2000 ; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003 ; Muter *et al.*, 2004 ; Nation & Snowling, 2004). Enfin, plusieurs participants éprouvent des difficultés à comprendre un message communiqué oralement. Il est donc attendu que ces difficultés de compréhension orale se répercutent dans la compréhension de textes écrits.

Bref, des améliorations en compréhension sont observées pour la moitié des participants. Tous les participants éprouvent toujours des difficultés de compréhension, et il est possible que cette réalité demeure dans le temps. L'objectif de cette recherche était d'explorer si l'approche équilibrée, dans une dynamique de recherche-action, permet d'améliorer le rendement en compréhension de faibles lecteurs de 10-13 ans. Les résultats présentés soulignent une amélioration de la compréhension en lecture chez sept participants sur 12. Considérant les améliorations observées dans les autres composantes du rendement en lecture, on peut espérer que dans les années à venir, les lecteurs poursuivront leur progression vers une meilleure compréhension.

6.1.5 Le rendement global en lecture : des améliorations nettes chez tous les participants

À la lumière des résultats obtenus, il apparaît que, suite à l'implantation de l'approche équilibrée dans leur classe, tous les participants ont présenté une amélioration dans leur rendement en lecture. Entre septembre et juin, tous les participants ont en effet amélioré leur rendement global en lecture en cours d'année expérimentale, allant de trois à 22 niveaux de plus (pour une moyenne de huit) sur l'échelle de Clay (RRCNA, 1997). Même les plus petits scores d'amélioration du rendement global en lecture font état d'un meilleur rendement en fin d'année expérimentale. Tel que mentionné plus tôt par Wei, Blackorby et Schiller (2011), des améliorations dans le rendement global en lecture sont possibles chez des faibles lecteurs, mais la courbe d'accélération du rendement a tendance à diminuer à mesure que l'âge des élèves augmente.

Ainsi, Marie, la participante pour qui le changement est le plus faible (un gain de trois niveaux), a commencé l'année avec un rendement global équivalent au niveau 2. Ce faisant, ce score indique qu'entre le début de sa scolarisation primaire à six ans et ses 11 ans (correspondants au début de l'expérimentation), Marie a progressé de deux niveaux. De fait, Marie a progressé de deux niveaux en cinq ans et de trois niveaux en une année expérimentale d'implantation de l'approche équilibrée. Ces gains sont loin d'être négligeables. À l'opposé, des gains importants dans le rendement global ont pu être réalisés. Azaan a gagné 22 niveaux en un an, passant d'un rendement équivalent au préscolaire à la 3^e année. Cette importante amélioration dans le rendement global en lecture est plus difficile à expliquer, car de tels gains n'ont pas été documentés dans la littérature.

L'objectif était d'explorer si l'approche équilibrée, dans une dynamique de recherche-action, permet d'améliorer le rendement en lecture de faibles lecteurs de 10-

13 ans. Les résultats présentés laissent croire que cette amélioration du rendement s'est produite chez tous les participants.

6.2 L'IMPLANTATION DE L'APPROCHE ÉQUILIBRÉE DANS UNE CLASSE DE FAIBLES LECTEURS : UN INVESTISSEMENT PROFITABLE POUR LE RENDEMENT

L'analyse de l'implantation de l'approche équilibrée a été réalisée à l'aide des commentaires recueillis auprès de l'enseignante participante et des observations de la chercheuse. Nous rappelons que l'annexe XI présente une analyse synthèse de l'approche équilibrée telle qu'elle a été mise en œuvre dans le cadre de cette recherche-action. La discussion portera sur les tenants et aboutissants en lien avec l'implantation de chacune des composantes du modèle de Rasinski et Padak (2004) dans le milieu à l'étude.

6.2.1 Des contenus à l'étude difficiles à équilibrer

En gardant en mémoire que le modèle de Rasinski et Padak (2004) recommande de viser l'équilibre dans les quatre contenus prioritaires dans l'enseignement de la lecture (la conscience phonologique, le déchiffrage, la fluidité et la compréhension), voici les analyses en lien avec l'implantation de cette composante du modèle.

En ce qui a trait à l'enseignement de la conscience phonologique, la constance des interventions s'est avérée être une difficulté de taille. En fait, la recommandation de consacrer 10 à 20 minutes par jour à l'enseignement de la conscience phonologique n'a pas pu être rencontrée tous les jours (Adams *et al.*, 2000 ; Lane *et al.*, 2002), mais plutôt une fois par deux jours. En fait, l'enseignante faisait des allusions à la conscience phonologique tous les jours, par le biais d'interventions ponctuelles servant

généralement un autre objectif : le déchiffrage. Bref, des interventions systématiques et quotidiennes en conscience phonologique se sont avérées difficiles à implanter dans un contexte de classe de faibles lecteurs, principalement en raison du temps de préparation nécessité par les illustrations et supports visuels nombreux. De plus, les activités de conscience phonologique semblaient moins contextualisées, moins liées aux différentes lectures faites en classe (qui permettaient de travailler à la fois le déchiffrage, la fluidité et la compréhension). Un effort supplémentaire aurait pu être fait dans ce sens afin de préparer davantage de matériel d'avance et de relier les diverses activités de conscience phonologique aux autres contenus (en utilisant des illustrations tirées des livres, par exemple), ou encore, de planifier des activités de conscience phonologique sans matériel.

Ensuite, de nombreuses difficultés en lien avec la compréhension du concept de phonème ont demandé beaucoup de temps d'enseignement. Comme le phonème est l'unité linguistique la plus difficile à traiter, mais aussi la plus importante pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, plus d'interventions lui ont été consacrées, comme le propose Adams *et al.* (1998). Tel que recommandé par le MELS et ses collaborateurs (2005), la fusion et la segmentation ont été les deux opérations qui ont reçu le plus de temps d'enseignement. Toujours en ce qui a trait à la conscience phonologique, un effort particulier a été fait pour coordonner les sons à l'étude en classe avec les lectures. Par exemple, le livre géant de la semaine reprenait plusieurs fois le son vedette.

La dimension déchiffrage a été travaillé de façon quotidienne, par le biais de tâches contextualisées et d'exercices décontextualisés. Les livres géants ont été un outil efficace pour la pratique du déchiffrage. Le modelage par l'enseignante a permis l'entraînement à la coordination des stratégies de déchiffrage et la comparaison du processus de déchiffrage à la résolution de problème (Gaouette & Tardif, 1986 ; Giasson, 2003 ; Van Grunderbeeck, 1994).

Tel que recommandé, un enseignement systématique des correspondances graphèmes-phonèmes a aussi été fait (Braibant & Gérard, 1996 ; Goigoux, 2000). Il consistait en la pratique d'un son vedette, rencontré de nombreuses fois au cours de la semaine, dans une liste de syllabes, de mots et dans un livre géant choisi à cet effet. L'approche *Word Building* (rappelons que cette approche consiste en la transformation de mots à raison d'un graphème à la fois) a aussi été utilisée, environ une fois par deux semaines, pour stimuler la stratégie graphophonémique (Beck, McKeown & Kucan, 2002).

Pour favoriser le développement de la stratégie de reconnaissance globale, le mur de mot a aussi été utilisé (MÉO, 2003). Les mots que les participants devaient apprendre à orthographier chaque semaine étaient choisis soit en fonction de leur utilité courante, de leur représentativité du son vedette ou de leur présence dans le livre géant. Ces mots étaient travaillés à répétition durant la semaine et prenaient place sur le mur de mots une fois la semaine terminée. Ces mêmes mots, selon les variations de formes rencontrées, permettaient de pratiquer la stratégie morphologique. Les stratégies contextuelles ont été travaillées chaque semaine principalement à l'aide des livres géants et de textes de type *closure* (des textes troués) (Nadeau & Camiré, 1991).

La fluidité a été quant à elle travaillée à l'aide de lectures fréquentes et de relectures des mêmes textes, comme les livres géants qui étaient lus cinq fois dans une semaine (MÉO, 2003). Des livres de collection étaient prêtés aux participants pour qu'ils puissent lire des livres de leur niveau à la maison. La fluidité était aussi pratiquée en lecture guidée, où l'enseignante pouvait donner une rétroaction immédiate à chaque lecteur (Tankersley, 2005). La lecture à voix haute par l'enseignante a servi de modèle d'une lecture fluide, tout comme les livres sonores (MÉO, 2003 ; Tankersley, 2005). De même, la pratique de deux pièces de théâtre a eu pour principale retombée d'améliorer la fluidité en lecture des participants.

La compréhension a été surtout travaillée lors des ateliers en lecture guidée, en sous-groupes de besoin (des sous-groupes composés de participants qui ont des difficultés semblables), et lors des lectures partagées, alliées à l'enseignement des stratégies de compréhension (Manset-Williamson & Nelson, 2005). La lecture à haute voix par l'adulte a aussi permis d'accéder à des textes plus complexes en termes de compréhension, que la médiation de l'enseignante a rendus accessibles aux participants. Les processus de lecture, quant à eux, ont été travaillés spécifiquement, principalement lors des mini leçons à raison d'une par semaine. Les inférences (faisant partie des processus d'intégration) et le rappel de texte (un macroprocessus) ont demandé davantage de temps d'enseignement, mais leur importance a été jugée non négligeable dans la compréhension pour leur consacrer plus de temps (Lavigne, 2005 ; Morrow, 1985 ; Saint-Laurent, 2008). De fait, la compréhension des inférences donne accès à la compréhension implicite des informations d'un texte, alors que le rappel ou le résumé permet d'accéder à la compréhension globale des textes. Enfin, le vocabulaire enseigné a été choisi en raison de sa fonctionnalité et des thèmes vus en classe ; il a surtout été travaillé en contexte par le biais de livres ou d'activités transdisciplinaires (Block & Pressley, 2007 ; ONL, 2000).

6.2.2 Des regroupements d'élèves variés

Outre la nécessité d'inscrire les interventions pédagogiques au sein des quatre composantes du rendement en lecture, le modèle de l'approche équilibrée de Rasinski et Padak (2004) recommande de varier les regroupements d'élèves. La formation de sous-groupes, plus efficace que l'enseignement à tout le groupe-classe dans le cas des élèves en difficulté d'apprentissage, a été, à cet égard, utilisée quotidiennement, notamment pour la lecture guidée (Elbaum *et al.*, 2000). Ces sous-groupes étant dynamiques, ils ont été modifiés en cours d'année en fonction du changement dans le rendement en lecture des participants, tel que préconisé par Pressley, Wharton-McDonald et Hampston (2006). Ces sous-groupes étaient formés sur la base de

besoins semblables (ex. : les élèves ne maîtrisant pas un certain phonème). Aussi, l'enseignante s'est assurée de fournir du travail autonome aux élèves qui n'étaient pas sous sa supervision directe afin de pouvoir se concentrer sur le sous-groupe en pratique guidée (Pressley, Wharton-McDonald & Hampston, 2006). L'enseignement au groupe-classe a surtout permis la lecture à haute voix par l'adulte et la lecture partagée alors que l'enseignement en dyades ou en individuel a été utilisé pour des besoins particuliers et pour l'évaluation.

6.2.3 Une attention particulière à la lecture, davantage qu'à l'écriture, et une place pour les autres matières scolaires

Rasinski et Padak (2004) recommandent aussi de porter une attention particulière à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, tout en y insérant des contenus des autres matières scolaires. La transdisciplinarité a été utilisée, notamment parce que le temps d'enseignement est compté dans une classe qui comporte des élèves aux multiples besoins (Morrow *et al.*, 1999). Par exemple, des textes de sciences et d'univers social ont été utilisés pour travailler les stratégies de déchiffrage et de compréhension. Selon Rasinski et Padak (2004), l'enseignement de la lecture et de l'écriture doivent avoir le même poids. Cet aspect de l'approche équilibrée n'a pas été tout à fait respecté (Rasinski & Padak, 2004 ; Thériault, 1996). En effet, plus de temps de classe a été dévolu à la lecture qu'à l'écriture, possiblement parce que le sujet de l'étude se concentrait spécifiquement sur ce sujet. Par contre, l'écriture aurait nécessité plus de temps d'enseignement. Malgré cela, l'écriture a été pratiquée quotidiennement, en privilégiant des activités d'écriture plus courtes mais fréquentes à des activités sporadiques mais longues, tel que conseillé par Spiegel (1995). Aussi, les œuvres réalisées par les élèves ont été largement diffusées dans l'école et auprès des familles (Pressley, Wharton-McDonald & Hampston, 2006).

6.2.4 La considération de l'aspect affectif

Par la suite, la dimension affective du lecteur devrait être considérée dans l'approche équilibrée, reconnaissant l'importance des variables affectives dans les apprentissages (Tardif, 1997 ; Viola, 2007). Cet aspect a été considéré par l'enseignante dans le choix des lectures (ex. : les choix de livres faits en fonction des intérêts des élèves), dans les encouragements donnés en rétroaction au travail des élèves, dans leur suivi scolaire. De plus, le rôle de modèle, considéré comme essentiel, a été pris très au sérieux par l'enseignante, lisant régulièrement ses documents personnels devant les élèves ou leur racontant ses dernières lectures (Rasinski & Padak, 2004).

6.2.5 La priorité donnée aux élèves les plus en difficulté

Par ailleurs, le modèle de l'approche équilibrée prône de différencier l'enseignement en fonction des besoins des élèves, soit de prioriser l'aide aux lecteurs les plus en difficulté (Duffy-Hester, 1999 ; Giasson, 1997). C'est effectivement ce que l'enseignante a fait au cours de l'année : elle a suivi plus intensivement son sous-groupe le plus faible et donné plus de travail autonome à ses élèves plus avancés. Elle a aussi confié son sous-groupe le plus faible aux soins de l'orthopédagogue, ce qui a permis aux élèves en grande difficulté de recevoir des services en petit groupe de façon presque quotidienne. Évidemment, dans une telle classe, il ne faut pas perdre de vue que tous les élèves nécessitent des interventions adaptées.

6.2.6 La variété des textes : présente malgré l'offre limitée

La recommandation de varier les textes présentés aux élèves concerne quant à elle la diversité des supports, des genres de textes et des fonctions de la lecture. Un effort a été fait dans ce sens pour présenter aux participants des œuvres diversifiées.

Ce faisant, l'offre en littérature jeunesse favorise le conte et l'histoire de tous les jours au profit des autres types de textes. L'enseignante a donc choisi des fables et des mythes hors de portée pour le niveau des lecteurs, mais qu'elle a pris soin de lire elle-même aux élèves. Des livres gradués ont aussi été utilisés, tel que recommandé dans la littérature (Clay, 2003 ; Fountas & Pinnell, 1999 ; Giasson, 2003). En effet, tous les livres accessibles aux enfants ont été classifiés selon l'échelle de Clay (RRCNA, 1997) et placés dans des bacs de lecture. Chaque participant pouvait donc choisir ses lectures quotidiennes parmi des livres à sa mesure. Les niveaux de complexité des livres ont été respectés : les livres du niveau d'indépendance ont été utilisés pour la lecture autonome, les livres du niveau instructif pour la lecture guidée et la lecture partagée et les livres difficiles pour la lecture partagée et la lecture à voix haute par l'adulte (Clay, 2003 ; McLaughlin & Allen, 2009).

6.2.7 L'implication parentale

D'autre part, Rasinski et Padak (2004) demandent de considérer l'implication parentale comme essentielle à la progression des élèves. Les familles ont été mises à contribution dans les devoirs et leçons, dans la pratique de la pièce de théâtre, dans les activités spéciales (ex. : sorties, activités demandant la participation de parents bénévoles, etc.) et dans divers projets scolaires en français (ex. : écriture d'un livre de recettes, lecture de livres aux enfants, etc.). L'enseignante gardait un contact fréquent avec les familles, soit par écrit, soit par téléphone, tel que constaté dans le journal de bord. Cependant, l'école participante étant située en milieu défavorisé, les familles ont contribué à leur manière et selon leurs possibilités. En effet, la participation parentale peut se traduire par une implication directe dans l'école, elle peut aussi signifier qu'un parent comprenne l'importance des devoirs et leçons et décide d'encourager ou d'aider son enfant à les faire.

6.2.8 L'approche équilibrée dans son ensemble, analyse réflexive de l'enseignante participante

L'enseignante participante a émis quelques commentaires généraux sur l'implantation de l'approche équilibrée dans sa classe. Elle dit remarquer une plus grande autonomie de ses élèves, et par la même occasion, un meilleur climat de classe. Selon elle, la routine associée aux diverses activités de lecture et d'écriture permet d'apporter une certaine sécurité aux élèves. Elle affirme avoir apprécié les contacts des enfants avec différentes œuvres, de même que l'amélioration de leur culture littéraire. Elle parle du journal de bord, qu'elle a apprécié pour sa structure et le rappel des composantes importantes à considérer. Elle révèle ne pas s'être attendue à l'atteinte de tels résultats dans le rendement de ses élèves. La principale force de l'approche équilibrée pour un enseignant, selon elle, s'enracine dans le suivi serré des élèves qu'elle permet. Pour les enfants, le fait qu'ils lisent des livres à leur niveau leur permet, à son avis, de demeurer motivés. L'enseignante ajoute que l'enfant doit avoir un intérêt pour la lecture pour progresser, intérêt justement développé par l'approche équilibrée. Le fait de suivre pas à pas le cheminement des élèves permet également de constater les apprentissages qu'ils ont faits.

Questionnée sur les désavantages de l'implantation de l'approche équilibrée dans sa classe, l'enseignante parle du temps pris pour l'évaluation en lecture des élèves et du temps investi pour le classement des livres par niveaux. Elle constate que les outils ne sont pas adaptés à la réalité d'aujourd'hui, par exemple le fait que les maisons d'édition aient développé des échelles de classement des livres qui ne sont pas arrimées entre elles, ce qui demande énormément de temps aux enseignants qui doivent classer eux-mêmes leurs livres.

Pour conclure, elle indique que désormais, l'approche équilibrée fera partie de son enseignement, qu'elle ne peut plus retourner en arrière. Elle dit maintenant souhaiter implanter l'approche dans les autres classes d'adaptation scolaire de l'école.

CHAPITRE 7

CONCLUSION

7.1 CONCLUSION GÉNÉRALE

La présente recherche souhaitait explorer si l'approche équilibrée, dans une dynamique de recherche-action, permet d'améliorer le rendement en lecture de faibles lecteurs de 10-13 ans, plus précisément le rendement en conscience phonologique, en déchiffrage, en fluidité et en compréhension. L'étude a demandé l'implantation de l'approche équilibrée, balisée selon le modèle de Rasinski et Padak (2004), dans une classe de faibles lecteurs, de même que la formation de l'enseignante participante. La chercheuse a été impliquée sur le terrain, comme le suppose le devis de recherche-action.

Tous les paramètres de l'approche équilibrée avaient été testés de façon individuelle dans des recherches antérieures, mais jamais dans un ensemble cohérent (Block & Pressley, 2007 ; Bus & Van Ijzendoorn, 1999 ; Foorman *et al.*, 1998 ; Hatcher, Hulme & Ellis, 1994 ; Kuhn & Rasinski, 2007 ; Manset-Williamson & Nelson, 2005 ; NRP, 2000 ; Rasinski, Homan & Biggs, 2009 ; Roberts *et al.*, 2008 ; Sprenger-Charolles & Colé, 2006). La particularité de cette étude a justement été de combiner l'approche équilibrée, considérée comme un tout, à la clientèle des faibles lecteurs, caractérisée par sa résistance aux interventions pédagogiques en raison d'une rigidité cognitive. Cela étant dit, cette étude exploratoire a examiné l'approche équilibrée dans son ensemble, mais chacun des paramètres, tel que soulevé dans la discussion, aurait pu être davantage exploité. Le principal défi lié à l'implantation de l'approche équilibrée est d'en mesurer la portée, étant donné le nombre de composantes impliqué et le fait qu'on soit devant une approche et non un programme.

À la lumière des résultats obtenus par des tests de rendement faits trois fois en cours d'année expérimentale, le rendement global en lecture des 12 participants a été amélioré durant l'année. En conscience phonologique, les résultats ont été peu concluants. En déchiffrage, d'importantes améliorations ont été observées. En fluidité, des progrès ont été notés chez la plupart des participants. En compréhension, une amélioration a été observée chez la moitié des participants. En bout de ligne, l'approche équilibrée semble donc un moyen efficace pour accélérer les gains en lecture chez des faibles lecteurs de 10-13 ans et ouvre vers des pistes de solutions pour augmenter le rendement d'élèves en grande difficulté de lecture jusqu'alors résistants aux interventions.

7.2 LIMITES ET PORTÉE DE LA RECHERCHE

La présente étude comporte des limites et des forces, dont certaines sont associées au devis de recherche-action. Une critique fréquente faite à la recherche-action concerne son manque de généralisation (Dick, 1993). Effectivement, comme le chercheur intervient sur de petites unités sociales, il se retrouve devant un problème de représentativité et de généralisation des résultats obtenus (Lavoie, Marquis & Laurin, 1996). Cela est vrai, considérant qu'il n'y a qu'un seul groupe expérimental. Par opposition, cela donne une force à la recherche-action qui n'est d'ailleurs pas compatible avec la généralisation : la spécificité. Cette spécificité de la recherche-action permet de produire un changement immédiat et puissant auprès d'une clientèle précise. Toutefois, en lien avec la généralisation des résultats, il a été dit précédemment que les élèves performants vont apprendre à lire peu importe la méthode, mais que le choix des méthodes d'enseignement de la lecture est capital pour les élèves en difficulté. On peut donc supposer qu'une méthode efficace aux faibles lecteurs peut être facilement adaptable à des lecteurs habiles du même niveau (Glaser, 1993 ; Laperrière, 1997).

D'autre part, la recherche-action peut contribuer appréciablement dans un domaine comme celui de l'éducation en fournissant un nouveau mode d'accès à la connaissance (Lavoie, Marquis & Laurin, 1996). La recherche-action s'avère être un excellent moyen pour résoudre des problématiques pratiques rencontrées sur le terrain, parce qu'elle allie spécificité, flexibilité et action (Dick, 1993). En outre, un tel devis s'avère être une puissante formation continue pour qui veut s'investir dans une démarche de développement professionnel. En effet, un objectif pratique était recherché en plus des objectifs expérimentaux : l'ouverture à une amélioration des pratiques pédagogiques.

Ensuite, l'approche équilibrée, tout comme le rendement en lecture, s'avèrent être des variables complexes ; il est dès lors difficile d'attribuer l'effet du changement à un aspect plutôt qu'à un autre. Il est aussi nécessaire de considérer que la recherche s'est déroulée sur une année scolaire entière, ce qui peut induire un phénomène de maturation (Fortin, Côté & Fillion, 2006). Toutefois, en raison des caractéristiques des faibles lecteurs qui évoluent lentement dans le développement de leur compétence à lire, il était nécessaire de prévoir plus de temps pour les apprentissages.

Des instruments de mesure variés et riches ont permis de recueillir un grand nombre de données de recherche et de couvrir l'ampleur des deux dimensions à l'étude. D'ailleurs, à cet égard, certaines données ont été mises de côté. En effet, des résultats sur le concept de soi comme lecteur et un autre test de déchiffrage ont été abandonnés, cela pour garder la charge de travail acceptable. S'ils avaient été considérés, ces résultats auraient pu apporter une autre dimension – davantage affective – à la recherche, de même que des résultats encore plus précis sur le rendement en déchiffrage. Autre fait, la trousse maison d'évaluation en lecture n'a pas été validée (tel que mentionné dans la section 4.6.2.3). Cela étant dit, le score de rendement global de cette trousse maison n'avait pas d'incidence sur les trois évaluations formelles de septembre, mars et juin, car c'est le score du test GB+ qui était considéré. Le GB+, pour

sa part, est validé pour une clientèle québécoise. Cependant, le GB+ ne couvre pas tous les processus de compréhension en lecture dans ses questions, ce qui serait un ajout avantageux pour les éditions subséquentes.

Ensuite, l'analyse de la dimension approche équilibrée a été laissée de côté (du moins partiellement), là aussi dans une optique de concentrer l'analyse sur les données considérées les plus intéressantes en lien avec l'objectif de recherche qui cible le changement sur le rendement en lecture. Bien que la dimension de l'approche équilibrée ait été traitée dans les annexes II, VIII et XI par souci de transparence, il n'en demeure pas moins qu'elle a été nettement plus documentée en cours d'étude que ce qui apparaît dans lesdites annexes. Ces précisions auraient pu être ajoutées au mémoire si la tangente donnée à l'étude avait été différente.

Autre fait : le chercheur impliqué dans une recherche-action ne peut pas prétendre à la neutralité, parce qu'il a été lui-même artisan du changement (Dolbec, 1997). La conscience de sa propre subjectivité permet de développer davantage la dimension réflexive, cela par le biais de discussions avec l'enseignante participante, d'analyse des résultats des tests ou de relecture des notes prises en cours de recherche (Laperrière, 1997). En outre, la participation de la chercheuse a été requise tout au long du processus de recherche-action, de même que dans l'analyse des données. De fait, les analyses, donc le portrait qualitatif du rendement en lecture des 12 participants, s'avère eux aussi teintées de la subjectivité de la chercheuse. Pour contrer cette limite, les analyses de la chercheuse ont toujours été discutées avec l'enseignante participante, qui connaissait bien les profils des lecteurs dont elle avait la charge. De même, les données qui ont servi à l'analyse ont été conservées sous clé, ce qui permet à quiconque de confronter les analyses aux données brutes. Enfin, une analyse inter juges a été faite pour le premier portrait de lecteur, cela par deux chercheuses expérimentées.

7.3 PISTES DE RECHERCHE SUBSÉQUENTES

Cette étude a à la fois un caractère global, parce qu'elle traite de rendement en lecture et d'approche équilibrée, et un caractère davantage spécifique, parce qu'elle s'attarde à la clientèle précise des faibles lecteurs. Peu de recherches québécoises traitent de la lecture comme un tout, préférant se concentrer sur une dimension de la lecture en particulier. Peu de recherches québécoises concernent les faibles lecteurs, surtout les faibles lecteurs en fin de parcours scolaire au primaire. La réunion de ces deux caractéristiques constitue le caractère novateur de la recherche. Toutefois, une première étude sur le sujet se devait d'être exploratoire. Les prochaines pourraient prévoir une implantation de l'approche équilibrée à plus grande échelle en comparant, dans un devis expérimental ou quasi expérimental, le rendement en lecture de faibles lecteurs dans un environnement où l'approche équilibrée a été implantée, comparativement à un milieu où c'est l'approche traditionnelle d'enseignement de la lecture qui prévaut. De même, la recherche pourrait se concentrer sur des lecteurs des classes ordinaires plutôt que sur des faibles lecteurs, ou tenter l'implantation auprès d'élèves en difficulté de façon beaucoup plus précoce, afin d'éviter que l'écart entre les bons et les faibles lecteurs se creuse avec l'âge.

Ensuite, parmi les résultats non considérés dans la présente étude, le concept de soi comme lecteur ou d'autres variables traitant de l'affectivité du lecteur pourraient être examinées. Ceci permettrait d'analyser l'effet de l'approche équilibrée sur le rapport affectif du participant face à la lecture, son sentiment de compétence, la perception de ses difficultés et ses attitudes face à la lecture.

Il pourrait être également intéressant de travailler plus précisément les aspects de la compréhension en lecture qui posent problèmes. Une rééducation par processus de lecture ciblerait les processus à travailler pour chaque participant (ex. : processus d'intégration, processus d'élaboration, etc.), ce qui personnaliserait les interventions en

compréhension de lecture. Évidemment, il serait nécessaire pour cela que l'enseignant titulaire soit accompagné d'un orthopédagogue qualifié.

Enfin, et tel que dit auparavant, l'approche équilibrée traite autant de lecture que d'écriture. Évaluer l'approche en regard des compétences à écrire des élèves serait aussi un autre angle d'approche plus qu'intéressant.

7.4 IMPLICATIONS DE LA RECHERCHE POUR LE MILIEU SCOLAIRE

Cette recherche-action avait une visée pragmatique à la base : celle d'améliorer le rendement en lecture d'élèves en difficulté d'apprentissage. Les résultats laissent croire que l'implantation de l'approche équilibrée dans une classe de faibles lecteurs a réellement permis une amélioration du rendement en lecture chez tous les élèves. Les retombées pour les participants ne sont pas négligeables puisqu'il est question de permettre des réussites en lecture à ces élèves en grande difficulté scolaire. Ces résultats sont encore plus probants car si ces « élèves réputés sans devenir » peuvent réussir avec des services adéquats, les enfants sans déficit le peuvent encore davantage (Pennac, 2007, p. 70). En conséquence, la recherche-action présentée dans ce mémoire permet d'envisager que l'approche équilibrée puisse être efficace pour un groupe d'enfants faibles en lecture, mais par extension, elle permet aussi de supposer que la même approche pourrait être aussi efficace auprès des élèves des classes ordinaires. D'autres praticiens pourraient donc être formés aux pratiques exemplaires d'enseignement et à l'approche équilibrée, et ensuite implanter cette approche dans leur classe. L'information sur une telle approche pourrait être diffusée par les conseillers pédagogiques, comme cela commence à se faire dans certaines commissions scolaires.

Les maisons d'édition pourraient aussi s'entendre sur une échelle commune de graduation des textes, afin que les enseignants puissent s'y retrouver plus facilement. Ainsi, des livres dans les premiers niveaux de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997), mais

qui intéressent les lecteurs plus vieux, pourraient être ajoutés aux diverses collections en magasin.

Enfin, la recherche-action en milieu scolaire permet d'obtenir des résultats rapides à des problèmes du milieu en mobilisant à la fois des acteurs des milieux scolaire et universitaire, milieux trop souvent séparés par des réalités fort différentes. La recherche-action permet justement l'arrimage entre la recherche et la pratique, dans une visée de formation continue pour les intervenants du milieu scolaire et dans une autre de compréhension des réelles contraintes du milieu pour les chercheurs.

RÉFÉRENCES

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, Massachusetts : The MIT Press.
- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I. & Beeler, T. (1998). *Phonemic Awareness in Young Children : A Classroom Curriculum*. Toronto: Irwin Publishing.
- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I. & Beeler, T. (2000). *Conscience phonologique* (B. Stanké, Trans.). Montréal: Chenelière.
- Adelson, J. L. & Carpenter, B. D. (2011). Grouping for Achievement Gains: For Whom Does Achievement Grouping Increase Kindergarten Reading Growth? *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 265-278.
- Alegria, J. & Morais, J. (1996). Métaphonologie, acquisition du langage écrit et troubles associés. In S. C. al. (Ed.), *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et chez l'adulte* (pp. 81-96). Marseille: Édition Solal.
- American Psychiatric Association. (2003). *DSM-IV-TR : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4^e éd., texte révisé). Paris : Masson.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A. & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers : The report of the Commission on Reading*. Washington, D.C.: National Institute of Education.
- Au, K. H., Carroll, J. H. & Scheu, J. A. (1997). *Balanced literacy instruction : A teacher's resource book*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Au, K. H. & Raphael, T. E. (1998). Curriculum and Teaching in Literature-Based Programs In T. E. Raphael & K. E. Au (Eds.), *Literature-Based Instruction : Reshaping the Curriculum*. Norwood: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Baker, S. K., Simmons, D. C. & Kame'enui, E. J. (1998). Vocabulary acquisition. Research bases. In D. C. Simmons & E. J. Kame'enui (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs. Bases and basics* (pp. 183-217). Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- Baker, S. K., Smolkowski, K., Katz, R., Fien, H., Seeley, J. R., Kame'enui, E., J. & Beck, C. T. (2008). Reading Fluency as a Predictor of Reading Proficiency in Low-Performing, High-Poverty Schools. *School Psychology Review*, 37(1), 18-37.

- Barkley, R. A. (1998). *Attention-deficit hyperactivity disorder : A handbook for diagnosis and treatment* (2^e éd.). New York: The Guilford Press.
- Bar-Shalom, E. G., Crain, S. & Shankweiler, D. (1993). A comparison of comprehension and production abilities of good and poor readers. *Applied Psycholinguistics*, 14, 197-227.
- Baron, J. (1975). Mechanisms for Pronouncing Printed Words : Use and Acquisition. In D. LaBerge & S. J. Samuels (Eds.), *Basic Processes in Reading : Perception and Comprehension* (pp. 175-216). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bear, M. F., Connors, B. W. & Paradiso, M. A. (1999). *Neurosciences : À la découverte du cerveau* (A. Nieoullon, Trans.). Paris: Groupe Liaisons S.A.
- Beaudoin, I. (1997). *Les interactions enseignante-élèves lors de la lecture d'histoires en première année*. Unpublished mémoire de maîtrise, Faculté des études supérieures de l'Université Laval, Québec.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2002). *Bringing Words to Life : Robust Vocabulary Instruction*. New York: The Guilford Press.
- Bender, W. N. (1992). *Learning Disabilities. Characteristics, Identification and Teaching Strategies*. Boston : Allyn and Bacon.
- Bentolila, A., Chevalier, B. & Falcoz-Vigne, D. (1991). *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Paris : Nathan.
- Berliner, D. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), p. 5-13.
- Bernard, L. (2006a). *Conscience phonologique*, UQAR, Campus de Lévis.
- Bernard, L. (2006b). *Émergence à la maternelle : Les sept paramètres*, UQAR, Campus de Lévis.
- Bernèche, F. & Perron, B. (1995). *La littératie au Québec en 2003 : faits saillants, Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)*. Québec: Institut de la statistique du Québec.
- Bess, J. (1997). *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

- Blachman, B. A. (2000). Phonological awareness. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, D. P. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. III, pp. 483-502). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Blair, T. R., Rupley, W. H. & Nichols, W. D. (2007). The effective teacher of reading : Considering the "what" and "how" of instruction. *The Reading Teacher*, 60(5), 432–438.
- Block, C. C. (2005, Décembre). *Effects of multiple comprehension process instruction on kindergarten through grade 5 students' achievement*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, Miami.
- Block, C. C. & Pressley, M. (2007). Best Practices in Teaching Comprehension. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow & M. Pressley (Eds.), *Best Practices in Literacy Instruction* (pp. 220-242). New York: The Guilford Press.
- Boisvert, G. & Gagnon, J. (2005). *Éveiller l'enfant à l'écrit*. Montréal: Hurtubise HMH.
- Bos, C. S. & Vaughn, S. (2006). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (5e éd.). Boston : Allyn and Bacon.
- Boucher, H. & Groulx, M. (1994). *Trousse d'évaluation en lecture*. Gatineau: Le service des ressources éducatives de la Commission scolaire des Draveurs.
- Boyer, C. (2002). Être ou ne pas être dyslexique? Est-ce la bonne question? *Apprentissage et socialisation*, 20(2), 161-181.
- Braibant, J.-M. (1994). Le décodage et la compréhension. In J. Grégoire & B. Piérart (Eds.), *Évaluer les troubles de la lecture* (pp. 173-194). Bruxelles: De Boeck université.
- Braibant, J.-M. (2001). Le décodage et la compréhension. In J. Grégoire & B. Piérart (Eds.), *Évaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* (pp. 173-194). Bruxelles: DeBoeck Université.
- Braibant, J.-M. & Gérard, F.-M. (1996). Savoir lire : une question de méthodes ? . *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 1, 7-45.
- Brown, A., Ambruster, B. & Baker, L. (1986). The Role of Metacognition in Reading and Studying. In J. Orasanu (Ed.), *Reading Comprehension : From Research to Practice*. Hillsdale, Ney Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Brown, A. L. (1980). Metacognitive Development and Reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension : Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education* (pp. 453-482). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bruck, M. (1992). Persistence of dyslexic's phonological awareness deficits. *Developmental Psychology*, 28, 874-886.
- Bruner, J. (1991). Introduction. In S. R. Graubard (Ed.), *Literacy : An Overview by Fourteen Experts*. New York: Hill and Wang.
- Bryant, P., MacLean, M., Bradley, L. L. & Crossland, J. (1990). Rhyme, alliteration, phoneme detection and learning to read. *Developmental Psychology*, 26(3), 429-438.
- Bus, A. G. & Van Ijzendoorn, M. H. (1999). Phonological Awareness and Early Reading: A Meta-Analysis of Experimental Training Studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403-414.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., Tarver, S. G. & Jungjohann, K. (2006). *Teaching struggling and at-risk readers*. Columbus : Merrill/Prentice Hall.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière, 2003.
- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire, mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou: Éditions CEC.
- Cassidy, J. & Cassidy, D. (2004). Literacy trends and issues today : An on-going study. *Reading & Writing Quarterly*, 20(1), 11-28.
- Cassidy, J., Brozo, W. G. & Cassidy, D. (2000). Reading Online : Literacy at the Millennium. Retrieved 28 août, 2008, from http://www.readingonline.org/past/past_index.asp?HREF=../critical/cassidy/index.html
- Cassidy, J. & Wenrich, J. K. (1998). Rapid Research Report. Literacy research and practice : What's hot, what's not and why. *The Reading Teacher*, 52(4), 402-406.
- Cecil, N. L. (2003). *Best Practices for Early Literacy* (2e ed.). Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers.

- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. (1992). L'illettrisme des adultes et les résultats économiques. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).
- Chandonnet, J. (2003). *Les pratiques pédagogiques des enseignantes en première année et la réussite en lecture des élèves*. Unpublished mémoire de maîtrise présenté à la Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.
- Chard, D. J., Vaughn, S. & Tyler, B.-J. (2002). A Synthesis of Research on Effective Interventions for Building Reading Fluency with Elementary Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.
- Chauveau, G. (2007). L'enfant et la lecture. Dans P. Sévérac (Ed.), *Lire et écrire* (p. 181-184). Auxerre: Sciences Humaines Éditions.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, É. (1985). Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, 70, 5-10.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, É. (1990). Les processus interactifs dans le savoir-lire de base. *Revue française de pédagogie*, 90, 23-30.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, É. (1993). Les trois visages de l'apprenti lecteur. In G. Boudreau (Ed.), *Réussir dès l'entrée dans l'écrit* (pp. 87-102). Université de Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Chevrie-Muller, C. & Narbona, J. (2000). *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques* (2e ed.). Paris: Masson.
- Clay, M. M. (2005). *Literacy Lessons : Designed for Individuals* (Vol. Part One : Why ? When ? and How ?). Portsmouth: N.H. Heinemann Education.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming Literate : The construction of inner control*. Portsmouth: N.H. Heinemann Education.
- Clay, M. M. (1993). *Reading Recovery : A Guidebook for Teachers in Training*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente (2006). Annexe XIX : Élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic. (Vol. L.R.Q., c. R-8.2).

- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1965). Rapport Parent (Troisième édition) (Tome 1). Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1993). *Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation : le défi d'une réussite de qualité*. Québec: Les Publications du Québec.
- Content, A. & Zesiger, P. (2000). L'acquisition du langage écrit. In J. A. Rondal & X. Seron (Eds.), *Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation* (pp. 179-209). Liège : Éditions Mardaga.
- Cope, J. (1997). Beyond voices of readers: Students on school's effect on reading. *English Journal*, 86(3), 18-23.
- Cowen, J. E. (2003). *A Balanced Approach to Beginning Reading Instruction : A synthesis of six major U.S. research studies*. Teaneck, New Jersey : International Reading Association.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Belgique: De Boeck Université.
- CRIRES : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Potvin, P., & Paradis, L. (2000). *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et primaire*. Québec : Université Laval.
- Cunningham, J. W. (1987). Toward Pedagogy of Inferential Comprehension and Creative Response. In R. Tierney, P. Andres & J. Mitchell (Eds.), *Understanding Readers' Understanding* (pp. 229-255). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cunningham, P. M. (2007). Phonological Awareness and Phonics. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 159-177). New York: The Guilford Press.
- Cunningham, P. M., Hall, D. P. & Defee, M. (1998). Non-ability grouped, multilevel instruction : Eight years later. *The Reading Teacher*, 44, 566-571.
- Davis, L. H. (2000). The effects of rime-based analogy training on word reading and spelling of first-grade children with good and poor phonological awareness (doctoral dissertation, Northwestern University). *Dissertation Abstracts International*, 61(2253A).
- de la Garanderie, A. (1982). *Pédagogie des moyens d'apprendre*. Paris: Éditions du Centurion.

- Deschênes, L. (2006). *Suivi des élèves à risque en lecture : étude longitudinale de la première à la quatrième année*. Université Laval, Québec.
- Destrempe, C. (1997). Mise au point d'interventions basées sur la gestion mentale auprès de lecteurs en difficulté. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal.
- Department of Education of Wellington District (1985). *Reading in junior classes*. Wellington, New Zealand : Richard C. Owens.
- Destrempe-Marquez, D. & Lafleur, L. (1999). *Les troubles d'apprentissage : comprendre et intervenir*. Montréal: Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Destrempe, C. & Van Grunderbeeck, N. (1998). Enseigner à lire à des élèves en difficulté d'apprentissage. *Cahiers Binet-Simon*, 1, 137-163.
- Dick, B. (1993). You want to do an action research thesis? - How to conduct and report action research (including a beginner's guide to the literature) En ligne. Page consultée le 12 juin 2010, <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/art/arthesis.html>
- Donat, D. J. (2006). Reading Their Way : A Balanced Approach That Increases Achievement. *Reading & Writing Quarterly*, 22(4), 305-323.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22, 389-406.
- Downing, J. & Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.
- Duffelmeyer, F. A. (2002). Alphabet activities on the Internet. *The Reading Teacher*, 55(7), 631-635.
- Duffy-Hester, A. M. (1999). Teaching struggling readers in elementary school classrooms : A review of classroom reading programs and principles for instruction. *The Reading Teacher*, 52, 480-495.
- Ecalte, J. & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.
- Éditeur officiel du Gouvernement du Québec (2010). *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., chapitre I-13.3. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ehri, L. C. & et al. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read : Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.

- Ehrlich, M.-F., Rémond, M. & Tardieu, H. (1993). Composantes cognitives et métacognitives de la lecture : le traitement des marques anaphoriques par des enfants bons et mauvais compreneurs. In J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles & M. Fayol (Eds.), *Lecture, écriture, acquisition : actes de La Villette* (pp. 279-298). Paris: Éditions Nathan.
- Elbaum, B. & Vaughn, S. (2003). Self-concept and students with learning disabilities. Dans H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 229-241). New York : The Guilford Press.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. T. & Moody, S. W. (2000). How Effective Are One-to-One Tutoring Programs in Reading for Elementary Students at Risk for Reading Failure? A Meta-Analysis of the Intervention Research. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 605-619.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. T., Moody, S. W. & Schumm, J. S. (2000). How Reading Outcomes of Students with Disabilities Are Related to Instructional Grouping Formats : A Meta-Analytic Review. Dans R. Gersten, E. O. Schiller & S. Vaughn (Eds.), *Contemporary special education research: Syntheses of the knowledge base on critical instruction issues* (pp. 105-135). Mahwah : Erlbaum.
- Eldredge, J. L., Reutzel, D. R. & Holingsworth, P. M. (1996). Comparing the effectiveness of two oral reading practices : Round-robin reading and the shared book experience. *Journal of Literacy Research*, 28(2), 201-205.
- Elkonin, D. B. (1971). Development of speech. In A. V. Zaporozhets & D. B. Elkonin (Eds.), *The Psychology of Preschool Children*. Cambridge: MIT Press.
- Entwisle, D., Alexander, K. L. & Olson, L. S. (1997). *Children, schools and inequality*. Boulder :Westview.
- Faggella-Luby, M. N. & Deshler, D. D. (2008). Reading Comprehension in Adolescents with LD : What We Know ; What We Need to Learn. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), 70-78.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle. In M. Fayol, J. É. Gombert, P. Lecocq, L. Spenger-Charolles & D. Zagar (Eds.), *Psychologie de la lecture* (pp. 107-114). Paris: Presses Universitaire de France.
- Ferreiro, E. & Gomez, P. M. (1988). *Lire-écrire à l'école. Comment s'y prennent-ils?* Lyon: CDRP.

- Fijalkow, J. (2002). *Sur la lecture : Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.
- Fijalkow, É. (1992). Une situation de lecture autonome à l'école. *Revue française de pédagogie*, 98, 41-56.
- Fijalkow, J. & Fijalkow, É. (2003). *Idées reçues : La lecture* Paris : Le Cavalier Bleu Éditions.
- Fingeret, L. (2006). Fluency. In M. Pressley (Ed.), *Reading Instruction That Works : The Case for Balanced Teaching* (3e ed., pp. 195-219). New York: The Guilford Press.
- Fisher, C., Marliave, R. & Filby, N. (1979). Improving teaching by increasing "academic learning time". *Educational Leadership*, 37, 52-54.
- Fitzgerald, J. & Cunningham, J. W. (2002). Balance in Teaching Reading : An instructional Approach Based on a Particular Epistemological Outlook. *Reading & Writing Quarterly*, 18, 353-364.
- Fonds d'action sociale, Conseil régional du Nord-Pas de Calais. (1990). *Référentiel linguistique de base*. Lille: Fonds d'action sociale, Conseil régional du Nord-Pas de Calais.
- Foorman, B. R., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Schatschneider, C. & Mehta, P. (1998). The Role of Instruction in Learning to Read : Preventing Reading Failure in At-Risk Children. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 37-55.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Beeler, T., Winikates, D. & Fletcher, J. M. (1997a). Early interventions for children with reading problems : Study designs and preliminary findings. *Learning Disabilities : A Multidisciplinary Journal*, 8, 63-71.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C. & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read : Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 37-55.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Winikates, D. & Mehta, P. (1997b). Early interventions for children with reading problems. *Scientific Studies of Reading*, 1(3), 255-276.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A. & Fletcher, J. M. (1997c). The case for early reading interventions. In B. A. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia : Implications for early intervention* (pp. 243-264). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Foorman, B. R. & Torgesen, J. (2001). Critical Elements of Classroom and Small-Group Instruction Promote Reading Success in All Children. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 203-212.
- Forness, S. R., Kavale, K. A., Blum, I. M. & Lloyd, J. W. (1997). Mega-Analysis of Meta-Analysis. *Teaching Exceptional Children*, 29(6), 4-9.
- Fortin, M.-F., Côté, J. & Fillion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fountas, I. C. & Pinnell, G. S. (1996). *Guided Reading : Good First Teaching for All Children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fountas, I. C. & Pinnell, G. S. (1999). *Matching Books to Readers : Using Leveled Books in Guided Reading, K-3*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Fournier, M. (2007). L'illettrisme. In P. Sévérac (Ed.), *Lire et écrire* (pp. 193-199). Auxerre: Éditions Sciences humaines.
- Fox, B. & Routh, D. K. (1980). Phonemic analysis and synthesis as word attack skills : Revisited. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1059-1064.
- Freebody, P. & Byrne, B. (1988). Word-reading strategies in elementary school children : relations to comprehension, reading time and phonemic awareness. *Reading Research Quarterly*, 23(4), 441-453.
- Frenette, A. (2008). *La prédiction du rendement en lecteurs des enfants de 6 à 9 ans*. Université Laval, Québec.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia, Neuropsychological and cognitive analyses of phonological reading* (pp. 301-330). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fuchs, L., Fuchs, D. & Maxwell, L. (1988). The validity of informal reading comprehension measures. *Remedial and Special Education (RASE)*, 9(2), 20-28.
- Gambrell, L. B., Malloy, J. A. & Mazzone, S. A. (2007). Evidence-Based Best Practices for Comprehensive Literacy Instruction. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow & M. Pressley (Eds.), *Best Practices in Literacy Instruction* (3e ed., pp. 11-29). New York: The Guilford Press.
- Gaouette, D. & Tardif, J. (1986). Quelles sont les stratégies utilisées en lecture par un lecteur en difficulté? *Vie pédagogique*, 43 (juin), 41-45.

- Gaffney, J. S. & Askew, B. (1999). *Stirring the Waters : The Influence of Marie Clay*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gagnon, J. & Cazabon, C. (2004). La littératie : une approche novatrice pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. *Vivre le primaire*, 17(2), 24-25.
- Gagnon, J. & Robitaille, F. (2004). L'évaluation des compétences en lecture, partie intégrante de l'enseignement. *Vivre le primaire*, 17(2), 45-47.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences : The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1997). Reflections on multiple intelligences : Myths and messages. *Phi Delta Kappan*, 78(5), p. 200-207.
- Gerber, M. (1983). Learning Disabilities and Cognitive Strategies : A Case for Training or Constraining Problem Solving? *Journal of Learning Disabilities*, 16(5), 255-260.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Giasson, J. (1995). Stratégies de lecture. Dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J. Dionne & É. Royer (Eds.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : Une nouvelle option éducative* (p. 93-111). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur : Chenelière Éducation.
- Giasson, J. (1997). L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et perspectives. *ACELF, Les difficultés d'apprentissage*, XXV(2), 1-8.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique* (2 éd.). Boucherville, Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. & Saint-Laurent, L. (1998). Conscience phonologique et émergence de la lecture. In C. Préfontaine, L. Godard & G. Fortier (Eds.), *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*. (pp. 163-188). Montréal: Éditions Logiques.

- Giasson, J. & Saint-Laurent, L. (1998). Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture. Dans L. Godard & G. Fortier (Eds.), *Enseignement et apprentissage*. Montréal : Éditions Logiques.
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*. Paris: De Boeck Université.
- Girard, N. (1989). *Lire et écrire au préscolaire*. Laval: Mondia Éditeurs inc.
- Giroux, N. & Forget, J. (2000). *Pour un nouveau départ assuré en lecture, écriture, mathématique et autres apprentissages personnels ou sociaux*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Glaser, B. G. (1993). *Emergence vs Forcing. Basics of Grounded Theroy Analysis*. Mill Valley (Californie) : Sociology Press.
- Goigoux, R. (2000). *Apprentissage et enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté*. Suresnes: CNEFEI.
- Gombert, J. É., & Desvignes, J. (1999). Évaluation d'un panel d'élèves à l'entrée du CP : Éducation et Formation. Rennes : CRP2C Université Rennes 2.
- Goodman, K. S. (1967). Reading : A Psycholinguistic Guessing Game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Gough, P. B. & Juel, L. C. (1989). Les premières étapes de la reconnaissance des mots. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur* (pp. 85-102). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3e éd.). Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.
- Goupil, G. & Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Gouvernement du Québec. (1999). Loi sur l'instruction publique (Dernière modification : 1er juillet 1999, Vol. L.R.Q., chapitre I-13.3 [L.R.Q., chapitre I-13.3], pp. 167): Éditeur officiel du Québec.
- Grossen, B. & Carnine, D. (1991). Strategie for rmaxirnizing reading success in the regular classroom. In G. Stoner, M. R. Shinn & H. M. Walker (Eds.), *Interventions for achievement and behavior problems* (pp. 333-355). Silver Spring: National association of school psychologist.

- Guérette, C. (1998). *Au cœur de la littérature d'enfance et de jeunesse*. Québec: Éditions La Liberté.
- Guthrie, J. T., Schafer, W. D. & Huang, C.-W. (2001). Benefits of Opportunity to Read and Balanced Instruction on the NEAP *The Journal of Educational Research*, 94(3), 145-162.
- Haager, D. & Klingner, J. K. (2005). *Differentiating Instruction in Inclusive Classrooms. The Special Educator's Guide*. Boston : Pearson.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (2006). *Exceptional children : An introduction to special education* (10e éd.). Boston : Allyn and Bacon.
- Harris, M. & Coltheart, M. (1986). *Language processing in children and adults : An introduction*. Londres : Routledge et Kegan.
- Hatcher, P., Hulme, C. & Ellis, A. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills : The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65, 41-57.
- Hiebert, E. H. & Sailors, M. (2007). *Finding the Right Texts for Beginning and Struggling Readers : Research-Based Solutions*. New York : The Guilford Press.
- Hirsch, E. D. J. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, Spring, 10-29.
- Horth, R. (1998). Historique de l'adaptation scolaire au Québec. En ligne. Page consultée le 12 juin 2010, <http://xxi.ac-reims.fr/ec-jmoulin-chaumont/clis/file/monde/quebec.pdf>
- Houtveen, T. & van de Grift, W. (2007). Reading Instruction for Struggling Learners. *Journal of education for students placed at risk*, 12(4), 405-424.
- Primech, M. & Théorêt, M. (1997). L'abandon scolaire au secondaire : une comparaison entre les élèves montréalais nés au Canada et ceux nés à l'étranger. *Revue canadienne de l'éducation*, 22, 268-282.
- Huet, N. & Mariné, C. (1998). Techniques d'évaluation de la métacognition. 1-Les mesures indépendantes de l'exécution des tâches. *L'Année psychologique*, 98(711-726).
- Huré, F. (2 avril 2008). *La dyslexie : comment lutter contre l'échec scolaire*, En ligne. Page consultée le 6 juin 2009. http://www.mla.fr/Actualites/Le_Mutualiste/Sante/p-dyslexie.htm

- Iaquinta, A. (2006). Guided Reading : A Research-Based Response to the Challenges of Early Reading Instruction. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 413-418.
- International Reading Association. (2000). *Excellent reading teachers*. En ligne. Page consultée le 5 juillet 2009.
http://www.reading.org/downloads/positions/ps1041_excellent.pdf
- Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.
- Irwin, P. A. & Mitchell, J. N. (1983). A procedure for assessing the richness of retellings. *Journal of Reading*, 26(1), 391-396.
- Jenkins, J., Fuchs, L., van den Broek, P., Espin, C. & Deno, S. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95, 719-729.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria: ASCD.
- Jimenez, J. E. (1997). A reading-level match study of phonemic processes underlying reading disabilities in a transparent orthography. *Reading and Writing*, 9, 23-40.
- Johnson, D. & Johnson, B. (1986). Highlighting Vocabulary in Inferential Comprehension Instruction. *Journal of Reading*, 29(7), 622-626.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write : A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 431-441.
- Juel, C. & Minden-Cupp, C. (2000). Learning to read words : Linguistic units and instructional strategies. *Reading Research Quarterly*, 35, 458-492.
- Kapsalis, C. (1998). *Le lien entre l'alphabétisme, le travail et les bénéficiaires d'aide sociale*. Ottawa: Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada.
- Kavale, K. A. & Reese, J. H. (1992). The character of learning disabilities : An Iowa profile. *Learning Disability Quarterly*, 15, 74-94.
- Kieffer, M. J. (2011). Converging Trajectories: Reading Growth in Language Minority Learners and Their Classmates, Kindergarten to Grade 8. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1187-1225.

- Klauda, S. L. & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of Three Components of Reading Fluency to Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology* 100(2), 310-321.
- Kos, R. (1991). Persistence of reading disabilities : The voice of four middle school students. *American Educational Research Journal*, 28(4), 875-895.
- Krahn, H. & Lowe, G. S. (1998). *L'utilisation des capacités de lecture en milieu de travail au Canada*. Ottawa: Statistique Canada.
- Kuhn, M. R. & Rasinski, T. (2007). Best Practices in Fluency Instruction. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow & M. Pressley (Eds.), *Best Practices in Literacy Instruction* (3e ed., pp. 204-219). New York: The Guilford Press.
- Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. (2003). Fluency : A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.
- LaBerge, D. & Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(293-323).
- Lane, H. B., Pullen, P. C., Eisele, M. R. & Jordan, L. (2002). Preventing Reading Failure : Phonological Awareness Assessment and Instruction. *Preventing School Failure*, 46(3), 101-110.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 365-389). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Lavigne, J. (2005). *La compréhension de récit : comparaison de quatre méthodes d'évaluation*. Mémoire de maîtrise. Université Laval, Québec.
- Leclerc, M. (2001). *Au pays des gitans: Recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière*. Montréal: Chenelière-McGraw/Hill.
- Lecocq, P. (1991). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Liège: Mardaga.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e ed.). Montréal: Éditions Guérin.
- Lipson, M. Y. & Smith, C. (1990, décembre). *Influences on oral reading fluency*. Paper presented at the National Reading Conference, Miami, États-Unis.

- Lonigan, C. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study, *Developmental Psychology* (Vol. 36, pp. 596-613).
- Lundberg, I. & Høien, T. (1990). Patterns of information processing skills and word recognition strategies in developmental dyslexia. *Scandinavian Journal of educational Research*, 34, 231-240.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M. & Barnes, M. C. (2003). Learning Disabilities. Dans E. J. Mash & R. Barkley (Eds.), *Child Psychopathology* (2e éd., p. 520-588). New York : The Guilford Press.
- MacLean, R. (1988). Two Paradoxes of Phonics. *The Reading Teacher*, 41(6), 514-520.
- Mann, V. A. (2003). Language processes : Keys to reading disabilities. Dans H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (p. 212-228). New York : The Guilford Press.
- Manset-Williamson, G. & Nelson, J. M. (2005). Balanced, Strategic Reading Instruction for Upper-elementary and Middle School Students with Reading Disabilities : A Comparative Study of two Approaches. *Learning Disability Quarterly*, 28, 59-74.
- Martel, V. (2003). *Profils mentaux de bons et de mauvais compreneurs de 6e primaire suite à la lecture de textes didactiques*. Thèse de doctorat. Université de Montréal, Montréal.
- Martinez, J.-P., Amgar, S. & Bessette, L. (2000). *Évaluation et intervention orthopédagogique du savoir-lire*. Outremont: Les Éditions Logiques, inc.
- Mason, J. M., Peterman, C. L. & Kerr, B. M. (1989). Reading to kindergarten children. In D. S. Strickland & L. M. Morrow (Eds.), *Emergent Literacy : Your Children Learn to Read and Write* (pp. 52-63). Newark (Del.): International Reading Association.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 18(4), 197-216.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L. & Crowell, E. W. (2000). Learning disabilities and ADHD : Overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 417-424.
- McCandliss, B., Beck, I. L., Sandak, R. & Perfetti, C. (2003). Focusing Attention on Decoding for Children With Poor Reading Skills : Design and Preliminary Tests of the Word Building Intervention. *Scientific Studies of Reading*, 7(1), 75-104.

- McCormick, L. & Loeb, D. F. (1997). Characteristics of students with language and communication difficulties. In L. McCormick, D. F. Loeb & R. L. Schiefelbusch (Eds.), *Supporting children with communication difficulties in inclusive settings* (pp. 71-97). Boston: Allyn and Bacon.
- McGee, L. M. & Ukrainetz, T. A. (2009). Using Scaffolding to Teach Phonemic Awareness in Preschool and Kindergarten. *The Reading Teacher*, 62(7), 599-603.
- McKenna, M. C. & Stahl, S. A. (2003). *Assessment for Reading Instruction*. New York City : The Guilford Press.
- McGee, L. M. & Richgels, D. J. (2004). *Literacy's beginnings : Supporting young readers and writers* (4e éd.). Boston : Allyn and Bacon.
- McLaughlin, M. & Allen, M. B. (2009). *Enseigner la compréhension en lecture : Un modèle de compréhension guidée* (S. Garnick & A. Phoenix, Trans.). Montréal: Chenelière Éducation.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2001). *Research in Education : A Conceptual Introduction* (5e éd.). New York: Longman.
- Meirieu, P. (1994). *Différencier c'est possible et ça peut rapporter gros*. Papier présenté à Vers le changement... espoirs et craintes, Actes du premier forum sur la rénovation de l'enseignement primaire, Genève.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer : Éthique et pédagogie*. Paris: ESF éditeur.
- Meltzer, L. & Montague, M. (2001). Strategic learning in students with learning disabilities : What have we learned ? In W. M. Cruickshank (Ed.), *Research and Global Perspectives in Learning Disabilities* (pp. 111-130). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew effect in science. *Science*, 6(159), 53-63.
- MetaMetrics. (2010). *The Lexile Framework for Reading*. En ligne. Page consultée le 14 juin 2010. www.lexile.com
- Ministère de l'Éducation (1993). *L'organisation des activités éducatives au préscolaire, au primaire et au secondaire : Instruction, 1994-1995*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Politique de l'adaptation scolaire : Une école adaptée à tous ses élèves - Prendre le virage du succès*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation. (2000). *Évolution de la population des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise Version approuvée Éducation préscolaire Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : Cadre de référence*. Québec: Direction générale de la formation des jeunes, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Ministère de la Culture et des Communications, Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine et Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (2005). *Apprendre à lire, Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3e année*. Toronto: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Mollen, E. (1985). Learning Disabilities. In G. T. Scholl (Ed.), *The School Psychologist and the Exceptional Child* (pp. 99-114). Reston: The Council for Exceptional Children.
- Montague, M. (1997). Student perception, mathematical problem solving, and learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 18, 46-53.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Odile Jacob.
- Morais, J. (1993). Compréhension/décodage et acquisition de la lecture. In J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles & M. Fayol (Eds.), *Lecture, écriture, acquisition : actes de La Villette* (pp. 10-21). Paris: Éditions Nathan.
- Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*. Thèse de doctorat. Université Laval, Québec.

- Morrow, L. M. (1997). The radical middle : *Balancing literacy instruction*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Reading Association, Atlanta, GA.
- Morrow, L. M. (1985). Reading and Retelling Stories : Strategies for Emergent Readers. *The Reading Teacher*, 38(9), 870-876.
- Morrow, L. M. & Tracey, D. H. (2007). Best practices in early literacy development in preschool, kindergarten, and first grade. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction*. New York : The Guilford Press.
- Morrow, L. M., Tracey, D. H., Gee Woo, D. & Pressley, M. (1999). Characteristics of exemplary first-grade literacy instruction. *The Reading Teacher*, 52, 462-476.
- Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Les éditions de la Chenelière, inc.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study, *Developmental Psychology* (Vol. 40, pp. 665-681).
- Nadeau, M. & Camiré, S. (1991). La technique de closure et le développement des stratégies contextuelles en lecture chez des enfants en difficulté. In C. Préfontaine & M. Lebrun (Eds.), *La lecture et l'écriture : Enseignement et apprentissage* (pp. 241-260). Montréal: Les Éditions LOGIQUES, inc.
- Nadon, Y. (2002). *Lire et écrire en première année - et pour le reste de sa vie*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Nation, K. & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading, *Journal of Research in Reading* (Vol. 27, pp. 342-356).
- National Center for Education Statistics. (2003). *The Condition of Education*. Washington D.C.: U.S. Department of Education.
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel : Teaching children to read*. Washington D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.
- National Research Council. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, D.C.: National Academy Press.

- Nettles, D. H. (2006). *Comprehensive literacy instruction in today's classrooms. The whole, the parts and the heart*. Boston : Allyn and Bacon.
- Nocus, L. & Gombert, J.-É. (1997). Conscience morpho-syntaxique et apprentissage de la lecture. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 2, 71-102.
- Observatoire national de la lecture. (1998). *Apprendre à lire*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Observatoire national de la lecture. (2000). *Maîtriser la lecture : Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans* Paris: Éditions Odile Jacob.
- OCDE: Organisation de coopération et de développement économiques. (1998). *Venir à bout de l'échec scolaire*. Paris: Les Éditions de l'OCDE.
- Office québécois de la langue française. (Page consultée le 19 décembre 2007). Le grand dictionnaire terminologique, [En ligne]. Adresse URL : <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/officialisation/terminologique.html>
- Ouzoulias, A. (1996). *L'apprenti lecteur en difficulté*. Paris: Retz.
- Pagé, M. (1985). Lecture et interaction lecteur/texte, contribution à l'élaboration d'un modèle interactionniste de la lecture. In M. Thérien & G. Fortier (Eds.), *Didactique de la lecture au secondaire* (pp. 31-74). Montréal: Les Éditions Ville-Marie.
- Painchaud, G. (1992). Littératie et didactique de l'écrit en langue seconde ou étrangère. *Études de linguistique appliquée*, 88, 55-66.
- Parent, V. (2003). *Rendement en lecture et vitesse du traitement de l'information chez les enfants de 6 à 8 ans*. Université Laval, Québec.
- Paris, S., Wasik, B. & Van der Westhuizen, G. (1987). *Metacognition : A Review of Research on Meta-cognition and Reading*. Paper presented at the Annual Meeting of National Reading Conference, St-Petersburg, Florida.
- Pearson, P. D. (2001). *Life in the radical middle : A personal apology for a balanced view of reading* Dans R. F. Flippo (Ed.), *Reading researchers in search for common ground* (pp. 78-83). Newark, DE: International Reading Association.
- Pearson, P. D., Raphael, T. E., Benson, V. L. & Madda, C. L. (2007). *Balance in comprehensive literacy instruction : then and now*. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 30-54). New York: The Guilford Press.

- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris: Éditions Gallimard.
- Pennington, B. F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition* 101, 2006, 385-413.
- Penno, J. F., Wilkinson, I. A. & Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories : Do they overcome the Matthew effect ? *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 23-33.
- Perraud, M. (1997). *Les cycles de la différenciation pédagogique*. Paris: Masson & Armand Colin Éditeurs.
- Perrenoud, P. (2005). *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec* (3e éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Peters, E. & Levin, J. (1986). Effects of a Mnemonic Imagery Strategy on Good and Poor Readers' Prose Recall. *Reading Research Quarterly*, XXI(2), 179-193.
- Petty, G. (2006). *Evidence Based Teaching : A Practical Approach*. Cheltenham : Nelson Thornes Ltd.
- Pierangelo, R. & Giuliani, G. (2006). *Learning Disabilities. A practical approach to foundations, assessments, diagnosis and teaching*. Boston : Allyn and Bacon.
- Pierre, R. (2003). Décoder pour comprendre : le modèle québécois en question. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1).
- Pikulski, J. J. (1994). Preventing reading failure : A review of five effective programs. *The Reading Teacher*, 48, 30-39.
- Pinnell, G. S., Pikulski, J. J., Wixson, K. K., Campbell, J. R., Gough, P. B. & Beatty, A. S. (1995). *Listening to children read aloud*. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Politano, C. & Davies, A. (1998). *La multiclasse : Outils, stratégies et pratiques pour la classe multiâge et multiprogramme* (M. Le Pailleur, Trans.). Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Poslaniec, C. (2001). *Donner le goût de lire. Des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*. Paris: Éditions du Sorbier.

- Postlethwaite, T. N. & Ross, K. N. (1992). *Effective schools in reading : Implications for educational planners*. The Hague: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Prenoveau, J. (2004). Une approche de l'enseignement de la lecture et de l'écriture entièrement centrée sur l'élève : un bilan positif de la première année d'expérimentation. *Vie pédagogique*, 131(avril-mai), 10-11.
- Prenoveau, J. (2007). *Cultiver le goût de lire et d'écrire : Enseigner la lecture et l'écriture par une approche équilibrée*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Presseau, A. (2004). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction That Works : The Case for Balanced Teaching*. New York: The Guilford Press.
- Pressley, M., Allington, R., Baker, K., Brooks, G., Collins Block, C., Cronin, J., Morrow, L.M., Nelson, E., Tracey, D.H., Wharton-McDonald, R. & Woo, D. (1998). *The nature of effective first-grade literacy instruction*. Albany, N.Y.: School of Education, CELA.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C., Morrow, L. M., Tracey, D. H., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E. & Woo, D. (2001). A study of effective grade-1 literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5, 35-58.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R. & Hampston, J. M. (2006). *Expert Primary-Level Teaching of Literacy Is Balanced Teaching*. Dans M. Pressley (Ed.), *Reading Instruction That Works : The Case for Balanced Teaching* (3e ed., pp. 240-292). New York: The Guilford Press.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris: Hachette.
- Prud'homme, L. (2004). La différenciation pédagogique dans le modèle de l'enseignement stratégique. In A. Presseau (Ed.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe* (p. 187-215). Montréal: Chenelière McGraw-Hill.
- Quéva, R. (2007). *Les méthodes de lecture expliquées aux parents*. Paris: Libro.
- Rasinski, T. (2003). *The fluent reader : Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic.

- Rasinski, T., Homan, S. & Biggs, M. (2009). Teaching Reading Fluency to Struggling Readers : Method, Material, and Evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 192-204.
- Rasinski, T. V. (1990). Effects of repeated reading and listening while reading on reading fluency. *Journal of Educational Research*, 83, 147-150.
- Rasinski, T. & Padak, N. (2004). Beyond Consensus - Beyond Balance : Toward a Comprehensive Literacy Curriculum. *Reading & Writing Quarterly*, 20, 91-102.
- Reading Recovery Council of North America (1997). *Reading Recovery comprehensive book list*. Columbus, Ohio : Reading Recovery Council of North America.
- Reutzel, D. R. (1999). On balanced reading. *The Reading Teacher*, 52(4), 322-324.
- Reutzel, D. R. (2007). Organizing effective literacy instruction : Differentiating instruction to meet the needs of all children. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (3e éd., pp. 313-372). New York : The Guilford Press.
- Reutzel, D. R. & Cooter, R. B. (2003). *Strategies for reading assessment and instruction. Helping every child succeed* (2e éd.). Columbus: Merrill/Prentice Hall.
- Reutzel, D. R. & Hollingsworth, P. (1988). Highlighting Key Vocabulary : A Generative-Reciprocal Procedure for Teaching Selected Inference Types. *Reading Research Quarterly*, XXIII(3), 353-367.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2001). *Grammaire méthodique du français*. Paris: Éditions P.U.F.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2002). *Teachers, School and Academic Achievement*. Dallas: University of Texas, Texas School Project.
- Roberts, G., Torgesen, J. K., Boardman, A. & Scammacca, N. (2008). Evidence-Based Strategies for Reading Instruction of Older Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), 63-69.
- Robitaille, F., Nelley, E. & Smith, A. (2003). *Trousse d'évaluation en lecture GB+ : pour le préscolaire et le primaire*. Laval : Groupe Beauchemin.
- Rock, E. E., Fessler, M. A. & Church, R. P. (1997). The concomitance of learning disabilities and emotional/behavioral disorders : A conceptual model. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 245-263.

- Rog, L. J. & Burton, W. (2002). Matching texts and readers : Leveling early reading materials for assessment and instruction. *The Reading Teacher*, 55(4), 348-362.
- Rogovas-Chauveau, É. (1993). Le dialogue métacognitif et le savoir-lire. Dans G. Chauveau, M. Rémond & É. Rogovas-Chauveau (Eds.), *L'enfant apprenti-lecteur. L'entrée dans le système écrit*. (p. 161-173). Paris : INRP et l'Harmattan.
- Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of Research on Explicit Teaching. *Educational Leadership*, 43(7), 60-69.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom : Teacher Expectations and Pupils' Intellectual Development* New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Rousseau, N. & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Roux, P. (1995). *Les troubles spécifiques du langage écrit Dyslexie – Dysorthographe*. Papier présenté à l'APEDA Val d'Oise, IUFM de Pontoise.
- Roy, J.-M. (2006). Lire aujourd'hui. *Vie pédagogique*, 139, 17-19.
- Royer, É., Saint-Laurent, L., Moisan, S. & Bitauveau, I. (1995). Collaboration entre l'école et la famille. In L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J. Dionne & É. Royer (Eds.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : Une nouvelle option éducative* (pp. 253-259). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur : Chenelière Éducation.
- Rupley, W. H., Willson, V. L. & Nichols, W. D. (1998). Exploration of the Developmental Components Contributing to Elementary School Children's Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 2(2), 143-158.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire (2e éd.)*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière, inc.
- Saint-Laurent, L. & Boisclair, A. (1995). Conception de l'enseignement-apprentissage à la base du PIER. In L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J. Dionne & É. Royer (Eds.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : Une nouvelle option éducative* (pp. 3-12). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J. & Drolet, M. (2001). *Lire et écrire à la maison : programme de littératie familiale favorisant l'apprentissage de la lecture*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

- Saint-Laurent, L. & Giasson, J. (2007). *INDISSE : Indicateurs dynamiques des savoirs essentiels en lecture*. Québec : Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval. En ligne. Page consultée le 15 décembre 2008.
<http://www1.sites.fse.ulaval.ca/indisse>
- Saint-Laurent, L., Hébert, M., Royer, É. & Desbiens, N. (1997). Affective motivational characteristics of students at educational risk and their relationship to achievement scores. *The Journal of At-Risk Issues*, 2(2), 19-42.
- Saint-Laurent, L., Trépanier, M., Vézina, H., Royer, É. & Giasson, J. (1995). Consultation collaborative. In L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J. Dionne & É. Royer (Eds.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : Une nouvelle option éducative* (pp. 21-30). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Saint-Laurent, L., Vézina, H. & Trépanier, M. (1995). Enseignement coopératif. Dans *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : Une nouvelle option éducative* (p. 31-43). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur : Chenelière Éducation.
- Salend. (2005). *Creating inclusive classrooms. Effective and reflective practices for all students* (10 ed.). Columbus, Ohio: Prentice-Hall.
- Samuels, S. J. (1976). Automatic Decoding and Reading Comprehension. *Language Arts*, 53, 323-325.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32, 403-408.
- Samuels, S. J. (2002). Reading fluency : It's development and assessment. Dans A. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (3e éd., p. 166-183). Newark : International Reading Association.
- Sanders, W. L. & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 304-317). Sherbrooke: Éditions du C.R.P.
- Schumm, J. S. & Arguelles, M. E. (2006). *Understanding Our Role as Teachers*. Dans J. S. Schumm (Ed.), *Reading Assessment and Instruction for All Learners* (pp. 3-26). New York: The Guilford Press.

- Schumm, J. S., Moody, S. W. & Vaughn, S. (2000). Grouping for reading instruction: Does one size fit all? *Journal of Learning Disabilities*, 33(5), 477-488.
- Seymour, P. H. K. & Elder, L. (1986). Beginning reading without phonology. *Cognitive Neuropsychology*, 1, 43-82.
- Shanahan, T. (2000). *Frameworks for literacy instruction*. Paper presented at the Annual Kent State University Reading Conference, Kent, OH.
- Shankweiler, D., Lundquist, E., Katz, L., Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., Brady, S., Fowler, A., Dreyer, L. G., Marchione, K.E., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B.A. (1999). Comprehension and Decoding : Patterns of Association in Children With Reading Difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 3(1), 69-94.
- Sheveland, D. E. (1993). *Can school make a difference in the development of independant readers for pleasure?* Communication présentée au Congrès annuel de la National Reading Conference, Charleston, décembre.
- Siegel, L. S., Le Normand, M.-T. & Plaza, M. (2000). Troubles spécifiques d'apprentissage de la lecture. Les dyslexies. In C. Chevrie-Muller & J. Narbona (Eds.), *Le langage de l'enfant* (2e éd., p. 321-338). Paris : Masson.
- Simmons, D. C., Coyne, M. D., Hagan-Burke, S., Kwok, O.-M., Simmons, L., Johnson, C., Zou, Y., Taylor, A. B., McAlenney, A. L., Ruby, M. & Crevecoeur, Y. C. (2011). Effects of Supplemental Reading Interventions in Authentic Contexts : A Comparison of Kindergarteners Response. *Exceptional Children*, 77(2), 207-228.
- Smith, J. & Elley, W. (1997). *How children learn to read*. Katonah, N.Y.: Richard C. Owen.
- Snow, C., Tabors, P. O., Nicholson, P. A. & Kurland, B. F. (1995). SHELL : Oral language and early literacy skills in kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(1), 37-48.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children. Committee on the prevention of reading difficulties in young children*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Spiegel, D. L. (1995). A comparison of traditional remedial programs and Reading Recovery : Guidelines for success for all programs. *The Reading Teacher*, 49, 89-96.
- Spiegel, D. L. (1998). Silver bullets, babies and bath water : Literature response groups in a balanced literacy program. *The Reading Teacher*, 52, 114-121.

- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Snowling, M. J. (1996). Annotation : Contemporary approaches to the teaching of reading. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 139-148.
- Sprenger-Charolles, L. (1993). Acquisition de la lecture/écriture en français : étude longitudinale. In J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles & M. Fayol (Eds.), *Lecture, écriture, acquisition : actes de La Villette* (pp. 107-123). Paris: Édition Nathan.
- Sprenger-Charolles, L., Béchenec, D. & Lacert, P. (1998). Place et rôle de la médiation phonologique dans l'acquisition de la lecture-écriture en français. *Revue française de pédagogie*, 122, 51-67.
- Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2006). *Lecture et dyslexie : Approche cognitive*. Paris: Dunod.
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K. S. & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34(78), 33-58.
- Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S. & Bonnet, P. (1998). Reading and spelling acquisition in French : The role of phonological mediation and orthographic factors. *Journal of Experimental Child Psychology*, 68, 134-165.
- Stanké, B. (2001). *L'apprenti lecteur. Activités de conscience phonologique*. Montréal: Éditions de la Chenelière/McGraw Hill.
- Stanké, B. (2006). *L'Apprenti Sage : Apprendre à lire et à orthographier*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading : Scientific foundations and new boundaries*. New York : The Guilford Press.
- Stanovich, K. E. (1991). Word recognition : Changing perspectives. Dans R. Barr et al. (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 11, pp. 418-452). New York : Longman.
- Stanovich, K. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 6(1), 32-71.

- Stanovich, K. (2000). *Progress in understanding reading : Scientific foundations and new frontiers*. New York: The Guilford Press.
- Stanovich, K., Cunningham, A. E. & Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children : Issues of task comparability. *Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. . *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407.
- Stanovich, K. E., Natan, R. G. & Zolman, J. E. (1988). The development lag hypothesis in reading : Longitudinal and matched reading-level comparisons. *Child Development*, 59, 1-86.
- Staresina, L. (2003). Education Week : Technology in education. En ligne. Page consultée le 23 août, 2008. www.edweek.org/rc/issues/technology-in-education
- Strickland, D. S. (1998). *Teaching Phonics Today : A primer for Educators*. Newark: International Reading Association.
- Swanson, H. L. (1999). Instructional components that predict treatment outcomes for students with learning disabilities : support for a combined strategy and direct instruction model. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14(3), 129-141.
- Swanson, H. L. (2001). Searching for the Best Model for Instructing Students with Learning Disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 34(2), 1-15.
- Swanson, H. L. (2000). Are working memory deficits in readers with learning disabilities hard to change? *Journal of Learning Disabilities*, 33, 551-566.
- Swanson, H. L. & Carson, C. (1996). A Selective Synthesis of Intervention Research for Students with Learning Disabilities. *School Psychology Review*, 25(3), 370-391.
- Swanson, H. L. & Saez, L. (2003). Memory difficulties in children and adults with learning disabilities. Dans H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities*. New York: The Guilford Press.
- Tankersley, K. (2005). *Literacy Strategies for Grades 4-12 : Reinforcing the Threads of Reading*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive* (2e éd.). Montréal : Les Éditions LOGIQUES.

- Tardif, J. & Meirieu, P. (1996). Stratégie en vue de favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98, 4-7.
- Taylor, B. M., Pearson, D. P., Clark, K. F. & Walpole, S. (2000). Effective Schools and Accomplished Teachers : Lessons about Primary-Grade Reading Instruction in Low-Income Schools. *The Elementary School Journal*, 99, 101-128.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Peterson, D. S. & Rodriguez, M. C. (2005). The CIERA school change framework : An evidence-based approach to professional development and school reading improvement. *Reading Research Quarterly*, 40, 40-69.
- Théorêt, M. (2007). Enseignement direct. In C. Raby & S. Viola (Eds.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : De la pratique à la théorie* (pp. 207-219). Anjou: Les Éditions CEC inc.
- Thériault, J. (2000). *L'émergence de l'écrit ou l'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Thériault, J. (1996). *J'apprends à lire... Aidez-moi!* Montréal: Éditions Logiques.
- Tierney, R. J. & Readence, J. E. (2005). *Reading strategies and practices : A compendium* (6e ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st Century : A Balanced Approach* (4e ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson : Merrill Prentice Hall.
- Topping, K. (1989). Peer tutoring and paired reading : Combining two powerful techniques. *The Reading Teacher*, 42, 488-494.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading : The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disability Research & Practice*, 1, 55-64.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual Differences in Response to Early Interventions in Reading : The Lingering Problem of Treatment Resisters. *Learnind Disabilities Research and Practice*, 15(1), 55-64.
- Tunmer, W. E. (1989). Conscience phonologique et acquisition de la langue écrite. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques* (pp. 197-220). Neuchâtel et Paris: Delachaux & Niestlé.

- Tunmer, W. E. & Nesdale, A. R. (1985). Phonemic segmentation skill and beginning reading. *Journal of Educational Psychology*, 77, 417-427.
- Van Grunderbeeck, N. (2002). Conclusion - Se former à évaluer et à intervenir auprès de l'élève en difficulté. In G. Debeurme & N. Van Grunderbeeck (Eds.), *Enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 179-186). Université de Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture : Diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Van Grunderbeeck, N. (2003, 4 et 5 décembre). *Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture*. Papier présenté à la Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, Paris.
- Van Grunderbeeck, N. (1997). De profils de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention. *ACELF, Les difficultés d'apprentissage*, XXV(2), 1-10.
- Van Grunderbeeck, N. & Laplante, L. (1991). Enseignement des stratégies de lecture aux débutants. In C. Préfontaine & M. Lebrun (Eds.), *La lecture et l'écriture : Enseignement et apprentissage* (pp. 307-322). Montréal: Les Éditions LOGIQUES, inc.
- Vaughn, S., Bos, C. S. & Schumm, J. S. (2007). *Teaching Students Who Are Exceptional, Diverse, and at Risk in the General Education Classroom* (4e éd.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Vaughn, S., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Denton, C. A., Wanzek, J., Wexler, J., Cirino, P. T., Barth, A. E., Romain, M. A. (2008). Response to intervention with older students with reading difficulties. *Learning and Individual Differences*, 18, 338-345.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Kouzekanani, K., Pedrotty Bryant, D., Dickson, S. & Blozis, S. A. (2003). Reading Instruction Grouping for Students with Reading Difficulties. *Remedial and Special Education*, 24, 301-315.
- Vérificateur général du Québec (2004). *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2003-2004 Tome 1 Faits saillants*. Québec: Vérificateur général du Québec, Gouvernement du Québec.
- Vernon, M. D. (1971). *Reading and its Difficulties*. Londres : Cambridge University Press.
- Vernon, M. D. (1957). *Backwardness in Reading*. Londres: Cambridge University Press.

- Vernon, M. D. (1971). *Reading and its Difficulties*. Londres: Cambridge University Press.
- Vieira, E. T. Jr. & Grantham, S. (2011). Perceptions of Control Facilitate Reading Engagement. *Reading Psychology*, 32(4), 322-348.
- Viola, S. (2007). Enseignement et apprentissage stratégiques. In C. Raby & S. Viola (Eds.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : De la pratique à la théorie* (pp. 135-155). Anjou: Les Éditions CEC inc.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Wang, C., Porfeli, E. & Algozzine, B. (2008). Development of Oral Reading Fluency in Young Children at Risk for Failure. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13, 402-425.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Wanzek, J., Vaughn, S., Roberts, G. & Fletcher, J. M. (2011). Efficacy of a Reading Intervention for Middle School Students With Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 78(1), 73-87.
- Wei, X., Blackorby, J. & Schiller, E. (2011). Growth in Reading Achievement of Students With Disabilities, Ages 7 to 17. *Exceptional Children*, 78(1), 89-106.
- Weinstein, G. & Cooke, N. L. (1992). The effects of two repeated reading interventions on generalization of fluency. *Learning Disability Quarterly*, 15, 21-28.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M. & Hampston, J. M. (1998). Literacy instruction in nine first-grade classrooms : Teachers characteristics and student achievement. *The Elementary School Journal*, 99, 101-128.
- Wren, S. (2000). *Cognitive foundations of learning to read : A Framework*. En ligne. Page consultée le 20 février 2009. <http://www.sedl.org/reading/framework/elements.html>
- Wright, G. & Smith, E. P. (1998). Home, School and Community Partnerships : Integrating Issues of Race, Culture and Social Class. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 1(3), 145-162.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research* (2e ed.). Thousand Oaks : Sage.

Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177.

Yopp, H. K. & Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54(2), 130-143.

Ziarko, H., De Koninck, Z. & Armand, F. (2003). Profils cognitivo-langagiers d'élèves québécois francophones à la fin de la maternelle. Dans M. N. Romdhane, J. É. Gombert & M. Belajouza (Eds.), *L'apprentissage de la lecture. Perspectives comparatives*. (p. 297-319). Rennes : Centre de Publications universitaires de Tunis.

Zinke, S. (2008). Reading To, With and By. En ligne. Page consultée le 28 août 2008. http://www.letsoglearn.com/lglsite/learning_centers_read/reading_to_with_and_by/

ANNEXES

ANNEXE I

PRATIQUES PÉDAGOGIQUES RÉPUTÉES EFFICACES DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AUX FAIBLES LECTEURS : PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EXEMPLAIRE

Dans les prochains paragraphes, des pratiques pédagogiques qui se sont avérées efficaces dans l'enseignement de la lecture auprès des faibles lecteurs seront présentées. Cette liste ne se veut pas exhaustive, mais elle présente les principales pratiques recommandées dans la littérature pour cette clientèle en particulier. Ces recommandations s'articulent principalement autour d'un courant en recherche qui étudie les pratiques d'enseignement exemplaire ou efficace (*outstanding teaching, exemplary instruction, effective, ou best practices*) où les données ont généralement été obtenues sur la base d'analyses comparatives entre des enseignants jugés efficaces et des enseignants jugés moins efficaces ou davantage représentatifs de la moyenne (Gambrell, Malloy & Mazzoni, 2007 ; Morrow *et al.*, 1999 ; Pressley *et al.*, 1998 ; Pressley *et al.*, 2001 ; Pressley, Wharton-McDonald & Hampston, 2006 ; Taylor *et al.*, 2000 ; Wharton-McDonald, Pressley & Hampston, 1998). Voici donc, regroupées par thèmes, les caractéristiques d'un enseignement exemplaire en lecture.

1. Un environnement riche en littérature

L'opportunité à lire est un facteur qui contribue au succès en lecture (Guthrie, Schafer & Huang, 2001). Ce facteur, pour être appliqué, doit immanquablement être visible dans le milieu de scolarisation. Morrow et ses collaborateurs (1999), dans leur étude sur les enseignants exemplaires, ont porté une attention particulière à l'environnement physique des classes visitées. Ils ont d'abord remarqué que ces classes sont riches en écrits de toutes sortes : il y a des textes en abondance et des centres d'apprentissage pour la lecture, la bibliothèque de classe est attirante et accessible aux élèves. Sur les murs sont affichés des supports visuels pour aider aux apprentissages et des productions d'élèves pour diffuser le fruit de leur travail. Les auteurs notent aussi dans la plupart des classes un coin de rassemblement où

l'enseignant peut faire la lecture à voix haute. En fait, ces classes exemplaires ont en commun d'être centrées sur les élèves et ces derniers apprécient apprendre dans de tels endroits (Pressley, Wharton-McDonald & Hampston, 2006). Nadon (2002, p. 8) écrit : « Ma classe est un lieu de savoir. Je veux que les élèves et les parents sachent, en la voyant, que cette classe est un endroit pour lire, écrire, s'interroger, chercher et réfléchir. Tout cela doit être évident dans ma classe. »

2. L'utilisation de l'enseignement explicite

Même avec la maturation cognitive qui s'effectue, la compétence à lire se développe rarement sans aide chez un élève, encore moins chez un faible lecteur. L'enseignement explicite requiert une présentation directe et systématique de l'information aux élèves, cela à travers des interactions signifiantes entre les élèves et l'enseignant et le guidage des apprentissages des élèves. La communication et les interactions entre les élèves et l'enseignant demeurent la clé de l'enseignement explicite (Blair, Rupley & Nichols, 2007). Le rôle de l'enseignant varie en fonction des contenus visés par l'enseignement explicite, dont les composantes primordiales sont les suivantes : l'association de la leçon aux connaissances antérieures ; l'explication des objectifs de la leçon ; la présentation du contenu de la leçon par l'enseignant en courtes séquences, par le modelage (voir la section 3 sur l'utilisation du modelage), avec du matériel, des tableaux organisateurs, des démonstrations, des exemples, des contre-exemples et des questions pour vérifier la compréhension ; le guidage des élèves par l'enseignant dans la mise en pratique de chacune des étapes (voir la section 4 sur l'utilisation de l'étayage) ; la pratique indépendante et individuelle pour mener à la fluidité et à la maîtrise des nouvelles connaissances et, finalement, les révisions périodiques pour consolider les apprentissages (Giroux & Forget, 2000 ; Goupil & Lusignan, 1993 ; Haager & Klingner, 2005 ; Rosenshine, 1986).

Dans l'enseignement explicite, les corrections sont de première importance : elles doivent être immédiates et systématiques afin d'éviter que l'élève conceptualise

mal ses apprentissages. Devant une erreur, l'enseignant modélise la bonne réponse et réévalue par la suite. Il faut noter que l'enseignant doit viser un rendement de 90% pour tous les élèves, en se basant sur le précepte que la motivation commence dans la réussite d'une tâche (Théorêt, 2007). Les révisions doivent être fréquentes (Morrow *et al.*, 1999).

Au cœur de l'enseignement explicite se trouvent la présentation explicite du contenu, le modelage et la pratique guidée (Blair, Rupley & Nichols, 2007). Ces deux derniers concepts seront traités dans les prochaines sections. L'enseignement explicite peut servir à enseigner des contenus divers, allant des connaissances aux stratégies. L'enseignement explicite des stratégies, l'enseignement stratégique, est appelé ainsi parce qu'il est centré sur les stratégies d'apprentissage. Dans cette méthode, l'enseignant s'intéresse au produit de l'apprentissage, mais encore davantage au processus, dans le but d'amener l'élève à construire et à s'approprier le savoir de façon flexible, en régulant sa pensée en cours d'utilisation. Les processus mentaux sont donc au centre de l'enseignement stratégique, issu du courant cognitiviste (Goupil & Lusignan, 1993 ; Presseau, 2004 ; Tardif, 1997 ; Viola, 2007).

Giasson (1995) a défini les quatre étapes de l'enseignement explicite d'une stratégie : le quoi consiste à nommer et à définir la stratégie dans des mots appropriés ; le pourquoi revient à préciser en quoi la stratégie peut être utile aux élèves et quelles sont les retombées associées à son utilisation, cela dans le but de fournir des preuves aux apprenants que cette stratégie les aide à mieux réussir ; le comment se subdivise en trois étapes, soient le modelage, l'étayage et la pratique autonome de la stratégie. Le modelage consiste, pour le maître, à rendre les processus cognitifs transparents. L'étayage est en fait une pratique guidée où l'enseignant donne des indices, explique au besoin, donne des rétroactions en diminuant l'aide apportée à mesure que l'autonomie de l'élève augmente. La pratique autonome implique que l'élève choisit, applique, gère et évalue la stratégie, cela dans le but de consolider ses apprentissages. Finalement, le

quand se veut être l'étape où l'enseignant encourage les élèves à appliquer la stratégie dans les situations opportunes lors des lectures personnelles. Il favorise donc le transfert en indiquant à quel moment la stratégie est potentiellement utile et il pousse les élèves à garder l'habitude de se servir de celle-ci dans leurs lectures futures. L'enseignement explicite des stratégies s'avère essentiel pour les lecteurs en difficulté, qui n'arrivent pas à découvrir les stratégies sans aide (Duffy-Hester, 1999 ; Spiegel, 1995 ; Swanson, 2001).

L'enseignement explicite s'est révélé efficace dans le développement des habiletés cognitives et conceptuelles d'une clientèle en grande difficulté d'apprentissage, notamment au niveau des habiletés de base en lecture-écriture (Forness *et al.*, 1997 ; Rosenshine, 1986 ; Théorêt, 2007). Plus spécifiquement, l'enseignement explicite en lecture-écriture a été observé dans les pratiques exemplaires pour le déchiffrage des mots (Pressley *et al.*, 1998 ; Taylor *et al.*, 2000). Il a aussi été noté dans l'enseignement de la compréhension en lecture, ce qui comprend le questionnement de haut niveau, faisant appel à des opérations cognitives de niveau supérieur comme l'inférence, la comparaison, l'anticipation et le jugement (Beaudoin, 1997 ; Blair, Rupley & Nichols, 2007 ; Pressley *et al.*, 1998 ; Taylor *et al.*, 2000). Pressley et ses collaborateurs (1998) ont aussi observé l'utilisation de l'enseignement explicite du processus d'écriture auprès d'enseignants exemplaires (Pressley *et al.*, 1998). Enfin, Wharton-McDonald, Pressley et Hampston (1998) ajoutent que les pratiques exemplaires font état d'un enseignement de la lecture qui soit dense et qui comprend plusieurs objectifs à l'intérieur d'une même leçon.

3. L'utilisation du modelage

Le modelage est fait par l'enseignant qui rend ses processus cognitifs transparents : les processus cognitifs ne s'observant pas directement, il est nécessaire que le lecteur accompli explicite verbalement ses processus de lecture. Le modelage consiste donc à démontrer comment faire quelque chose en se donnant en modèle, cela en réalisant concrètement les étapes de la tâche en pensant à voix haute. Ainsi, les processus cognitifs du modèle deviendront transparents pour l'apprenti qui en retirera des nouveaux savoirs. (Giroux & Forget, 2000 ; Goupil & Lusignan, 1993 ; Haager & Klingner, 2005). Blair, Rupley et Nichols (2007), Juel et Minden-Cupp (2000) et Spiegel (1995) ont tous relevé l'utilisation du modelage dans leurs études sur les enseignants exemplaires. Turcotte (2001) a aussi observé ce phénomène, cette fois auprès d'enseignants qui travaillent avec une clientèle à risque, qui bénéficie davantage de démonstrations que de simples explications.

En récapitulative, le modelage, étape-phare de l'enseignement explicite, enseigne comment utiliser une connaissance ou une stratégie en prenant exemple sur un modèle expérimenté. La lecture et l'écriture partagées font assurément appel au modelage où l'enseignant démontre comment lire et écrire des textes authentiques devant ses élèves. Enfin, le modelage associé à l'étaillage est encore plus puissant pour les lecteurs en difficulté (Turcotte, 2001).

4. L'utilisation de l'étaillage

Le principe d'étaillage est une composante du courant socio-constructiviste, où le contexte social est jugé d'une importance majeure dans les apprentissages. Pour que ces apprentissages soient possibles, l'intervention se doit d'être adaptée à la zone de développement prochain (ZDP). Celle-ci consiste en la zone dans laquelle l'élève peut résoudre un problème avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus avancé ou encore en

l'écart entre ce qu'il peut faire seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus avancé (Saint-Laurent & Boisclair, 1995 ; Vygotsky, 1978).

L'étayage demande de donner un soutien temporaire et adapté à l'élève afin qu'il soit en mesure de réaliser une tâche qu'il est encore incapable de faire seul. L'étayage est réalisé dans les interactions sociales entre l'adulte et les élèves ou directement entre les élèves (Saint-Laurent & Boisclair, 1995). L'enseignant transfère donc graduellement ses responsabilités à l'élève à mesure que son autonomie dans la tâche augmente (Turcotte, 2001). L'enseignement par étayage implique le dialogue, ce qui permet une compréhension commune de la tâche et une construction des connaissances (plutôt qu'une simple transmission de l'enseignant à l'élève). Ce dialogue amène l'élève à intérioriser et à comprendre les contenus enseignés (Saint-Laurent & Boisclair, 1995).

Pressley, Wharton-McDonald et Hampston (2006) remarquent que les enseignants exemplaires se distinguent par leur excellente maîtrise de l'étayage. Il semble aussi que ces enseignants modèles utilisent beaucoup ce procédé (Pressley *et al.*, 1998, 2001 ; Wharton-McDonald, Pressley & Hampston, 1998). Taylor, Pearson, Clark et Walpole (2000), quant à eux, parlent de pratique guidée, ce qui consiste à guider les élèves en leur fournissant l'aide nécessaire à la réussite de la tâche, donc à la stratégie d'étayage. Davantage de guidage est nécessaire avec les élèves plus faibles, ce qui est parfaitement en accord avec la zone de développement prochain (Pressley, Wharton-McDonald & Hampston, 2006). D'ailleurs, une bonne connaissance de la ZDP de chaque élève est un gage d'efficacité de l'enseignement et de succès chez les lecteurs (Blair, Rupley & Nichols, 2007).

En résumé, l'étayage s'inscrit comme une étape de l'enseignement explicite où l'élève apprend comment utiliser de façon autonome une connaissance ou une stratégie en recevant uniquement l'aide nécessaire à la réussite de la tâche. La lecture et

l'écriture guidées sont basées sur le principe de l'étayage où l'enseignant guide ses élèves sur comment lire et écrire des textes authentiques. Turcotte (2001) conclut que les explications explicites, le modelage, et l'étayage sont des pratiques pédagogiques qui sont encore plus efficaces si elles sont combinées que si elles sont utilisées seules.

5. Une approche équilibrée

Les enseignants exemplaires semblent baser leur enseignement de la lecture et de l'écriture sur les principes de l'approche équilibrée (Pressley *et al.*, 2001). Ces enseignants donnent la priorité à la lecture et à l'écriture en offrant aux élèves de nombreuses occasions de lire et d'écrire chaque jour. Quotidiennement, ils réalisent plusieurs types d'activités où la lecture et l'écriture sont intégrées, en utilisant du matériel littéraire varié et en reliant les expériences de vie des élèves à leurs lectures (*International Reading Association*, 2000 ; Morrow *et al.*, 1999 ; Pressley *et al.*, 1998, 2001 ; Pressley, Wharton-McDonald & Hampston, 2006 ; Taylor *et al.*, 2000 ; Wharton-McDonald, Pressley & Hampston, 1998).

Morrow et ses collaborateurs (1999) de même que Pressley, Wharton-McDonald et Hampston (2006) insistent sur la place des connaissances dans l'enseignement exemplaire et équilibré. Les concepts travaillés peuvent ensuite être renforcés dans des activités contextualisées de lecture-écriture en lien avec des œuvres littéraires.

Morrow et ses collaborateurs (1999) remarquent que les enseignants efficaces utilisent la lecture guidée, la lecture à voix haute et la lecture partagée, qu'ils donnent la chance à leurs élèves de voir un modèle de lecteur-scripteur à l'œuvre et qu'ils diffusent les œuvres de leurs élèves, notamment dans la bibliothèque de classe. Ces mêmes enseignants auraient habituellement peu recours aux cahiers d'exercices, préférant préparer eux-mêmes leurs activités d'enseignement-apprentissage.

Autre fait à noter, comme la place donnée à la littérature est importante dans les classes étudiées, celle-ci doit être intégrée dans les autres matières de base. Les enseignants efficaces font donc une large place à la transdisciplinarité (Pressley *et al.*, 1998, 2001 ; Pressley, Wharton-McDonald & Hampston, 2006).

Finalement, Blair, Rupley et Nichols (2007) ont observé que les enseignants exemplaires donnent des opportunités à leurs élèves d'apprendre en appliquant leurs connaissances et stratégies dans des tâches authentiques de lecture et d'écriture. Tout compte fait, l'approche équilibrée fait partie des pratiques d'enseignement exemplaires et consiste en une intégration cohérente et constante des habiletés de base à l'intérieur d'activités de haute qualité en lecture-écriture (Wharton-McDonald, Pressley & Hampston, 1998).

6. Le temps de participation à la tâche

Le temps est un facteur qui influence les apprentissages des élèves. Les enseignants sont donc dans le devoir de gérer efficacement le temps, ressource précieuse pour les faibles lecteurs (Donat, 2006). Le temps d'apprentissage académique, défini par Fisher, Marliave et Filby (1979), correspond au temps où l'élève est engagé dans une tâche académique en la réussissant avec succès. Un temps d'apprentissage académique élevé serait caractéristique des enseignants efficaces (Taylor *et al.*, 2005). Pressley, Wharton-McDonald et Hampston (2006) notent aussi la haute densité d'instruction, de même que le grand nombre d'activités et d'objectifs couverts dans les classes exemplaires. Plus précisément, un enseignement exemplaire et équilibré passe par un temps élevé d'enseignement-apprentissage consacré à la lecture-écriture. Une corrélation a en effet été observée entre le temps passé à lire en classe et les performances en lecture (Gambrell, Malloy & Mazzoni, 2007).

Un autre moyen pour les enseignants de s'assurer d'un haut taux de participation de leurs élèves dans les tâches de lecture-écriture est d'utiliser l'enseignement en petits groupes (Blair, Rupley & Nichols, 2007). Cela permet de répondre aux besoins divers des apprenants et de fournir des défis à la mesure de chacun (Swanson, 2001 ; Taylor *et al.*, 2000).

7. L'évaluation comme aide à l'apprentissage

L'évaluation des apprentissages est une « démarche qui permet de porter un jugement sur les compétences développées et les connaissances acquises par l'élève en vue de prendre des décisions et d'agir. » (MEQ, 2002, p. 7). Au primaire, les deux principales fonctions de l'évaluation sont celle d'aide à l'apprentissage et celle de reconnaissance des compétences.

La fonction d'aide à l'apprentissage est de fait primordiale dans l'enseignement exemplaire. L'enseignant efficace prend des mesures significatives, formelles et informelles, des forces et des difficultés de l'élève en situation d'apprentissage. L'enseignement doit répondre précisément aux besoins de l'élève en s'accordant à son niveau de compétence, autrement il serait inefficace. L'évaluation est maintenant multidimensionnelle et fait appel à une variété d'outils comme les tests, les entretiens, l'observation, les analyses de travaux, le portfolio et l'autoévaluation de l'élève sur son propre rendement (Blair, Rupley & Nichols, 2007 ; Duffy-Hester, 1999). En lecture et en écriture, plus spécifiquement, il peut s'agir de rappel de texte (qualitatif ou quantitatif), de lecture à voix haute, d'analyse des méprises, d'observation ou de questionnaire sur les attitudes envers la lecture, les champs d'intérêt ou les habitudes de lecture (Giasson, 2003).

Cependant, une mise en garde s'impose : ce n'est pas la quantité d'évaluations qui est garante du succès en lecture des élèves, c'est plutôt comment l'enseignant

incorpore ces informations dans ses pratiques d'enseignement qui s'avère être un gage de réussite (Blair, Rupley & Nichols, 2007). L'enseignant doit en effet percevoir les faiblesses de ses élèves afin d'y remédier par un enseignement différent ou plus ciblé, ou encore par plus de modelage et de pratique guidée. L'évaluation révèle donc les besoins qui guident les interventions pédagogiques. En d'autres mots, l'enseignement est fondé sur l'évaluation.

De fait, faire l'évaluation continue de la progression permet à l'enseignant de garder constamment en tête le développement des compétences à lire et écrire des élèves et fait assurément partie de l'enseignement efficace (*International Reading Association*, 2000 ; Morrow *et al.*, 1999 ; Pikulski, 1994 ; Pressley, Wharton-McDonald & Hampston, 2006 ; Spiegel, 1995 ; Taylor *et al.*, 2000). L'évaluation devient alors une aide aux apprentissages plutôt que de n'avoir que l'objectif d'en faire le bilan. Par le fait même, cela permet d'harmoniser les tâches demandées aux élèves en lien avec leur niveau de compétence (Pressley *et al.*, 1998 ; Pressley *et al.*, 2001). Il apparaît aussi important de faire un suivi de l'évolution des élèves avec les parents sur une base régulière (Taylor *et al.*, 2000).

8. Un enseignant d'un grand professionnalisme

Deux importantes méta-analyses de Crahay (2000) et de Wang, Haertel et Walberg (1993) révèlent que l'enseignant est le facteur le plus influent sur les apprentissages des élèves. Rivkin, Hanushek et Kain (2002) vont plus loin en affirmant que l'effet de l'enseignant peut aller jusqu'à contrecarrer le désavantage associé à un faible statut socio-économique. C'est donc dire que le milieu d'origine de l'élève ne constitue pas un obstacle insurmontable. Sanders et Rivers (1996) ont aussi établi que les élèves qui bénéficient le plus de l'effet d'un enseignant exemplaire sur leurs performances scolaires sont les élèves en difficulté.

En ce sens, la formation des maîtres, incluant la formation continue, s'avère être le meilleur moyen d'améliorer la performance scolaire des élèves (Guthrie, Schafer & Huang, 2001 ; Wright & Smith, 1997). Cela étant dit, il est évidemment favorable pour les élèves si la collaboration est établie entre l'école et la famille. Taylor et ses collaborateurs (2000) observent que les enseignants exemplaires développent des liens positifs et fréquents avec les parents. Il est maintenant établi que les parents ont un rôle important à jouer dans la réussite scolaire de leurs enfants (Royer *et al.*, 1995).

Comme les bons lecteurs, les enseignants efficaces se montrent flexibles dans leurs pratiques pédagogiques. Ils doivent en effet varier judicieusement leurs méthodes d'enseignement afin de viser le développement du plein potentiel de chacun des élèves dont ils ont la responsabilité (Blair, Rupley & Nichols, 2007 ; *International Reading Association*, 2000). Pour ce faire, ils démontrent une bonne compréhension du développement des processus de lecture et d'écriture (*International Reading Association*, 2000).

Dans les pratiques exemplaires, une autre caractéristique des enseignants efficaces serait qu'ils entretiennent des attentes élevées envers leurs élèves (Guthrie, Schafer & Huang, 2001). Plusieurs auteurs ont remarqué que les enseignants efficaces avaient le point commun d'entretenir des attentes élevées en regard du rendement des élèves, ce qui se traduisait effectivement par une amélioration des performances scolaires (Blair, Rupley & Nichols, 2007 ; *International Reading Association*, 2000 ; Pressley *et al.*, 1998 ; Taylor *et al.*, 2000 ; Wharton-McDonald, Pressley & Hampston, 1998). Ces enseignants se concentrent sur la limite supérieure de la zone de développement prochain de chaque élève (Giasson, 1997). En fait, les enseignants exemplaires illustrent bien la forme positive de l'effet Pygmalion, décrit par Rosenthal et Jacobson (1968). L'effet Pygmalion veut que les élèves intériorisent les attentes de leur enseignant et s'y conforment dans leur rendement scolaire. Des attentes élevées de la part de l'enseignant mèneraient donc les élèves vers des réussites plus grandes en

véhiculant le message que les enfants peuvent et vont apprendre (Pressley, Wharton-McDonald & Hampston, 2006).

Dans une conception plus large, les enseignants efficaces ont une vision claire des objectifs d'apprentissage poursuivis qu'ils sont en mesure de faire comprendre aux élèves (Spiegel, 1995 ; Wharton-McDonald, Pressley & Hampston, 1998). Selon Duffy-Hester (1999), ils devraient d'ailleurs être en mesure de fournir des justifications théoriques pour tous les aspects du programme qu'ils utilisent. À cet effet, les enseignants exemplaires sont bien préparés et ont recours à la formation continue (Duffy-Hester, 1999 ; Pikulski 1994). Pressley, Wharton-McDonald et Hampston (2006) notent aussi que les enseignants efficaces font une meilleure utilisation des ressources qui leur sont allouées. Par exemple, ils remarquent que les orthopédagogues qui se présentent dans des classes efficaces sont beaucoup plus actifs, notamment parce que les enseignants utilisent la stratégie d'étayage au lieu de donner des directives durant la présence de cette ressource supplémentaire. Aussi, la collaboration entre les divers intervenants du milieu scolaire et des autres réseaux permet un échange d'idées qui peut ajouter à la créativité et à la flexibilité dans les solutions apportées pour répondre aux besoins des élèves en difficulté, ce qui permet d'ajuster les interventions et de les rendre plus cohérentes (Saint-Laurent *et al.*, 1995). Bref, l'enseignant est un professionnel qui doit prendre des décisions selon ses connaissances personnelles, pratiques et théoriques, toujours dans le but d'aider à la réussite de ses élèves (Duffy-Hester, 1999).

9. Une excellente gestion de classe favorisant l'autonomie

Plusieurs chercheurs rapportent la bonne gestion de classe des enseignants efficaces, ce qui inclut la gestion des comportements, du temps, des activités, des interactions et des ressources (Morrow *et al.*, 1999 ; Pressley *et al.*, 1998 ; Taylor *et al.*, 2000 ; Wharton-McDonald, Pressley & Hampston, 1998). Pressley, Wharton-McDonald

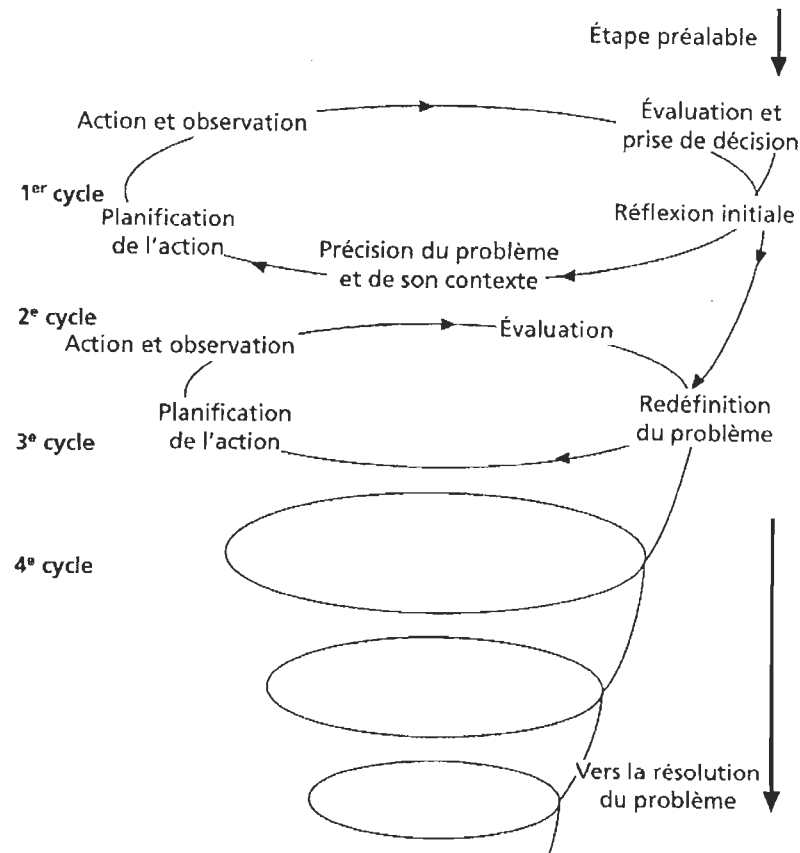
et Hampston (2006) disent même avoir eu de la difficulté à percevoir cette gestion dans leurs observations tellement elle était efficace. Une routine de classe établie depuis le début de l'année favorise l'autonomie des élèves et pourrait expliquer l'excellence de la gestion de classe (Morrow *et al.*, 1999 ; Pressley, Wharton-McDonald & Hampston, 2006). Cette autonomie des élèves peut se traduire par des transferts de responsabilités qui incombent traditionnellement à l'enseignant, comme l'autocorrection (Pressley *et al.*, 1998 ; Pressley *et al.*, 2001 ; Wharton-McDonald, Pressley & Hampston, 1998). Dans ces classes exemplaires, autonomie et engagement des élèves semblent aussi aller de pair, cela dans un environnement positif, renforçant et coopératif (Pressley *et al.*, 1998 ; Pressley *et al.*, 2001).

En terminant, cette recension des écrits démontre que les enseignants efficaces sont ceux qui interviennent de façon équilibrée en réalisant des activités holistiques de lecture et d'écriture tout en enseignant les habiletés de base (Wharton-McDonald, Pressley & Hampston, 1998). Il ne semble pas y avoir un élément de l'enseignement exemplaire qui soit plus important que les autres. Il semble que ce soit plutôt l'enchâssement de toutes ces composantes qui soit un gage de réussite de l'enseignement (Pressley *et al.*, 2001).

ANNEXE II

La structure méthodologique de la recherche-action

La structure méthodologique de la recherche-action est caractérisée par des cycles en spirales, tel qu'illustré à la figure 17 (Lavoie, Marquis & Laurin, 1996). C'est d'ailleurs le modèle de représentation de la recherche-action de Lavoie, Marquis et Laurin (1996) que nous avons retenu dans le cadre de ce mémoire. D'autres modèles auraient aussi été intéressants, notamment celui de Goyette et Lessard-Hébert (1987) ou encore celui de Kemmis et McTaggart (1988), spécialement conçu pour le monde de l'éducation. Cependant, Lavoie, Marquis et Laurin (1996), dans leur livre sur la recherche-action, analysent cinq modèles de recherche-action (dont les deux sus-mentionnés) : ils en décrivent les étapes, comparent les modèles entre eux et identifient les étapes incontournables du processus de recherche-action. Le modèle choisi est donc un hybride de modèles reconnus et sied bien au domaine de l'éducation où il a été mis en application.



Source : Lavoie, L., Marquis, D., & Laurin, P. (1996). *La recherche-action : Théorie et pratique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, p.187.

Figure 17 : Processus cyclique des étapes d'une recherche-action

Chaque cycle (illustré par une boucle) du modèle de Lavoie, Marquis et Laurin (1996) est composé d'un certain nombre d'étapes, qui seront décrites ultérieurement. Chaque nouveau cycle est enrichi du précédent, vers la résolution du problème. L'immuable facteur temps, quant à lui, est représenté par la forme spirale de la représentation du processus. Aussi, dans le modèle théorique, les cycles de recherche-action s'amenuisent à mesure que le processus tend vers la résolution du problème. Les cycles deviennent de moins en moins longs, les changements se raffinent.

Les étapes du modèle de Lavoie, Marquis et Laurin (1996) seront maintenant présentées. Dans un premier temps, une étape préalable au processus en spirale commande de se renseigner sur l'objet d'étude, sur la recherche-action et sur les instruments de cueillette des données qui seront utilisés dans le cadre de l'étude. Il est à noter que ces exigences sont dirigées à l'endroit non seulement du chercheur, mais aussi de tous les collaborateurs impliqués dans le processus de recherche-action. Dans cette étude, il importait de se renseigner sur l'approche équilibrée, les faibles lecteurs, la recherche-action et ses étapes, de même que sur le journal de bord, les tests de rendement et l'entrevue.

La première étape proprement dite commence à la suite de l'étape préalable. Elle se nomme réflexion initiale et vise à cerner une situation qui pose problème. Les tâches consistent à identifier la situation à améliorer, à déterminer l'importance accordée à cette situation, à réfléchir sur les possibilités d'intervenir et à vérifier si elles sont réalisables et enfin à identifier le thème de la recherche. Pour ce faire, il est nécessaire de réunir la documentation en lien avec le thème de la recherche. Dans notre étude, il s'agit d'améliorer le rendement en lecture de faibles lecteurs en regard des coûts sociaux engendrés par les faiblesses en lecture. À cet effet, une intervention possible serait l'implantation d'une approche pédagogique favorisant l'apprentissage de la lecture, comme l'approche équilibrée. Le thème de la recherche est donc l'amélioration du rendement en lecture par l'approche équilibrée. De son côté, la recension des écrits permet de sélectionner la documentation utile.

La deuxième étape, la précision du problème et de son contexte, a pour objectifs de délimiter précisément le problème à l'intérieur du thème choisi et de situer le contexte autour dudit problème. Il s'agit donc de lire la documentation, consulter le milieu, préciser le problème, cerner les éléments pertinents, compiler les informations reçues et définir le problème et son contexte. Avec un problème et un contexte bien définis, il est plus aisé d'étudier les possibilités d'action. Le problème, dans le cas qui

nous préoccupe, est le faible rendement en lecture de certains élèves en fin de cheminement dans l'enseignement primaire. La clientèle des faibles lecteurs a pu ainsi être étudiée par le biais de la documentation scientifique à ce sujet et des intervenants du milieu scolaire aux prises avec le problème de faible rendement en lecture de leurs élèves. Le problème et le contexte font partie intégrante de la problématique et du cadre théorique.

La troisième étape s'appelle la planification de l'action et elle vise à déterminer l'action à entreprendre, à la préparer et à recueillir le matériel nécessaire. La tâche principale vise l'élaboration d'un plan d'action détaillé. La planification de l'action dans le cas présent consiste à préparer l'implantation de l'approche équilibrée dans une classe en regard des besoins anticipés des sujets, cela en ayant pris soin de former l'enseignante titulaire du groupe de sujets. Comme l'enseignante est partie prenante du processus de recherche-action, elle a eu, comme la chercheuse, une part des responsabilités dans l'élaboration du plan d'action.

La quatrième étape, l'action et l'observation, a pour objectif de rendre opérationnel le plan d'action et de recueillir des données à l'aide des instruments choisis. Les tâches consistent donc à implanter le changement, à en observer le déroulement, à noter les données et à intervenir en rectifiant au besoin. Le produit correspond aux données recueillies, qu'il faudra ensuite analyser en lien avec les objectifs de départ. Dans cette étude, l'implantation de l'approche équilibrée a été effective dès la rentrée scolaire jusqu'à la fin de l'année scolaire (tel que mentionné dans la méthodologie, l'expérimentation devait cesser en mars, mais l'enseignante et la chercheuse ont choisi de poursuivre la démarche pour toute la durée de l'année scolaire). Des mesures concernant l'application de l'approche équilibrée par l'enseignante et le rendement en lecture ont été prises tout au long du déroulement de la recherche-action entreprise.

La cinquième étape termine le cycle. Elle se nomme évaluation et prise de décision. Elle a pour but d'évaluer le projet à partir des données recueillies depuis le début. Les tâches en lien avec cette étape commandent de synthétiser les données recueillies, de revoir les étapes de la recherche en lien avec le plan d'action élaboré au départ, de discuter entre intervenants et de réfléchir, de faire ressortir les éléments dominants de l'action, d'interpréter et de décider de la conduite à tenir. Deux conduites sont alors possibles : soit le processus est terminé parce que les écarts ont été réduits suffisamment entre ce qui était observé et ce qui serait souhaitable, soit le cycle terminé a fourni les données nécessaires au commencement d'un nouveau cycle. Le cas échéant, il est d'abord nécessaire de redéfinir le problème, puis de reprendre le processus décrit plus haut à la troisième étape. Plusieurs évaluations et prises de décision ont été nécessaires dans le cadre de cette recherche. La chercheuse et l'enseignante ont élaboré de nouveaux plans d'action en fonction des évaluations de l'application de l'approche équilibrée et du rendement en lecture, cela à plusieurs reprises. Plusieurs nouveaux cycles ont été entrepris, et il s'avère que c'est davantage une contrainte de temps que le règlement du problème de rendement en lecture qui a mis fin à la recherche-action entreprise : c'est la fin de l'année scolaire qui a exigé la fin de la recherche-action et non une compétence à lire assurée exempte de tout problème de lecture chez les sujets. Il va sans dire que l'amélioration du rendement en lecture pourrait s'échelonner sur toute une vie, il est donc parfois nécessaire d'interrompre le processus de recherche-action.

ANNEXE III

Renseignements supplémentaires sur l'enseignante du groupe expérimental

L'enseignante est titulaire d'une classe d'adaptation scolaire pour élèves en difficulté d'apprentissage de la Commission scolaire de la Capitale. Elle a accepté de s'inscrire dans une démarche de recherche-action. La demande lui a été faite en cours d'année scolaire 2008-2009 pour l'implantation l'année suivante. L'enseignante a été avisée des grandes implications de la recherche. En effet, l'implantation de l'approche équilibrée sur une année scolaire demande de la formation, du temps, du matériel – littéraire dans l'ensemble – et de l'organisation (tant au niveau du travail des élèves, du matériel et de l'organisation physique de la classe). L'enseignante a accepté ces implications.

L'enseignante a obtenu son baccalauréat en enseignement préscolaire, primaire et orthopédagogique en 1980. Par la suite, ne trouvant pas de travail en enseignement, elle a travaillé huit ans en garderie, pour la clientèle 0-5 ans, en milieu défavorisé. Elle est ensuite retournée dans le milieu de l'éducation, d'abord pour deux ans en suppléance au préscolaire, au primaire et dans une école à pédagogie Freinet. Elle a ensuite obtenu son diplôme de deuxième cycle en adaptation scolaire en 1994, puis elle a décroché un poste de titulaire de classe en adaptation scolaire, poste qu'elle occupe depuis 16 ans. Au départ, sa classe était destinée à la clientèle en déficience intellectuelle légère, mais elle a changé d'appellation pour les élèves en difficulté d'apprentissage, suite à la décision du ministère de l'Éducation de retirer certains codes de difficulté (comme celui de la déficience intellectuelle légère) et de désormais classer ces élèves dans la grande catégorie des élèves à risque (MEQ, 2001).

L'enseignante a démontré qu'elle avait des connaissances implicites sur l'approche équilibrée, sans dire qu'elle connaissait l'approche pour autant avant le début du projet. Dans les faits, elle ne connaissait pas l'approche dans son ensemble, ni le terme

« approche équilibrée », mais elle connaissait individuellement plusieurs concepts de l'approche. Elle avait des notions sur les stratégies de déchiffrage, sur la conscience phonologique, sur la compréhension en lecture et sur la fluidité. Les cours de Jocelyne Giasson, dans le cadre de son diplôme de deuxième cycle, l'ont informée sur la lecture répétée, la lecture à partir de l'écriture, l'importance du choix des textes pour maintenir l'intérêt des élèves tout en étant accessibles à leurs capacités en lecture. Elle dit utiliser aussi beaucoup les textes écrits par les élèves, qu'elle diffuse le plus possible.

ANNEXE IV

Renseignements supplémentaires sur les 12 élèves du groupe expérimental

Tous les élèves du groupe expérimental reçoivent des services d'orthopédagogie et d'orthophonie en classe. Certains reçoivent davantage de services qui seront spécifiés dans leur description. La collaboration entre l'école et la famille est spécifiée dans les cas spéciaux, autrement, elle est sans particularité.

Azaan a 12 ans. Né en République centrafricaine, sa langue maternelle est le gbaya. Arrivé au Québec à l'âge de neuf ans, il a eu droit aux services de francisation. Il en est à sa deuxième année dans la classe d'élèves en difficulté d'apprentissage, reçoit toujours des services de francisation et d'orthopédagogie en sous-groupe. L'orthophoniste note une atteinte morphosyntaxique plus marquée que les autres sphères de la langue.

Danilo a 11 ans. Né d'un père espagnol et d'une mère québécoise, sa langue maternelle est l'espagnol, mais toute sa famille utilise maintenant le français. Il a fait sa 1^{re} année dans son école de quartier, qu'il a continuée l'année suivante dans une classe de 2^e année avec modification de programme. Il a ensuite été reçu en classe spécialisée en retard de développement pour deux ans, puis dans la classe pour élèves en difficulté d'apprentissage cette année.

Alicia a 12 ans. Elle a un trouble déficitaire de l'attention pour lequel la médication a été cessée en cours d'année sur décision de la mère. Alicia a déménagé à de nombreuses reprises et a été sous la garde légale de sa grand-mère pendant un temps, sous décision de la Direction de la protection de la jeunesse. Alicia a donc fréquenté des classes ordinaires avec modifications de programme et des classes spécialisées en difficulté d'apprentissage dans trois commissions scolaires. Elle est

maintenant dans la classe d'élèves en difficulté d'apprentissage depuis deux ans. La collaboration entre l'école et la mère est très difficile.

Pascal a 11 ans. Il a un code 34 du MELS. Il a le diagnostic de dysphasie mixte sévère, mixte dans le sens qu'elle affecte tant le côté réceptif qu'expressif du langage. Il a aussi un diagnostic de déficience intellectuelle légère. Après sa maternelle, Pascal a fait deux ans en classe spécialisée en langage, puis deux ans en retard de développement. Il est maintenant dans la classe d'élèves en difficulté d'apprentissage. Il a reçu des services d'orthophonie de l'Institut de réadaptation en déficience physique de Québec (IRD PQ) jusqu'à l'année dernière.

Marie a 11 ans. En début d'année, l'orthophoniste de l'école notait des difficultés langagières « plus importantes qu'attendues » par rapport à des élèves présentant un profil cognitif comparable. Suite à cela, une consultation en clinique de troubles d'apprentissage a permis de déceler un trouble sévère d'apprentissage généralisé dans toutes les matières scolaires. Marie est demeurée cinq ans dans son école de quartier, avec un programme adapté de 1^{re} année, puis elle a été acceptée dans la classe d'élèves en difficulté d'apprentissage l'année dernière. Elle est donc dans cette classe depuis deux ans. Marie reçoit des services d'orthopédagogie en sous-groupe.

Simon a 11 ans. Il a un diagnostic de déficience intellectuelle légère. Après une 1^{re} année et une 2^e année modifiée dans son école de quartier, Simon a été reçu en classe de retard de développement pour deux années, où son frère et sa sœur l'ont d'ailleurs rejoint. Simon est dans la classe d'élèves en difficulté d'apprentissage depuis cette année.

Mathias a 12 ans. Il a le code 34 du MELS, soit celui associé à la dysphasie. Par contre, en 2009, il a reçu un diagnostic de trouble envahissant du développement

non spécifié. L'orthophoniste recommande donc de modifier le code 34 pour le code 50. Mathias en est à sa deuxième année dans la classe d'élèves en difficulté d'apprentissage. Auparavant, il a fait sa maternelle dans son école de quartier et quatre ans dans des classes de dysphasie. Mathias reçoit des services d'orthophonie en classe et d'orthopédagogie en sous-groupe et en classe. Mathias présente quelques phobies. Par exemple, à la vue d'une araignée ou d'une image sur le sujet, il peut se coucher par terre et cogner sur le plancher, se mettre à hurler ou frapper un autre élève. Devant une tâche difficile, il peut se cacher sous la table. La collaboration de la mère est exceptionnelle.

Julie a 12 ans. Elle a un code 33, soit celui de la déficience motrice légère. Au dossier, le diagnostic détaillé fait état de limites intellectuelles, d'un trouble sévère du langage expressif (dyspraxie verbale) et de lenteur d'exécution. Julie a fait deux fois la maternelle, deux fois la 1^{re} année, une 2^e année modifiée, puis elle est arrivée dans la classe d'élèves en difficulté d'apprentissage l'année dernière. Julie est souvent absente de l'école. Un suivi de la Direction de la protection de la jeunesse auprès de la mère a lieu à cet effet.

Ibra a 11 ans. Immigrant de Tanzanie, il est né en camp de réfugiés et est arrivé au Québec en 2002 avec sa famille. Le français a été sa langue maternelle. Son diagnostic révèle un trouble sévère de langage affectant le contenu, l'utilisation et l'aspect réceptif, en lien avec les traumatismes vécus dans le camp de réfugiés. Il n'est toutefois pas éligible au code 34 du MELS, étant donné la difficulté à poser un diagnostic de dysphasie pour un élève immigrant. Il a fait deux fois sa maternelle, puis a été référé en classe de retard de développement, où il a cheminé pendant quatre ans. Il est à sa première année dans la classe d'élèves en difficulté d'apprentissage. La collaboration avec les parents est excellente.

Bruno a 13 ans. Il présente un trouble mixte sévère du langage qui s'inscrit dans un tableau de retard intellectuel. Après deux années au préscolaire et une 1^{re} année au régulier, Bruno est passé dans la filière adaptation, pour un an en retard de développement avant d'arriver dans la classe d'élèves en difficulté d'apprentissage, où il est depuis trois ans. Il reçoit des services d'orthopédagogie en sous-groupe et d'aide aux devoirs à l'école.

Karina a 10 ans. Elle a un code 33, soit celui de la déficience motrice légère. Elle a une déficience auditive et est atteinte du syndrome de Moebius, ce qui inclut dans son cas un trouble majeur de déglutition, des difficultés d'élocution, un trouble sévère de la parole et du langage au plan de la forme phonologique et morpho-syntaxique, un retard mental de degré léger et un retard de développement. Elle a un appareil auditif. Elle a été suivie longtemps par l'IRD PQ en audiologie et en orthophonie. Après sa maternelle dans son école de quartier, Karina a été scolarisée pendant quatre ans dans une classe de retard de développement, puis dans la classe pour élèves en difficulté d'apprentissage cette année. Karina reçoit des services d'orthophonie en individuel.

Didier a 11 ans. Il a un code 34 associé à la dysphasie. Le dossier rapporte un trouble mixte sévère du langage coexistant avec un retard de développement. Didier a fait sa maternelle dans son école de quartier, puis trois années dans une classe de retard de développement avant d'arriver dans la classe pour élèves en difficulté d'apprentissage l'année dernière. Il reçoit des services d'orthophonie en classe. Le suivi avec le père est difficile, dans le sens qu'il est quasi inexistant. L'enseignante a fait des démarches pour que Didier reçoive des services d'aide aux devoirs deux fois par semaine dans son milieu de vie, ce qui a semblé améliorer la motivation scolaire du garçon.

ANNEXE V

Certificat d'éthique étudiant



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT

Titulaire (s) du projet :	Émilie Lessard
Nom du programme :	Maîtrise en éducation
Nom des directrices :	Monica Boudreau et Virginie Martel
Titre du projet :	L'implantation de l'approche équilibrée auprès de faibles lecteurs de 10-13 ans : analyse descriptive d'une recherche-action
Organisme subventionnaire ou autre (s'il y a lieu) :	---
Titre du cours (s'il y a lieu) :	---

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-57-268
Période de validité du certificat :	16 septembre 2009 au 16 septembre 2010
Durée de l'intervention auprès des participants :	Septembre 2009 à Février 2010

Bruno Leclerc, président du CÉR-UQAR

Date de la réunion : 16 septembre 2009

Date d'émission : 25 septembre 2009

ANNEXE VI**Lettre de présentation de la recherche envoyée aux parents****UQAR**

Département des sciences de l'éducation

Campus de Lévis

Septembre 2009

Objet : Consentement de participation à une étude portant sur l'implantation de l'approche équilibrée en lecture dans une classe d'adaptation scolaire

Madame, Monsieur,

La classe de votre enfant a été choisie pour participer à un projet qui vise à implanter l'approche équilibrée en lecture et en écriture auprès d'élèves de 10 à 13 ans qui éprouvent des difficultés à lire. L'approche équilibrée sera implantée dans la classe de votre enfant pour toute la durée de l'année scolaire. Cette approche demande à l'enseignant de varier son enseignement, chaque jour, en fonction des besoins des élèves. Elle fait une large place à la littérature et à la pratique de la lecture et de l'écriture. L'enseignante de votre enfant a été formée cet été sur les principes de l'approche équilibrée. En plus de l'approche équilibrée, les pratiques enseignantes les plus efficaces auprès des élèves en difficulté d'apprentissage ont été retenues. Elles ont été ajoutées à la recherche. Étant donné l'importance de la lecture dans notre société, la participation de votre enfant et votre collaboration à ce projet sera précieuse. Ainsi, votre enfant et vous-même pourriez tirer un bénéfice de votre participation à cette recherche.

Monica Boudreau et Virginie Martel, professeures au Département des sciences de l'éducation de l'UQAR (Campus de Lévis) supervisent cette recherche. Cette étude est appuyée par la direction de l'école de votre enfant et de son enseignante. La responsable de cette recherche est Emilie Lessard, candidate à la maîtrise en éducation au Département des sciences de l'éducation de l'UQAR (Campus de Lévis). Environ 12 enfants participeront à cette étude.

Ce projet implique la condition suivante de la part des participants :

Au début (septembre) et à la fin de l'expérimentation (février), des épreuves de rendement en lecture et de concept de soi comme lecteur seront administrées aux enfants. Ces épreuves seront administrées individuellement ou en petits groupes à l'école (deux rencontres de 20 minutes à chaque fois).

Sans votre participation, ce projet n'est pas possible. Dans ce sens, votre consentement sera fortement apprécié. Il est important que vous sachiez que lorsqu'un candidat à la maîtrise réalise une étude, l'université exige de ce dernier d'obtenir le consentement écrit des participants et de s'assurer de la protection et du respect de la confidentialité des informations.

Vous trouverez, ci-joint, un formulaire de consentement écrit à remplir, signer et retourner à l'école le plus tôt possible.

Les données recueillies seront strictement confidentielles et en aucun cas, les noms des participants ne seront divulgués. Ceux-ci seront identifiés par un code dans l'étude. Seule la responsable de la recherche aura accès à ces données. Votre enfant et vous-même pourrez vous retirer en tout temps de la recherche sans subir de préjudice. Les épreuves, les questionnaires ainsi que les formulaires de consentement seront rangés sous clé dans un classeur dans le bureau de la responsable du projet. Cette dernière restera la seule détentrice du fichier final des données du projet. Les données recueillies seront détruites après 7 ans.

Un rapport de la recherche sera remis à la direction de l'école de votre enfant. Si vous le désirez, il nous fera plaisir de vous le transmettre. Pour plus d'informations sur cette étude, veuillez contacter la responsable du projet aux numéros apparaissant ci-dessous.

Nous vous remercions à l'avance de votre collaboration.

Emilie Lessard
Candidate à la maîtrise en éducation
Département des sciences de l'éducation
UQAR, Campus de Lévis
1595, boulevard Alphonse-Desjardins
Lévis (Québec) Canada
G6V 0A6
Tél.: (418) 686-4040 poste 4043
Courriel: elessard@hotmail.com

Monica Boudreau
Professeure et directrice de recherche
Département des sciences de l'éducation
UQAR, Campus de Lévis
1595, boulevard Alphonse-Desjardins
Lévis (Québec) Canada
G6V 0A6
Tél.: (418) 833-8800 poste 3254
Courriel: monica_boudreau@uqar.qc.ca

Virginie Martel
Professeure et co-directrice de recherche
Département des sciences de l'éducation
UQAR, Campus de Lévis
1595, boulevard Alphonse-Desjardins
Lévis (Québec) Canada
G6V 0A6
Tél.: (418) 833-8800 poste 3271
Courriel: virginie_martel@uqar.qc.ca

ANNEXE VII**Formulaire de consentement écrit des parents**

**À retourner le plus tôt possible à l'enseignante de votre enfant.
Merci.**

CONSENTEMENT ÉCRIT

Code

- J'accepte de participer à cette étude selon les conditions ci-haut mentionnées et donne mon accord pour la participation de mon enfant.
- Je refuse.

Nom de l'enfant

Signature des parents

Date

Je désire recevoir les résultats de cette recherche :

Nom:

(en majuscules, s.v.p.)

Adresse:

Adresse électronique :

ANNEXE VIII

Journal de bord de l'enseignante

Journal de bord de l'enseignante		Événements spéciaux
Semaine du _____ au _____ Cochez une case lorsque l'item a fait l'objet de vos pratiques pédagogiques.		Lundi : Mardi : Mercredi : Jeudi : Vendredi :
L'équilibre dans les contenus à l'étude -La conscience phonologique <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> -Le déchiffrage <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> -La fluidité <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> -La compréhension <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Une attention particulière à la lecture et à l'écriture, de même qu'aux autres matières scolaires Mini leçon <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Étude littéraire/documentaire <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
L'équilibre dans les regroupements d'élèves -Groupe-classe <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> -Sous-groupe <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> -Dyade <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> -Individuel <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> -Autre : _____ <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Lecture à voix haute <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Lecture partagée <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Lecture guidée <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Lecture autonome <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Écriture partagée <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Écriture guidée <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Écriture autonome <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
L'équilibre dans les textes -Conte <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> -Mythe <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> -Légende <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> -Fable <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> -Histoire de tous les jours <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> -Roman <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> -Nouvelle <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> -Bande dessinée <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> -Comptine <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> -Poésie <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> -Documentaire <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> -Utilisation de textes gradués <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Transdisciplinarité <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Une attention particulière à la dimension affective du lecteur <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	L'équilibre à travers la journée : école et maison (parents) -Communication orale <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> -Communication écrite <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> -Implication dans l'école <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> -Autre : _____ <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Une attention particulière aux lecteurs en difficulté <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Observations	

ANNEXE IX

Épreuve de conscience phonologique (Ziarko, De Koninck & Armand, 2003)

Consignes de passation

Ces consignes proviennent de l'étude de Morin (2002).

Consignes générales

- Avoir une attitude accueillante et souriante.
- Si un enfant demande de répéter un mot en particulier, **répéter la suite de mots**.
- **Ne pas marquer la séparation** entre les essais et les épreuves.
- **Ne pas marquer exagérément la prononciation**.
- **Ne pas indiquer d'articles** (un, le, la) en nommant les mots (Ex. mets ton doigt sur *étoile* et non sur *l'étoile*)
- Toujours laisser un **délai** d'environ deux secondes entre les mots dans un choix multiple.
- Marquer le **début d'une nouvelle épreuve** par *Maintenant écoute bien*.
- Bien **montrer avec le doigt les mots** sur le format géant et **bien marquer le choix des mots** à encercler dans le rectangle, afin que les élèves distinguent bien le mot cible des choix qui sont encadrés.
- **Essais** : pour le premier essai, l'expérimentatrice confirme la bonne réponse aux enfants et explique aussi la raison de ce choix. Lors du second essai, l'expérimentatrice confirme encore la bonne réponse aux élèves, mais elle ne fait que s'assurer de leur compréhension de la consigne. Il n'est pas nécessaire de donner davantage d'explications quant à la bonne réponse.

Introduction

Demander aux élèves de ne pas ouvrir le protocole avant que vous n'ayez donné le signal.

Présenter aux enfants l'**image des amis**.

Qu'est-ce que vous voyez sur cette image ? Oui, ce sont des *amis*.

Par quel son commence le mot ami ? Qu'est-ce que vous entendez **au début** du mot ami ?

Par quel son se termine le mot ami ? Qu'est-ce que vous entendez **à la fin** du mot ami ?

Aujourd'hui, nous allons faire des activités sur les sons avec le cahier que tu as devant toi...

Vous êtes prêts ? Alors tournez la première page de votre cahier.

Jeu 1 (identification du phonème initial)
--

Essai

Avec votre doigt, en même temps que moi, montrez *singe*, *souris*, *poussin*, *journal*. (mimer)

Demander aux enfants de lever la main pour répondre aux questions :

Lequel des trois mots du rectangle (les montrer) commence pareil que *singe*?

Dans quel mot on entend au début la même chose qu'au début de *singe* ? (faire lever la main). Oui c'est *souris*. Pourquoi ? On entend la même chose au début de *souris* et au début de *singe*.

Qu'est-ce qu'on entend au début de *souris* et au début de *singe* ? Oui, le son [s]. Alors on entoure *souris* parce que c'est le mot qui commence comme *singe*.

Épreuve

Maintenant écoutez bien... vous allez le faire tout seuls. Ne levez plus la main.

Tournez la page. Mettez votre doigt sur *lune*. Montrez avec votre doigt *lune*, *lampe*, *tasse*, *crayon*.

Entourez l'image du mot qui commence pareil que *lune*. (bien montrer les items du rectangle).

Jeu 2 (catégorisation du phonème initial)
--

Maintenant, on va faire quelque chose de différent. Écoutez bien.

Essai

En même temps que moi, mettez votre doigt sur *coeur*, *canne*, *cerise*. (mimer)

Quel est le mot qui ne commence pas pareil que les autres? (avec le doigt parcourir tous les mots du rectangle). Quel est celui **qui n'est pas comme les autres au début?**

Est-ce que c'est *coeur*, *canne* ou *cerise* ? Oui, c'est *cerise*.

Pourquoi ? On entend la même chose au début de *coeur* et de *canne*; on entend [k].

Mais au début de *cerise* on entend ? [s]. [k] et [s] ce n'est pas pareil. Alors entourez *cerise* parce que c'est celui qui ne commence pas comme les autres.

Épreuve

Maintenant, vous le faites tout seuls. Ne levez plus la main.

Tournez la page et mettez votre doigt sur *sapin*, *citron*, *château*.

Entourez l'image du mot qui ne commence pas pareil que les autres.

Jeu 3 (catégorisation de la rime ou du phonème final)

Maintenant, on va faire la même chose, mais en écoutant **la fin** des mots. Écoutez bien.

Essai

Mettez votre doigt sur *lunettes, tambour, assiette*. (mimer)

Quel est le mot qui ne finit pas pareil que les autres ? Celui qui n'est pas comme les autres à la fin ?

Oui, c'est *tambour*. Pourquoi ? *Assiette* et *lunette* se terminent par [Et]. Mais à la fin de *tambour*, on entend ? [uR]. Alors on entoure *tambour* parce que c'est lui qui ne finit pas comme les autres.

Épreuve

Maintenant, vous le faites tout seuls. Vous ne levez plus la main.

Tournez la page. Mettez votre doigt sur *couteau, serpent, éléphant*.

Entourez l'image du mot qui ne finit pas comme les autres.

Jeu 4 (suppression de la syllabe initiale)

Maintenant, on va faire quelque chose de différent. Écoutez bien.

Essai

Mettez votre doigt sur *lapin, lune, pomme, pain*. (mimer)

Si on enlève la première partie de *lapin*, ça peut faire un mot. **Quel mot il reste si on enlève la première partie de *lapin* ?** Oui, il reste *pain*. Alors est-ce que j'entoure *lune, pomme ou pain* ?

Épreuve

Maintenant, vous le faites tout seuls. On ne lève plus la main.

Tournez la page. Mettez votre doigt sur *pompier, nez, pied, poire*.

Entourez l'image du mot qui reste si on enlève le début de *pompier*.

Jeu 5 (suppression du phonème initial)

Maintenant, on va faire la même chose, mais avec des sons plus petits. Écoutez bien.

Essai

Mettez votre doigt sur *canne, dé, livre, âne*. (mimer)

Si on enlève le premier son (le tout premier son) de *canne*, ça peut faire un mot. **Quel mot il reste si on enlève le premier son de *canne* ?** Oui, il reste *âne*. Alors on entoure *âne*.

Épreuve

Maintenant, vous le faites tout seuls, sans lever la main.

Mettez votre doigt sur *clou, lune, toit, loup*.

Entourez l'image du mot qui reste si on enlève le début de *clou*.

Jeu 6 (segmentation)

Maintenant, on va faire quelque chose de différent. Écoutez bien.

Tu sais ce que c'est un robot (présenter un robot). Ce robot s'appelle PO. Il a une drôle de façon de parler. Quand il parle, il découpe les mots et c'est difficile de comprendre ce qu'il dit. Je vais lui demander comment il s'appelle.

Comment tu t'appelles ?

« P...O » (le robot répond en segmentant les phonèmes).

Il m'a dit P...O... pour me dire son nom « PO ». Il faut mettre ensemble les sons qu'il dit pour comprendre ce qu'il dit. On va voir si tu es capable de comprendre quand il parle.

Essai

Mettez votre doigt sur *chat, nid, main*. (mimer)

Le robot m'a dit [ch] [a] ?

Regarde les images dans ton cahier. Quelle est l'image qui montre ce que le robot a dit ?

Épreuve

Maintenant, vous le faites tout seuls, sans lever la main.

Mettez votre doigt sur *dé, doigt, nez*.

Entourez l'image qui montre ce que le robot a dit (bien montrer les items du rectangle).

ANNEXE X

Exemple de fiche d'observation de la Trousse d'évaluation en lecture GB+
(Robitaille, Nelley & Smith, 2003)Niveau 5: *Jean et Petit Ourson*
Fiche d'observation individualiséeNom: Claude LaurinNiveau scolaire: 1^{re} annéeDate: 8 octobre 2003

Nombre de mots: 94

Page		E	AC	Information utilisée							
				E			AC				
				S	St	V	S	St	V		
2	Maman dit: — Va te coucher, Jean.										
4	— Je ne ^{veux} AC ^{peux} pas me coucher, dit Jean.		1	S	St	V	S	St	V		
	^{Ours} Petit Ourson n'est pas dans le lit.	1		S	St	V					
	Où est-il?										
6	Jean cherche ^{Ours} Petit Ourson partout.	1	1	S	St	V	S	St	V		
	Maman aussi cherche ^{Ours} AC Petit Ourson partout.		1	S	St	V	S	St	V		
8	— Où est Petit Ourson? dit Jean.										
	Où est-il?										
	— Il n'est pas ici, dit maman.										
10	Jean et maman ^{cherchant} cherchent dans le ^{coffre} AC ^{tiroir} AC.	1	1	S	St	V	S	St	V		
12	— Petit Ourson n'est pas dans le tiroir, dit Jean.										
	^{Re-Re} ^R Regarde, maman! Le voici!										
14	— Va ^s te coucher, Petit Ourson, dit maman.	1		S	St	V					
	^{Vite} AC — Viens, Petit Ourson, dit Jean.	1		S	St	V					
	^{R₂} Viens te coucher.										
16	Jean et Petit Ourson ^{s'endormant} AC s'endorment.		1	S	St	V	S	St	V		
Total		7	3	3	7	7	0	1	2		

Taux de précision: $\frac{94}{7} = 13,43 = 93\%$ Taux d'autocorrection: $\frac{7+3}{3} = \frac{10}{3} = 3,3$

Niveau de difficulté:

 facile instructif difficile



Niveau 5: Jean et Petit Ourson

Nom : Claude Laurin

Fiche d'appréciation du rendement

Analyse du rappel de texte <small>(L'enseignant peut aussi transcrire les réponses de l'élève et les joindre à la présente fiche.)</small>				
Le rappel de texte ou le résumé contient-il des détails qui soutiennent la description de l'idée ou des idées principales ? <input type="checkbox"/> très peu <input type="checkbox"/> quelques-uns <input checked="" type="checkbox"/> la plupart <input type="checkbox"/> beaucoup	L'élève a-t-il interprété le texte de manière déductive ? (Comme le montre le rappel de texte ou les questions — indication que l'élève a lu entre les lignes ou compris au-delà du sens du texte.) <input type="checkbox"/> non <input checked="" type="checkbox"/> en partie <input type="checkbox"/> généralement <input type="checkbox"/> tout à fait			
Avec quel degré de précision la suite logique des événements ou le résumé des faits ont-ils été présentés ? <input type="checkbox"/> avec peu de précision <input checked="" type="checkbox"/> avec précision <input type="checkbox"/> avec une certaine précision <input type="checkbox"/> avec une grande précision	L'élève s'est-il référé à la langue, aux éléments de l'histoire (fictifs), ou aux caractéristiques de la présentation (non fictives) ? (Éléments fictifs — situation initiale, personnages, problème; éléments non fictifs — vocabulaire particulier, faits importants, titres, sous-titres, etc.) <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> en partie <input checked="" type="checkbox"/> généralement <input type="checkbox"/> presque toujours			
L'élève a-t-il fait des liens avec son expérience personnelle ? <input type="checkbox"/> aucun ou peu <input type="checkbox"/> quelques-uns <input checked="" type="checkbox"/> plusieurs <input type="checkbox"/> très nombreux	Décrivez le degré de compréhension de l'élève. <input type="checkbox"/> limité <input type="checkbox"/> moyen <input checked="" type="checkbox"/> bon <input type="checkbox"/> très bon			
A-t-il été nécessaire de stimuler l'élève ? <input type="checkbox"/> jamais <input checked="" type="checkbox"/> quelquefois <input type="checkbox"/> souvent				
Vérification de la compréhension <small>(Cochez si la compréhension de l'élève est adéquate.)</small>				
1. Où maman et Jean ont-ils cherché Petit Ourson ? <i>Réponse déjà dans son rappel du texte.</i> <input checked="" type="checkbox"/>				
2. Où ont-ils trouvé Petit Ourson ? <i>Sous le lit.</i> <input checked="" type="checkbox"/>				
3. Qu'est-ce qui serait arrivé si maman et Jean n'avaient pas trouvé Petit Ourson ? <i>Sa maman en aurait acheté un autre.</i> <input checked="" type="checkbox"/>				
Vue d'ensemble des comportements de lecteur				
1. Compréhension <input checked="" type="checkbox"/> Comprend le sens du texte. <input checked="" type="checkbox"/> Fait son auto-correction. <input checked="" type="checkbox"/> Se réfère aux illustrations, aux tableaux, aux graphiques, etc. <input checked="" type="checkbox"/> Fait des substitutions qui ont du sens. <input checked="" type="checkbox"/> Utilise le vocabulaire du texte.	2. Information utilisée Erreurs : <input type="checkbox"/> Sens. <input checked="" type="checkbox"/> Structure. <input checked="" type="checkbox"/> Visuel. Vérifications : <input type="checkbox"/> Sens. <input checked="" type="checkbox"/> Structure. <input checked="" type="checkbox"/> Visuel.	3. Aisance <input type="checkbox"/> Faible, mot à mot. <input checked="" type="checkbox"/> Expression limitée. <input type="checkbox"/> Aisance dans l'expression. <input type="checkbox"/> Expression et intonation appropriées.	4. Concepts reliés à l'écrit et caractéristiques du texte <input checked="" type="checkbox"/> Fait attention à la ponctuation. <input type="checkbox"/> Fait attention aux titres, aux indications, aux sous-titres. <input checked="" type="checkbox"/> Utilise les illustrations, les tableaux, les graphiques. <input type="checkbox"/> Autres : <u>clairement</u> <u>établis</u>	5. Stratégies de lecture observées <input checked="" type="checkbox"/> Utilise les irréguliers. <input type="checkbox"/> Persévère dans la lecture. <input checked="" type="checkbox"/> Lettres et sons. <input type="checkbox"/> Trouve de petits mots dans de plus grands mots. <input checked="" type="checkbox"/> Reprend sa lecture. <input checked="" type="checkbox"/> Fait des substitutions qui ont du sens. <input type="checkbox"/> Syllabes.
Recommandations				
<ul style="list-style-type: none"> • Donner l'exemple d'une lecture de textes familiers faite avec aisance et précision. • Mettre l'accent sur les stratégies d'autovérification. • Augmenter le vocabulaire par la discussion à partir d'images. 				

ANNEXE XI

Synthèse du déroulement de la recherche-action

Dans les prochains paragraphes, nous traiterons des principaux problèmes rencontrés et des changements engagés dans l'enseignement afin que ce dernier soit conforme aux principes de l'approche équilibrée. Dans les paragraphes suivants, l'année expérimentale est divisée en étapes scolaires et l'implantation de l'approche équilibrée y est présentée pour chacune.

Avant la rentrée scolaire

Durant l'été 2009, entre les séances de formation sur l'approche équilibrée, l'enseignante a refait son document sur les sons à l'étude (les sons travaillés plus spécifiquement chaque semaine) et la chercheuse s'est efforcée de trouver des livres qui reprenaient ces mêmes sons, qu'elle a ensuite transformés en livres géants (en transcrivant le texte en grosses écritures à l'informatique, en redessinant les dessins en grandes images et en les coloriant). Effectivement, hormis quelques affiches en noir et blanc, l'enseignante ne possédait aucun livre en format géant pour la lecture partagée.

Durant les journées pédagogiques précédant l'arrivée des élèves, l'enseignante, aidée de collègues et de la chercheuse, a procédé à l'aménagement physique de sa classe. Autour des tables de travail des élèves se trouvaient les casiers pour le matériel scolaire des élèves, le coin lecture, le coin écriture, le coin informatique, le coin rassemblement, le bureau de l'enseignante et deux tables réservées à la lecture guidée. Le coin lecture situé près d'une fenêtre comprenait une bibliothèque, quelques chaises et coussins, un poste d'écoute et une étagère comprenant les bacs de lecture. La chercheuse et l'enseignante ont acquis plusieurs livres neufs et usagés pour ajouter à la collection de l'enseignante. Ces livres ont tous été analysés afin d'être classés dans les différents bacs de lecture numérotés, chaque bac correspondant à un niveau de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997). Qui plus est, deux bacs de chaque niveau ont été

utilisés : le premier accessible aux élèves en tout temps pour la lecture autonome et la lecture du soir avec les parents, le second accessible seulement à l'enseignante pour les périodes de lecture guidée, lui assurant l'exclusivité de la première lecture. Une fois lus par plusieurs élèves, les livres du deuxième bac étaient transférés dans le premier bac. De son côté, le coin écriture consistait en une table et une étagère comprenant des dictionnaires, des cahiers de sons, des aide-mémoire, des codes de correction, des lettres aimantées, de la pâte à modeler, des ardoises, etc. Le coin écriture était aussi voisin du mur de mots organisé par ordre alphabétique. Ensuite, le coin informatique comportait quatre ordinateurs. Un poste servait aussi de poste d'écoute. Le coin rassemblement, situé juste devant le tableau, était l'endroit où se faisaient la lecture partagée et la lecture par l'adulte. Un lutrin était utilisé pour soutenir le livre géant de la semaine. Enfin, deux tables libres servaient à l'enseignante et à un sous-groupe d'élèves pour effectuer leur période de lecture ou d'écriture guidée. Situées devant la classe, elles recevaient aussi les devoirs et les feuilles destinées aux parents.

1^{re} étape – septembre à novembre

En début d'année scolaire, certains comportements indésirables d'élèves ont été constatés. Parmi les élèves, certains ne faisaient pas attention aux livres, riaient au lieu de lire dans le coin lecture lorsque l'enseignante était occupée avec un sous-groupe en lecture guidée, ne participaient pas à la lecture partagée ou ne travaillaient pas lors des périodes de travail autonome. Un des élèves se cachait même sous sa table de travail lorsqu'il se jugeait incapable d'effectuer la tâche demandée ou hurlait dès qu'il voyait des insectes dans les livres. Tous ces comportements indésirables se sont résorbés dès l'automne, après quelques semaines de routine de classe. En effet, les élèves ont développé un intérêt particulier pour les livres géants et se sont mis à vérifier si les livres étaient classés dans le bon bac de lecture. Le coin lecture est devenu un endroit calme où les enfants lisaient ou écoutaient des livres sonores. La lecture partagée est devenue un rituel, les élèves découvrant chaque jour de la semaine de nouvelles notions à partir du même livre. Les périodes de travail autonome où

l'enseignante n'était pas disponible pour aider (parce qu'elle était occupée avec un sous-groupe d'élèves) sont devenues une occasion de faire des essais et des erreurs, de recourir aux outils disponibles dans la classe et de s'entraider entre élèves.

Des activités de conscience phonologique ont été conduites tout au long de l'année, fréquemment mais pour de courtes périodes. Il s'est avéré que les manipulations les plus efficaces ont bel et bien été la fusion et la segmentation. La segmentation en phonèmes a toutefois demandé beaucoup de temps d'enseignement, car cette habileté a été plus difficile à saisir pour plusieurs élèves. La rime a aussi été travaillée plus particulièrement, en raison de son apport à la littérature. Elle a été traitée principalement lors de la lecture de certains livres géants, choisis spécialement en fonction de cet objectif.

Dès octobre, la chercheuse et l'enseignante ont constaté le besoin de recueillir des données avec un test de rendement en lecture autre que celui utilisé lors des périodes d'évaluation de septembre, mars et juin. En effet, le niveau de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997) de certains élèves ne représentait plus un défi pour eux. La chercheuse s'est donc rendue dans une librairie pour choisir un livre par niveau de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997). Elle a ensuite établi les feuilles de cotation du nouvel outil en utilisant la même structure que le GB+. Elle a enfin nommé ce test la trousse d'évaluation en lecture maison. Cette trousse a permis de suivre la progression des élèves de façon plus serrée. De fait, dès que l'enseignante soupçonnait qu'un élève avait dépassé le niveau dans lequel il se situait, elle demandait une évaluation de la chercheuse. Cette dernière pouvait ensuite évaluer l'élève en question et établir son nouveau niveau de lecture. Cet élève changeait alors de bac de lecture et parfois aussi de sous-groupe de lecture guidée.

En novembre, l'enseignante et la chercheuse ont constaté le manque de livres des niveaux 1 à 4, niveaux de lecture peu couverts par la littérature disponible en

magasin. Après d'infructueuses visites dans les boutiques de livres neufs et usagés, la chercheuse a elle-même écrit quelques livres à l'aide d'illustrations provenant de banques d'images, ce qui a réglé le problème du manque de livres des premiers niveaux. Par contre, certains élèves cheminaient dans les niveaux supérieurs et les livres sont venus à manquer dans ces niveaux aussi. L'enseignante a donc fait une levée de fonds qui a permis d'acheter des livres neufs.

2^e étape – novembre à février

Au cours du mois de novembre, l'enseignante a proposé aux élèves un projet de correspondance avec des personnes âgées d'une résidence du quartier. Les enfants ont appris une pièce de théâtre et des chansons de Noël, à l'école et à la maison, ce qui a travaillé beaucoup l'aspect fluidité de la lecture et l'implication des parents.

En début d'année scolaire, l'habileté à réagir aux œuvres littéraires des élèves était somme toute assez limitée. À part le fait de dire si l'œuvre avait ou non été aimée, les élèves n'étaient pas en mesure de réellement apprécier des œuvres littéraires. Dès novembre, une première étude littéraire thématique (sur les parties du corps) a permis d'améliorer les processus d'élaboration des élèves. De janvier à mars, une autre étude, sur l'auteur Chris Van Allsburg cette fois, a permis l'enrichissement de la culture littéraire des élèves, la comparaison d'œuvres, l'appréciation du travail d'auteur et d'illustrateur, l'apprentissage de nouveau vocabulaire et toujours des meilleurs processus d'élaboration. Une autre manière de travailler la réaction aux œuvres littéraires a été utilisée : la création d'un palmarès de lecture pour les livres géants. Les enfants étaient invités à choisir leur livre préféré et à identifier les raisons de ce choix. Des thermomètres de lecture ont aussi été affichés dans la classe pour compiler les livres lus de façon autonome à l'école et à la maison.

Des difficultés de compréhension des inférences ont été constatées dès le début de l'année. En janvier, l'enseignement explicite des types d'inférences a été

entrepris. Une mini leçon présentait le type d'inférence (ex. : inférence de lieu). Des activités sur la recherche d'indices permettant d'inférer ont été conduites. Des discussions sur les inférences faites par les élèves suite à la lecture d'extraits ont aussi été tenues.

Au mois de janvier, suite à la catastrophe naturelle survenue à Haïti, l'enseignante a utilisé la motivation des élèves à soutenir la cause pour leur faire écrire des affiches pour une levée de fonds. L'enseignante a aussi exploité des textes sur le thème de l'égalité, de la pauvreté et de l'éducation des enfants dans une visée transdisciplinaire entre la langue d'enseignement et l'éthique.

En fait, la diffusion des travaux d'élèves est toujours demeurée importante pour l'enseignante, soit par l'affichage, soit par la distribution d'exemplaires aux autres classes ou à la bibliothèque scolaire. En guise d'exemple, les élèves de la classe devaient écrire un texte descriptif sur un personnage. Les enfants de 1^{re} année ont ensuite tenté de dessiner les personnages comme la description le demandait et fait corriger leur travail par l'élève auteur du texte.

3^e étape – février à juin

Un aspect de l'approche équilibrée difficile à respecter a été de varier les types de textes. En effet, le conte et l'histoire de tous les jours demeurent prédominants dans la littérature jeunesse accessible à de faibles lecteurs. Constatant cela, l'enseignante s'est efforcée de trouver d'autres types de textes à exploiter en classe. Elle a fait un projet sur les mythes, une étude littéraire sur les fables de Lafontaine et l'apprentissage de quelques chansons et comptines. De plus, lors de ses visites à la bibliothèque municipale, l'enseignante choisissait une trentaine de livres variés en genres et en niveaux qu'elle disposait un peu partout sur les présentoirs de la classe. Aussi, l'enseignante a convaincu la mère d'un élève de venir lire un roman en classe. Elle venait lire un extrait chaque semaine. Enfin, les niveaux de complexité des textes ont

été utilisées adéquatement, après beaucoup d'enseignement explicite et de pratique guidée. L'aide à la correction par les pairs s'est avérée efficace.

L'enseignante a profité des dernières semaines d'école pour diffuser une pièce de théâtre pratiquée en classe et à la maison, envoyer les élèves en sous-groupes lire des livres géants dans les classes de maternelle, visiter une garderie pour faire la lecture aux enfants, réaliser des palmarès de lecture, compiler les livres lus durant l'année, faire l'inventaire des livres de la classe, etc.

En terminant, la recherche-action, telle que décrite plus tôt, fonctionne par cycles dont les améliorations successives permettent de se rapprocher le plus possible d'une situation souhaitée : un rendement en lecture correspondant à l'âge dans ce cas-ci. Évidemment, les interventions adaptées pour un élève peuvent ne pas être nécessaires ou efficaces pour un autre élève. Comme les besoins des élèves sont variables, les mesures de remédiation mises en place doivent s'accorder avec ces besoins. Et comme l'approche équilibrée réclame de varier les interventions au jour le jour en fonction des besoins des élèves, la différenciation pédagogique s'impose. Ainsi, dans notre étude, les cycles de la recherche-action ont d'abord été liés au groupe dans son ensemble, mais aussi à chacun des 12 élèves dans son individualité. Cela signifie que non seulement des interventions ont été dégagées pour l'ensemble du groupe de sujets, mais d'autres interventions ont été planifiées pour chacun des sujets en fonction des résultats aux diverses évaluations faites durant le processus.

toujours été respectés pour chaque participant : les textes du niveau d'indépendance étaient dévolus à la lecture autonome, les textes du niveau d'apprentissage étaient utilisés pour la lecture guidée, alors que les textes de niveau difficile servaient pour la lecture à voix haute par l'adulte et la lecture partagée. Un manque de livres dans les premiers niveaux de l'échelle de Clay (RRCNA, 1997) a nécessité l'adaptation, voire la création de certains textes par la chercheuse.

Toute l'année durant, l'aspect le plus difficile d'entre tous à équilibrer est demeuré l'écriture. Difficile à équilibrer dans le sens que le temps consacré à l'écriture était toujours moindre que celui dévolu à la lecture. Des périodes d'écriture guidée auraient pu plus souvent remplacer des périodes de lecture guidée, afin de permettre aux élèves de pratiquer certaines stratégies d'écriture sous la supervision rapprochée de l'enseignante. Les périodes d'écriture autonome auraient peut-être bénéficié de davantage de structures. En effet, hormis les consignes sur l'écriture du jour, aucune autre consigne n'était donnée. De plus, les élèves avaient de la difficulté à entreprendre l'autocorrection. En avril, l'enseignante a avancé que la correction par les pairs pourrait possiblement aider au processus. En outre, les périodes d'écriture partagée étaient habituellement courtes, étant donné que l'attention soutenue à la tâche était difficile à maintenir. L'écriture projetée par l'ordinateur a cependant donné de meilleurs résultats que l'écriture au tableau. Aussi, le fait d'utiliser l'échelle de Clay (RRCNA, 1997) pour mesurer la progression en lecture fournissait aux élèves un indice tangible de leur évolution, tandis qu'aucun équivalent n'était disponible pour la progression en écriture. L'écriture quotidienne étant peu répandue dans les classes, il se peut que cette nouvelle réalité ait été ardue pour des élèves souvent dépendants de l'enseignant. Cela étant dit, le fait d'avoir arrimé les projets d'écriture sur les œuvres littéraires traitées en classe demeure un point fort du processus. Un réel changement dans les processus d'écriture des élèves a été observé seulement en fin d'année. Des projets plus longs, conduits sur plusieurs journées, ont pu être abordés. Les stratégies d'autocorrection ont finalement

été utilisées adéquatement, après beaucoup d'enseignement explicite et de pratique guidée. L'aide à la correction par les pairs s'est avérée efficace.

L'enseignante a profité des dernières semaines d'école pour diffuser une pièce de théâtre pratiquée en classe et à la maison, envoyer les élèves en sous-groupes lire des livres géants dans les classes de maternelle, visiter une garderie pour faire la lecture aux enfants, réaliser des palmarès de lecture, compiler les livres lus durant l'année, faire l'inventaire des livres de la classe, etc.

En terminant, la recherche-action, telle que décrite plus tôt, fonctionne par cycles dont les améliorations successives permettent de se rapprocher le plus possible d'une situation souhaitée : un rendement en lecture correspondant à l'âge dans ce cas-ci. Évidemment, les interventions adaptées pour un élève peuvent ne pas être nécessaires ou efficaces pour un autre élève. Comme les besoins des élèves sont variables, les mesures de remédiation mises en place doivent s'accorder avec ces besoins. Et comme l'approche équilibrée réclame de varier les interventions au jour le jour en fonction des besoins des élèves, la différenciation pédagogique s'impose. Ainsi, dans notre étude, les cycles de la recherche-action ont d'abord été liés au groupe dans son ensemble, mais aussi à chacun des 12 élèves dans son individualité. Cela signifie que non seulement des interventions ont été dégagées pour l'ensemble du groupe de sujets, mais d'autres interventions ont été planifiées pour chacun des sujets en fonction des résultats aux diverses évaluations faites durant le processus.

